TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SINIF İÇİ GÜÇ İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Serhat GÜNDOĞDU

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2018

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SINIF İÇİ GÜÇ İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Serhat GÜNDOĞDU

Danışman:	**Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YAŞAR**
Jüri Üyesi:	**Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS**
Jüri Üyesi:	**Doç. Dr. Derya ŞAHİN ASI**
Jüri Üyesi:	**Doç. Dr. Şakire OCAK KARABAY**
Jüri Üyesi:	**Dr. Öğr. Üyesi İsmail SANBERK**

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2018

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YAŞAR
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS

Üye: Doç. Dr. Derya ŞAHİN ASI

Üye: Doç. Dr. Şakire OCAK KARABAY

Üye: Dr. Öğr. Üyesi İsmail SANBERK

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
…/…/2018

Prof. Dr. H. Mahir FİSUNOĞLU
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın Özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 09/07/ 2018

Serhat GÜNDOĞDU

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SINIF İÇİ GÜÇ İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Serhat GÜNDOĞDU

Doktora Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YAŞAR
Haziran 2018, 131 sayfa

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içi güç ilişkilerini incelemek amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Çalışmada çocuk-çocuk, öğretmen-çocuk ve çocuk-öğretmen arasındaki güç ilişkileri incelenmiştir. Araştırma Adana il merkezinde, bir devlet üniversitesine bağlı uygulama anaokulunun 5-6 yaş grubu sınıflarından birinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu sınıfın öğretmeni ve sınıfta eğitim gören 19 çocuk oluşturmuştur. Çocukların 10'u erkek 9'u kızdır.

Araştırma verileri, nitel veri toplama yöntemleri olan görüşme, gözlem ve araştırmacı günlüğü yoluyla toplanmıştır. Elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde ham veriler sistematik kodlama işlemine tabi tutulmuştur. Verilerin analizinde tümevarımsal yaklaşım uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre okul öncesi dönem sınıfında güç hakimiyeti sağlamak için iki temel stratejinin kullanıldığı görülmüştür. Bu stratejiler zorunlu kılma ve gönüllü olmasını sağlama şeklinde ortaya çıkmıştır. Hem çocuklar birbirleri üzerinde güç hakimiyetini sağlarken hem öğretmen çocuklar üzerinde etki oluştururken hem de çocuklar öğretmene isteklerini gerçekleştirirken bu iki stratejiyi kullanmaktadırlar.

Çocuk-çocuk ve öğretmen-çocuk güç ilişkisinde daha çok zorunlu kılma stratejisi kullanılmıştır. Çocuk-öğretmen güç ilişkisinde ise daha çok gönüllü olmasını sağlama stratejisi kullanılmıştır. Çocukların arkadaşlarına ve öğretmene karşı zorunlu kılma stratejilerinden en çok emrivaki yapma, gönüllü olmasını sağlama stratejilerinden de istek belirtme yöntemini kullandığı görülmüştür. Öğretmenin ise uyarılar yoluyla çocukları zorunlu kıldığı ve ödüller yoluyla da gönüllü olmalarını sağladığı

Öğretmenin çocuklarla olan fiziksel ve ilişkisel mesafesi sınıf içi tüm güç ilişkilerini (çocuk-çocuk, öğretmen-çocuk, çocuk-öğretmen) etkilemektedir. Sınıf içi güç ilişkilerinde sınıf kurallarının devamının sağlanması hem çocuklar hem de öğretmen için önemli bir unsur olmaktadır. Öğretmen, gönüllü olmasını sağlama stratejisini daha çok çocuğa yönelik kazanımlar için kullanırken, zorunlu kılma stratejisini daha çok sınıf yönetiminin sağlanması için kullanmaktadır. Çocuklar sahip olduklarının devamı ve korunması için paylaşmayı kabul etmedikleri durumlarda akranlarına karşı zorunlu güç kullanımına başvururken, başka bir çocuğun sahip olduklarını kendisi ile paylaşmasını istediği durumlarda gönüllü olmasını sağlama stratejisine başvurdukları ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Akran ilişkileri, güç ilişkileri, öğremen-çocuk ilişkileri

ABSTRACT

INVESTIGATION OF POWER RELATIONSHIPS IN EARLY CHILDHOOD CLASSROOMS

Serhat GÜNDOĞDU

Ph.D. Thesis, Department of Early Childhood Education
Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mustafa YAŞAR
June 2018, 131 pages

This study is a qualitative study with the aim to examine the power relationships in early childhood classrooms. In the study, power relations between child-child, teacher-child and child-teacher were examined. The research was conducted in the 5-6 age group class of the practice kindergarten within a state university in Adana city center. The study group consisted of 19 children who were trained in the same classroom and the class teacher. Of the participants, 10 were boys and 9 were girls.

The research data were collected through qualitative data collection methods such as interview, observation and researcher diary. The content analysis method was used for data analysis. In content analysis, raw data were subjected to systematic coding. In the analysis of the data, an inductive approach was used.

According to research findings, two basic strategies have been used to provide power dominance in preschool class. These strategies emerged in the form of enforcement and volunteerism. When the children create power dominance on each other, when the teachers create an effect on the children and when the children make the teachers do what they want them to do, they all use these two strategies.

Child-child and teacher-child power relations use more enforcement strategies. In child-teacher power relations the volunteerism strategy was used. It was observed that in the enforcement strategy, children commonly use the fait accompli method for their friends and teachers. It was observed that the teacher used mostly warnings against children. In the strategy of ensuring volunteerism, it was observed that children use the demanding method against their friends and teachers and the teachers use the awarding method against the children.

The physical and relational distance of the teacher with the children affects all the classroom power relations (child-child, teacher-child, child-teacher). Maintaining class rules is an important element in power relations. The strategy of volunteerism is most commonly used for the achievements of the child by the teacher. On the other hand, the enforcement strategy is used to ensure classroom management. When children do not agree to share for the continuity and prevention of their possessions, they resort to the use of force against their peers. When the children want another child to share his belongings with them, they resort to the volunteerism strategy.

Keywords: Peer relations, power relations, teacher-child relationship

ÖN SÖZ

Bu çalışmaya maddi ve manevi olarak birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle çalışmanın her safhasında bilimsel önerileri, desteği ve ilgisi ile her zaman yanımda olan değerli hocam tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YAŞAR'a sonsuz teşekkür ederim.

İlgi, samimi ve sıcaklığını her zaman hissettiğim, araştırma süresince yaptıkları her türlü değerli katkı ve önerileriyle bana yol gösteren tez izleme komitesi üyelerinden bölüm başkanım Sayın Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS hocama teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde zaman ayırarak görüş ve önerilerini benimle paylaşan tez izleme komitesinde yer alan sayın hocam Dr. Öğr. Üyesi İsmail SANBERK'e teşekkür ederim. Tezin son halini almasında değerli öneri ve katkılarıyla destek sunan Sayın Doç. Dr. Derya ŞAHİN ASI ve Doç. Dr. Şakire OCAK KARABAY hocalarıma şükranlarımı sunarım. Uzun zaman aynı odayı paylaşma şansına sahip olduğum, akademik ve manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim değerli dostum Sayın Dr. Arş. Gör. İnanç ETİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Okul Öncesi Eğitimi ABD'deki tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma doktora sürecinde maddi ve manevi desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Araştırmanın kendi sınıfında yapılmasını kabul eden, çalışma sürecinde işbirliğini esirgemeyen, sürekli yeniliklerin peşinde koşan, sıra dışı uygulamalarla kalıpları yıkan, sıcak ve samimiyetini her zaman hissettiren örnek insan sayın ÖĞRETMENİM'e sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca araştırmamın yürütüldüğü anaokulu müdürü Yasemin ASLAN başta olmak üzere bütün anaokulu öğretmenlerine, anaokulu personeline, çalışma yaptığım sınıftaki bütün çocuklara ve ailelerine de teşekkürlerimi sunarım.

Manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim babama ve kardeşlerime, tez çalışmamın bütün sürecinde fedakârlığını, ilgisini, desteğini, her zaman hissettiğim eşime sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Manevi desteğini hala hissettiğim, yakın zamanda aramızdan ayrılan canım annemi de rahmetle anarak teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak maddi desteklerinden dolayı TUBİTAK'a teşekkür ederim.

Not: Bu çalışma, TUBİTAK BİDEB 2211 Yurtiçi Lisans Üstü Burs Programı tarafından desteklenmiştir.

Serhat GÜNDOĞDU

Adana / 2018

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET iv
ABSTRACT vi
ÖN SÖZ viii
KISALTMALAR xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ xiv
EKLER LİSTESİ xv

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem 1
1.2. Araştırmanın Amacı 3
1.3. Araştırmanın Önemi 4
1.4. Sınırlılıklar 4
1.5. Sayıltılar 5
1.6. Tanımlar 5

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar 6
2.1.1.Güç Kavramı 6
2.1.2. Güç İle İlişkili Kavramlar 9
2.1.3. Gücü Açıklayan Kuramlar 10
2.1.4. Güç ve İlişkiler 15
2.1.5. Eğitim-Güç İlişkisi 18
2.1.6. Güç Kaynakları 20
2.1.6.1. Ödüllendirme Gücü 20
2.1.6.2. Yasal Güç 21
2.1.6.3. Cezalandırma Gücü/Zorlayıcı Güç 22

2.1.6.4. Uzmanlık Gücü 22
2.1.6.5. Karizma (Özdeşlik) Gücü 23
2.2. İlgili Araştırmalar 23

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 29
3.2. Çalışma Grubu 30
3.3. Veri Toplama Teknikleri 35
3.3.1. Gözlem 35
3.3.2. Görüşme 36
3.3.3. Araştırmacı Günlüğü 37
3.4. Veri Toplama Süreci 37
3.5. Veri Analizi 39
3.6.1. Araştırmacının Rolü 42
3.7. Araştırmada Alınan Etik Önlemler 42

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Çocuk-Çocuk Arasındaki Güç İlişkileri 44
4.1.1. Çocuk-Çocuk Güç İlişkisinde Zorunlu Kılma Stratejisi 45
4.1.1.1. Emrivaki Yaparak Güç Hakimiyeti Sağlama 47
4.1.1.2. Saldırgan Davranışlar Sergileyerek Güç Hakimiyeti Sağlama 49
4.1.1.3. Sert Uyarıda Bulunarak Güç Hakimiyeti Sağlama 52
4.1.1.4. Direktif Vererek Güç Hakimiyeti Sağlama 57
4.1.1.5. Öğretmene Başvurarak Güç Hakimiyeti Sağlama 57
4.1.1.6. Karşıt Tepki Geliştirerek Güç Hakimiyeti Sağlama 58
4.1.1.7. Düşüncesinde Israr Ederek Güç Hakimiyeti Sağlama 59
4.1.2. Çocuk-Çocuk Güç İlişkisinde Gönüllü Olmasını Sağlama Stratejisi 60
4.1.2.1. İstek Belirterek Güç Hakimiyeti Sağlama 62
4.1.2.2. Öneri Sunarak Güç Hakimiyeti Sağlama 63

4.1.2.3. Duygusal Baskı Yaparak Güç Hakimiyeti Sağlama 63
4.1.2.4. Açıklama Yaparak Güç Hakimiyeti Sağlama 65
4.1.2.5. Israr Ederek Güç Hakimiyeti Sağlama 65
4.1.2.6. Soru/Sorgulama İle Güç Hakimiyeti Sağlama 66
4.1.2.7. Tasdik Alarak Güç Hakimiyeti Sağlama 66
4.1.2.8. Destekleyici Uyarıda Bulunarak Güç Hakimiyeti Sağlama 67
4.1.2.9. İlgi Çekici Davranışlarda Bulunma 67
4.1.2.10. Teşvik/Yardım Etme İle Güç Hakimiyeti Sağlama 67
4.2. Öğretmen-Çocuk Arasındaki Güç İlişkileri 68
4.2.1. Öğretmen-Çocuk Arasındaki Güç İlişkilerinde Zorunlu Kılma Stratejisi 69
4.2.1.1. Sert Uyarıda Bulunarak Güç Hakimiyeti Sağlama 71
4.2.1.2. Direktif Vererek Güç Hakimiyeti Sağlama 82
4.2.1.3. İstek Belirterek Güç Hakimiyeti Sağlama 83
4.2.1.4. Emrivaki Yaparak Güç Hakimiyeti Sağlama 86
4.2.1.5. Ceza Vererek Güç Hakimiyeti Sağlama 88
4.2.1.6. Karşıt Tepki Geliştirerek Güç Hakimiyeti Sağlama 89
4.2.2. Öğretmen-Çocuk Güç İlişkisinde Gönüllü Olmasını Sağlama Stratejisi ..89
4.2.2.1. Ödül Vererek Güç Hakimiyeti Sağlama 91
4.2.2.2. Öneri Sunarak Güç Hakimiyeti Sağlama 92
4.2.2.3. Açıklama Yaparak Güç Hakimiyeti Sağlama 93
4.2.2.4. Yardım/Teşvik Ederek Güç Hakimiyeti Sağlama 94
4.2.2.5. Destekleyici Uyarıda Bulunarak Güç Hakimiyeti Sağlama 95
4.2.2.6. Duygusal Baskı Yaparak Güç Hakimiyeti Sağlama 96
4.3. Çocuk-Öğretmen Arasındaki Güç İlişkisi 96
4.3.1. Çocuk-Öğretmen Güç İlişkisinde Gönüllü Olmasını Sağlama Stratejisi 97
4.3.1.1. İstek Belirterek Güç Hakimiyeti Sağlama 98
4.3.1.2. Destekleyici Uyarıda Bulunarak Güç Hakimiyeti Sağlama 99
4.3.1.3. Jest ve Mimikleri Kullanarak Güç Hakimiyetini Sağlama 99
4.3.1.4. Duygusal Baskı Yaparak Güç Hakimiyeti Sağlama 100
4.3.1.5. Israr Ederek Güç Hakimiyeti Sağlama 101
4.3.1.6. Öneri Sunarak Güç Hakimiyeti Sağlama 102
4.3.1.7. Açıklama Yaparak Güç Hakimiyeti Sağlama 102
4.3.1.8. Çocuk-Öğretmen Güç İlişkisinde Zorunlu Kılma Stratejisi 103
4.3.1.9. Emrivaki Yaparak Güç Hakimiyeti Sağlama 104

4.3.1.10. İstek Belirterek Güç Hakimiyeti Sağlama 104
4.3.1.11. Direktif Vererek Güç Hakimiyeti Sağlama 105

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Çocuk-Çocuk Güç İlişkileri 106
5.2. Öğretmen-Çocuk Güç İlişkileri 109
5.3. Çocuk-Öğretmen Güç İlişkileri 114

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç 116
6.2. Öneriler 118

KAYNAKÇA 119
EKLER 128
ÖZGEÇMİŞ 131

KISALTMALAR

ÇZ: Çember Zamanı

DOM: Dramatik Oyun Merkezi

EZ: Etkinlik Zamanı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SOZ: Serbest Oyun Zamanı

TDK: Türk Dil Kurumu

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sınıf İçi Güç İlişkileri 44
Şekil 2. Çocuk-Çocuk Arasındaki Güç İlişkisi..... 45
Şekil 3. Çocuk-Çocuk Güç İlişkilerinde Zorunlu Kılma Yöntemleri..... 46
Şekil 4. Çocuk-Çocuk Güç İlişkilerinde İkna Etme Yöntemleri 61
Şekil 5. Öğretmen-Çocuk Arasındaki Güç İlişkisi 68
Şekil 6. Öğretmen-Çocuk Güç İlişkilerinde Zorunlu Kılma Yöntemleri 70
Şekil 7. Öğretmen-Çocuk Güç İlişkilerinde İkna Etme Yöntemleri 90
Şekil 8. Çocuk-Öğretmen Arasındaki Güç İlişkisi 97
Şekil 9. Çocuk-Öğretmen Güç İlişkilerinde İkna Etme Yöntemleri 98
Şekil 10. Çocuk-Öğretmen Güç İlişkilerinde Zorunlu Kılma Stratejileri 103

EKLER LİSTESİ

Sayfa

EK 1. Etik Kurul Kararı 128
EK 2. Veli İzin Formu 129
EK 3. Araştırma İzin Formu 130

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Çocukların sosyal ilişki ağları ilk yıllarda sadece aile ve yakın çevresi ile sınırlı iken okul öncesi dönemde bu ilişki ağları genişlemeye başlar ve çocukların etkileşim ağına akranları ve öğretmeni de dahil olur. Bu dönemde ortaya çıkan etkileşimin çok önemli işlevlere sahip olduğu bilinmektedir. Çocuklar bu etkileşim ortamında sosyal ve toplumsal kurallarla ve değerlerle ilgili yeni bakış açısı geliştirir ve bunları uygulama fırsatı bulur (Bradley, 2001). Akranlar; birbirlerine destek olarak, birbirlerini eleştirerek, birbirleriyle rekabet halinde olarak sosyal gelişim kaynağı olurlar (Çetin, Bilbay & Kaymak, 2002). Akran ilişkileri tüm gelişim alanlarını etkilemekle birlikte toplumsal rollerin öğrenilmesi ve uygulanması gibi sosyal gelişim açısından da önemli işlevlere sahiptir (Erwin, 1993). Çocukların bu etkileşim ortamında ortaya çıkan ilişkilerden bir tanesi de güç ilişkileri olmaktadır.

Güç ilişkilerini; toplum içine gizlenmiş, sayısız ilişki örgüsüne sahip ve sosyal hayatta devamlı dolanımda olmasıyla açıklayan Foucault (2005), iki kişinin etkileşimde olduğu her yerde güç ilişkisinin kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir. Güç ilişkisi, Foucault'un (2005) benzetimiyle kılcal damarlara benzer. Güç ilişkisinin var olabilmesi için en az iki kişinin olması ve birbirini etkileyebilecek durumda olması yeterlidir. Güç ilişkisi içinde bulunduğu yapının büyüklüğüne bağlı değildir. En basit etkileşimin görüldüğü iki kişilik ilişkilerden toplumlar arası ilişkilere kadar düşünüldüğünde sayısız güç ilişkisi ortaya çıkmaktadır ve yukarıda bahsedilen kılcal damar benzetmesi daha da anlam kazanmaktadır.

Çağlar boyunca insan topluluklarında güç dağılımında eşitsizlik hep olmuştur. Bu dış zorunluluğa dayandığı gibi insan doğasında bulunan nedenlerden de kaynaklanmaktadır. Bütün girişimler güç kullanımını zorunlu kılar. Bir ev inşa edilecekse, evin planları üzerinde birinin karar vermesi gerekir. Güç üzerine yapılan tartışmalar bu noktada birleşmektedir: “Yapılacak evin planına kim karar verecek? Niçin? Karar veren bu kararını nasıl gerçekleştirmektedir?” Karar veren kişi, karara uyanlar üzerinde güç sahibi olmaktadır (Russell, 1990). Birinin emir vermesi ve karşıdakinin bunu yerine getirmesi olgusu kabul edilebilmektedir çünkü bu hem zorunlu hem de faydalıdır. Bazı kişiler yönetecek bazı kişiler de yönetilecektir. Yöneten-

yönetilen ilişkilerine her yerde rastlamak mümkündür. Ortak bir paydası olan her şeyde yöneten-yönetilen ilişkisinin ortaya çıkması kaçınılmazdır (Aristoteles, 2005). Bu ilişkilerden biri de eğitim durumlarında ortaya çıkmaktadır.

Geleneksel eğitim yaklaşımına göre öğretmen öğrenciler üzerinde güç kullanan kişidir. Öğretmen düzeni sağlamak için gücü kullanmaktadır. Sınıftaki güç ilişkileri çoğunlukla baskı çerçevesinde oluşturulmuştur ve itaatin olmasını zorunlu kılar (Metz, 1978). Öğrenciler de öğretmenin ödül verdiğini, ceza verebileceğini, statüsünden dolayı güce sahip olduğunu kabul ederler (Sergiovanni & Carver,1980). Foucault (2005) ise, öğretmenlerin baskı oluşturarak güç hakimiyeti sağlamadığını iddia eder. Ona göre öğretmenler günlük yaşamın çok küçük detayları içinde saklı olan disiplin, izleme ve kuralların çeşitli tekniklerinden faydalanarak gücü kullanırlar. Foucault'a (2005) göre güç ilişkileri hiyerarşik bir yapıda değildir. Buradan sınıf etkileşiminde gücün sadece öğretmen tarafından kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Aynı zamanda baskı oluşturulmadan da güç hakimiyetinin gerçekleşebileceği söylenebilir. Bu durumda okul öncesi dönem çocuklarının öğretmene karşı güç kullanabildiği aynı zamanda öğretmenin de çocuklara baskı oluşturmadan onları etki altına alabildiği söylenebilir. Fakat bu ilişkilerin nasıl gerçekleştiğinin araştırılması gerekmektedir.

Çocukların erken dönem davranış özelliklerini akran çevresi içinde çalışan birçok araştırmacıya göre (Johnson, Ironsmith, Snow & Poteat, 2000; Chen, Chang, He & Liu, 2005; Akt. Whitington, 2001) akran ilişkileri, çocukların psiko-sosyal sağlıklarının belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle, okul öncesi uzman ve eğitimcilerinin, çocukların akran ilişkilerini daha sistematik ve çok boyutlu değerlendirebilmek için çocukların akran etkileşiminde ortaya çıkan güç ilişkilerinin nasıl ortaya çıktığı bilmeleri gerekmektedir. Çünkü çocukların güç hakimiyeti sağlamak için kullandıkları yöntemlerden bazıları saldırganlık gibi istenmeyen davranışlar olabilmektedir.

Güç ilişkileri sosyal bilimlerde önemli bir çalışma konusudur. Özellikle insan ilişkileri ile ilgili çalışmalarda popüler bir kavram olan güç eğitim ortamlarındaki çalışmalarda bu popülerliğini yakalayamamıştır. Daha çok zorbalıkla ilgili çalışmalarda kendine yer bulan güç konusu zamanla akran ilişkileri bağlamında çalışılmaya başlanmıştır (Whitington, 2001). Türkiye'de de okul öncesi dönem çocuklarının kendi aralarındaki güç ilişkileri ile ilgili bulgulara daha çok zorbalık çalışmalarında (Özbey & Alisinanoğlu, 2009; Korkulu & Yılmaz, 2010; Özkan & Çifci, 2010; Karaca, Gündüz & Aral, 2011; Gültekin Akduman, 2012; Uysal & Dinçer, 2012; Salı, 2014) rastlamak

mümkündür. Öğretmen-çocuk güç ilişkilerine ilişkin bulgulara ise sınıf yönetimi ile ilgili çalışmalarda (Sadık, 2004; Güven & Cevher, 2005; Uysal, Altun & Akgün, 2010; Akgün, Yarar & Dinçer, 2011; Özdemir, 2014; Keleş, 2015; Ocak Karabay & Şahin Ası, 2015; Öztürk & Gangal, 2016; Güder, Alabay & Güner; 2018) rastlanmaktadır. Yabancı literatürde de okul öncesi dönem çocuklarının güç ilişkileri ile ilgili çok az çalışmaya (Shin, Recchia, Lee, Lee & Mullarkey, 2004; Hsieh, 2006; Lee & Recchia, 2008) rastlanmıştır.

Günlük yaşamdaki ilişkiler gözlemlendiğinde aile içi ilişkilerde, işletmedeki çalışanlar arasında, arkadaş gruplarında veya sınıf etkileşimde bazılarının diğerlerine göre daha etkili oldukları veya diğerlerini kendi istekleri doğrultusunda yönlendirebildikleri görülmektedir. Güç ilişkisinin bir sonucu olarak ortaya çıkan bu etkileme/etkilenme durumu sosyal bir ortam olan sınıf ortamında da gerçekleşmektedir. Gerek çocukların kendi aralarında gerekse öğretmenle olan etkileşimlerinde güç ilişkilerinin olduğu bir gerçektir. Akran etkileşimi sırasında çocukların birbirlerini nasıl yönlendirdikleri, diğer çocukları kendi istekleri doğrultusunda nasıl hareket ettirdikleri, herhangi bir durumda kimin nasıl karar verici olduğu güç ilişkilerine göre belirlenmektedir. Aynı şekilde öğretmenin de çocukları kendi isteği doğrultusunda yönlendirebilmesi güç kullanımına bağlıdır. Çocuklar da güç kullanarak öğretmeni etki altına alabilmektedirler. Bu bağlamda okul öncesi sınıflarda güç ilişkilerinin nasıl ortaya çıktığı ve güç ilişkilerine zemin hazırlayan bağlamların nasıl olduğu merak konusu olmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içi güç ilişkilerini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Okul öncesi dönem çocuklarının akranları ile olan güç ilişkileri nasıldır?
    a. Okul öncesi dönem çocukları akranlarına karşı güç hakimiyetini nasıl ve hangi bağlamda sağlamaktadır.
2. Okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenle aralarındaki güç ilişkisi nasıldır?
    a. Öğretmen çocuklara karşı güç hakimiyetini nasıl ve hangi bağlamda sağlamaktadır?

b. Okul öncesi dönem çocukları öğretmene karşı güç hakimiyetini nasıl ve hangi bağlamda sağlamaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Foucault (2005), iki kişinin etkileşimde olduğu her yerde güç ilişkisinin olduğunu ve gücün sayısız ilişki örüntüsüne sahip olduğunu belirtmektedir. Bu çalışma etkileşimin yoğun yaşandığı okul öncesi dönemde çocukların sınıf içi güç ilişkilerinin doğal yapısını ortaya çıkarması açısından önemlidir. Ayrıca sınıf içi güç ilişkilerini doğrudan çocukların ve öğretmenin davranışlarından ortaya çıkarması açısından da önemlidir.

Güç konusuyla ilgili önemli düzeyde literatür bulunmasına rağmen okul öncesi dönem çocuklarını merkeze alan bir çalışmaya Türkiye'deki literatürde rastlanmamıştır. Okul öncesi dönem güç ilişkileri kısmen zorbalık ve sınıf yönetimi ile ilgili çalışmalarda yer edinmiştir. Literatürdeki bu açığı kapatmak ve ilgili araştırmacılara kaynak olması açısından çalışma önemlidir. Çalışma ayrıca eğitim ortamlarındaki sınırlı güç çalışmasına katkı sağlaması açısından önemlidir.

Öğretmen-çocuk güç ilişkileri incelendiğinde yetişkin-çocuk etkileşimi için çalışmanın öğretmenlere yol gösterici olması beklenmektedir. Öğretmenler kendilerini değerlendirme fırsatı bulacaklardır. Çalışma ayrıca öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ve davranışlarını gözden geçirmelerine katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte öğretmen çocukların kendi aralarındaki güç ilişkilerin farkına varmasına olanak sağlayacaktır. Bu sayede öğretmen çocukları daha iyi tanıyacaktır.

Bu çalışma aileler açısından önemlidir. Aileler çocukların güç ilişkileri ile ilgili kapsamlı bilgiye ulaşacaklardır. Kendi çocuklarını değerlendirip çocuklarının güç profilini çıkaracaklardır. Çocuklarında gördükleri olumlu ve olumsuz özelliklerin farkına vararak olumlu özelliklerinin pekiştirilmesini olumsuz özelliklerinin ortadan kaldırılması için girişimlerde bulunacaklardır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. Çocukların serbest oyun, etkinlik ve çember zamanlarındaki davranışları ile sınırlıdır.

2. Çalışılan sınıf ile sınırlıdır.
3. Toplanılan verilerle sınırlıdır.
4. Fenomenolojik süreçleri göz ardı etmesi bakımından sınırlıdır.
5. Sosyal-psikolojik çerçeveler içerisindeki tartışmalar ile sınırlıdır.

1.5. Sayıltılar

1. Bu çalışmada sosyal kabul olgusunun ortaya çıkmadığı varsayılmıştır.
2. Yapılan görüşmede öğretmenin içten ve samimi cevap verdiği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Güç: Güç, sosyal ilişki içinde birinin kendi amaçlarına uygun olarak diğerlerinin davranışlarını yönetme kapasitesidir (Weber, 1996).

Otorite: Otorite; yasalara dayanan, meşru olan ve fiziksel zorlama olmaksızın kullanılan bir güç kaynağıdır (Weber, 1996).

Etkileme: Etkileme; genel olarak kişinin güç kullanım sürecini ifade etmektedir. Resmi olmayan bu süreç sonunda etkileme davranışı ile kişinin veya grubun istekleri doğrultusunda sosyal kontrol sağlanmaktadır. Resmi ilişkiler güç ile adlandırılırken gayri resmi ilişkiler etkiye işaret etmektedir (Çalışkur, 2016).

Yetki: Yetki, verilen emirlerin yerine getirilmesi imkanıdır. Yetkide güç kullanma bir haktır ve otorite tarafından verilmiştir. Yetki hiyerarşik yapılardaki makamlarda temsil edilmektedir (Özalp, 2003).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içi güç ilişkileri ile ilgili kuramsal açıklamalardan ve ilgili araştırmalardan oluşmaktadır. Kuramsal açıklamalarda güç kavramı ile ilgili bilgilere, güç kavramı ile ilişkili kavramlara, gücü açıklayan kuramlara, güç ve ilişkilere, eğitim-güç ilişkisine ve güç kaynaklarına yer verilmiştir. İlgili araştırmalar kısmında da konu ile ilgili olabileceği düşünülen çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Okul öncesi dönem çocuklarının güç ilişkilerine ilişkin kuramsal açıklamalarda güç kavramı, güç ile ilişkili kavramlar, gücü açıklayan kuramlar, güç ve ilişkiler, eğitim-güç ilişkisi ve güç kaynakları açıklanmıştır.

2.1.1.Güç Kavramı

Güç, bütün toplumlarda her zaman önemsenen bir kavram olmuştur. İnsanlık tarihinin güç, mücadele ve uygulamalar tarihi olduğunu söylemek mümkündür. Günümüzde; bilim, sanat ve iş dünyasında, sosyo-ekonomik sınıflarda, etnik gruplar ya da uluslararasında güç mücadeleleri tüm hızıyla sürmektedir. Gücü elde etmek, gücü kullanmak ve elde edilen gücü muhafaza etmek için taktikler ve stratejiler önem kazanmaktadır. Nietzsche'e göre güç tutkusu bir kaderdir ve hayat devam ettiği sürece güç mücadelesi devam edecektir (Bayrak, 2000).

Her türlü ilişki ve etkileşimin olmazsa olmaz önemli bir parçası güçtür. Bütün ilişki ve etkileşimlerde gücün olması nedeniyle tarihten günümüze değin önemli tartışmaların ve araştırmaların temel konusu güç olmuştur (Astley & Sachdeva, 1984). Evrensel bir olgu olan gücü her insan küçük veya büyük ölçüde, kısa süreliğine veya uzun bir zaman diliminde elinde bulundurur (Berle, 1980).

Soyut bir kavram olan gücün, görüngüleri üzerinden tanımlanmaya çalışılması birbirinden çok farklı alanlara işaret eden tanımların yapılmasını ve birbirinden farklı kavramların 'bir' miş gibi algılanmasını beraberinde getirmiştir. Güç, erk, iktidar, otorite kavramlarının genellikle birbirinin yerine kullanıldığı; özellikle çevirilerde,

‘power’ sözcüğünün karşılığı olarak “iktidar” kavramının kullanıldığı ve bunun, gerek güç, gerekse iktidar kavramlarının algılanmasında ve söz konusu kavramlarla ilgili yaklaşımlarda kısır bir döngü oluştuğu gözlenmiştir (Yücel, 2006).

Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Türkçe sözlükte, ‘güç’ kavramı, “fizik, düşünce ve ahlak yönünden bir etki yapabilme veya bir etkiye direnebilme yeteneği, kuvvet; bir olaya yol açan her türlü hareket, kuvvet, takat”; ‘erk’ kavramı ise, “bir işi yapabilme gücü, kudret, iktidar; sözü geçerlik, istediğini yaptırabilme gücü, nüfuz; bir bireyin, bir toplumsal kümenin, bir toplumun, başka birey, küme veya toplumları egemenliği, baskısı ve denetimi altına alma, hürriyetlerine karışma ve onları belli biçimlerde davranmaya zorlama yetkisi veya yeteneği, iktidar” seklinde açıklanmaktadır. ‘İktidar’ ise, ‘bir işi yapabilme gücü, erk, kudret; bir işi başarabilme yetki ve yeteneği olarak tanımlanmıştır. Yine aynı sözlükte ‘otorite’ sözcüğünün karşısında, “yaptırma, yasak etme, emretme, itaat ettirme hakkı veya gücü, yetke, sulta, velayet; siyasi ve idari güç; çalışmalarıyla kendini kabul ettirmiş, başarılı kimse” tanımları yer almaktadır TDK (Türk Dil Kurumu). İngilizcede ‘power’ sözcüğüyle karşılanmaya çalışılan ve Türkçeye pek çok kaynakta ‘iktidar’ olarak çevrilen ‘güç’ kavramı, Türkçede farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Marshall’ın hazırladığı ve İngilizceden Türkçeye çevrilen sosyoloji sözlüğünde ise iktidar, güç, otorite kavramları, eşanlamlı sözcükler olarak verilmekte; otorite kavramı “karizma, meşruiyet, tahakküm” kavramlarının eş anlamlısı olarak sunulmaktadır (Marshall, 2003).

Dahl (2001) gücü, kişinin istediği şeyleri başkasına yaptırabilmesi olarak tanımlamaktadır. Bir başkasına, bizim etkimiz olmaksızın yapamayacağı şeyleri yaptırmaya çalışmak bizim kapasitemizle ilişkili bir sorundur ve potansiyel güce işaret etmektedir. Ancak bu çaba başarıya ulaştığında yani kişiye bizim etkimiz olmaksızın yapmayacağı şeyleri yaptırdığımızda başarılı bir deneme söz konusu olmaktadır ki gerçek güç buradadır (Lukes, 2005).

Russell (1990) gücü, alınması düşünülen sonuçların ürünü olarak ifade etmektedir ve birçok yazar bu tanımlamayı kabul etmektedir. İki kişi aynı isteğe sahip olduğunda istekleri gerçekleşen diğerinden daha güçlüdür. Kısaca, isteklerinin çoğunu gerçekleştiren daha güçlü olur iken isteklerinin daha azını gerçekleştiren daha güçsüz olmaktadır (Russell, 1990).

Boulding (1990), en önemli güç tanımının insan ve sosyal sistemler için yapılan olduğunu ifade etmektedir. Ona göre gücün en belirgin özelliğinin “değiştirme potansiyeli” olduğudur. Buna göre güç, kişiler için istenen bir şeyi elde edebilme

yeteneğidir. Bu çerçevede güç insanî değer ve kararlarından bağımsız olarak düşünülemeyecek bir terimdir (Boulding, 1990).

Giddens'a (2000) göre, başkalarının direnmelerine rağmen kendi çıkarlarının ya da düşüncelerinin dikkate alınmasını sağlama yeteneğine sahip bireyler güçlüdür. Burada kişinin kapasitesi önemli belirleyici olmaktadır. Kişi kapasitesini kullanarak olayın veya olayların seyrini değiştirebiliyorsa güce sahip demektedir.

Literatürede yazarların çoğunun genelde Weber'in (1996) güç tanımını benimsedikleri görülür. Weber'e (1996) göre güç "sosyal ilişki içinde birinin kendi amaçlarına uygun olarak diğerlerinin davranışlarını yönetme kapasitesidir". Burada kişinin kendi amaçları önceliklidir. Kişi kendi amacının gerçekleşmesi için ilişkide bulunduğu diğer kişilerin davranışlarına etki etmektedir ve bunu da kapasitesinin elverdiği ölçüde gerçekleştirmektedir.

Yukarıdaki tanımların ortak noktası, gücün etkileşim halinde ortaya çıkmasıdır. Bu durumda kişiler hakkında güçlü ya da güçsüz yargısında bulunmak yanlış olacaktır. Kişilerin güçlü ya da güçsüz olması için etkileşimlerine bakılması gerekmektedir. Ayrıca kişiler bir konuda daha çok güçlü iken başka bir konuda güçsüz olabilmektedir. Bu noktadan hareketle gücün değişkenlik gösterdiği ve ortama, ilişkilere ve şartlara göre belirginleştiği söylenebilir (Bayrak, 2000).

Bir kişiyi başka bir kişiyle kıyaslamadan ya da her hangi bir koşula atıfta bulunmadan güçlü olarak nitelemek bir anlam ifade etmeyecektir. Örneğin "A güçlüdür" gibi bir önerme duyduğumuzda eğer zorunlu olarak zihnimizde canlanacak olan "A herhalde X grubu içinde ya da B karşısında güçlüdür" gibi bir sonucu dikkate almazsak ya da böyle bir sonuca varmasak bu önerme herhangi bir anlam ifade etmeyecektir. Dolaysıyla Koçel'in (2001) belirttiği gibi kişinin gücünden bahsedebilmek için başkalarıyla kurduğu ilişkiye bakmak gerekir. Kişinin güçlü olması, kendi amaçları doğrultusunda başkalarını yönlendirebilmesine bağlıdır. Güç konusundan bahsederken zihinde tutulması gereken bir nokta bu ilişkide tarafların birbirleriyle ilgili algılarıdır. Yani A, B'den etkileniyor ya da B, A'yı etkiliyorsa illaki B'nin güç için gerekli tüm donanımı üzerinde taşımasına gerek yoktur. Önemli olan A'nın B'ye yönelik algısının bu yönde olmasıdır yani öyle sanmasıdır. Bu etkile(n)me için yeterlidir (Man, 2005).

Sosyal yaşamda güçten söz edildiğinde, üç ana sacayağına oturtulmuş bir kavramla karşı karşıya gelinmektedir (Abramson, Cutler, Kautz & Mendelson, 1958). Bunlardan ilki güç kullanan bir aktör bulunmalıdır. Bu aktör, sosyal ilişkiyi yönlendiren kişi veya bir grup olabilmektedir. Aktör, kasıtlı olarak eylemleri gerçekleştirmek

suretiyle, kısmen veya tamamen amaçlarına ulaşan kişiyi ifade etmektedir. Nesne, aktörden sonra gelen ikinci ayak olmaktadır. Eylemler, ancak bir nesneye ilişkin ilişkilerde yer alabilmektedir. İnsanlar, cansız varlıklar ya da yaşamın insan dışındaki biçimleri güç uygulanan nesne olmaktadır (Russell, 1990). Gücün ve sosyal eylemin olabilmesi için nesnenin olması şarttır. Eylemin yönü sacayağındaki üçüncü ayağı oluşturmaktadır. Sosyal güç kavramı, aktörlerin amaçları doğrultusunda nesneler üzerinde başarılı eylemde bulunmaları durumunda ortaya çıkmaktadır. Eylemin yönü; düşünce yapısı, sosyal konum ve kişiliğe göre gelişme gösterebilmektedir. Kendi yapılarına veya kurulan sosyal ilişkinin özelliklerine göre, aktörler farklı eylemler sergileyebilmektedir. Aktör, toplum tarafından kendisine tanınan gücü kullanabilmekte veya insanları zorlayarak/cezalandırarak amacına ulaşabilmektedir (Abramson, et al., 1958). Aktör, nesne konumundaki bireyi; bedeni üzerine doğrudan bir güç uygulayarak, ödül ya da ceza vererek ya da fikirlerini etkileyerek etki altına almaktadır (Russell, 1990).

2.1.2. Güç İle İlişkili Kavramlar

Güç kavramı ile ilgili yukarıda açıklama yapıldı ancak gücün yerine farklı kavramların da kullanıldığı görülmektedir. Literatürde güç kavramının karmaşıklığı ve net olmaması nedeniyle gücün yerine kullanılan kavramlarla arasındaki farkı ortaya koymak zor olacaktır. Bu bölümde güç ile aynı anlama gelen; kuvvet, etkileme, otorite ve yetki kavramları üzerinde durulacaktır.

Kuvvet kavramı akla zorlamayı getirmektedir. Güç de zorlamayı çağrıştırdığı için kuvvetin güç yerine kullanılma ihtimali yüksektir. Dolayısıyla bu kavramları birbirinden ayırmak kolay olmamaktadır. Kuvveti, gücün uygulanış şekli olarak tanımlamak mümkündür. Aralarındaki fark ise güçte yönetimin talimatlarına uymak gerekmektedir. Burada B, A'nın verdiği talimata göre davranış sergilemektedir. Kuvvette ise; A'nın talimatına uymayan B, A'nın fiilen kuvvet uygulaması sonucu A'nın talimatına uymak zorundadır. Burada gücün uygulanış şeklinin kuvvet olduğu söylenebilir (Koçel, 2001).

Etkileme güçten daha geniş bir kavramdır ancak kavramsal benzerliğinden dolayı birbirlerinin yerlerine kullanılmaktadır (Lee, Luthans & Hodgetts, 1992). Etkileme; genel olarak kişinin güç kullanım sürecini ifade etmektedir. Resmi olmayan bu süreç sonunda etkileme davranışı ile kişinin veya grubun istekleri doğrultusunda

sosyal kontrol sağlanmaktadır. Resmi ilişkiler güç ile adlandırılırken gayri resmi ilişkiler etkiye işaret etmektedir. Sosyal ilişkilerde kişilerin başka kişileri etkilemeleri veya kişiler tarafından etki altına alınmaları çok sık görülmektedir. Sosyal ilişkilerde etkileme farklı amaçlar için olabilmektedir. Kişiler; bir fikrin desteklenmesi veya bir düşüncenin değiştirilmesi için etkileme sürecine girebilirler. Kendi istekleri yöne sevk etmek istedikleri kişileri ikna ederek, razı ederek veya inandırarak amaçlarına ulaşabilirler (Çalışkur, 2016). Güç ve etkileme kavramları birbirlerini desteklemektedirler. Yani başkalarını etkilemek kişinin gücünü arttırmaktadır. Aynı zamanda gücü artan kişi başkalarını daha kolay etkileyebilmektedir (Koçel, 2001).

Otorite ile güç birbirini tamamlayan kavramlardır. Güç ve otorite Weber (1996) tarafından farklı tanımlanmıştır. "Otorite; yasalara dayanan, meşru olan ve fiziksel zorlama olmaksızın kullanılan bir güç kaynağıdır". Gücün meşruiyet kazanmış hali otoritedir. Otorite bir pozisyonla resmî normlarla yasallaşmış bir güç türüdür. Güç insan ilişkilerinde düzenli ve sürekli olmaz iken otorite; sabit, sürekli ve düzenlidir. Otorite uygulanan kişinin rızasının olması önemli bir husustur. Otorite sahibinin elde ettiği haklardan ziyade otorite uygulayacağı kişilerin otorite sahibine uyması önemlidir.

Weber (1996); geleneksel, karizmatik ve yasal olmak üzere üç tür otorite sınıflandırması yapmıştır. Geleneksel otorite, yöneten ile yönetilenin paydaşları olduğu örf ve adetlere dayanır. Karizmatik otoritede belirleyici daha çok kişinin kişisel özellikleridir. Karizmatik otoritede diğer kişilerin güven duyması, saygı göstermesi, hayran kalması vb. önemlidir. Yasal otorite, belli usullere göre oluşmuş emir komuta zinciri şeklinde yürütülen ilişkileri kapsar. Kurallar emir verme yetkilerini belirlemiştir (Sezal, 2002).

Güç ve yetki kavramlarının ayrımını yapmak zordur çünkü bu kavramlar birbirleri içine girmiş durumdadır. Yetki, verilen emirlerin yerine getirilmesi imkanıdır. Yetkide güç kullanma bir haktır ve otorite tarafından verilmiştir. Yetki hiyerarşik yapılardaki makamlarda temsil edilmektedir (Özalp, 2003).

2.1.3. Gücü Açıklayan Kuramlar

Kişiler insanları etkilemek/yönetmek için tarih boyunca farklı yöntemler kullanmışlardır. Bunlar arasında; ödül ve ceza yönteminin ilkel hali olan havuç-sopa yöntemi, etkileme yöntemi, bağlılık geliştirme vb. birçok model sıralanabilir. Bryman, (1992) güç yaklaşımlarını; niteliksel, davranışsal, durumsal ve liderlik olarak

sınıflandırmıştır. Aşağıda Bryman'ın (1992) güç sınıflamasına ve Foucault'un (2005) güç ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

Niteliksel yaklaşımlar, güç kullanımında kişisel özelliklerin belirleyici olduğunu savunur. Kişisel özellikler doğuştan edinilmiştir ve sonradan kazanmak mümkün değildir. Bu yaklaşımda üç özellik ön plana çıkmaktadır. Bunlardan birincisi; yaş, ağırlık, boy gibi fiziki özelliklerdir. İkincisi; bilgi, zeka, uzmanlık gibi yeteneklerdir. Sonuncusu da dışa dönüklük, özgüven, uyum gibi kişisel özelliklerdir (Bryman, 1992). Hicks (1979), niteliksel yaklaşımlar dönemini bilimsel yönetim öncesi ve sonrası olarak ikiye ayrılabileceğini söylemektedir. İlk dönemde inceleme ve anlama gibi bilimsel süreçler kullanılmamaktadır. Yetkin olmayı daha çok kaba kuvvet sağlamaktadır. Bilimsel yönetim döneminde ise kaba kuvvetin etkisinin zayıfladığı görülmektedir. Güç hakimiyetinde bazı özelliklerin arandığı dönemdir. Bu döneme geleneksel dönem de denilmektedir. Bu dönemde ödül ve ceza kullanımı görülmektedir. Niteliksel yaklaşımlarda ödülden ziyade cezanın kullanıldığı görülmektedir. Hiyerarşik ilişkinin olması gerektiği ve güç kullanılacakların denetim altında olması gerektiğine inanılır. Güç sahipleri isteklerinin gerçekleştirilmesi için ise baskı ve ceza yöntemini kullanırlar (Stoner & Freeman, 1992).

Davranışsal yaklaşımlar güç kullanan kişilerin/liderlerin davranış kalıplarını anlamaya ve tanımlamaya çalışmıştır. Niteliksel yaklaşımın tersine güç kullanmanın doğuştan gelen özelliklerle sağlanmadığını savunurlar. Bunlar, güç kullanan kişilerin hangi davranışlarla bunu sağladıklarını tespit ederek kişilerin yetiştirilebileceğine inanmaktadırlar (Bryman, 1992). Bu yaklaşım daha çok birey odaklıdır. Geleneksel yaklaşımın insana değer vermemesine tepki olarak insan ilişkilerine önem veren bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır (Hicks, 1979).

Durumsal yaklaşım, davranışsal yaklaşımdaki serbesliği ve niteliksel yaklaşımdaki baskıyı öngörmemekte ve niteliksel ve davranışsal yaklaşımın ortasında yer almaktadır (Koçel, 2001). Bu yaklaşıma göre sergilenen davranışın etkililiği koşullara göre değişmektedir. Sergilenen davranış bir durumda etkili olurken başka bir durumda etkili olmayabilir ve böylece evrensel bir güç stilinin olmadığına inanılır (Bryman, 1992).

Liderlik yaklaşımında liderin olmadığı durumda işler yürümez. Potansiyeli gerçeğe dönüştüren açığa çıkaran liderdir. Liderlik; rol, davranış, kontrol ve etkileme özellikleri ile tanımlanabilir. Rolde, yapılması/yapılmaması gereken davranışlar;

davranışta, davranışın anlamlı ve kabullanilebilir olması; kontrol ve etkilemede, etkileme özelliğinin ve kontrol etme özelliğinin olması kastedilmektedir (Duke, 1987).

Foucault'a Göre Güç

Foucault, modern toplum bileşenleri üzerine öne sürdüğü fikirler ile postmodern düşünceye önemli katkılar sunmuştur. Bu katkılardan birisi de güç kavramı üzerine yapmış olduğu çözümlemedir. Foucault'a göre güç, kendisini göstermeden kişinin hayatının tümüne yerleşmiştir ve bu yerleşme toplumdaki kurumlar sayesinde gerçekleşmiştir. Foucault gücü gündelik ilişkiler ve modern toplumun yapılandırdığı kurumlarda inceleyerek çözümlemelerde bulunur. Foucault yaşam alanı içindeki kişiler arası ilişkilerde güç olgusunun varlığından söz eder (Kurt, 2004). Foucault (2005), gücü "belirli eylemlerin diğerlerini değiştirdiği bir yol" olarak tanımlamıştır ve güç yalnızca eyleme geçildiğinde kendini göstermektedir. Ona göre güç, etkileşime girdiğimizde ortaya çıkar.

Foucault (2005), gücü bireysel bir özellik olarak değil kişilerarası etki olarak görür. Ona göre özne biçimlenen gücünün ilişkisel nesnesi gibidir. Öznenin analizini yapabilmek için güç olgusunu analiz etmek gerekir. Foucault, güç kavramının analizini modern kuramsallığına dayandırmaz, devlet merkezli bir teorik sorunsalına da indirgemez. Gücü daha çok parçalara ayırarak yaşantılara ve yaşantılar içinde oluşan farklı ilişkilerle yapılandırılan özneyi çözümlemeye dair çok basamaklı bir bütün halinde inceler. Foucault gücün işleyişini, bireylerin günlük yaşantısından bedenlerine kadar gitgide daha da daralan tüm mikro düzeydeki güçler üzerinden açıklar (Foucault, 2005).

Foucault'a (2005) göre güç ilişkileri sabit olmayıp her zaman hareket halindedir. O, gücün bireylere ait olmadığını bir grup içinde dolaştığını savunur. Güç bireyler tarafından kullanılır ancak bireylere ait değildir. Böylesi karmaşık bir yapılanma içinde olan güç ilişkisinin bir mücadele ilişkisi olduğunu söyleyen Foucault (2005); güce sahip olanın gücünü koruma güce tabi olanın ise buna karşı çıkma çabasını içeren bir mücadele ilişkisi olduğunu belirtir. Bu bağlamda güç ilişkisi içinde bulunanlar yer değiştirebilirler. Bu ilişki içinde güce sahip olan ortaya çıkabilecek olası sorunlar sonucunda güce tabi olan haline gelebilir. Sonuçta güç ilişkilerinin sabit olmadığı, değişebileceği ve tersine dönebileceği söylenebilir.

Kişiler üzerinde eylemde bulunarak kişileri yönetmek anlamına gelen güç aslında kişilerin özgürlüğüne müdahale etmiş olmaktadır. Foucault, gücün uygulanması

için kişilerin özgür olması gerektiğini belirtmiştir (Foucault, 2005). Foucault'a göre güç; gerçeği gizleme, kendini bastırma, söylemi sınırlama vb. uygulamalardan ziyade; arzu ve zevkle iç içe girme, davranışa hakim olma gibi girişimlerde bulunur. Foucault, gücü bu gibi girişimler esnasında yakalamanın gerektiğini vurgular. Bunun da kolay olmadığını ifade eder (Foucault, 2003). Foucault'a göre sadece baskıcı yönünü kullanan ve hep "hayır" diyen güç sahibine boyun eğilmeyeceğini iddia eder. Etkili bir güç olarak etkililiğini korumak isteyen ve kendini kabul ettirmek isteyen birey, sadece "hayır" demekle yetinmeyip üretim, zevk yaratma, bilgi oluşturma, söylem üretme vb. girişimlerde bulunmalıdır (Foucault, 2003). İktidar mekanizmasıyla teba arasında kaba güce dayanan bir ilişki söz konusu değildir. Karşılıklı birbirlerinden etkilenme söz konusudur. Böyle etkilenmeye dayalı bir güç ilişkisi, özgür özneler yani bireyler gerektirir (Foucault, 2005).

Foucault'un iktidarın varlığını özgür bireylerin varlığına bağlaması, bireylerin iktidarın isteğine göre, iktidara mutlak anlamda bir tabiliği anlamı olmadığını ortaya koyar. Eğer mutlak anlamda bir tabilik olsaydı bunun adı iktidar olmazdı. Çünkü iktidarın varlığı bireyin varlığına bağlıdır. İktidara mutlak anlamda bir tabi oluş bireyi ortadan kaldırır. Bu da iktidarın ortadan kalkmasına yol açar. Bu bağlamda Foucault, (2003) işleyişini olumsuzluklar üzerine kurmayan iktidarın güçlü olacağını savunmaktadır. Ona göre iktidar; bilgi üretme, zevk oluşturma, sevimli görünme gibi olumlu etkilere sahiptir. İktidarın yalnızca baskıcı yönü olması durumunda yasakların kabullenileceğini belirtmektedir. Bu sebeple iktidarın varlığı özgür bireyin varlığına bağlıdır. Bunun için iktidarın kendini iktidar gibi hissettirmemesi ve görünmemesi gerekir (Foucault, 2006).

Foucault, bireyi çevreleyen tek bir iktidar olmadığını ileri sürer. Foucault iktidar tanımlamalarını tarihin başlangıcından itibaren süzülüp gelen kral, hükümran, imparator, asker ve oluşturulan kurumlarda değil, iktidarı ilişkisel bağlardaki inceliklerde ortaya çıkartır. Herkes tarafından bilinen, toplum üzerinde siyasal iktidarın uygulayıcısı devlet dışında pek çok iktidarın olduğunu savunur. Güç ilişkilerinin çokluğu Foucault'nun iktidar kavramının temelini oluşturur. Yaşamın her alanına sızan, insan ilişkilerinin ayrıntılarında da zuhur eden kapsamlı bir soyutluktadır. Foucault bu özellikten yola çıkarak toplumun karakteri haline gelen insan ilişkileri üzerinde iktidar çözümlemeleri yapar (Foucault, 2003). İktidar çok geniş kapsamlı bir özelliğe sahiptir. Çünkü iktidarın başlangıç noktası olarak, 'eşitsizliğin' olmadığı hiçbir toplumsal yaşam

alanı yoktur. Dolayısıyla iktidar her yerdedir. İktidar belli bir noktadan dağılmayan ilişkilerde kendini gösteren bir yapıya sahiptir (Foucault, 2005).

Foucault iktidarın belirli dönemlerdeki biçimleniş tarzlarını da incelemiştir. Feodal dönemdeki iktidar anlayışı ve yaşama aktarılış biçimi, kutsallık ekseninde konumlandırılır. Buna göre oluşan suç kutsallığa işlenen bir kalkışma gibidir. Suçun sonucundaki ceza yaptırımı da bireyi disipline etme amaçlı kullanılmaz, buradaki asıl maksat kutsal olana saygıyı iade etmedir. İşlenen suçun cezası beden üzerinde uygulanır. Bu cezalandırma işlemi halk önünde çeşitli işkencelerle uygulanır. Bu şekilde işlenen suçun halk arasında tekrarı engellenmeye çalışılırsa da altında yatan sebep iktidarın gücünün halk üzerinde hissettirilmeye çalışılmasıdır (Foucault, 2003).

Foucault'a göre iktidar yaşam pratiklerinde gelişen ve olgunlaşmayla güce dönüşen, bireye şekil veren, üretken, dinamik ve canlıdır. İktidarın amacı topluma şekil vermek ve toplumu yönlendirmektir. İktidarın topluma baskı yapmak gibi bir amacı yoktur. İktidar, bu amaç doğrultusunda bireyleri canlı tutarak üretkenliğinin devamını sağlamaktadır. Bunu gerçekleştirmek için bireylerin bedenine hakim olmak gerekmektedir. Foucault bunu biyoiktidar olarak adlandırır. Biyoiktidar bedenler üzerinde kurulan iktidar demektir. Bu tür iktidar ile gerçekleştirilen şey, toplumsal düzenin sağlanması adına bedenlerin kullanılması ve disipline edilmesidir (Foucault, 2003).

İktidarın derin ve geniş kapsamlı bir analizini yapan Foucault (2005), iktidarı ortaya koyan bazı noktalar tespit etmiştir. Bunlar:

a. Farklılaşmanın, dolayısıyla eşitsizliğin olduğu bir toplumda ortaya çıkan,
b. Bu eşitsizliğin yol açtığı kişilerde veya kurumlarda, güçlü veya üstün olanın bu durumu kendi isteği doğrultusunda kullanmaya yönelik bir amaç edindiği,
c. Bu amaca ulaşmak için, toplumsal yaşamdaki maddi-manevi her türlü unsuru bir araç olarak kullanabilen,
d. Toplumsal yaşamdaki her mekânı, bu amaca ulaşmaya olanak sağlayan yerler olarak değerlendirebilen,
e. Gerçekleştirmiş olduğu tüm bu faaliyetlere karşı, bir direnişin olabileceğini göze alarak, her türlü tedbiri alan ve bunun için belirlediği oranda maddi özveriyi sağlayan bir olgudur.

2.1.4. Güç ve İlişkiler

Güç ilişkilerinden bahsedebilmek için en az iki kişinin etkileşim halinde olması gerektiği yukarıda açılanmıştı. Okul öncesi dönem çocuklarının güç ilişkilerini daha iyi anlayabilmek için çocukların birbirleri ile olan ilişkilerini ve öğretmenle olan ilişkilerini anlamak önem arz etmektedir. Çünkü güç ilişkilerde ortaya çıkmaktadır. Bu bölümde çocukların birbirleriyle olan ilişkileri yani akran ilişkileri ve öğretmen-çocuk ilişkileri ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

Akran İlişkileri

Aynı yaşta veya olgunluk seviyesindeki kişileri tanımlayan akranlar (Gülay, 2010) çocuğun çok yönlü gelişiminde (bilişsel, sosyal, duygusal, psikolojik ve fiziksel) kalıcı etkilere sahip olması açısından önemli konuma sahiptir (Beyazkürk, Anlıak & Dinçer, 2007). Bu gelişim yönlerinden birisi sosyal gelişimdir. Çocukların sosyal gelişimlerinde akran ilişkileri önemli bir işleve sahiptir. Akran ilişkilerinin sağlıklı olması sosyal iletişimin hayat boyu sürmesinde etkili rol oynamaktadır (Szewczyk-Sokolowski, Bost & Wainwright, 2005). İleriki yıllardaki sağlıklı ilişkilerin temelini akran ilişkileri oluşturmaktadır. Aynı zamanda akran etkileşimleri sosyalleşmeyi hızlandırmaktadır. Akran etkileşimleri çocuklara topluma uyum sağlamayı öğrenmeleri için ortam sunmaktadır (Gülay, 2010). Akran ilişkileri toplumsal becerileri geliştirerek yeni arkadaş edinimini kolaylaştırmakta ve toplumsal kuraların öğrenilmesine katkıda bulunmaktadır (Hortaçsu, 2002).

Çocuklar okul öncesi dönemde, akranlardan ve öğretmenlerden oluşan yeni ilişkiler ağına girerler. Bu ortamlar çocuklara ailelerinden öğrendikleri bilgi, beceri ve yeterlikleri sergileme imkânı sunmaktadır. Ayrıca çocuklar bu ilişkilerde yeni bilgi ve becerileri de öğrenme fırsatı bulurlar. Bilindiği üzere çocukların öğrenmelerinde akranların etkisi bulunmaktadır (Gülay,2010). Çocuklar, sosyal davranışları akran ilişkileri içerisinde öğrenmektedirler. Çocuklar akran ilişkileri ile; sosyal kuralları öğrenmekle birlikte değerlerle ilgili farkındalık da geliştirirler. Çocuklar, sosyal ortamlarda kişisel isteklerinin ifade tarzını akran ilişkileri içerisinde öğrenme fırsatı bulurlar (Bradley, 2001).

Akranların birbirlerine; bilgi kaynağı olma, model olma, rehber olma gibi fonksiyonları bulunmaktadır. Akranlar birbirlerinin sosyal gelişimlerini model olarak desteklemektedirler (Batey, 2002). Akran ilişkileri içerisindeki çocuklar davranışsal

olarak zamanla birbirlerine benzerler. Örneğin, saldırgan akranlarıyla zaman geçiren çocukların zamanla saldırgan davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir (Farmer & Cadwallader, 2000). Akranlar birbirlerine davranışlarıyla ilgili geri dönüt vermektedirler. Akran ilişkileri sırasında; paylaşım, işbirliği, sırasını bekleme gibi sosyal beceriler öğrenilmekte ve pekiştirilmektedir. Bu ilişkiler içerisinde çocuklar, duygularını uygun biçimde sergilemeyi öğrenirler (Beyazkürk, vd., 2007).

Çocukların akran ilişkilerinin yapısını, bireysel özellikler ve birbirleriyle etkileşim şekillendirmektedir (Song, 2006). Çocuklardaki; zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal olgunlaşma çocuğun sosyal davranışlarını değiştirmekte bu da akran ilişkilerinin niteliğini geliştirmektedir (Çetin vd., 2002). Ayrıca; akranların destek olması ve güç dengesi de akran yapısını şekillendirmektedir. Akran ilişkilerinin olumlu olması, saldırganlık gibi bazı problemleri azaltabilirken akran ilişkilerinin olumsuz olması da problem durumlarının artmasına neden olabilmektedir (Schwartz, Dodge, Petit & Bates, 2000). Okul öncesi dönem çocuklarının yardım etme ve yardımı kabullenme davranışları ve olumsuz duyguların uygun şekilde ifade edilmesi ilişkileri geliştiren diğer faktörler olmaktadır (Ladd, Kochenderfer-Ladd & Coleman, 1996). Çocukların okul öncesi dönemde kazandıkları iletişim becerileri, akran ilişkilerinin devamını sağlamada önemli bir işleve sahiptir. Bu dönemde çocukların iletişim becerileri gelişmekle birlikte akranlarla yaşanan sorunların çözümü için davranışsal yöntemler de üretilir (Hay, 2006).

Çocukların bireysel farklılıkları akran ilişkilerini etkilemektedir. Bu farklılıklar çocuktan çocuğa farklılaştıkları gibi akran ilişkilerine yön verebilecek işleve de sahiptirler. Bunlar; zihinsel yeterlilik, sosyal çekingenlik, sosyal kaygı, mizaç, aşırı hareketlilik, kendilik kavramı, cinsiyet, fiziksel çekicilik ve dildir (Gülay, 2010). Ebeveynler, çocuklarına model olarak, çocuklarıyla karşılıklı etkileşimde bulunarak ve uygun ortam oluşturarak çocukların akran ilişkilerini doğrudan etkileyebilmektedirler. Ayrıca anne babaların; bağlanma biçimleri, kişilik özellikleri, ebeveyn tutumları ve ev ortamının genel özellikleri çocuklarının akran ilişkilerini dolaylı olarak etkilemektedir (Wainwright, 2002). Kültür, akran ilişkilerini etkileyen diğer bir unsur olmaktadır. Akran ilişkilerinin başlangıcındaki süreç birçok ülkede benzer gelişim aşamalarıyla gerçekleşmektedir. Akranların birbirlerinden beklentileri kültürün değerleriyle şekillenebilmektedir (Bierman, 2005). Ebeveynlerin çocuklarının akran ilişkilerinden beklentilerinin farklılaşması da kültürler arası farklılıkları ortaya çıkarmaktadır (Edwards, de Guzman, Brown & Kumru, 2006).

Çocuklar, okul öncesi dönemde (5-6 yaş) sosyal davranışlar ve tartışma gibi farklı stratejiler geliştirerek anlaşmazlıkları çözebilmektedirler. Bu dönem çocukları için akranlarıyla birlikte olmak önem arz etmektedir. Çocuklar bu dönemde; paylaşma, dostluk ve empati gibi davranışlar sergilemekle birlikte kavga, rekabet ve çatışma içine de girmektedirler (Çağdaş, Arı & Seçer, 2002; Gülay, 2010). Akran kabulü bu dönemde başlamaktadır. Olumlu akran etkileşiminin; akademik başarı ve okul uyumu gibi kısa süreli etkileri olurken; psikolojik sağlık ve kişilik gelişimini şekillendirme gibi uzun süreli etkileri de olmaktadır (Gülay, 2010).

Öğretmen Çocuk İlişkileri

Çocuklardaki akran yapısı içerisinde yetişkinlerle etkileşim önemli olmaktadır. Yetişkinler akran yapısı içerisinde yer almamakla birlikte çocuklardan etkilenmekte veya onları etkileyebilmektedir (Rodkin & Hodges, 2003). Çocukların uzun süreli gelişimlerinde bu ilişkinin etkisi bilinmektedir (Pianta, 2017). Çocuklar için iki yönlü ilişki ailede başlamakla birlikte okul sürecinde de devam eder. Çocukların yakınları dışındaki ilk ilişkilerinden birisi okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleşmekte ve çocuğun okula başlamayla birlikte kendini göstermektedir (Kıldan, 2011). Öğretmenlerin çocuklarla etkileşimde bulunması, çocuğun yıllar süren gelişim sürecinin şekillenmesine yardımcı olabilmektedir (Pianta,2017). Çocukların akranlarıyla olan sosyal etkileşimlerinde öğretmen-çocuk ilişkileri çok önemli bir süreci içermektedir (Rimm-Kaufman, Early, Cox, Saluja, Pianta & Bradley, 2002).

Öğretmen-çocuk ilişkisinde çocukların; problemli davranışları, fiziksel özellikleri, cinsiyeti ve yetersizlikleri gibi bireysel özellikleri önemli rol oynamaktadır. (Pianta, 2017). Çocukların sınıf içi davranışlarında öğretmenin kişisel özellikleri ve çocuklara karşı tutumu da önemli rol oynamaktadır. İlgili ve sevecen bir öğretmenin davranışları ile otoriter bir öğretmenin çocuklara karşı davranışları farklılaşmaktadır. Çocukların olumsuz davranışlar kazanmalarında öğretmenin olumsuz davranışlar sergilemesi etkili olabilmektedir (Önder Külahoğlu, 2000).

Öğretmen-çocuk ilişkilerinin bazıları yakınlık içerirken bazıları çatışma ve gerilim içermektedir (Howes & Matheson, 1992; Pianta, Steinberg & Rollins, 2005; Akt. Pianta, 2017). Çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkisi çocuklarda davranış problemleri görülmesine yol açmaktadır ve çocukların akranlarına yönelik saldırgan davranışlarını artırmaktadır (Pianta ve Stuhlman, 2004). Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi, sınıftaki düzeni, iletişimi ve etkileşimi olumlu yönde etkilemektedir (Künkül, 2008). Öğretmen-

çocuk arasındaki yakınlık içtenliği ve açık iletişimi kapsar. Okul öncesi dönem çocukları yakın öğretmen çocuk ilişkisinde öğretmeni destekleyici olarak görürler. Yakın öğretmen-çocuk ilişkisi; ilgilenme, duygusal etkileşim halinde bulunma, cevaplayıcı olma unsurlarını içermektedir. Öğretmen çocuk ilişkisi içinde öğretmenin çocuklarla arasındaki mesafe etkileşimin boyutunu belirleyebilmektedir. Zaman içinde öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimler şekillendirerek belli örüntülerin oluşmasına yol açmaktadır (Şahin, 2014).

Yakın öğretmen-çocuk ilişkisindeki çocukların davranış problemlerini daha az sergiledikleri, daha başarılı sosyal ilişki sergiledikleri ve sosyal problemleri çözmede daha etkili oldukları belirtilmiştir (Palermo, Hanish, Martin, Fabes ve Reiser, 2007; Webster-Stratton, 1999; Webster-Stratton ve Reid, 2004; Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller, 2008; Akt. Dereli, 2016). Okul öncesi dönemde çocukların olumlu davranışsal, sosyal ve akademik özelliklerinde yakın öğretmen-çocuk ilişkisinin uygulanan eğitim politikasından ve oluşturulan kaliteli sınıf ortamından daha çok etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Burchinal, Early ve Howes, 2008; Akt. Dereli, 2016).

Öğretmen-çocuk ilişkilerinin; çocukların sosyal ve davranışsal uyumuyla ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Öğretmen-çocuk ilişkilerinin okul öncesi dönemde sosyal ilişkileri yordadığını (Brich & Ladd, 1997), çocukların davranış problemleri ile arasında anlamlı ilişki olduğunu (Hughes, Bullock & Coplan, 2014), ilkokuldaki davranış problemlerinin ve çocukların sosyal uyumlarının belirleyicisi olduğunu (Jerome, Hamre & Pianta, 2008) belirten çalışmalar bulunmaktadır (Akt. Dereli, 2016). Split ve Koomen'in (2009) yaptıkları araştırmada sinirli olan ve baskıcı tutum sergileyen öğretmenlerin çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkileri sergiledikleri bulunmuştur. Ayrıca sevecen davranışlar sergileyen öğretmenlerin çocuklarla ilişkilerinin yakınlık görülmüştür.

2.1.5. Eğitim-Güç İlişkisi

Güç ilişkisinin var olabilmesi için birbirini etkileyebilecek durumda en az iki kişinin olması gerçeğinden hareketle okulların güç ilişkilerinin yoğun yaşandığı mekanlar olduğu söylenebilir. Okullarda; öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, memurlar vb. birçok kişi bulunmaktadır ve bu kişiler birbirleriyle etkileşim halindedir. Etkileşimin olduğu her yerde de güç ilişkisi kendini gösterir.

Geleneksel eğitim yaklaşımında öğretmenler ve yöneticiler öğrenciler için güç kullanan figürlerdir. Hem öğretmenler hem de yöneticiler kendilerine tanınan meşru gücü kullanma yetkisindedirler ve düzeni güç ve yaptırım uygulayarak sağlarlar. Okullardaki güç ilişkileri çoğunlukla baskı ve hâkimiyet çerçevesinde oluşturulmuştur ve itaatin olmasını zorunlu kılar (Giroux, 2003).

Sergiovanni ve Carver (1980) bir okul ortamı içinde mevcut olan gücün bu boyutlarını şöyle açıklar:

1. Ödüllendirme: Öğretmenler, okul yöneticisinin ödül verdiğini ve bu ödülleri dağıttığını bilir.
2. Zorlama: Öğretmenler okul yöneticisinin ceza verebileceğini algılar ve kavrar.
3. Meşrulaştırma: Öğretmenler, okul yöneticisinin gerektiği gibi oluşturulan bir hiyerarşi içinde gücünün statü ve makamından dolayı olduğunu ve onun beklentilerinin doğru olduğunu algılar.
4. Özdeşim kurma: Öğretmenler, okul yöneticisinin cazip ve uygun bir insan modeli olduğunu algılar ve yöneticinin de kendilerine karşı benzer bir algıda olmasını ister.
5. Uzmanlaşma: Öğretmenler, okul yöneticisinin sahip olduğu uzmanlığa saygı duyar.

Yukarıdaki ilişki öğrenci-öğretmen açısından da kabul edilebilir. Öğrenciler öğretmenin ödül verdiğini, ceza verebileceğini, statüsünden dolayı güce sahip olduğunu, uygun bir model olduğunu ve uzmanlığını kabul ederler.

Waller'e (1961) göre 1930'lu yıllarda okulları despotizmin gerçekleştiği yerler olarak betimler. Okullarda öğrencilerin kişisel ilgileri göz önünde bulundurulmadan zorla kabul ettirilen çeşitli çalışmalar yaptırılmaktadır. Öğretmenler de okul bürokrasisini kullanarak öğrenciler üzerinde baskı oluşturmaktadırlar (Akt. Pace & Hemmings, 2007). Metz'e (1978) göre öğrencilerin itaat etmesini ve öğretmenin sorumluluk almasını toplumsal gelenek desteklemiştir. Benzer şekilde gelenek, öğretmenlerin itaati ve görevlerini yerine getirme sorumluluğunu da yöneticiye yüklemiştir. Bilgi ve iktidar ilişkisini inceleyen Foucault (2005) öğrencilerin öğretmenler tarafından normal kabul edilen hiyerarşi içinde toplumsallaştırıldığını ifade etmektedir. Ona göre öğretmenler bunu yaparken günlük yaşamın çok küçük detayları

içinde saklı olan disiplin, izleme ve kuralların çeşitli tekniklerini kullanır. Ancak ona göre otorite hiyerarşik olmayan bir yapıdadır. Grande (2004) okulları bir mücadele alanı olarak görmektedir. Ona göre okullar geniş oranda güç, baskı ve otoritenin var olduğu yerlerdir ve toplumdaki tüm eşitsizlikler benzer bir şekilde okullarda da görülür.

Okulda sınıf içinde yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin öğrencilerle güç ilişkilerinde sosyo kültürel faktörlerin etki ettiği görülmüştür. Anyon (1983) sosyo ekonomik açıdan yüksekten düşüğe doğru 5 kategoriye göre sıraladığı okullarda yaptığı araştırmada, işçi sınıfından olanların okullarındaki öğretmenlerin daha otoriter yaklaşım tarzı kullandığını ve müfredatı takip etmediğini bulmuştur. Brantlinger (1993) okullarda var olan sosyal eşitsizliklerin devamını sağladığını ve öğrencilerin güçlendirilmediğini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar (Aslanargun, 2009; Titrek & Zafer, 2009, Gültürk, 2012) daha çok güç kaynakları üzerine yapılmıştır. Ancak sınıf ortamında gerçekleşen güç ilişkilerinin davranışsal boyutu çok fazla incelenmemiştir.

2.1.6. Güç Kaynakları

Güç kaynakları, güç kullanan kişiye bu gücü veren şeyin ne olduğunu ifade etmektedir. Kişinin kendi istekleri doğrultusunda başkalarının davranışlarını yönlendirmek için neyi kontrol ettiği kişi için güç kaynağıdır (Bayrak, 2001). Çeşitli sayıda güç kaynaklarının olması sebebiyle bugüne kadar sosyal bilimlerde güç kaynakları ile ilgili birçok sınıflandırma yapılmıştır. En yaygın kullanılanı ve en popüler olanı French ve Raven' in (1959) yapmış olduğu sınıflamadır. Araştırmacılar güç tiplerini; ödüllendirme gücü, yasal güç, cezalandırma gücü, uzmanlık gücü ve karizma (çekicilik) gücü olarak beş kategoride değerlendirmişlerdir (Raven, 1992).

2.1.6.1. Ödüllendirme Gücü

Güç kaynaklarından en önemlisi ancak en az başvurulan güç kaynağı ödül gücüdür çünkü yetkiye dayalı bir güç hakimiyeti ödüllendirmeye dayalı bir güç hakimiyetinden daha kolaydır. Olumlu motivasyonun en etkili yolu olan ödüllendirme gücünü sağlayabilmenin çeşitli yolları vardır. En çok bilinen yöntem, takdir etme, övme ve onlara teşekkür etmedir. Diğer ödüllendirme yöntemleri arasında maaşa zam yapma, terfi, sorumlulukların artışı ve statü değişimi sayılabilmektedir (Aytürk, 1999).

Ödüllendirme gücü zorlayıcı gücün tam aksi olarak kullanılan güç biçimidir. Zorlayıcı güce göre daha etkilidir. Kişi başkalarını ödüllendirme yeteneğine ve

kaynaklarına sahipse bunu bir güç olarak kullanabilir. Ödüller maddi ve manevi anlamda olabilmektedirler. Güç kullanan, gücünün etkinliğini arttırmak istiyorsa güç kullanılanı neyin motive ettiğini iyi bilmeli ve onlara bunu sağlayacak donanıma sahip olmaya çalışmalıdır. Yani kimisi için iyi bir ücret her şeyden önce gelirken başka birisi için huzurlu bir iş ortamı ya da kendi kişiliğinin fark edilmesi daha önemli olabilir (Man, 2005).

Ödüllendirme gücü algılamaya dayanmaktadır. Güç kullanılanın, beklenilen davranışı göstermesi durumunda ödül alabileceğine ilişkin algılamasının olması gerekir (Rahim, 1986). Güç kullananın da ödül kaynaklarına sahip olması ve bu kaynakları kullanılabilmesi gerekmektedir (Koçel, 2007). Genel olarak güç kullanacak kişinin ne kadar çok ödüle sahip olduğu ve bu ödüllerin etkilenen için önem arz etmesi gerekmektedir (Arun, 2008). Ancak uzun süre ödül gücü kullanmanın olumsuz sonuçları olmaktadır. Zira çok fazla ödül gücü kullanmak güç kullanılanlar arasında duygusal ilişkileri ve doyumu olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Bakan & Büyükbeşe, 2010).

2.1.6.2. Yasal Güç

Bu güç türüne pozisyon gücü, mevki gücü veya meşru güç de denir. Kişinin bulunduğu pozisyonun ona sağladığı yetkisel güç olanağıdır (Walker, 1980). Bu güç kaynağı, güç kullanılanların güç kullananların kendi davranışlarını etkileme hakkının olduğunu düşünmeleri ile ilgilidir. Yasal güç aslında otoriteyle aynıdır (Moorhead, 1986; Koçel, 2001). Örneğin gece gürültü yapan kişiler, bekçinin düdük sesini duyunca gürültü yapma davranışından vazgeçerler. Çünkü bekçi yetkileriyle onları bu davranışa zorlar.

Yasal güç daha ziyade adından anlaşıldığı gibi yasalara dayalı bir güçtür. Ailede babanın gücü, hiyerarşik düzende çeşitli yöneticilere verilen güç, polisin gücü yasal güçtür. Başkalarını etkileme yasal güce dayanmaktadır. Yetkili kişilerin emir verme ve astlarından görevlerini yapmalarını istemelerinin astlar tarafından kabul edilmesi ve onların yasal güçlerinin olduğunun aksi takdirde olumsuz sonuçlara varacaklarının astların kabul etmeleridir. Burada önemli olan konu güç kullanılanların güç kullananların davranışlarını etkileme hakkına sahip olduklarını kabul etmeleridir (Özalp, 2003).

2.1.6.3. Cezalandırma Gücü/Zorlayıcı Güç

Korkuya dayanan gücün bu türüne gücün en ilkel hali de denilebilir. Çünkü güç teriminin ifade ettiği anlam bu forma çok uygundur. İlkellikten kasıt bunun tarihin her döneminde kullanılan, güç denilince akla gelen ilk kaynak olmasıdır. Bu güç fiziksel acı çekmek, engellenmek, güvenlik ve temel fizyolojik ihtiyaçlardan mahrum kalmak korkusuyla oluşur (Boulding, 1990).

Zorlayıcı güç, bir kimse başka bir kimsenin üzerinde cezalandırma ya da fiziksel ve psikolojik zarar verme yeteneğine sahip olduğu anda ortaya çıkar. Bir kimse diğerleri üzerinde ne kadar çok olumsuz yaptırım uygulayabiliyorsa onun zorlayıcı gücü o kadar fazladır (Moorhead, 1986). Ancak zorlayıcı gücü kullanmak aynı zamanda riskleri beraberinde taşır. Çünkü güç kullanılanların mutsuzluğunu ve düşmanlığını içermesidir. Güç kullanan için bu tehlike özellikle zorlayıcı güç başka kaynaklarla desteklenmedikçe daha da fazladır. Ayrıca gücün kullanıcısını yozlaştırdığı da literatürde sıklıkla dile getirilen konulardandır (Dahl, 2001).

Zorlayıcı güç ödüllendirme gücünün tam tersidir. Diğer bir ifadeyle olumsuz ödüllerden söz edilebilir. Zorlayıcı güç, ceza tehdidi ile iş yaptırmak gerektiğinde daha fazla ağırlıktadır. Burada ceza tehdidi ile etkileme söz konusudur. Öğretmenin çocuğa yaramazlık etmeye devam etmesi halinde oyun oynatmayacağını söylemesi, patronun üretim düşüklüğü devam etmesi halinde işçilerin maaşlarının kesileceğini bildirmesi vb. durumlarda zorlayıcı gücün kullanıldığı görülmektedir (Özalp, 2003).

2.1.6.4. Uzmanlık Gücü

Bu güç türü adından da anlaşılacağı üzere kişinin bilgi ve becerilerine dayanır. A, B'nin ihtiyaç duyduğu bir bilgiye sahip olduğunda A, B'nin üzerinde uzmanlık gücüne sahip demektir. Bilginin önemli olması ve bilgi kaynaklarının da az olması (örneğin B için A'dan başka alternatif kaynak yoksa ya da alternatif olsa bile erişimi çok zorsa) uzmanlık gücünün etkisini ortaya çıkarmaktadır. Çünkü insanlar herhangi bir konuda bilgili ve tecrübeli kişilerin anlatacaklarını dikkate alma eğilimindedirler (Dyer, 1979).

Uzmanlık gücünün önemini ifa edebilmesi için bazı unsurların dikkate alınması gerekir. Her şeyden önce güç kullanılanların algısı çok önemlidir. Güç kullanılanlar, güç kullananın uzmanlığını algılamalıdır. Yani bilgi ve beceri bakımından kendisinden üstün olduğunun farkına varmalı veya varsaymalıdır. İkinci unsur güvenilirliktir. Kişi

gerçekten neden bahsettiğini bilmeli ve bilginin somut kanıtlarını göstermelidir. Güvenilirliğin yanı sıra konu ile ilgili bir uzmanlığa da sahip olmalıdır. Son olarak sunulan bilginin yararlı olması gerekir (Lee, et al., 1992).

2.1.6.5. Karizma (Özdeşlik) Gücü

Özdeşlik gücü temel olarak kişilik ile ilgili bir güçtür. Çok basitçe söylenirse eğer A, B tarafından sevilir ve sayılırsa A, B üzerinde güç sahibidir. Dikkat edileceği gibi özdeşim karizma kavramına benzemektedir (Boulding, 1990).

Özdeşim gücü genellikle taklit ve kopyalama yoluyla kendini gösterir. Bazı kişiler kişilik özellikleri nedeniyle diğer kişiler üzerinde etki oluşturabilirler. Bu durumda güç kullanılan kişiler güç kullanan kişiye benzemeye çalışırlar ve dolayısıyla onu taklit ederler. Böylece ikincisi birinciler üzerinde bir güç elde etmiş olur. Ancak bu gücü ona güç kullanılanların kendileri vermiş olurlar (Dahl, 2001).

Genellikle diğer güç kaynaklarından yoksun olduğunu hisseden kişiler tarafından kullanılan bir güç türü olarak acizliğin gücü ortaya çıkmıştır. Kişiler bir işin üstesinden gelmekte yetersiz olduklarında bu güç türünü kullanırlar. Küçük bir çocuğun montunu çıkarması için babasından yardım istemesi buna örnek olarak gösterilebilir (Bilgin, 1988).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içi güç ilişkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç çerçevesinde sınıf içi güç hakimiyetinin hem çocuklar hem de öğretmen tarafından nasıl sağlandığı araştırılmıştır. Literatürde araştırma ile ilgili doğrudan yürütülen çalışmaların (Shin, Recchia, Lee, Lee & Mullarkey, 2004; Hsieh, 2006; Lee & Recchia, 2008) sınırlı sayıda olduğu görülmekle birlikte gücün ilişkiler içindeki farklı kullanımına yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Çocuklar arasındaki güç ilişkileri zorbalıkla ilgili çalışmalarda (Özbey & Alisinanoğlu, 2009; Korkulu & Yılmaz, 2010; Özkan & Çifci, 2010; Karaca, Gündüz & Aral, 2011; Gültekin Akduman, 2012; Uysal & Dinçer, 2012; Salı, 2014) ortaya çıkarken öğretmen-çocuk güç ilişkilerine ilişkin bulgulara ise sınıf yönetimi ile ilgili çalışmalarda (Sadık, 2004; Güven & Cevher, 2005; Uysal, Altun & Akgün, 2010; Akgün, Yarar & Dinçer, 2011; Özdemir, 2014; Keleş, 2015; Ocak Karabay & Şahin Ası, 2015; Öztürk & Gangal, 2016; Güder, Alabay & Güner; 2018;) rastlanmaktadır.

Çocuk-Çocuk ve Öğretmen-Çocuk İlişkisi İle İlgili Çalışmalar

Shin, Recchia, Lee, Lee, & Mullarkey (2004), altı küçük çocuğun ortaya çıkan liderlik davranış özelliklerini erken çocukluk sınıflarında incelemişlerdir. Veriler altı hafta boyunca bir üniversiteye bağlı çocuk bakım merkezinde üç sınıfta öğretmen görüşmeleri ve sınıf gözlemleri yoluyla toplanmıştır. Bulgular, çocukların liderlik özelliklerini en iyi tanımlayan iki ana tema ortaya koymuştur: dinamik ve karizmatik kişilikler ve sınıfta sahip olma duygusu ve yüksek farkındalık. Çalışmada liderliğin bireysel yapıdan ziyade ilişkisel olarak görülebileceği sonucuna varılmıştır. Genç liderler sosyal güçlerini akranları ve öğretmenlerle ilişkilerini geliştirmek için ve aynı zamanda etkileşim sırasında belirli akranları veya öğretmenleri dahil etmek ve dışlamak için kullanmışlardır. Çocuklar; ilgi çekici hareketlerle, direktiflerle, öğretmene başvurarak, saldırgan davranışlar sergileyerek, istek belirterek güç hakimiyetini sağlarken öğretmen; öneri sunarak, sert ve destekleyici uyarılarda bulunarak güç hakimiyetini sağlamaktadır.

Lee and Recchia'ın (2008), erken çocukluk sınıflarında sosyal ilişkilerde çocuk-çocuk ve öğretmen-çocuk arasındaki güç dinamiğinin rolünü inceledikleri çalışmaya 3-5 yaş grubu 14 çocuk, iki öğretmen ve bir yardımcı öğretmen katılmıştır. Çalışma, gücün sosyal ilişkilerde nasıl kritik bir rol oynadığını ve hem öğretmenlerin hem de çocukların sınıf deneyimlerini nasıl etkilediğini araştırmak amacıyla New York'ta Üniversiteye bağlı bir anaokulunun anasınıfında gerçekleştirilmiştir. Veriler sınıf içi gözlemlerle ve sınıftaki iki öğretmenle bireysel görüşmelerle toplanmıştır. Öğretmenler tarafından güçlü tanımlanan üç çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Her çocuk haftada 30 dakika gözlenmiş ve toplam 6 hafta sınıf gözlemi yapılmıştır. Bulgular, çocukların bireysel olarak güçlerini farklı şekillerde nasıl kullandıklarını vurgulamak için araştırma sorularına yanıt olarak bir vaka-çalışma biçiminde sunulmuştur. Çocuklar; ilgi çekici değişik hareketler yaparak, emrivaki yaparak, zorba davranışlar sergileyerek, öğretmene başvurarak güç hakimiyetini sağlarken öğretmenler; emrivakide bulunarak, açıklama yaparak, uyarıda bulunarak ve direktifleri kullanarak güç hakimiyetini sağlamaktadırlar.

Çocuk-Çocuk İlişkisi İle İlgili Çalışmalar

Korkulu ve Yılmaz (2010), çatışma çözme ve arabuluculuk eğitiminin altı yaş grubu çocukların problem çözme becerilerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmada, ön test son test deney öncesi model kullanılmıştır. Veriler hem "Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği" ile hem de video kaydı ve gözlem tekniği ile toplanmıştır. Çocuklar

eğitim öncesi, öğretmenine şikayet etme, saç çekme, itme ya da misilleme davranışları sergilerken eğitimden sonra bu davranışlarda azalmaların olduğu görülmüştür. Çocuklar konuşarak ve alternatif çözüm üreterek çatışmayı çözebilmişlerdir.

Demirtaş ve Sucuoğlu (2011), erken çocukluk döneminde aktif öğrenme gruplarında 4 yaşından beri bu eğitimi alan deneyimli çocuklar ile bu eğitime 6 yaş grubunda yeni başlayan acemi çocukların grup çalışması sırasında karşılaştıkları sorunları ve bu sorunları çözmek için neler yaptıklarını araştırmışlardır. Çalışmada nitel yöntem kullanılmış ve veriler öğretmenlerle görüşülerek toplanmıştır. Çalışmaya; usta öğretmen-usta çocuk (n:33), usta öğretmen-acemi çocuk (n:22), acemi öğretmen-acemi çocuk (n:46) toplam 101 çocuk katılmıştır. Çocukların birbirlerinin görüşlerini kabul etmediklerinde kendi düşüncesini uyguladıkları ve konuşma yaptıkları bulunmuştur. Çocuklar arkadaşlarının kötü davranması durumunda arkadaşlarını uyardıkları ve arkadaşları ile konuştukları ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılmayan çocuklar arkadaşları tarafından uyarılmış, ikna edilmiş ve çalışma yapma önerilmiştir. Malzeme paylaşımında sorun çıktığında çocukların; arkadaşlarını uyardıkları, ağladıkları ve öğretmenden yardım istedikleri ifade edilmiştir. Çocuklar grupta çalışırken çok ses çıkaran arkadaşlarını uyarmışlardır.

Öğretmen-Çocuk İlişkisi İle İlgili Çalışmalar

Sadık (2004), okul öncesi sınıflarda karşılaşılan problem davranışları ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemleri belirlemek amacıyla nitel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma Çukurova Üniversitesi Anaokulunda 2001 Aralık ve 2002 Ocak aylarında yürütülmüştür. Katılımlı gözlem veri toplama tekniği olarak kullanılmıştır. Her sınıf her biri 1 saat olmak üzere 3 kez gözlenmiş toplam 12 saat gözlem yapılmıştır. Öğretmenlerin; ilgisizlik, gürültü, sınıf içinde dolaşma gibi problem davranışlarla baş etmede daha çok sözel uyarı tekniğini kullandığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin ayrıca; direktif verme, açıklama yapma ve fiziksel yakınlığı kullanma ve ceza yöntemlerini kullandığını belirtmiştir.

Hsieh (2006), erken çocukluk dönemi sınıflarında İngilizce öğretmenlerinin uygulamalarını incelemiştir. Çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmacı verileri gözlem, görüşme ve doküman analizi tekniği ile toplamıştır. İki İngilizce öğretmeninin sınıf içi uygulamalarını gözlemleyerek; öğretmenlerle, çocuklarla, ebeveynlerle ve hükümet temsilcisi ile görüşmeler yaparak ve çocukların çizimlerini inceleyerek veri toplamıştır. Araştırma iki farklı müfredat uygulanan okullarda gerçekleştirilmiştir.

Yarım gün eğitim veren okuldan 4-6 yaş arası 26 çocuk araştırmaya katılırken günde bir saat eğitim veren okuldan 4-6 yaş arası 29 çocuk araştırmaya katılmıştır. Yarım gün eğitim verilen okuldaki öğretmen; çalışma konularını kendisi belirlemekte, sesini kullanarak çocukları uyarmakta, öneri sunarak (eğer …..) çocukları yönetmekte, çocuklara yıldız vermektedir. Günlük bir saat eğitim verilen sınıfın öğretmeni; kullanılacak materyal ve yönteme kendisi karar vermekte, istiyorum ifadesi ile çocukları etkilemekte, çocuklara direktif vererek uyarmakta, engellendiği durumu söyleyerek uyarıda bulunmakta, bağırmakta, sorgulamakta, sessiz beklemekte, yüz ifadesini sertleştirmekte, çocukların oturma yerini belirlemektedir.

Uysal, Akbaba Altun ve Akgün (2010) okul öncesi öğretmenlerinin istenmedik davranışlar karşısında uyguladıkları stratejileri araştırmışlardır. Araştırma Ankara ilinde özel bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 2 öğretmen ve 5-6 yaş gruplarındaki çocuklar yer almıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında gözlem ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan gözlem tekniğinin sonuçlarına göre her iki yaş grubunda da öğretmenlerin en çok kullandıkları stratejinin sözel uyarı, sözel olmayan uyarı ve 1. tip ceza olduğu ifade edilmiştir. Gözlemlerde öğretmenlerin istenmedik davranışlar karşısında tepkisel modeli benimsedikleri anlaşılmıştır. Görüşmelerde ise öğretmenler en çok kullandıkları stratejinin ikinci tip ceza verme olduğunu belirtmişlerdir.

Akgün, Yarar ve Dinçer (2011) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerini inceledikleri çalışmayı gözlem yoluyla gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya Ankara il merkezinde çalışan altı okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları olumsuz ifade toplamının olumlu ifadelerden daha fazla olduğu görülmüştür. Olumsuz ifade kategorisinde; emir verme, olumsuz disiplin (ceza verme), olumsuz yüz ifadeleri ve sesler, istismar, etkinliğe müdahale etme, tehdit, zaman yönetiminde problem bulunurken olumlu ifade kategorisinde; yardım, zaman düzenleme, soru sorma, dinleme, fiziksel yakınlık, cesaretlendirme, olumlu disiplin (ödül) ve ben dili olarak bulunmuştur.

Özdemir (2014), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların saldırgan davranışlarını ve okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerini inceleyen nitel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Kırşehir il merkezindeki beş bağımsız anaokulu ve bir ilkokula bağlı anasınıfına devam eden 48-72 aylık 13 erkek 7 kız toplam 20 çocuk ile bu okullarda

görev yapan 12 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Veriler, nitel veri analiz yönteminden içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejiler; sözel uyarı, II. tip ceza verme, görmezden gelme, çözüm yolu sunma, bilişsel ikna, çocuğun yerini değiştirme/mola verme, I tip ceza verme, rehberlik sağlama, sorunu anlama, yardım alma ve empati olarak belirlenmiştir.

Keleş (2015), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması yapmıştır. Çalışma Van ilinde çalışan 289 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Ölçekteki maddelere göre öğretmen, çocukların istenmeyen davranışlarında; çocukları sorgulama, çocuklarla konuşma, sesini yükseltme, uyarma, emrivaki yapma, hatırlatmada bulunma, ceza verme vb. davranışlar sergilemektedirler.

Ocak Karabay ve Şahin Ası'nın (2015) okul öncesi öğretmenlerinin uyulmasını öngördükleri kuralları belirlemek ve çocukların kurallara yönelik farkındalık düzeylerini değerlendirmek amacıyla yürüttükleri çalışmaya 30 okul öncesi öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki 300 çocuk katılmıştır. Çalışma nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Veriler "Sınıf Kuralları Formu", "Yarı Yapılandırılmış Kural Görüşme Formu" ve "Öğretmen Bilgi Formu" ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; kurallara uyulmadığı durumlarda öğretmenler olumlu tutum sergilediklerini belirtirken, çocukların bu durumlarda öğretmenlerin sıklıkla kızma-ceza verme gibi olumsuz tutumlar sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Öztürk ve Gangal (2016), öğretmenlerin istenmeyen davranışlar ile baş etme, sınıf yönetimi yeterlilikleri ve disiplin uygulamaları ile ilgili inanç ve görüşlerinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmayı durum çalışması yöntemi ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışma 2012–2013 eğitim öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir anaokulundan seçilen 3 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Veriler; gözlem, öğretmenler ile görüşme ve öğretmenlerin günlük planlarından elde edilmiştir. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin inançları ile sınıf içi uygulamaları arasında bazı benzerlikler olmasına rağmen farklılıkların da olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin inançlarının tersine sınıf içinde daha çok geleneksel sınıf yönetimi stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Gözlemlerde öğretmenlerin; ceza verme, uyarma, sorumluluk verme ve görmezden gelme yöntemlerini sık kullandığı otaya çıkmıştır.

Güder, S. Y., Alabay, E., & Güner, E. (2018), okul öncesi sınıflarındaki davranış problemlerini, bu davranış problemlerinin sınıf ortamına etkisini ve öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede uyguladıkları stratejileri incelemişlerdir. Araştırma kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenen 13 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmış ve veri analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; öfke nöbeti, ağlama, bağırma, inatçılık öğretmenlerin en çok karşılaştıkları davranış problemlerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin problem davranışlara ilişkin sıklıkla; göz teması kurma, görmezden gelme, ödül-ceza gibi yöntemler uyguladıkları; çocuklara yaptıkları davranışın doğru olanını gösterme ve öğretme şeklinde bir yaklaşım sergilemedikleri ve daha çok anlık davrandıkları belirlenmiştir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde çocuklar arası ilişkilerde problem durumlarında çocukların nasıl davrandığı ve liderlik özellikli çocukların davranış özellikleri araştırılmıştır. Öğretmen-çocuk ilişkilerinde ise yoğunlukla istenmeyen/problem davranış karşısında öğretmenin uygulamaları incelenmiştir. Araştırmaların çoğunda istenmeyen/problem davranışlar çerçevesinde güç ilişkilerinin ele alındığı görülmüştür. Hem çocukların kendi aralarındaki ilişkilerde hem de öğretmenle aralarındaki ilişkilerde bütüncül olarak güç hakimiyetini nasıl sağlandığı araştırılmamıştır. Bu noktada sınıf içi güç ilişkilerinin bütüncül olarak incelenmesi önem arz etmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama teknikleri, veri toplama süreci, verilerin analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmasına ilişkin bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içi güç ilişkilerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması ile desenlenmiştir. Nitel araştırma; "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma modelidir" (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Merriam (2013) nitel durum çalışmalarını "sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi" olarak ifade etmiştir. Creswell (2009) ise durum çalışmasını; "Araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama teknikleri (gözlemler, görüşmeler vb.) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımı" olarak tanımlanmaktadır. Glesne'ye (2013) göre durumlar değişik şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Birey, kurum, grup veya ortam çalışma için bir durum olabilmektedir. Durum çalışmasının belirgin özelliği "nasıl" ve "niçin" sorularını temele alarak bir olgu ya da olayı derinlemesine incelenmesi ve "bağlamsal açıklama"dır (Creswell, 2009; Merriam, 2013).

Bu çalışmada ardışık durum çalışma modeli kullanılmıştır. Yin'e (2014) göre durum çalışmaları ardışıktır ancak sürecin etkileşimli yürütüldüğünü belirtir. Ona göre durum çalışmasını bir araştırma yaklaşımı olarak belirlemek ve araştırma sürecine ne zaman başlanacağı önemlidir. Bu yaklaşımda veriler toplandıkça analiz edilir. Bu model, yedi aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar: planlama, desene karar verme, hazırlanma, verileri toplama, verileri analiz etme, verileri raporlaştırma ve çalışmayı paylaşmadır (Saban & Ersoy, 2017). Çalışmada "Bütüncül Tek Durum Deseni" kullanılıştır. Tek bir analiz birimi çalışılır. Bu desen; eleştirel durumlarda, benzersiz

durumlarda, özgün durumlarda, açığa çıkarıcı durumlarda ve süreçsel durumlarda kullanılabilir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Adana ilinde bir devlet üniversitesine bağlı uygulama anaokuluna devam eden 5 yaş grubu bir sınıf ve sınıfın öğretmeni oluşturmuştur.

Öğretmen

Bu çalışmada, araştırmanın amacına ulaşabilmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden "kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" kullanılarak öğretmen belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermekte, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır (Patton, 2014). Kolay ulaşılabilir örneklem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi, çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Tuba öğretmen 38 yaşında kadın bir öğretmendir. Mesleğinde 16. yılını çalışan Tuba öğretmen Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programından 2014 yılında mezun olmuştur. Öğretmenlik mesleğinin tamamını araştırmanın gerçekleştirildiği okulda geçiren Tuba öğretmen evli ve iki çocuk annesidir. Okulun en kıdemli öğretmenlerinden olan Tuba öğretmen, okuldaki lisans mezunu iki kadrolu öretmenden birisidir. Tuba öğretmen, çocuklarla ilişkilerinde sıcak ve samimi olmakla birlikte profesyonelliği sağlayacak bir mesafe kurmaktadır. Tuba öğretmen; sevgisini, samimiyetini, cana yakınlığını çocuklara hissettirebilmektedir. Çocukların üzgün olmaları durumunda onlara sarılarak, onları öperek ve okşayarak gönüllerini almakta ve yakınlık kurmaktadır. Ayrıca çocuk rolüne girip çocuklarla oynamakta ve öğretmen rolünü oyuna katmamaktadır. İfadelerinde; "canım, bir tanem, güzelim" gibi sıcak ifadeleri sık kullanmaktadır.

Tuba öğretmen çocuklarla arasındaki mesafeyi de korumaktadır. Öğretmen; kuralların ihlal edilmesi, verilen görevlerin yapılmaması, oyuncaklara zarar verilmesi vb. durumlarda çocuklara daha mesafeli yaklaşmakta ve çocuklar üzerinde etki

oluşturmaktadır. Tuba öğretmen bu ve benzeri durumlarda daha katı tutumlar sergilemektedir. Böyle durumlarda "uyarı" Tuba öğretmenin en çok kullandığı yöntem olmaktadır.

Öğretmenin diğer öğretmenlerden farklı uygulamaları bulunmaktadır. Öğretmen her hafta bir "sanatçı" belirlemekte ve hafta boyunca o sanatçı ile ilgili çalışmalar yapmaktadır. Ayrıca sınıfında sanat eserlerini bulundurmaktadır.

Öğretmenin bir bakışı, ses tonunun değişmesi, materyal kullanımı vb. belli bir amaca yönelik olmakta ve bu çocuklar tarafından bilinmektedir. Öğretmen daha çok sınıf düzeninin bozulduğu durumlarda bu yöntemi kullanmaktadır. Bunlara rağmen davranışlarında ısrar eden çocuklar da olmaktadır. Uygun olmayan oyun alanı kullanımı, arkadaşlarına karşı kaba davranış, gürültü oluşması, konuşmasının kesilmesi, çemberde düzen sağlanamaması, oyunlara müdahale, arkadaşlarına fırsat vermeme vb. durumlarda çocukları uyarmakta ve kuralların geçerli olmasını sağlamaktadır.

Çocuklar

Araştırmanın gerçekleştiği sınıfta toplam 20 çocuk eğitim görmektedir. Ancak velilerden bir tanesi çocuğunun çalışmaya katılmasını istemediğinden bu çocuk çalışma dışında tutulmuştur. Böylece çalışmaya 19 çocuk katılmıştır. Çocukların hepsi normal gelişim göstermektedir. Bu çocuklardan 9'u erkek ve 10'u kızdır. Çocukların yaşları veri toplamaya başlanılan Kasım 2016 itibarıyla 58-71 ay aralığındadır. Sınıf yaş ortalaması ise 66 ay olarak hesaplanmıştır. Etik önlemler uyarınca çocuklara takma isimler verilmiştir. Bulgularda yer alan çocuk isimleri araştırmacı tarafından verilen takma isimlerdir. Çocukların hepsinin velisi üniversite personelidir (akademik ve idari).

Çocukların karakteristik özellikleri sınıf içi ilişkileri belirlemede önem arz etmektedir. Bora, Sema gibi bazı çocuklar arkadaşları tarafından tercih edilen ve yakınlaşmak istenen çocuklarken Öykü, Kaan gibi bazı çocuklar da kendisinden kaçınılan ve istenmeyen çocuklardır. Merve, Şule gibi bazı çocuklar da daha pasif durumdadırlar. Çocuklar; konuşmaları düzgün olan, yardım sever, paylaşımcı arkadaşları ile etkileşim içinde olurken saldırgan davranışlar sergileyen, paylaşmayan çocuklardan kaçınmaktadırlar. Güler ve Sude, Sema'nın tercih ettiği oyun merkezini tercih etmektedirler. Sema, hangi etkinliği seçerse Güler ve Sude de o etkinliği tercih etmektedirler. Sema, ne resmi yaparsa çocuklar da aynı resimden yapmaktadırlar. Ayrıca çocuklar oyuncak paylaşmayan, merkezde arkadaşlarının oynamasına izin vermeyen, fiziksel şiddet uygulayan Öykü'den kaçınmaktadırlar.

Sınıfa ilk gelen çocuklar merkez tercihinde avantajlı olmakta ve istediği merkezde oynamaya başlamaktadır. Sonradan gelen çocuklar arkadaşlarının tercih ettiği merkezde oynamak istediğinde ilk o merkezi tercih eden çocuktan ya izin alıp oynamakta ya da çatışmaya girmektedir. Sınıfta oyunu kurma önemli bir konuma sahip olmakta ve bütün çocuklar oyun kurucunun kararlarını dikkate almaktadırlar. Çocukların oyun süreçlerinde lider olma çabaları görünmektedir. Her ne kadar oyun kurucunun liderliğinde oyun devam etse de diğer çocuklar kendi isteklerinin oyunda gerçekleşmesi için çaba sarf etmektedirler. Çocuklar belli oyun türlerini daha çok oynamaktadırlar. Erkek çocuklar ve Öykü blok merkezinde daha çok vakit geçirirken Esma, Sema, Şule gibi kız çocuklar da dramatik oyun merkezi (DOM) ve sanat merkezinde daha çok vakit geçirmektedirler.

Sınıf içi ilişkilerde normal düzeni bozan durumlar ortaya çıkmaktadır. Çocuklardan herhangi biri, sınıfa oyuncak veya değişik bir eşya getirdiğinde gözler sınıfa oyuncak veya eşya getiren çocuğun üzerinde olmakta ve çocukların çoğu bu çocuğa yaklaşmaya çalışmaktadır. Sınıfa eşya/oyuncak getiren çocuk arkadaşları üzerinde güç hakimiyetini sağlamada avantajlı konumda olmaktadır. Sınıfa oyuncak/eşya getiren çocuğun istekleri arkadaşları tarafından yerine getirilmektedir.

Sınıfta içi ilişkilerde kurallar önemlidir. Kurallar öğretmenin ifadesine göre öğretmen-çocuk tarafından ortak oluşturulmuştur. Çocukların davranışlarını belirlemede kurallar önemli rol oynamaktadır. Çocuk, arkadaşından oyuncağı izinsiz aldığında arkadaşından özür dilemek durumundadır ve yapabileceği bir şey olup olmadığını sormaktadır. Arkadaşının oyununa girmek isteyen çocuk oyun kurucusu olan arkadaşından izin almak durumundadır. Çemberde, konuşma sıra ile gerçekleşmektedir. Çocuklar; arkadaşlarının oyuncağını alması, oyununa müdahale etmesi, fiziksel rahatsızlıkta bulunması gibi istenmeyen davranışlarda yapmanı istemiyorum ifadesi ile arkadaşlarını uyarmaktadırlar.

Okul

Bu çalışmada, araştırmanın amacına ulaşabilmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örneklemesi” kullanılarak çalışma yapılacak okul belirlenmiştir. Okulun belirlenmesinde ulaşım, okul idaresinin tutumu, öğretmenlerle etkileşim halinde olunması göz önünde bulundurulmuştur.

Çalışma yapılan anaokulu, devlet üniversitesine bağlı olarak faaliyet yürütmektedir. Okul 1985 yılında kurulmuş olmakla birlikte 2016 yılı Ağustos ayında

çağdaş bir anlayış ve teknoloji ile yapılan yeni binasına taşınmıştır. Okulun geniş bir arazi üzerine kurulmuş olması ilk göze çarpan özellik olmaktadır. Okulun mimarisi Mili Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı anaokullarından farklı olarak tasarlanmıştır. Anaokulları genelde yıldız tipi veya normal kare/dikdörtgen bina yapısında olurken çalışma yapılan anaokulu U şeklinde inşa edilmiştir. Okulun geniş bir dış mekanı bulunmaktadır. Dış mekanda eğitim ortamları ve oyun alanları oluşturulmuştur. Okul bahçesinde ayrıca tuvalet ve lavabo bulunmaktadır. Okulun çevresi betonarme yapı ile çevrilmiştir.

Okulun iki giriş kapısı bulunmaktadır. Kapının biri öğrenci girişi olarak kullanılırken diğer kapı personel ve veliler için düzenlenmiştir. Personel girişi sağında idari bölümün bulunduğu orta alana açılmaktadır. Orta alan amfi şeklinde dizayn edilmiştir. Amfinin bittiği kısımda sağa ve sola ayrılan koridor bulunmaktadır ve bu koridorlar iç mekanlara gitmektedir. Her iki yöndeki koridorun bir tarafında sınıflara açılan kapılar bulunurken diğer tarafı iç bahçeye bakmaktadır. Koridorun iç bahçeye bakan kısımları camekândan oluşmaktadır. Okulda sınıflar haricinde oyun odası, sanat sınıfı ve küçük yaş grupları için uyku odaları bulunmaktadır. Sağ koridorun sonunda genel depo, yemekhane ve mutfak bulunmaktadır. Mutfağın dışa açılan bir servis kapısı bulunmaktadır.

Okul dokuz sınıf ile eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. Okulda bir müdür, bir müdür yardımcısı, bir psikolojik danışman, bir hemşire, bir memur, bir güvenlik görevlisi, dokuz öğretmen, sekiz yardımcı öğretmen, aşçı ve temizlik görevlileri görev yapmaktadır. İki öğretmen dışında diğer öğretmenler sözleşmelidir. Ayrıca, okulda okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında görev yapan öğretim elemanlarından oluşan eğitim koordinatörleri görev almaktadır. Eğitim koordinatörleri ve okul müdüründen oluşan eğitim kurulu; eğitim politikalarını belirlemekte, okul öncesi eğitimin ilkeleri doğrultusunda işleyişi ve akademik gelişimi denetlemekte ve araştırma-geliştirme faaliyetlerini düzenlemektedir.

Sınıf

Çalışma, okuldaki karanfil sınıfında yapılmıştır. Çalışma yapılan sınıf MEB'e bağlı anasınıflarına göre farklı fiziksel özelliklere sahiptir. Karanfil sınıfına girince ilk dikkat çeken, sınıfın sol tarafta bulunan DOM ve kitap merkezidir. Kitap merkezi zeminde olmayıp DOM'un üst katındadır ve kitap merkezine merdivenle çıkılmaktadır. DOM, minyatür bir evi andırmaktadır. Karanfil sınıfında dikkat çeken diğer bir özellik

bahçeye açılan bir kapısının olması, terasının olması ve bahçeye bakan kısmın boydan boya cam ile kapatılmış olmasıdır. Sınıfta; sanat, fen, bilgisayar, müzik, blok, dramatik oyun, kitap gibi öğrenme merkezler oluşturulmuş olup merkezler doğal materyal ve oyuncaklarla donatılmıştır. Tuvaletler sınıfın içindedir. Sınıfın içinde ayrıca depo bulunmaktadır.

Sınıfta eğitim sabah 8 de başlayıp akşam 5'e kadar sürmektedir. Çocukların sınıfa geliş zamanı değişiklik göstermektedir. Çocuklar sabah 8 de gelmeye başlamakla birlikte geliş süresi 9.30-10'lara kadar sürmektedir. Sınıfa genelde ilk gelen Tuba öğretmen olmaktadır. Öğretmen sınıfa gelen her çocukla ilgilenmekte, selamlaşmakta ve hangi merkezde ne yapacaklarını sorarak çocukları merkezlere yönlendirmektedir. Tuba öğretmen, çocukların çoğunun geldiği zaman çember saati yaparak çocukların hangi merkezde ne yapacaklarını sorarak merkezlere yönlendirmektedir. Öğretmen bazen bir merkezde çok fazla zaman geçiren çocukları farklı merkezlere yönlendirmektedir. Çocukların serbest oyun süreci, saat 09.30'daki kahvaltıya kadar devam etmektedir. Çocuklar serbest oyun zamanında istedikleri zaman merkez değiştirerek istedikleri merkezlerde oynayabilmektedirler. Çocuklar 09.30'da kahvaltıya gitmektedirler. Çocuklar bazen kahvaltıya gitmeden bazen de kahvaltı dönüşü sınıfı düzenlemektedirler.

Kahvaltı dönüşü çember/güne başlama zamanı yapılmaktadır. Çember zamanında öğretmen çocuklara nasıl olduklarını sormakta ve bir önceki günün nasıl geçtiği ile ilgili sohbet etmektedir. Öğretmen sıra ile her çocuğa konuşma hakkı vermekte ve ara sıra çocukların konuşmalarını keserek çocukların anlattıkları ile ilgili sorular sormaktadır. Konuşmalar bittikten sonra öğretmen günün liderini seçmektedir. Her çocuk konuştuktan sonra öğretmen eğitim akışı içinde ne yapılacağı ile ilgili açıklamalar yapmaktadır. Çocuklar tercih ettiği etkinliği yapmak için yönlendirilmektedir.

Öğretmen genelde küçük grup etkinliği yapmaktadır. Yapılacak etkinliklere öğretmen karar vermektedir. Öğretmen iki üç veya dört etkinlik seçeneği sunarak çocuklara seçme hakkı tanısa da çoğunlukla bütün etkinlikleri de yapmalarını beklemektedir. Çocukların fikri alınarak etkinlik planı yapılmamaktadır. Öğretmen etkinlik sürecinde grupları gezerek kontrol etmekte bazen de bir grubun etkinliğine katılarak çocuklarla etkinliği yapmaktadır. Çocuklar haftada üç gün sanat atölyesine giderek sanat öğretmeninin hazırladığı etkinliklere katılmaktadırlar. Sanat etkinliği bazen sınıftaki etkinlik zamanına denk gelmektedir. Böyle durumlarda öğretmen

etkinliği yarıda bıraktırarak çocukları sanat atölyesine yönlendirmektedir. Etkinlik bitiminde öğretmen etkinlik merkezlerinin temizlenmesini ve düzenlenmesini sağlamaktadır.

Etkinlik sonrası etkinlik değerlendirilmesi yapılmak üzere çember zamanı yapılmaktadır. Burada çocukların etkinlikte ne yaptığı, eğlenip eğlenmedikleri, zorlanıp zorlanmadıkları, neler hissettikleri vb. sorularla çocukların etkinlik sürecindeki yaşantıları ortaya çıkarılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Durum çalışması olarak gerçekleştirilen bu çalışmada var olan durumu en iyi şekilde betimlemek için birden fazla veri toplama tekniği kullanılmıştır. Creswell (2009) iyi bir nitel durum çalışmasının ayırt edici özelliğinin derinlemesine bir anlayış sunma olduğunu belirtmiş ve bu derinlemesine anlayış sunmanın ise pek çok veri çeşidi toplayarak sağlanabileceğini belirtmiştir. Patton (2014) ise nitel bulgulara; yapılandırılmamış gözlemler, açık uçlu sorular ve yazılı dokümanlarla erişilebileceğini savunmuştur. Çocukların akranlarla ve öğretmenle güç ilişkilerini derinlemesine betimleyebilmek amacı ile bu çalışmada gözlem, görüşme ve araştırmacı günlüğü tekniklerini kullanılmıştır.

3.3.1. Gözlem

Bu çalışmada çocukların akranlarıyla ve öğretmeniyle olan güç ilişkilerini belirlemek amacı ile gözlem tekniği kullanılmıştır. Patton'a (2014) göre gözlem; kişilerin deneyimlerine, düşüncelerine, duygularına ve bilgilerine ilişkin doğrudan bilgi edinme fırsatı sağlar. Araştırmalarda gözlem doğal ortam içinde birinci elden veri toplamanın yanında görüşme ile elde edilen verilerin doğruluğunu pekiştirmek amacıyla kullanılır (Merriam, 2013).

Merriam'a (2013) göre katılımcı gözlemci bakış açısında gözlem yapılan grup araştırmacının gözlem yaptığını bilir. Araştırmacının grubun katılımcısı olması bilgi toplayıcı rolünden sonra gelir. Bu yöntemle araştırmacı geniş kapsamlı bilgiye ulaşabilir. Adler ve Adler'e (1998) göre araştırmacı gözlem yaparken grup üyeliğinin özünü oluşturacak faaliyetlere katılmadan gruptaki birinin kimliğini tespit edebilecek kadar yakın etkileşimde bulunur (Akt. Merriam, 2013). Araştırmacı sınıf içi güç

ilişkilerini keşfetmek amacıyla çalışmada katılımcı gözlemci bakış açısı ile gözlemlerini gerçekleştirmiştir.

Çalışmada gözlemler 9 hafta süresince toplam 28 gün devam etmiştir. Gözlemler günde ortalama 1 saat 45 dakika sürmüştür. Araştırmada "Zaman Aralıklı Gözlem" tekniği kullanılmıştır. Zaman aralıklı gözlemde sınırlı sayıda davranış önceden belirlenen zaman dilimleri içerisinde gözlemlenip kaydedilmektedir (Karasar, 2005). Çalışmada yapılan gözlemler zaman örneklem yöntemi kullanılarak çember (güne başlama ve değerlendirme), serbest oyun zamanı ve etkinlik zamanlarında gerçekleştirilmiştir. Çocuklar gözlenirken çocukların güç ilişkilerini ortaya çıkarmak için gücü nasıl kullandıklarına ve gücün kullanıldığı bağlamdaki çocukların etkileşimine odaklanılmıştır. Ayrıca öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimde gücün nasıl kullanıldığı ve hangi bağlamlarda gerçekleştiği üzerinde durulmuştur.

Araştırmada davranış analizine dayalı davranış kayıt etme yöntemlerinden biri olan "Bütüncül Zaman Aralığı" kayıt yöntemi kullanılmıştır. Bütüncül zaman aralığı kaydı başlangıç ve bitişi açıkça ayırt edilebilir olmayan davranışlar için tercih edilen bir kayıt sistemidir (Vuran, 2015). Yapılan gözlemlerde çember (güne başlama ve değerlendirme) zamanı gözlenmiştir. Etkinlik gözlemlerinde sanat, fen, müzik, oyun, hareket etkinlikleri gözlenmiştir. Serbest oyun zamanında da blok, DOM, matematik merkezi, sanat merkezi, müzik merkezi ve orta alan gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Gözlemler video kamera ve ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiştir.

3.3.2. Görüşme

Görüşme, insanların neyi ve neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren faktörleri ortaya çıkarmayı sağlayan bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2003). Patton'a (2014) göre görüşmenin amacı, kişilerin iç dünyasına girmek ve onun ne düşündüğünü anlamaya çalışmaktır. Karasar'a (2005) göre, görüşmeler değişik biçimlerde gruplanabilmektedir. En yaygın gruplama biçimi yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olarak üçlü sınıflamadır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, sorular önceden belirlenir ve bu sorularla veriler toplanmaya çalışılır. Bunun yanında görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını yönlendirilebilir. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşme ile veri toplama sadece öğretmenle iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Birinci aşamada açık uçlu sorular ile öğretmenin çocuklar üzerinde güç hakimiyetini nasıl sağladığı ile ilgili sorular hazırlanmış ve öğretmene sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmede; "kendi isteğinizin yapılması için çocuklara karşı nasıl bir güç kullanıyorsunuz?", "çocukların istemediği ama sizin istediğiniz bir durumda nasıl davranıyorsunuz?", "farklı bağlamlarda (çember zamanı, oyun zamanı, etkinlik zamanı) kendi isteklerinizin gerçekleşmesini nasıl sağlıyorsunuz?", "isteğinizi gerçekleştirmek için uygulamalarınız çocuktan çocuğa değişiyor mu?" temel soruları kullanılmıştır. Ancak görüşmenin akışına bağlı olarak yan sorular kullanılarak soru sayısı artırılmıştır.

İkinci aşamada; çocukların birbirlerine, çocukların öğretmene ve öğretmenin çocuklara karşı güç hakimiyetini nasıl gerçekleştirdikleri ile ilgili açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formlarının her bir çocuk için öğretmenden doldurulması istenmiştir. Görüşme formunda her bir çocuk için; "isteğini diğer çocuklara nasıl yaptırıyor?", "isteğini öğretmene nasıl yaptırıyor?", "diğer çocuklar isteğini bu çocuğa nasıl yaptırıyor?", "öğretmenin bu çocuğa karşı güç kullanımı nasıldır" sorularından oluşmaktadır.

3.3.3. Araştırmacı Günlüğü

Araştırma günlükleri, araştırmacının kişisel algılarının, tekrarlayan olguların, duygu ve düşüncelerin kayıt altına alındığı yazılı dokümandır. Günlükler veri toplama ve analiz sürecine önemli katkı sağlamaktadır (Merriam, 2013). Bu çalışmada da araştırmacı güç ilişkilerini ortaya çıkarabilmek için araştırmacı günlüğü tutmuştur. Günlükler aracılığıyla öğretmenin ve çocukların süreçle ilgili duygu ve düşünceleri elde edilmek istenmiştir. Tutulan günlükler gözlemle elde edilen verileri desteklemek için kullanılmıştır. Yaklaşık 30 sayfa günlük tutulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmaya başlanmadan yaklaşık altı ay önce çalışma yapılan sınıfın öğretmeni ile planlama yapılmıştır. Bu amaçla öğretmenle çalışmayla ilgili konuşulmuş ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacı, planlanan çalışmanın öğretmenin sınıfında yapmak istediğini belirtmiştir. Öğretmen bu isteğe olumlu cevap vermiştir. Öğretmenin çalışmaya dâhil olmayı kabul etmesiyle birlikte araştırmacı sınıf ziyaretlerinde bulunmuştur. Sınıf ziyaretleri dört ay boyunca devam etmiş olup bazen haftada bir gün bazen de iki haftada bir gün ziyarette bulunulmuştur. Ziyaretler ortalama 30 dakika

sürmüştür. Bazen de araştırmacı sınıf etkinliğine katılmış ve gezilere gitmiştir. Sınıfta çocuklarla etkileşimli bir süreç geçirilmiş ve çocukların araştırmacıyı okuldaki öğretmenlerinden biri gibi algılamaları sağlanmıştır.

Veri toplama sürecine başlamadan önce anaokulu eğitim koordinatörlüğünden çalışma için izin (Ek 1) alınmıştır. Aynı süreçte çocukların ailelerine çalışmayı anlatmak ve izin almak için öğretmen liderliğinde bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Velilere araştırma sürecinde çocukların güvenliğini sağlamaya ve kişisel bilgileri gizli tutmaya dair taahhütte bulunulmuş ve velilerden araştırma için izin aldığına dair onam formları alınmıştır (Ek 2). Ancak velilerden birisi çocuğunun araştırmaya katılmasını istememiştir. Bir diğer veli de etik kurul kararı olması durumunda ve video kaydı yapmamak şartıyla çocuğunun çalışmaya katılabileceğini ifade etmiştir. Araştırmacı etik kurul kararı için başvuruda bulunduğunu veli ile paylaşarak çocuğunun çalışmaya katılmasını sağlamıştır. Bu süreçte etik kurul kararı alınmıştır (Ek 3). Böylece çalışmaya bir öğretmen ve 19 çocuk dahil edilmiştir.

Araştırmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılının kasım ayında başlanmıştır. Veri toplama süreci 9 hafta sürmüştür. Araştırma sürecinde gözlem, görüşme ve günlük veri toplama teknikleri olarak kullanılmıştır. Araştırmacı veri toplama sürecinde ortalama 3-4 saat sınıfta bulunmuştur.

Gözlem yolu ile veri toplama süreci 1 Kasım 2016 ile 29 Aralık 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Gözlemler okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içi güç ilişkilerini belirlemek amacıyla araştırmacının katılımcı-gözlemci rolüyle gerçekleşmiştir. Çalışmada gözlemler 9 hafta toplam 28 gün devam etmiştir. İlk üç hafta haftada dört gün, dördüncü ve yedinci haftalarda haftada üç gün ve sekizinci ve dokuzuncu haftalarda haftada iki gün gözlem gerçekleştirilmiştir. Çocuklar ve öğretmen; serbest oyun zamanında, çember zamanında ve etkinlik zamanında gözlenmiştir. Gözlemlerde üç adet video kamera ve iki adet ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Serbest oyun zamanında video kameralar çocukların etkileşim halinde olduğu alanı kapsayacak şekilde yaklaşık iki ile dört metre mesafede sabit alanlara yerleştirilmiştir. Bazen de araştırmacı video kamerayı eline alarak çocukların etkilenmeyeceği mesafede konuşlanarak kendisi çekim yapmıştır. Çember zamanında ise video kameralar çember alanını kapsayacak şekilde yaklaşık iki ile dört metre mesafede farklı açılara sahip sabit alanlara yerleştirilmiştir. Etkinlik zamanında ise video kameralar çocukların etkinlik yaptığı merkezi kapsayacak şekilde yaklaşık iki ile dört metre mesafede sabit alanlara yerleştirilmiştir. Bazen de araştırmacı video

kamerayı eline alarak çocukların etkilenmeyeceği mesafede konuşlanarak kendisi çekim yapmıştır. Ses kayıt cihazları çocukların sesinin net kaydedilmesi amacıyla kullanılmıştır. Ses kayıt cihazları çocukların etkileşim halinde bulunduğu alana yaklaşık bir iki metre mesafeye yerleştirilmiştir.

Gözlemlerde 2990.51 dakika video kaydı, 2543.20 dakika ses kaydı yapılmış aynı zamanda 30 sayfa gözlem notu tutulmuştur. Video kayıtlardan ve ses kayıt cihazından toplam 278 sayfa yazılı metin elde edilmiştir. Gözlemlerden toplam 308 sayfa yazılı metin elde edilmiştir.

Öğretmen ile görüşme 19 Aralık Salı günü gerçekleştirilmiştir. Görüşme, okulun müdür yardımcısı odasında yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Araştırmacı yarı yapılandırılmış sorular ile görüşmeyi gerçekleştirmiştir. Görüşme ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Araştırmacı, görüşmeye başlamadan önce öğretmene görüşme hakkında ön bilgi vermiştir. Daha sonra görüşmenin ses kayıt cihazı ile kaydedilmesi için izin alınmıştır. Araştırmacı görüşme sonlandıktan sonra çocukların birbirlerine ve öğretmene karşı güç hakimiyetini nasıl gerçekleştirdikleri ile ilgili açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formunu öğretmene vermiştir. Araştırmacı, sınıftaki her bir çocuk için görüşme formunu doldurmasını öğretmenden istemiş ve öğretmene bırakılmıştır. Formların doldurulması için öğretmene iki hafta süre verilmiştir.

3.5. Veri Analizi

Veri analizi sürecinde ilk aşama elde edilen ham verilerin yazı formatına dökümü olmuştur. Video kayıtlarından ve ses kayıt cihazından elde edilen veriler 308 sayfa görüşmeden elde edilen veriler 30 sayfa toplam 338 sayfa yazı formatında ham veri elde edilmiştir.

İkinci aşamada verilerin analiz işlemine başlanmıştır. Veri toplama sürecinin başlamasından itibaren toplanan gözlem ve görüşme kayıtları “içerik analizi yöntemi” ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden var olmayan yeni temaların, kategorilerin ve boyutların ortaya çıkmasına olanak tanır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır ve içerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Verilerin analizi ilk gözlem ve görüşme ile başlar, ortaya çıkan

önsezi ve kesin olmayan hipotezler veri toplama sürecinin bir sonraki evresine yönlendirilir. Bu süreç araştırma sorularının geliştirilmesi ve düzeltilmesi ile sonuçlanır. Bu etkileşimli süreç araştırmanın inanılır ve güvenilir sonuçlar elde etmesine olanak sağlar (Merriam, 2013). Bu araştırmada da verilerin toplanması ve analizi eş zamanlı yürütülmüştür. İçerik analizinde tümevarımsal yaklaşım uygulanmıştır. Tümevarımsal veri analizi saklı bilgileri ortaya çıkarmak ve görünür kılmak amacıyla verileri birimlere ayırma ve kategoriler oluşturmayı içeren bir süreç olarak tanımlamışlardır (Corbin ve Strauss, 2008).

İçerik analizinde "kodlama" mesajın anlamı üzerinde bir işlem yapmak demektir. Kodlama süreci, elde edilen verileri bölümlere ayırmayı, incelemeyi, karşılaştırmayı, kavramlaştırmayı ve ilişkilendirmeyi gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İçerik analizde, elde edilen verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Tümevarımcı analizle, kodlar doğrudan verilerden üretilerek bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında sunulacağı belirlenmiştir. Anlam bakımından ilişkili olan veriler aynı kod altında toplanmıştır. Kodlar arasındaki ilişkiler incelenmiş, benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılarak araştırma bulgularını oluşturacak temalar oluşturulmuştur. Bulunan temalar rapor edilirken mümkün olduğunca tanımlayıcı olmasına dikkat edilmiş, görüşme ve gözlenen durumlarla ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen veriler arasında tutarlılık olup olmadığına bakmak için, veriler birbirleriyle karşılaştırılarak bir arada sunulmuştur. Elde edilen tema, kategori ve kodlar bulgularda strateji, yöntem ve teknik olarak sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmaların en önemli ölçütlerinden biri sonuçlarının inandırıcılığıdır. Geçerlik ve güvenilirlik, araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamada kullanılan en yaygın iki ölçüttür (Yıldırım & Şimşek, 2005). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik terimleri yerine farklı terimler kullanılmaktadır. Credibility (inanırlık) iç geçerliliği, transferability (nakledilebilirlik) dış geçerliliği, dependability (güvenilebilirlik) güvenirliği, confirmability (onaylanabilirlik) tarafsızlığı açıklamaktadır (Lincoln & Guba, 1985).

İnandırıcılık, araştırma yönteminin verileri doğru şekilde tanımlaması ve betimlemesidir. Araştırmacı; uzun süreli etkileşim halinde bulunarak, veri çeşitlemesi

yaparak, uzman incelemesine sunarak ve katılımcı teyidi alarak çalışmanın inandırıcılığını arttırabilir (Lincoln & Guba, 1985). Bu çalışmada veri toplama sürecinden altı ay önce sınıf etkileşimine başlanmıştır. Ayrıca iki aylık veri toplama sürecinde 28 gün sınıfta bulunulmuştur. Sınıfta günlük yaklaşık üç dört saat zaman geçirilmiştir. Bu süreçte 2990 dakika gözlem yapılmıştır. Öğretmenle görüşerek ve araştırmacı günlüğü tutularak veri toplama çeşitliliği artırılmıştır. Süreçte tez danışmanı ve tez izleme komitesi üyeleri ile paylaşımda bulunulmuştur. Bunun yanında elde edilen analiz sonuçları çalışma yapılan öğretmenle paylaşılmış ve üzerinde çalışılarak doğrulanması sağlanmıştır. Nakledilebilirliği artırmak için bulgularda direk alıntılardan yararlanılmış ve betimlemelerle sürecin detayları ortaya konmuştur.

Nitel çalışmalarda güvenirliği arttırmanın en etkili yollarından biri kodlayıcılar arası görüş birliğini sağlamaktır (Huberman & Miles, 2002). Bu çalışmada ham verilerin çokluğu dolayısı ile ikinci bir kodlayıcıdan yardım alma imkânı olmamıştır ve bu durum tez izleme komitesinde tartışılmıştır. Tez izleme komitesi video kayıtlardan 30 dakikalık bir bölümün güvenilirlik çalışması için kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu çerçevede alan uzmanı öğretim elemanından ikinci kodlayıcı olması hususunda yardım istenmiştir. İkinci kodlayıcı doktora derecesine sahip ve doktorasını nitel yöntemle gerçekleştirmiş ve verilerinin analizinde içerik analizini kullanmıştır. İkinci kodlayıcının içerik analizine ilişkin bilgisi olduğu düşünülerek çalışma konusu ile ilgili ayrıntılı açıklama yapılmıştır. Rast gele bir video kaydı seçilerek ikinci kodlayıcıya verilmiştir. Araştırmacı ile ikinci kodlayıcı arasında bir konu hakkında farklılaşma olmuştur. Bu farklılaşma direktif kullanma durumunda ortaya çıkmıştır. İkinci kodlayıcı öğretmenin kullandığı direktiflerin gerçekte uyarı amaçlı olduğunu belirtmiştir. Video kaydı tekrar incelenerek ikinci kodlayıcıya hak verilmiş ve kodun teması değiştirilmiştir. Ancak bu durumun bağlamsal olduğu sonucuna varılmıştır. Direktif verme hem uyarı temasının altında alt tema olarak hem de tek başına tema olarak kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde bazı kodlarla ilgili ikinci kodlayıcı ile fikir alışverişinde bulunulmuştur.

Nitel araştırmalarda nesnelliğin tam olarak mümkün olamayacağı, araştırmacının etkisinin olmadığı bir araştırmadan söz edilemeyeceği varsayılır. Bu nedenle Lincoln ve Guba (1985) nesnellik kavramı yerine teyit edilebilirlik kavramını önermiştir. Teyit etme, uzman incelemesi ile mümkün olmaktadır. Ham verilerin bulgularla uyumluluğu uzman meslektaşlarla görüşme ve tartışmalar yaparak teyit edilebilirlik sağlanabilmektedir (Merriam, 2013). Bu kapsamda süreç boyunca başta tez danışmanı

olmak üzere tez izleme komitesi ise gereken durumlarda görüşmeler ve tartışmalar yapılmıştır. Bu bağlamda tez danışmanı, tez izleme komitesi üyeleri ve ikinci kodlayıcı ile görüşmeler ve tartışmalar yapılmış ve teyit edilebilirlik kriteri sağlanmaya çalışılmıştır.

3.6.1. Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacının rolü birincil veri toplama ve analiz aracı olmasıdır. Çalışma boyunca araştırmacı gözlem ve görüşme ile veri toplamıştır. Araştırmacı aynı zamanda araştırma süreci boyunca gözlemci olmuştur. Eisenhart'e (2011) göre gözlemci, sınıf aktivitelerinin içerisine katılmayan, katılımcıların ne söylediğini ve ne yaptığını dikkatlice izleyen kişidir. Araştırmacı gözlem sırasında etkinliklere katılmamış, sınıf içerisinde gözlemci olarak bulunmuştur.

3.7. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Merriam'e göre (2013) alınan etik önlemler çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini etkilemektedir. Ayrıca katılımcıların da temel hak ve özgürlüklerinin dikkate alınması gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmada alınan etik önlemler aşağıda sıralanmıştır:

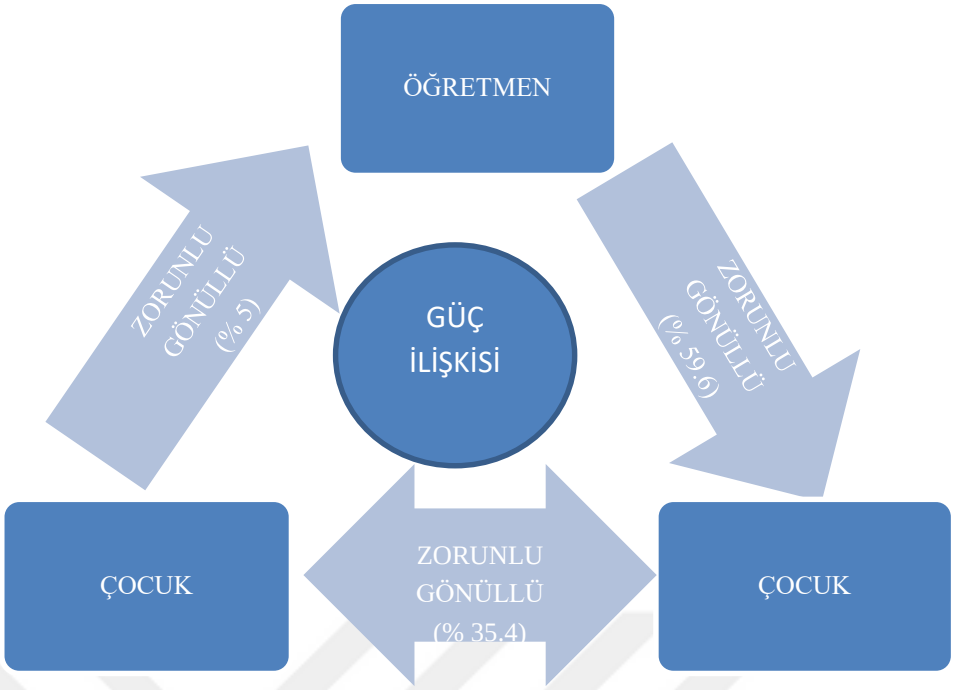
- Araştırma Anaokulunun eğitim koordinatörlüğünden resmi izin alınarak başlatılmıştır.
- Araştırma için Üniversiteden etik kurul kararı alınmıştır.
- Araştırmanın başında öğretmen çalışmanın amacından, uygulama sürecinden ve veri toplama süreçlerinden haberdar edilmiştir.
- Çalışma yapılan sınıftaki çocukların velileri araştırma hakkında bilgilendirilmiştir.
- Kamera ve ses kayıtları için öğretmenden sözlü izin velilerden ise aydınlatılmış onam formuyla izin alınmıştır.
- Öğretmen, video çekimi yapılacağı ve ses kayıtlarının alınacağını araştırmanın başında çocuklara belirtmiştir.
- Araştırmaya katılmak istemeyen çocuk sürece dahil edilmemiştir.
- Çocukların ve öğretmenin gerçek isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır.
- Elde edilen tüm ses ve görüntülerin bilimsel araştırma dışında kullanılmayacağı velilere ve öğretmene belirtilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde bulgular, araştırma soruları çerçevesinde çocuk-çocuk güç ilişkisi, öğretmen-çocuk güç ilişkisi ve çocuk-öğretmen güç ilişkisi başlıkları altında sunulmuştur. Bulgular sunulurken strateji yöntem teknik sırası izlenmiştir. Stratejilerin sunumunda şekillerden yararlanılmıştır. Bulguların sunum sırasında yoğunluklar göz önünde bulundurularak en çok kullanılan strateji, yöntem ve teknikler ilk önce sunulmuştur. Bulguların sunumunda hesaplanan yüzdelerden ve frekanslardan yararlanılmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içi güç ilişkileri; çocuk-çocuk, öğretmen-çocuk ve çocuk-öğretmen güç ilişkisi olmak üzere üç farklı boyutta incelenmiştir. Sınıf içi güç hakimiyetini sağlamada iki stratejinin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bu stratejiler; kişiyi zorunlu kılma ve güç kullanılan kişinin gönüllü olmasını sağlama şeklinde gerçekleşmiştir. Hem çocuklar arkadaşları üzerinde güç hakimiyetini sağlarken, hem öğretmen çocuklara karşı etkisini gösterirken hem de çocuklar öğretmene karşı isteklerini gerçekleştirirken bu iki stratejiyi kullanmaktadır. Şekil 1'de okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içi güç ilişkileri verilmiştir.



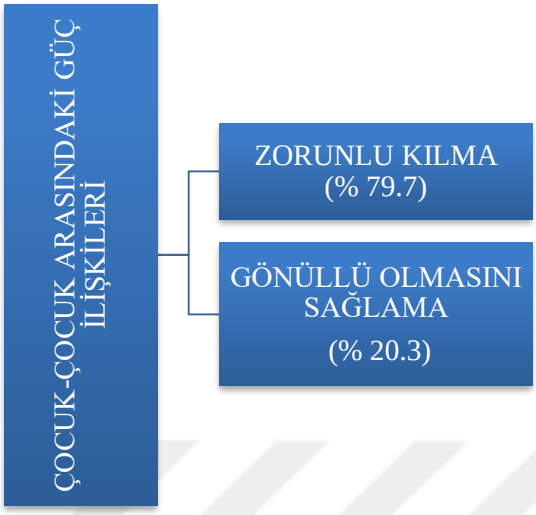
Şekil 1. Okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içi güç ilişkileri

Şekilde 1'de görüldüğü gibi sınıf içi güç ilişkilerinde iki strateji ön plana çıkmaktadır. Bu stratejiler zorunlu kılma ve gönüllü olmasını sağlama şeklinde gerçekleşmektedir. Çocuk-çocuk etkileşimi açısından bakıldığında çocukların birbirleri üzerinde etkin olmak için arkadaşlarını zorunlu kıldıkları ve arkadaşlarının gönüllü olmasını sağladıkları görülmektedir. Zorunlu kılma ve gönüllü olmasını sağlama öğretmen-çocuk güç ilişkilerinde de kullanılan stratejiler olmaktadır. Öğretmen isteklerinin gerçekleşmesini sağlarken hem çocukları zorunlu kılmakta hem de gönüllü olmalarını sağlamaktadır. Sınıf içi güç hakimiyetini sağlamada bir başka ilişki de çocuk-öğretmen arasında gerçekleşmektedir. Çocuklar öğretmene karşı güç hakimiyetini sağlarlarken öğretmeni zorunlu kıldıkları gibi öğretmenin gönüllü olmasını sağlayarak da isteklerini gerçekleştirmektedirler.

4.1. Çocuk-Çocuk Arasındaki Güç İlişkileri

Okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içi güç ilişkilerinden birisi çocukların kendi aralarında meydana gelen ilişkilerdir. Çocukların kendi aralarında meydana gelen güç ilişkileri sınıfta gerçekleşen toplam güç girişimlerinin % 35.4'ünü oluşturmaktadır. Çocuklar arkadaşları üzerinde güç hakimiyetini iki strateji kullanarak elde

etmektedirler. Şekil 2'de çocuk-çocuk arasındaki güç ilişkilerinde kullanılan stratejiler verilmiştir.

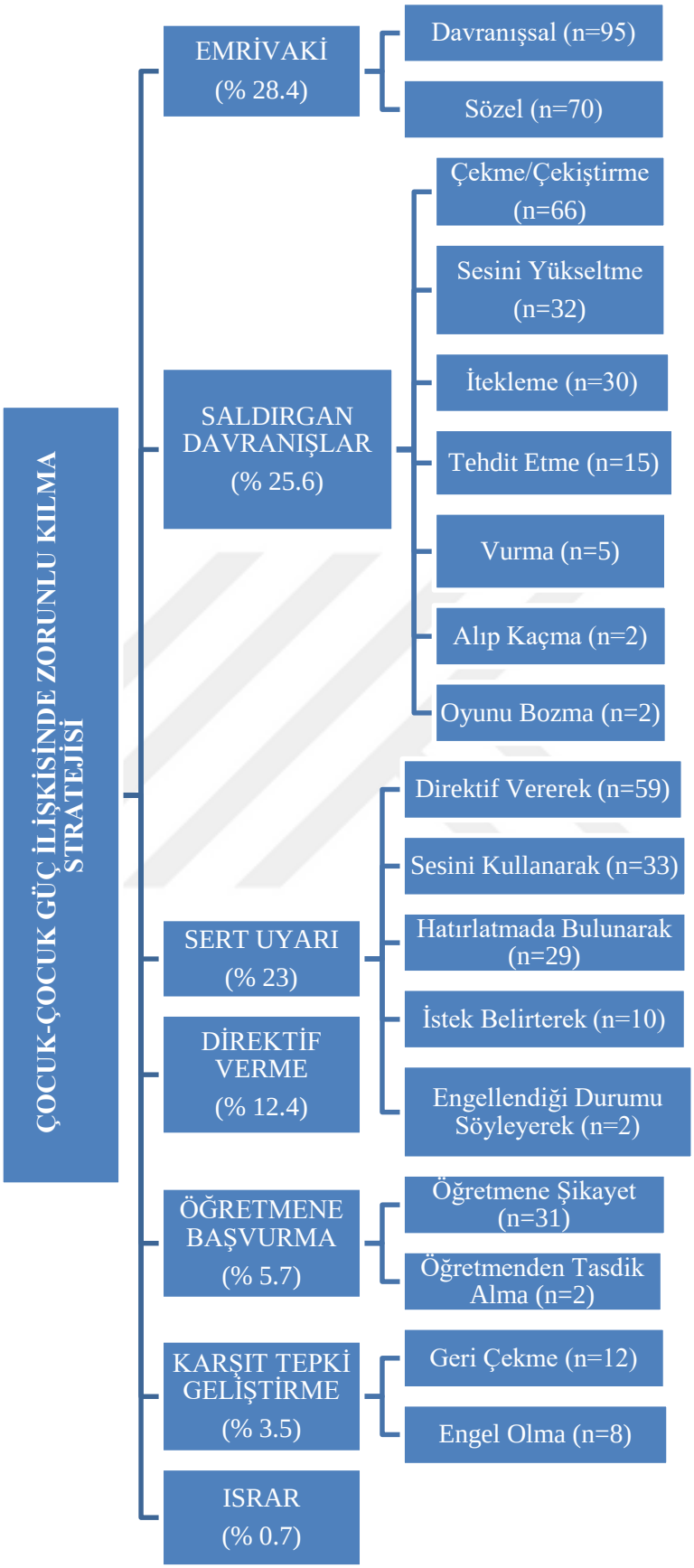


Şekil 2. Çocuk-çocuk arasındaki güç ilişkisi

Şekil 2 incelendiğinde çocukların arkadaşlarını zorunlu kılarak ve gönüllü olmalarını sağlayarak güç hakimiyetini sağladıkları görülmektedir. Zorunlu kılma stratejinde arkadaşlarının düşünceleri dikkate alınmadan güç hakimiyeti sağlanmaktadır. Gönüllü olmasını sağlama stratejisinde ise arkadaşlarının düşünceleri dikkate alınarak arkadaşlarının gönüllü olması sağlanmaktadır.

4.1.1. Çocuk-Çocuk Güç İlişkisinde Zorunlu Kılma Stratejisi

Çocukların arkadaşları üzerinde güç hakimiyeti sağlama stratejilerinden birisi arkadaşlarını zorunlu kılmadır. Bu stratejide arkadaşlarının isteği kabul edip etmemesi önemli değildir. Çocukların kendi istekleri ön plandadır ve bunun gerçekleşmesi için arkadaşlarının onayı ya da rızası göz ardı edilmektedir. Arkadaşlarını zorunlu kılarak güç hakimiyetini sağlama çocuklar tarafından en çok kullanılan (%79.7) stratejidir. Çocuklar arkadaşlarını zorunlu kılarak kendi isteklerinin gerçekleşmesini sağlarken değişik yöntemler kullanmaktadırlar. Şekil 3'te çocuk-çocuk güç ilişkilerinde zorunlu kılma yöntemleri verilmiştir.



Şekil 3. Çocuk-çocuk güç ilişkilerinde zorunlu kılma yöntemleri

Şekil 3 incelendiğinde çocuklar arkadaşlarını zorunlu kılarak güç hakimiyetini sağlarken değişik yöntemler kullanmaktadırlar. Çocuklar; emrivaki yaparak, saldırgan davranışlar sergileyerek, sert uyarıda bulunarak, direktif vererek, öğretmene başvurarak, karşıt tepki geliştirerek ve ısrar ederek güç hakimiyetini sağlarlarken arkadaşlarının istekli olup olmadıklarını dikkate almamaktadırlar.

4.1.1.1. Emrivaki Yaparak Güç Hakimiyeti Sağlama

Çocukların emrivaki yapması, birbirleri üzerinde etki oluşturmaya yönelik kullandıkları zorunlu kılma yöntemlerinden en çok kullanılanıdır (% 28.4). Emrivaki durumunda güç kullanılan çocuklar arkadaşlarının isteklerini yerine getirmek zorunda kalmaktadırlar. Emrivaki durumunda çocuk karar verici konumdadır ve bazı durumlarda kararını direk davranışa yansıtmaktadır. Çocukların emrivaki yapmaları davranışsal ve sözel olmak üzere iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Çocuklar düşüncelerini direk davranışa döktükleri gibi düşüncelerinin gerçekleşmesi için karar da almaktadırlar. Emrivaki yaparak güç hakimiyeti sağlama en fazla oyun zamanında kendini göstermektedir daha sonra etkinlik zamanında ve en az da çember zamanında ortaya çıkmaktadır.

Davranışsal emrivaki, çocukların birbirleri üzerinde etkin olma çabalarında kullanılan emrivaki tekniklerinden birincisidir ve en çok kullanılanıdır. Çocuklar davranışı doğrudan yaparak arkadaşlarına karşı emrivakide bulunmaktadırlar. Çocuklar, kendi istekleri doğrultusunda davranışlar sergilemektedirler. Davranışsal emrivaki yaparak güç hakimiyeti sağlama değişik şekillerde kendini göstermektedir. Çocuklar; arkadaşlarına sormadan oyuncaklarını/eşyalarını alarak, oyun/etkinlik sürecinde davranışı direk yaparak, arkadaşlarına sormadan oyununa girerek, arkadaşlarının alanını izinsiz kullanarak ve arkadaşlarının konuşmasını keserek emrivaki yapmaktadırlar.

Çocuklar emrivakide bulunup arkadaşlarının oyuncaklarını/eşyalarını alarak arkadaşları üzerinde etki oluşturmaktadırlar. Çocuklar arkadaşlarının oynadığı veya kullandığı oyuncağı veya eşyayı izinsiz almaktadırlar. Çocuklar arkadaşlarının oyuncağını/eşyasını aldığı gibi kendilerine ait olup arkadaşlarının oynadığı/kullandığı oyuncağı/eşyayı da izinsiz almaktadırlar. Bazen de çocuklar; bana gerekiyor, oynayacağım, yiyeceklerimiz olsun gibi gerekçe sunup cevabını beklemeden oyuncakları almaktadırlar. Örneğin,

Sude ve Cem matematik merkezinde oyuncak hayvanlarla oynarlarken Bora geldi "ben bu yeşil ayı ile oynayacağım" diyerek oyuncak ayıyı masadan aldı ve gitti. (29.11.16/SOZ)

Çocuklar oyun/etkinlik sürecinde oyun arkadaşına davranışsal müdahalede bulunarak da emrivaki yapmaktadırlar. Oyun/etkinlik sürecinde davranışsal emrivaki değişik şekillerde ortaya çıkmaktadır. Çocuklar; arkadaşlarının sırasını alarak, etkinliğin nasıl yapılacağını söyleyip uygulayarak, oyunda rol alıp role girerek, oyuncaklarını alıp oyunu bitirerek ve oyuncakların nasıl kullanılacağını söyleyip uygulayarak emrivaki yapmaktadırlar. Örneğin,

Sema ile Güler, sanat merkezinde resim yaparlarken Sema Güler'in elini tutarak "ben gövdesini çizim sen ateşini çiz" diyerek resmi yapmaya başladı. (02.12.16/SOZ)

Arkadaşlarının oyununa girme çocukların kullandığı diğer bir davranışsal emrivakidir. Çocuklar izin istemeden arkadaşlarının oyununa katılmaktadırlar. Bazen de role girerek oyuna dahil olmaktadırlar. Bazı durumlarda arkadaşları bu duruma karşı çıksa da güç kullanan çocuk davranışından vazgeçmeyerek oyuna devam etmektedir. Örneğin,

Metin bloklarla orta alanda oynarken Ahmet oyuncak araba ile gelerek "odana gireceğim kapı nerde" diyerek Metin'in oyununa girdi. (18.11.16/SOZ)

Çocuklar emrivakide bulunup arkadaşlarının alanını kullanarak da arkadaşları üzerinde etki oluşturmaktadırlar. Emrivaki yaparak alan kullanma oyun ve çember zamanında ortaya çıkmaktadır. Alan kullanma arkadaşlarının yerlerini sahiplenme şeklinde ortaya çıkmaktadır. Çocukların yer sahiplenmesi; arkadaşının sandalyesine oturma ve arkadaşının sandalyesini çekip kendi sandalyesini arkadaşının sandalyesinin yerine koyma şeklinde ortaya çıkmaktadır. Örneğin,

Ahmet ile Efe, sınıfın girişinde Oğuz'un evden getirdiği langırt oyununu oynarlarken Ahmet "ben maviyim" diyerek karşı tarafta oturan Efe'nin yerine oturdu. Efe de karşı tarafa geçti. (03.11.16/SOZ)

Çocuklar emrivakide bulunup arkadaşlarının konuşmalarını keserek arkadaşları üzerinde etki oluşturmaktadırlar. Çocuklar daha çok çember zamanında arkadaşının konuşmasını kesmektedirler. Çocuklar, konuşma yapan arkadaşlarının konuşmasını keserek kendileri konuşmaya başlamaktadır. Örneğin,

Çemberde Berna konuşurken Öykü, Berna'nın konuşmasını kesti ve kendisi konuşmaya başladı. Öğretmen Öykü'yü dinlemeye başladı. (07.12.16/ÇZ)

Sözel emrivaki, çocukların birbirleri üzerinde baskı kurma çabalarında kullanılan emrivaki tekniklerinden ikincisidir. Çocuklar herhangi bir konuda karar verici olarak isteklerinin gerçekleşmesini sağlamaktadırlar. Çocukların karar verici olarak güç hakimiyeti sağlaması değişik bağlamlarda kendini göstermektedir. Çocuklar; oyunda/etkinlikte ne/nasıl yapılacağına (yapılacak etkinliğin nasıl olacağına (büyük, küçük), oyunda ne yapılacağına (ev, gemi), oyunda ebenin nasıl seçileceğine, oyunun ne zaman biteceğine), oyunda rol belirlemede, oyunda kimin oynayacağına, oyunda kimin hangi oyuncakla oynayacağına, oyunda sıra belirlemede, oyunun nerede oynanacağına ve hangi oyunun oynanacağına kendileri karar vermektedirler. Örneğin,

Öykü, Efe, Derya ve Cem blok merkezinde evcilik oynarlarken Öykü; Efe'ye "sen baba ol, ben anneyim, o kızımız (Derya'yı göstererek)" dedi. (29.11.16/SOZ)

4.1.1.2. Saldırgan Davranışlar Sergileyerek Güç Hakimiyeti Sağlama

Saldırgan davranışlar, çocukların birbirleri üzerinde baskı oluşturmaya yönelik kullandıkları zorunlu kılma yöntemlerinden en çok kullanılan ikinci yöntemdir (% 25.6). Çocukların kullandığı saldırgan davranışlar değişik şekillerde ortaya çıkmaktadır. Çocukların arkadaşlarına karşı kullandığı saldırgan davranışlar; çekme/çekiştirme, sesi yükseltme/bağırma, itekleme, tehdit, vurma, alıp kaçma ve oyunu bozma şeklinde ortaya çıkmaktadır. Saldırgan davranışlar en çok oyun zamanında görülürken en az çember zamanında ortaya çıkmaktadır.

Çekme/çekiştirme, çocukların arkadaşları üzerinde etki oluşturmaya yönelik kullanılan saldırgan davranış tekniklerinden en çok kullanılanıdır. Çocukların çekme/çekiştirme davranışları oyun zamanında ortaya çıkmaktadır. Çocuklar hem arkadaşlarını çekerek/çekiştirerek hem de oyuncağı/eşyayı çekerek/çekiştirerek isteklerini gerçekleştirmektedirler.

Çekme/çekiştirme davranışlarından birincisi arkadaşları üzerinden gerçekleşmektedir. Çocuklar arkadaşlarına karşı çekme/çekiştirme davranışını sergileyerek arkadaşları üzerinde baskı kurmaktadırlar. Çocukların arkadaşlarını çekme/çekiştirme davranışları değişik bağlamlarda otaya çıkmaktadır. Çocuklar; yer edinmek için, sıralı oyunlarda sıra edinmek için, arkadaşlarını götürmek için ve arkadaşına bir şey (kıyafet, etkinlik) göstereceği zaman arkadaşlarını çekmek/çekiştirmektedirler. Örneğin,

Ahmet, Cem ve Esma blok merkezinde bloklardan yapılan merdivenden atlama oyunu oynarlarken Esma "çekilin ilk önce bu (Cem'i göstererek)" diyerek Kaan'ı sıradan çekiştirdi. (01.12.16/SOZ)

Çocukların çekme/çekiştirme davranışlarından ikincisi oyuncak/eşya üzerinden gerçekleşmektedir. Çocuklar oyuncağı/eşyayı çekme/çekiştirme davranışını sergileyerek arkadaşları üzerinde etki oluşturmaktadırlar. Çocukların arkadaşlarından oyuncağı/eşyayı çekerek/çekiştirerek alma davranışları daha çok oyun zamanında görülmekle birlikte etkinlik zamanında da ortaya çıkmaktadır. Çocuklar arkadaşlarından oyuncağı/eşyayı gerekçe sunmadan ve gerekçe sunarak çekmek/çekiştirmektedirler. Çocuklar; sahiplik belirterek, niçin kullanacağı söyleyerek (oyunda kullanma, bakma, merkezine götürme vb.) ve gereklilik bildirerek arkadaşlarından oyuncağı/ eşyayı çekiştirerek almaktadırlar. Örneğin,

Ahmet plastik bardaklarla orta alanda yürürken Bora geldi, "ver" diyerek bardakları Ahmet'ten çekerek aldı ve DOM'a doğru yürüdü. (17.11.16/SOZ)

Çocukların çekme davranışı ile arkadaşlarına karşı güç hakimiyetini sağlamaları öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Çocukların arkadaşlarını çekerek/çekiştirerek isteklerinin gerçekleşmesini sağladıkları öğretmen tarafından da vurgulanmıştır. Örneğin,

"Metin'in oynadığı kişiler genelde aynı kişiler. Eğer söylediği şey diğerleri tarafından kabul edilmiyorsa çabuk kabulleniyor. Ama bir süre bu konuda ısrarcı oluyor. Bazen çekip iterek, oyunlarını bozarak çocuklara zarar verebiliyor." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

Sesi yükseltme/Bağırma, çocukların arkadaşları üzerinde baskı oluşturmaya yönelik kullandıkları saldırgan davranış tekniklerinden bir diğeridir. Çocukların kullandığı bu teknik daha çok oyun zamanında görülmekle birlikte etkinlik zamanında da ortaya çıkmaktadır. Çocuklar oyunlarına/etkinliğine müdahale durumunda (yaptıkları etkinliği bozma, oyun alanına girme, oyuncakları ile oynama, oyuncaklarla üzerine gelme, oyuncaklarına şiddet uygulama, etkinliğini yapmaya çalışma, gürültü yapma), arkadaşlarını çağırmak için (oyundan ayrılan arkadaşını oyuna çağırma, etkinliğini gösterme, kişisel eşyasını (kolye) gösterme), arkadaşlarından oyuncak/eşya isterken, oyuncağını/eşyasını almak isteyen arkadaşlarına oyuncağını/eşyasını vermemek için, arkadaşlarını oyuna almamak için (oynamak için gelen arkadaşlarına, toplanma zamanı kendi merkezine gelen arkadaşlarına) ve yerlerini sahiplenen arkadaşlarına sesi yükseltme/bağırma davranışı sergilemektedirler. Örneğin,

Öykü ile Berna blok merkezinde bloklarla şekil yaparken Öykü, yüksek sesle "veer" diyerek bloklardan bir tanesini gösterdi. Berna, "al" diyerek bloğu Öykü'ye verdi. (08.11.16/SOZ)

Çocukların arkadaşlarına karşı sesini yükseltme/bağırma davranışı öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Çocukların isteklerinin gerçekleşmesi için bağırdıkları öğretmen tarafından belirtilmiştir. Örneğin,

"Esma, istediği şey olmadığında küsüp uzaklaşıyor. Kızgınlaşarak sesini yükseltiyor."(Tuba Öğretmen, 19.12.16)

İtekleme, çocukların arkadaşları üzerinde etki oluşturmaya yönelik kullandıkları saldırgan davranış tekniklerinden bir diğeridir. İtekleme daha çok oyun zamanında görülmekle birlikte etkinlik zamanında da ortaya çıkmaktadır. Çocuklar, arkadaşlarını; kendilerinden/oyun alanından uzaklaştırmak için (oyuncakla yaklaşıp rahatsız eden arkadaşlarını, oyunlarını bozan arkadaşlarını, kişisel eşyalarına (bandana) müdahale eden arkadaşlarını, oyun alanını izinsiz kullanan arkadaşlarını, oyuna girmeye çalışan arkadaşlarını, bazen de hiçbir sebep olmadan), sıralı oynanan oyunlarda ve etkinlikte öncelik elde etmek için, hareket yönlerinin önünde engel olmaları durumunda ve eşyaya/oyuncağa sahip olmak için iteklemektedirler. Örneğin,

Sanat merkezinde çalışma kağıtlarına rakam yazarlarken Bora, Cem'in kolunu itekleyerek "sıra bende" dedi. Cem de ayrıldı. (08.12/16/SOZ)

Çocukların arkadaşları üzerinde etki oluşturmasında itekleme davranışını sergilemeleri öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Çocukların arkadaşlarını itekleyerek arkadaşları üzerinde güç hakimiyetini sağlamalarını öğretmen de ifade etmiştir. Örneğin,

"Efe, çok kibar ve naif bir çocuk. İstediği şeyi çocuklar istemiyorsa kabulleniyor ve uzaklaşıyor. Çok gerildiğinde ise arkadaşlarını iteliyor."(Tuba Öğretmen, 19.12.16)

Tehdit, çocukların birbirleri üzerinde baskı oluşturma çabalarında kullanılan saldırgan davranış tekniklerinden bir diğeridir ve oyun zamanında kullanılmaktadır. Tehdit, değişik şekillerde ortaya çıkmaktadır. Çocuklar, arkadaşlarını; oyundan çıkarmayla, oyunlarını bozmayla, yüzlerini karalamayla ve oyundaki oyuncaklarını almayla tehdit ederek isteklerinin gerçekleşmesini sağlamaktadırlar.

Oyundan çıkarma ile tehdit etme, çocukların en çok kullandıkları tehdit türüdür. Çocukların arkadaşlarını oyundan çıkarma ile tehdit etmesi değişik bağlamlarda ortaya çıkmaktadır. Çocuklar, arkadaşlarının; oyuncakları alması, oyuncakla yaklaşıp rahatsız

etmesi, oyundan çıkması gerektiği halde çıkmaması, oyunda sıra önceliği elde etmek istemesi ve oyunda verilen rolü yapmaması durumunda arkadaşlarını oyundan çıkarma ile tehdit ederek güç hakimiyetini sağlamaktadırlar. Çocuklar ayrıca; çağırdığında arkadaşının bakmaması ve gelmemesi durumunda oyunu bozmayla, arkadaşlarının oyuncak/eşya uzatıp rahatsız etmesi durumunda yüzünü karalamayla, oyunda sıra önceliği elde etmek isteyen arkadaşını oyuncaklarını almayla tehdit etmektedirler. Örneğin,

Kaan oyuncakla Oğuz'un bloklardan yaptığı yatağına yaklaştı. Oğuz, "yapmanı istemiyorum oyundan atılırsın yoksa" dedi. Kaan da geri çekildi. (05.12.16/SOZ)

Vurma, çocukların arkadaşları üzerinde etki oluşturmaya yönelik kullandıkları saldırgan davranış tekniklerinden bir diğeridir. Çocuklar vurma davranışını oyun zamanında sergilemektedirler. Çocuklar vurma davranışını; oyuncaklarını alan/almaya çalışan arkadaşlarına ve kendilerine şiddet uygulayan (boğazını sıkan) arkadaşlarına karşı sergilemektedirler. Örneğin,

Sema sanat merkezinde boyama yaparken Cem, Sema'nın arkasından gelip boğazını sıktı. Sema da dirseği ile Cem'e vurarak "canımı acıttın" dedi. (08.12.18/SOZ)

Çocuklar ayrıca arkadaşlarının oyuncağını alıp kaçarak ve arkadaşlarının oyununu bozarak da güç hakimiyeti sağlamaktadırlar. Örneğin,

Kaan oyuncak hayvanı, Sude'nin jengalarla dizdiği şekle atarak yıktı. Sude tekrar dizmeye başladı. Kaan, Sude'nin karşı tarafına geçerek jengaları Sude'ye doğru itekledi Sude da "bozma" dedi eli ile durdurmaya çalıştı. Kaan itekleyerek vurmaya devam etti. (29.11.16/SOZ)

Çocukların arkadaşlarının oyununu bozarak arkadaşlarına karşı güç hakimiyetini sağlamaları öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Çocukların arkadaşlarının oyununu bozarak isteklerini gerçekleştirdiğini öğretmen de ifade etmiştir. Örneğin,

"Metin, bazen oyunlarına müdahale edip oyunlarını bozabiliyor." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

4.1.1.3. Sert Uyarıda Bulunarak Güç Hakimiyeti Sağlama

Sert uyarı, çocukların arkadaşları üzerinde güç hakimiyetini sağlamaya yönelik kullandıkları zorunlu kılma yöntemlerinden en çok kullanılan üçüncü yöntemdir (% 23).

Çocuklar arkadaşlarına sert uyarıda bulunarak isteklerinin gerçekleşmesini sağlarlarken arkadaşlarını zorunlu kılmaktadırlar. Çocuklar, davranışı yapmasını veya yapmamasını söyleyerek arkadaşlarını uyardıkları gibi değişik teknikler kullanarak da uyarıda bulunmaktadırlar. Çocuklar; direktif vererek, seslerini değişik şekillerde kullanarak, hatırlatmada bulunarak, istek belirterek ve engellendiği/etkilendiği durumu söyleyerek uyarılarda bulunarak güç hakimiyetini sağlamaktadırlar.

Direktif vererek uyarma, çocukların birbirleri üzerinde etki yaratma çabalarında uyarıda bulunmaya yönelik kullandıkları bir teknik olarak ortaya çıkmaktadır. Direktif vererek uyarmada daha çok emir kipi kullanılmaktadır. Çocuklar arkadaşlarının yapmasını veya yapmamasını istedikleri davranışları söyleyerek uyarıda bulunmaktadırlar. Çocukların arkadaşlarına direktif vererek uyarmaları değişik bağlamlarda ortaya çıkmaktadır. Çocuklar; oyunlarına/etkinliklerine müdahale edilmesi (oyunlarına/oyun alanlarına izinsiz girilmesi, oyuncaklarının alınması, oyunlarının bozulması, oyunlarına dışarıdan karışılması, arkadaşının etkinliği yapmaya başlaması), oyun sürecinde kendi isteklerinin gerçekleşmemesi (terliklerin çıkartılmaması, arkadaşlarının oyunda kendi düşüncelerini gerçekleştirmesi (oyuncağı alma, oyuncakla oynama), oyunlarının bozulması, arkadaşlarına sınırlama getirme (hangi oyuncaklarla oynayacağını, hangi alanı kullanacağını, etkinlikte hangi malzemeleri kullanacağını), arkadaşlarının kendilerine fiziksel engel olması, arkadaşlarının oyuna devam etmemesi, sırasının alınması ve rahatsız edilmeleri (oyuncakla arkadaşına yaklaşma, şarkı söyleme, arkadaşları tarafından izlenme, ayağına basma) durumunda direktiflerle arkadaşlarını uyarmaktadırlar. Örneğin,

Esma, Öykü'nün blok merkezinde yaptığı şeklin üstünden geçerken blokların bir kısmını düşürdü. Öykü de "geçme diyorum bir daha geçme" dedi. Esma da "tamam" dedi. (15.12.16/SOZ)

Sesleri farklı şekillerde kullanarak uyarma, çocukların arkadaşları üzerinde etki oluşturmaya yönelik kullandıkları bir diğer uyarı tekniğidir. Çocuklar; hem oyun hem etkinlik hem de çember zamanında seslerini değişik şekillerde kullanarak arkadaşları üzerinde etki oluşturmaktadırlar. Çocukların seslerini kullanması; seslerini yükseltme ve ifadeleri heceleyip söyleme şeklinde ortaya çıkmaktadır. Çocuklar arkadaşları üzerinde etki oluşturmayı konuşmalarında veya seslenmelerinde seslerini yükselterek gerçekleştirmektedirler. Çocuklar ayrıca ifadeleri hecelere bölüp vurgulu şekilde söyleyerek de arkadaşlarını etkilemekte ve isteklerinin gerçekleşmesini sağlamaktadırlar.

Sesi yükseltme, çocukların arkadaşları üzerinde baskı oluşturmaya yönelik kullandıkları sesi kullanma tekniklerinden birincisidir. Çocuklar güç hakimiyetini sağlamak için seslerini yükselterek arkadaşlarını uyarmaktadırlar. Çocuklar, oyunlarına/etkinliğine/oyuncaklarına müdahale edilmesi durumunda seslerini yükselterek uyarıda bulunmaktadırlar. Müdahale durumları; oyuna/oyun alanına girme, etkinlik sırasında konuşma, oyuncaklarına dokunma, oyuncaklarına vurma, oyunu bozma, oyuncakları alma ve etkinliği yapmaya başlama şeklinde görülmektedir. Örneğin,

Blokları renklerine göre kutulara atma etkinliğinde Öykü sepette biriken blokları saymaya başladı Derya da sepetten blok alıp saymaya başladı. Öykü de sesini yükselterek "ya siz yapmayın" dedi. Derya geri çekildi. Öykü saymaya devam etti. (17.11.16/EZ)

Çocuklar, ayrıca; sıralarını sahiplenen, oyuna erken başlayan, oyuncağını alan, görme alanını kapatıp engel oluşturan, yerlerini sahiplenen, oyunda aldığı karara karşı çıkan, etkinliği yanlış yapan, etkinliği yapması gerektiği halde yapmayan ve etkinlik zamanı susmayan arkadaşlarına seslerini yükselterek uyarıda bulunmaktadırlar. Örneğin,

Çember zamanında konuşma sırası Ayşe'deydi. Efe, Metin'in elinden marakası alınca Ahmet sesini yükselterek "Ayşeeeee" dedi. (04.11.16/ÇZ)

İfadeleri heceleyerek söyleme, çocukların arkadaşları üzerinde etki oluşturmasına yönelik kullandıkları sesi kullanma tekniklerinden ikincisidir. Çocuklar güç hakimiyetini sağlamak için ifadeleri heceleyerek arkadaşlarını uyarmaktadırlar. Çocuklar; oyuna erken başlayan, oyuncağına dokunup müdahale eden ve etkinliğine izinsiz giren arkadaşlarını ifadeleri heceleyip söyleyerek uyarmaktadırlar. Örneğin,

Esma, Öykü'nün blok merkezinde yaptığı eve girdi. Öykü de "Esmacım daha oyun başlamadı" derken oyun başlamadı kısmını heceleyerek söyledi. (07.12.16/SOZ)

Hatırlatma bulunarak uyarma, çocukların arkadaşlarına karşı güç hakimiyetini sağlama çabalarında uyarıda bulunmaya yönelik kullandıkları diğer bir uyarı tekniğidir. Çocuklar hatırlatma yaparak uyarıda bulunmayı en çok oyun en az çember zamanında gerçekleştirmektedirler. Çocuklar değişik şekillerde hatırlatmalarda bulunarak arkadaşlarını uyarmaktadırlar. Sahiplik (oyuncak/eşya/sıra) hatırlatması, oyun zamanını hatırlatma, kural hatırlatma ve oyun kurucu olduğunu hatırlatma çocukların kullandığı hatırlatmalardır. Çocuklar sahiplik hatırlatmasında eşya, oyuncak ve sıra sahipliğini hatırlatarak uyarıda bulunmaktadırlar. Oyun zamanı hatırlatmasında oyunun

başlamadığını hatırlatmaktadırlar. Kural hatırlatmasında; oyun/etkinlik ve genel sınıf kurallarını hatırlatarak uyarıda bulunmaktadırlar. Çocuklar ayrıca oyun kurucusu olduklarını hatırlatarak da arkadaşlarını uyarmaktadırlar.

Sahiplik hatırlatması, en çok kullanılan hatırlatma türü olmaktadır. Çocuklar hem yer sahipliğini, hem oyuncak/eşya sahipliğini hem de sıra sahipliğini hatırlatmaktadırlar. Yer sahipliğini hatırlatma, çocukların sahiplik belirterek arkadaşlarını uyarmalarından birincisidir. Çocuklar, arkadaşlarının sahiplendikleri/sahiplenmeye çalıştıkları yerlerin kendilerinin olduğunu söyleyerek hatırlatmada bulunmaktadırlar. Çocuklar, arkadaşlarının; oyunda/etkinlikte yer sahiplendiği, oyuna girmeye çalıştığı ve oyunda sıra sahiplendiği durumlarda yer sahipliğini hatırlatarak uyarıda bulunmaktadır. Eşya/oyuncak sahipliğini hatırlatma, çocukların kullandığı diğer bir hatırlatma türüdür. Çocuklar, arkadaşlarının sahiplendikleri/sahiplenmeye çalıştıkları oyuncağın/eşyanın kendilerinin olduğunu söyleyerek hatırlatmada bulunup uyarmaktadırlar. Çocuklar ayrıca sıranın kendilerinde olduğunu söyleyerek de arkadaşlarını uyarmaktadırlar. Çocuklar; arkadaşlarının etkinliği uzun süre yapması durumunda ve sırasının alınması durumunda sıra sahipliği hatırlatmasında bulunmaktadır. Örneğin,

Taş ev etkinliğinde Derya, Efe'deki küreğe "hey o benim" dedi. Efe de "al" dedi. (04.11.16/EZ)

Kural hatırlatması, çocukların arkadaşları üzerinde etki oluşturmalarına yönelik kullandıkları diğer bir hatırlatma türüdür. Çocuklar arkadaşları üzerinde etki kurabilmek için kuralları hatırlatarak arkadaşlarını uyarmaktadırlar. Oyun, etkinlik ve çember zamanında kural hatırlatarak uyarıda bulunulmaktadır. Çocuklar; etkinlikte hata yapılması, oyunun hızlı oynanması ve oturma düzenine uyulmadığı durumlarda hatırlatmalarda bulunmaktadırlar. Örneğin,

Değişik hareketlerle legoları sepete atma etkinliğinde Berk legoyu yanlış kutuya attığında Esma "şu kırmızı pembe kutu pembe kutu" dedi. (07.12.16/EZ)

Çocukların arkadaşlarını kural hatırlatmasında bulunarak uyarması öğretmenle yapılan görüşmede de otaya çıkmıştır. Çocukların arkadaşlarına kural hatırlatarak güç hakimiyetini sağlamaları öğretmen tarafından da belirtilmiştir. Örneğin,

"Ahmet'in herhangi bir çatışma durumunda konuşması veya kuralları hatırlatması yeterli oluyor." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

Zaman hatırlatması, çocukların kullandığı diğer bir hatırlatma türüdür. Çocuklar oyunun başlamadığını hatırlatarak arkadaşlarını uyarmaktadırlar. Çocuklar, oyuna hemen başlayan arkadaşlarını uyarmaktadırlar. Örneğin,

Cem, Öykü ve Esma blok merkezinde evcilik oyunu için toplanmıştı. Esma ve Cem bebek rolüne girerek oyuna başladığında Öykü "daha oyun başlamadı" dedi. (07.12.16/SOZ)

Oyun kurucu olduğunu hatırlatma, çocukların arkadaşlarına baskı oluşturmalarına yönelik kullandıkları hatırlatma türlerinden diğeridir. Çocuklar arkadaşları üzerinde baskı kurabilmek için oyunu kendilerinin kurduğunu hatırlatmaktadır. Çocuklar; oyun sürecinde oyuncaklara müdahale eden, oyuna izinsiz giren ve oyunda isteklerine karşı çıkan arkadaşlarına oyun kurucu olduğunu hatırlatarak uyarıda bulunmaktadırlar. Örneğin,

Ahmet, DOM'da oynayan Derya'nın yanına gelerek "merhaba, hoş bulduk, ben misafirliğe geldim" dedi. Derya da "oyunu ben kurdum" dedi. Ahmet, "oynayabilir miyim" dedi. Derya da "oynayabilirsin canım" dedi. (14.11.16/SOZ)

İstiyorum/istemiyorum ifadeleri ile istek belirterek uyarma, çocukların kendi aralarında söz sahibi olmak için kullandıkları uyarıda bulunmaya yönelik diğer bir tekniktir. Kendilerine ve oyuna/etkinliğe müdahale edilmesi durumunda çocuklar istiyorum/istemiyorum ifadeleri ile arkadaşlarını uyarmaktadır. Çocuklar, arkadaşlarının; oyuncakla yaklaşıp rahatsız etmesi, kendisine fiziksel temasta bulunması (sarılması), oyuncaklarına vurması, oyuncak atması, etkinliğe katılması ve oyun alanına girmesi durumunda istemiyorum diyerek uyarıda bulunmaktadırlar. Örneğin,

Berna ile Tuğçe sanat merkezinde resim yaparken Kaan diş maketi ile Berna ve Tuğçe'ye yaklaştı. Berna ve Tuğçe de "yapmanı istemiyorum" dedi. Kaan ayrıldı. (29.11.16/SOZ)

Engellendiği durumu söyleyerek uyarma, çocukların arkadaşları üzerinde etki oluşturmak için kullandığı uyarı tekniklerinden en az kullanılanıdır. Çocuklar, engellendiği durumları söyleyerek uyarıda bulunmayı çember zamanında gerçekleştirmektedirler. Çocuklar daha çok göremediklerini söyleyerek arkadaşlarını uyarmaktadırlar. Örneğin,

Çemberde Ahmet, "Merve önüme geçiyorsun birde ayağa kalkıyorsun göremiyorum" dedi. (20.12.16/ÇZ)

4.1.1.4. Direktif Vererek Güç Hakimiyeti Sağlama

Direktif verme, çocukların arkadaşlarına karşı isteklerini gerçekleştirmeye yönelik kullandıkları zorunlu kılma yöntemlerinden dördüncüsüdür (% 12.4). Direktif verme durumunda güç kullanılan çocuklar arkadaşlarının isteklerini yerine getirmek zorunda kalmaktadırlar. Çocuklar direktif vererek güç hakimiyeti sağlamayı en çok oyun zamanında en ez çember zamanında gerçekleştirmektedirler. Çocukların arkadaşlarına karşı kullandığı direktifler değişik bağlamlarda ortaya çıkmaktadır. Çocuklar; oyun sürecinde isteklerini gerçekleştirmek için, arkadaşlarını oyuna çağırmak veya oyundan çıkarmak için, yaptıkları etkinlikleri ya da oyuncaklarını arkadaşlarına göstermek için direktifleri kullanmaktadırlar. Çocuklar oyun/etkinlik sürecinde; arkadaşlarından oyuncak isterken, oyunda/etkinlikte etkinlik olarak yapmasını istediklerini söylerken, etkinlik sürecinde arkadaşlarını yönlendirirken, kendilerine yer edinmek için, oyunda/etkinlikte hangi alanı kullanacaklarını söylerken ve oyunda/etkinlikte yapılan etkinliğin nasıl yapılacağı söylerken direktifleri kullanmaktadırlar. Örneğin,

Parmak boyası deneyinde Esma, Ahmet'e "ekle, hah şimdi karıştır" diyerek Ahmet'in bardağına su döktü. Ahmet de Esma'nın direktiflerini yerine getirdi. (04.11.16/EZ)

Çocuklar bunların dışında da direktiflerle arkadaşlarını yönlendirmektedirler. Çocuklar, arkadaşlarından; eşyalarını korumasını, etkinliği incelemesini, oyuncakları düzenlemesini ve beklemesini isterken direktifleri kullanmaktadırlar. Örneğin,

Sude ve Güler kitap merkezinde oynarlarken Sude aşağı inerken Güler'e "sen bebeği koru" dedi Güler de "tamam" dedi. (02.11.16/SOZ)

4.1.1.5. Öğretmene Başvurarak Güç Hakimiyeti Sağlama

Öğretmene başvurma, çocukların arkadaşları üzerinde etki oluşturmaya yönelik kullandıkları zorunlu kılma yöntemlerinden bir diğeridir (% 5.7). Çocuklar arkadaşları üzerinde kendilerinin söz sahibi olamadığı durumlarda öğretmene başvurarak arkadaşları üzerinde isteklerini gerçekleştirmektedirler. Çocukların öğretmene başvurma teknikleri iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Çocuklar, arkadaşlarını öğretmene şikayet ederek ve arkadaşları ile anlaşamadığı durumlarda öğretmenden tasdik alarak arkadaşları üzerinde etki oluşturmaktadırlar.

Öğretmene şikayet, çocukların arkadaşları üzerinde etki sahibi olmalarına yönelik kullanılan öğretmene başvuru tekniklerinden en çok kullanılanıdır. Çocukların arkadaşlarını öğretmene şikayet etmeleri değişik bağlamlarda ortaya çıkmaktadır. Çocuklar, arkadaşlarının; engellediği/etkilediği (önlerine geçip görmesini engelleme, hareketli davranıp dikkatini dağıtma, kısık sesle konuşup duymasını engelleme, ses çıkarıp başını ağrıtma), oyunlarını bozması, oyun ve etkinlik kurallarına uymadığı, çemberde oyuncaklarla oynaması, sınıf toplanma zamanında kendi seçtikleri merkezi düzenlerken gelip aynı merkezi düzenlemek istemesi, şiddet uygulaması (vurma), oyuncak/eşyalarını alması, sınıf toplamaya ve etkinliği yapmaya yardım etmediği ve oyuncak paylaşmaması durumunda öğretmene şikayet etmektedirler. Örneğin,

Esma, DOM'da Derya'nın kolyesini aldı. Derya kolyeyi çekerek aldı. Esma takacam ya diyerek kolyeyi çekerek aldı. Derya da "öğretmenim" dedi. Esma "al ya" diyerek kolyeyi verdi. (09.11.16/SOZ)

Çocukların arkadaşlarına karşı güç hakimiyetini sağlamaları için öğretmene şikayette bulunulması öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Çocuklar isteklerinin gerçekleşmediği durumlarda arkadaşlarını öğretmene şikayet etmektedirler.

"Diğer çocuklar Kaan ile baş edemeyeceklerini anladıklarında öğretmene şikayet ediyor." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

Öğretmenden tasdik alma, çocukların arkadaşları üzerinde etki sahibi olmalarına yönelik kullandıkları öğretmene başvuru tekniklerinden ikincisidir. Çocuklar oyun sürecinde isteklerini gerçekleştirmek için öğretmenden tasdik almaktadırlar. Çocuklar, oyunun kuralları ile ilgili anlaşmazlık çıktığında öğretmenden tasdik almaktadırlar. Örneğin,

Cem ve Sude satranç oynarken taşın hareketi konusunda anlaşmazlığa düştüler. Cem, "öğretmenim böyle hareket etmez mi" dedi. Öğretmen de "evet" diyerek açıklamada bulundu. (16.11.16/SOZ)

4.1.1.6. Karşıt Tepki Geliştirerek Güç Hakimiyeti Sağlama

Karşıt tepki geliştirme, çocukların arkadaşları üzerinde isteklerini gerçekleştirmeye yönelik kullandıkları zorunlu kılma yöntemlerinden bir diğeridir (% 3.5). Çocuklar karşıt tepki geliştirerek arkadaşlarına karşı güç hakimiyetini sağlamaktadırlar. Çocuklar karşıt tepki geliştirerek güç hakimiyetini oyun ve etkinlik zamanında gerçekleştirmektedirler. Çocukların kullandığı karşıt tepkiler

oyuncaklarının/eşyalarının alınmaya çalışılması durumunda oyuncağı/eşyayı geri çekme ve arkadaşlarına engel olma şeklinde ortaya çıkmaktadır. Çocuklar arkadaşlarının oyuncağı/eşyayı almaya çalışması durumunda geri çekmekte veya saklamaktadırlar. Çocuklar vücut organlarını kullanıp arkadaşlarına engel olarak da arkadaşlarına karşı güç hakimiyetini sağlamaktadırlar. Çocuklar arkadaşlarına engel olmayı değişik bağlamlarda gerçekleştirmektedirler. Çocuklar, arkadaşlarının; kendisini rahatsız etmesi, oyun alanına girmek istemesi, sıra sahiplenmek istemesi ve oyun alanından ayrılmak istemesi durumunda engel olmaktadırlar. Örneğin,

Matematik merkezinde jengalarla oynarken ortadaki kovayı Sema aldı. Güler elini uzatarak almaya çalıştı. Sema Güler'e arkasını döndü. Güler ayağa kalktı. Sema da ayağa kalkıp kovayı arkasına sakladı. (02.12.16/SOZ)

Kaan oyuncakla Oğuz'un üzerine geldi. Oğuz eli ile engel olarak Kaan'ın uzaklaşmasını sağladı. (05.12.16/SOZ)

4.1.1.7. Düşüncesinde Israr Ederek Güç Hakimiyeti Sağlama

Israr, çocukların birbirleri üzerinde isteklerini gerçekleştirmeye yönelik kullandıkları zorunlu kılma yöntemlerinden bir diğeridir (% 0.7). Çocukların kullandığı bu yöntem oyun zamanında ortaya çıkmaktadır. Çocuklar isteklerinde ısrar ederek güç hâkimiyetini sağlamaktadırlar. Çocukların ısrar teknikleri değişik bağlamlarda ortaya çıkmaktadır. Çocuklar; oyunda kimin kuralı geçerli olacağı, oyunda kimin oynayacağı ve oyunun uygulanmasında kendi doğrularının geçerli olduğu hususunda ısrarcı olmaktadırlar. Örneğin,

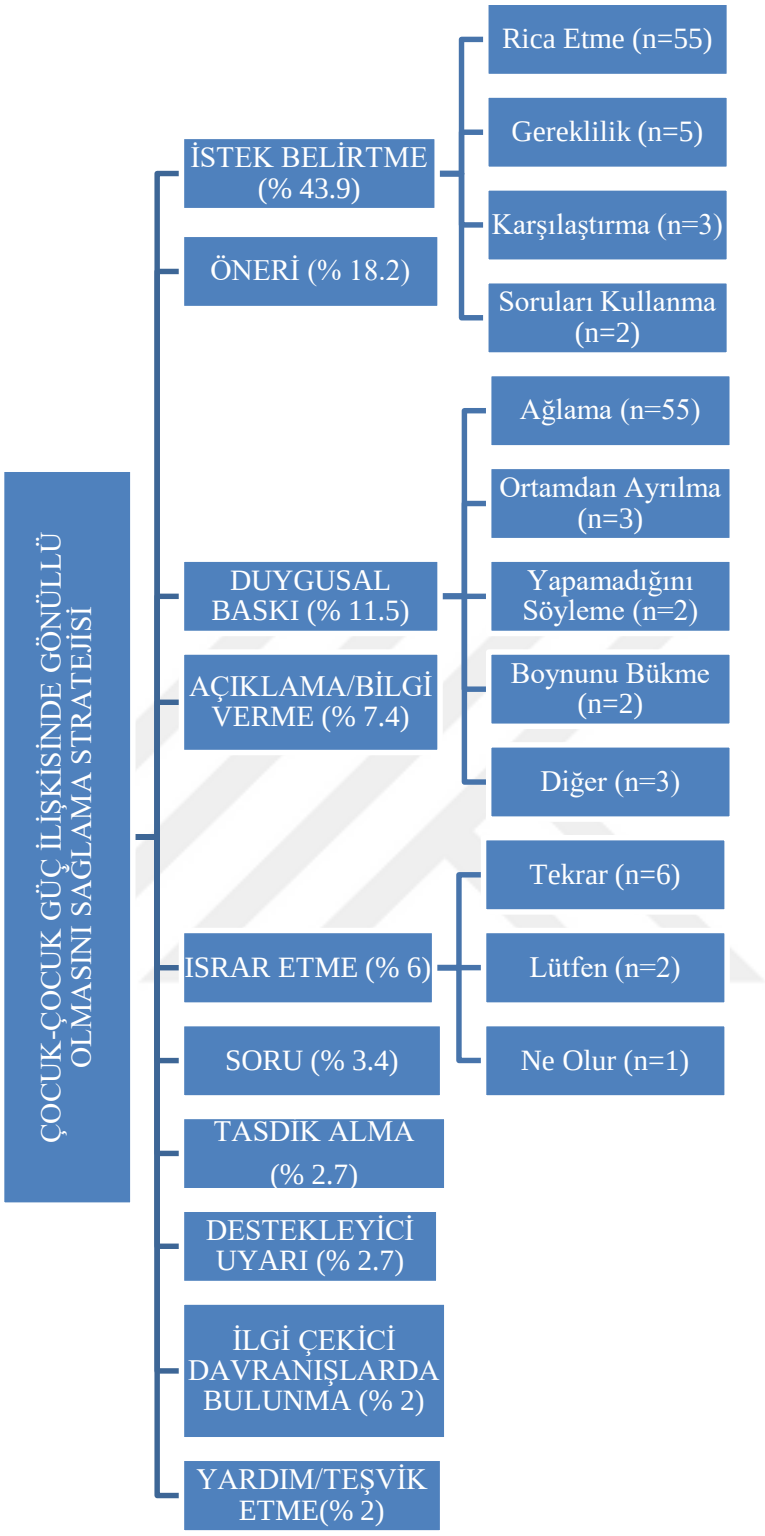
Metin, Kaan ve Ahmet orta alanda jengalarla inşa oyunu oynarken Berk Metin'in yanına geldi. Metin, "Berk oynamasın" dedi. Berk "oynayacağım" dedi. Metin "hayır oynamayacaksın" dedi. Berk "o zaman bizimle paylaş" dedi. Kaan ve Metin paylaşmadı. (17.11.16/SOZ)

Çocukların düşüncesinde ısrar ederek arkadaşlarına karşı etkin olması öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Çocukların düşüncelerinde ısrar ederek arkadaşlarına isteklerini gerçekleştirmeleri öğretmen tarafından da ifade edilmiştir. Örneğin,

"Ahmet, istemediği bir durumla karşılaştığı zaman sonuna kadar kendi düşüncesini savunuyor." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

4.1.2. Çocuk-Çocuk Güç İlişkisinde Gönüllü Olmasını Sağlama Stratejisi

Gönüllü olmasını sağlama, çocukların arkadaşları üzerinde güç hakimiyeti sağlamalarında kullandıkları diğer bir stratejidir. Bu stratejide çocukların istekleri arkadaşları tarafından gönüllü olarak yerine getirilmektedir. Arkadaşlarının gönüllü olmasını sağlayarak güç hakimiyetini sağlama çocuklar tarafından daha az (% 20.3) kullanılmaktadır. Çocukların kendi düşünceleri ön planda olmakla birlikte arkadaşlarının düşünceleri de önemsenmektedir. Çocuklar arkadaşlarının gönüllü olmasını sağlayarak güç hakimiyetini gerçekleştirmeyi değişik yöntemler kullanarak gerçekleştirmektedirler. Şekil 4'te çocukların arkadaşlarının gönüllü olmasını sağlayarak güç hakimiyetini sağlama yöntemleri verilmiştir.



Şekil 4. Çocuk-çocuk güç ilişkilerinde gönüllü olmasını sağlama yöntemleri

Şekil 4 incelendiğinde çocukların arkadaşlarının gönüllü olmasını sağlayarak güç hakimiyetini sağlarken değişik yöntemler kullandıkları görülmektedir. Çocuklar; istek belirtme, öneri sunma, duygusal baskı yapma, isteklerinde ısrar etme, açıklama yapma ve bilgi verme, soruları kullanma, diğer arkadaşlarından tasdik alma,

destekleyici uyarıda bulma, ilgi çekici davranışlarda bulunma ve arkadaşlarına yardım edip teşvik etme yöntemleri ile arkadaşları üzerinde söz sahibi olmaktadırlar.

4.1.2.1. İstek Belirterek Güç Hakimiyeti Sağlama

İstek belirtme, çocukların arkadaşlarına karşı güç hakimiyetini sağlamaya yönelik kullandıkları gönüllü olmasını sağlama yöntemlerinden en çok kullanılanıdır (% 43.9). Çocuklar istek belirterek güç hakimiyeti sağlama yöntemini oyun ve etkinlik zamanında kullanmaktadırlar. Çocukların istek belirtme teknikleri değişik şekillerde ortaya çıkmaktadır. Çocukların istek belirtme teknikleri; rica etme, gereklilik bildirme, karşılaştırma yapma ve soruları kullanma şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Rica etme, çocukların arkadaşları üzerinde etki oluşturma çabalarında en çok kullandıkları istekte bulunma tekniğidir ve daha çok mısın/misin kalıbı kullanarak gerçekleştirilmektedir. Çocukların rica ederek istekte bulunmaları değişik bağlamlarda ortaya çıkmaktadır. Çocuklar; arkadaşının oyununa/oyun alanına girmek için, arkadaşlarından eşya/oyuncak isterken, oyun sürecinde isteklerinin (eşyaların yerini değiştirmesini isteme, arkadaşlarını oyun alanından uzaklaştırma, eşyalarını almalarını isteme) gerçekleşmesi için ve arkadaşlarından özel istekleri için (oyuncaklarını korumalarını, kendisine etkinlik yapma, yardım, arkadaşının yerine oynamak) ricada bulunmaktadırlar. Örneğin,

"Parmak boyası deneyinde Merve, Şule'ye turuncuyu alabilir miyiz dedi. Bardağını uzatarak buraya koyar mısın dedi. Şule de koydu." (04.11.16/SOZ)

Gereklilik bildirme, çocukların birbirleri üzerinde etki oluşturmaya yönelik kullandıkları istekte bulunma tekniklerinden bir diğeridir. Gereklilik bildirerek istek belirtme oyun ve etkinlik zamanında ortaya çıkmaktadır. Çocuklar, arkadaşlarından oyuncak/eşya isterken "gerek" ve "lazım" ifadelerini kullanarak arkadaşlarından istekte bulunmaktadırlar. Örneğin,

Sanat merkezinde oyun hamuru ile oynarlarken Cem, "biraz almam lazım yeşil" dedi. Güler de "al" diyerek biraz koparıp verdi. (01.12.16/SOZ)

Oyuncaklarının sayısını karşılaştırma, çocukların arkadaşlarına karşı etki oluşturma çabalarında istekte bulunma tekniklerinden bir diğeridir. Çocuklar karşılaştırma yapma tekniğini oyun zamanında kullanmaktadırlar. Karşılaştırma yapmada "sende çok var" ve "bende az var" ifadeleri kullanılmaktadır. Çocuklar arkadaşlarından oyuncak isterlerken karşılaştırma yapmaktadırlar. Örneğin,

Ahmet, Kaan, Efe ve Metin jengalarla oynarlarken Ahmet, "Kaan sende çok var" dedi. Efe "bende az var" dedi. Kaan bir jengayı Ahmet'e uzatarak "al" dedi. (01.12.16/SOZ)

Soruları kullanma, çocukların birbirleri üzerinde söz sahibi olmalarına yönelik kullandıkları istekte bulunma tekniklerinden diğeridir. Çocuklar bu tekniği etkinlik zamanında kullanmaktadırlar. Bu teknikte; "var mı" ve "nerede" soruları kullanılmaktadır. Örneğin,

Parmak boyası deneyinde Derya geldi ve "parmak boyası var mı sizde" dedi. Berna da "var al" dedi. (04.11.16/SOZ)

4.1.2.2. Öneri Sunarak Güç Hakimiyeti Sağlama

Öneri, çocukların birbirlerine karşı etki oluşturma çabalarında kullandıkları gönüllü olmasını sağlama yöntemlerinden ikincisidir (% 18.2). Burada çocukların kendi isteklerini arkadaşlarına öneri şeklinde sunma durumu vardır. Öneri ile güç hakimiyeti sağlama oyun ve etkinlik zamanında gerçekleştirilmektedir. Çocuklar; oyun/etkinlik sürecinde ne/nasıl/nereye yapılması ile ilgili istekleri için, oyun dışı süreçlerdeki istekleri (kendisine etkinlik yapması için oyuncaklarını, arkadaşlarının oyuncakları ile belli bir süre oynamayı, yaptıkları etkinliği öğretmene vermeyi, arkadaşlarına oyuncak vermeyi, arkadaşlarına etkinlik yapmayı) için ve arkadaşlarını oyuna davet etmek için önerileri kullanmaktadırlar. Örneğin,

Güler ile Öykü blok merkezinde bloklarla inşa yaparlarken Güler, "çıkış yeri de yapalım tamam mı küçüklerle çıkış yeri yapalım olur mu" dedi. Öykü de "tamam" dedi. Güler "ayakkabı koyma yeri de yaparız tamam mı" dedi Öykü de "tamam" dedi. (02.12.16/SOZ)

4.1.2.3. Duygusal Baskı Yaparak Güç Hakimiyeti Sağlama

Duygusal baskı, çocukların arkadaşlarına karşı etki oluşturmaya yönelik kullandıkları gönüllü olmasını sağlama yöntemlerinden üçüncüsüdür (% 11.5). Duygusal baskı oyun zamanında ortaya çıkmaktadır. Çocukların kullandığı duygusal baskı teknikleri; ağlama, ortamdan ayrılma, yapamadığını söyleme, boynunu büküp bekleme, benim hatırıma deme, hiç oynamadığını söyleme ve küseceğini söyleme olarak gerçekleşmektedir.

Ağlama, çocukların birbirleri üzerinde etki oluşturmak için kullandıkları duygusal baskı tekniklerinden en çok kullanılanıdır. Çocuklar ağlayarak isteklerinin gerçekleşmesini sağlamaktadırlar. Ağlayarak duygusal baskı yapma değişik bağlamlarda ortaya çıkmaktadır. Çocuklar, arkadaşlarının; oyuncağını/eşyasını almaya çalışması, oyunda istediği rolü vermemesi, oyununu bozması, oyunlarına kabul etmemesi ve oyun alanından çıkmaması durumunda ağlama davranışını sergilemektedirler. Örneğin,

Cem, orta alanda sandalyelerle oynayan Esma'nın sandalyesini almaya çalışırken Esma ağlamaya başladı. Cem sandalyeyi bıraktı. (01.12.16/SOZ)

Çocukların arkadaşlarına duygusal baskı yapıp ağlamaları öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. İsteklerinin gerçekleşmemesi durumunda çocukların ağlayarak ortamdan ayrıldıklarını öğretmen de ifade etmiştir. Örneğin,

"Sude, ağlayıp uzaklaşarak isteklerini gerçekleştiriyor." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

Ortamdan ayrılma, çocukların arkadaşları üzerinde etki oluşturma çabalarında kullandıkları duygusal baskı yönteminden diğer bir teknik olarak ortaya çıkmaktadır. Çocukların ortamdan ayrılarak duygusal baskı yapması değişik bağlamlarda ortaya çıkmaktadır. Çocuklar, arkadaşının; oyuncağını/eşyasını alması, oyunlarına kabul etmemesi ve oyunda istediği rolü vermemesi durumunda ortamdan ayrılma davranışı sergilemektedirler. Örneğin,

Öykü, Ahmet mızıka çalarken "o büyüğünü Cem" diyerek elinde mızıka olmasına rağmen Ahmet'in mızıkasını uzandı ve aldı. Ahmet elini uzattı ama Öykü geri çekti. Ahmet ayrıldı. Öykü "Ahmet Ahmet al" dedi. Ahmet uzaktan "hayır ben istemiyorum" dedi. Öykü kalkarak Ahmet'e doğru gitti. (11.11.16/SOZ)

Çocukların arkadaşlarına duygusal baskı yapıp ortamdan ayrılmaları öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Çocukların isteklerinin gerçekleşmemesi durumunda ortamdan ayrılarak duygusal baskı yapmaları öğretmen tarafından da vurgulanmıştır. Örneğin,

"Sude, arkadaşlarına küserek ve onlardan uzaklaşarak isteklerini yaptırıyor." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

Çocuklar ayrıca, etkinliği yapmasını istediği arkadaşına **etkinliği yapamadığını söyleyerek**, arkadaşından oyuncak isterken **boynunu bükerek** ve **hiç oynamadığını söyleyerek**, arkadaşı için etkinlik yapmak isterken **benim hatırıma diyerek** ve

arkadaşının oyuncakla yaklaşıp rahatsız etmesi durumunda **küseceğini söyleyerek** duygusal baskı yapmaktadırlar. Bu durumlar bir defa gözlenmiştir. Örneğin,

Sanat merkezinde Cem makası Şule'ye doğru uzatınca Şule "küserim" dedi ve Cem geri çekti. (08.12.16/SOZ)

Çocukların arkadaşları üzerinde etki oluşturmak için küsme ile tehdit etmeleri öğretmen görüşmesinde de ortaya çıkmıştır. Çocukların arkadaşlarını küsme ile tehdit ederek güç hakimiyeti sağladıklarını öğretmen de belirtmiştir. Örneğin,

"Merve'nin konuşması yeterli oluyor. Bazı durumlarda küserim diyor." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

4.1.2.4. Açıklama Yaparak Güç Hakimiyeti Sağlama

Açıklama yapma, çocukların birbirleri üzerinde güç hakimiyeti sağlamaya yönelik kullandıkları gönüllü olmasını sağlama yöntemlerinden dördüncüsüdür (% 7.4). Çocuklar arkadaşlarına açıklamada bulunarak/bilgi vererek arkadaşlarının gönüllü olmasını sağlamaktadırlar. Açıklama yöntemi oyun ve etkinlik zamanında kullanılmaktadır. Çocuklar oyun zamanında oyunun kuralı ile ilgili açıklamalarda bulunurken etkinlik zamanında arkadaşlarının önerisinin olamayacağı ile ilgili ve etkinliğin nasıl uygulanacağı ile ilgili açıklamalar yapmaktadırlar. Örneğin,

Oğuz evden getirdiği langırt oyununun nasıl oynanacağını "top şuraya geldiğinde şöyle yap" ifadeleri ile Bora ve Cem'e açıklayarak bilgi vermekte ve kendi istediği şekilde oyunun oynanmasını sağlamaktadır. (03.11.16/SOZ)

Çocukların açıklama yaparak arkadaşları üzerinde etkin olması öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkıştır. Çocukların arkadaşları ile konuşarak arkadaşları üzerinde hakimiyet kurmaları öğretmenin ifadesinde de belirtilmiştir. Örneğin,

"Ahmet de Bora ve Sema gibi konuşarak kendini ifade edip konuştuğu zaman herkes tarafından dinlenen bir çocuk." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

4.1.2.5. Israr Ederek Güç Hakimiyeti Sağlama

Israr, çocukların arkadaşlarına karşı etki oluşturma çabalarında kullandıkları gönüllü olmasını sağlama yöntemlerinden beşincisidir (% 6). Israr etme yöntemi oyun zamanında kullanılmaktadır. Çocukların ısrar yöntemleri fark şekillerde ortaya çıkmaktadır. Çocuklar; isteklerini tekrar ederek, "lütfen" kalıbı ile ve "ne olur" kalıbı ile gerçekleştirmektedirler.

İstekleri tekrar etme, çocukların birbirlerine karşı güç hakimiyetini sağlamaya yönelik kullandıkları ısrar tekniklerinden biri olmaktadır. İsteklerini tekrar eden çocuklar arkadaşlarını gönüllü olmasını sağlamaktadır. Çocukların istekleri tekrar etmesi değişik bağlamlarda ortaya çıkmaktadır. Çocuklar; arkadaşlarının oyununa girmek, arkadaşlarının etkinliğine/eşyasına bakması ve arkadaşlarının etkinliğini/eşyasını göstermesi için isteklerini tekrarlayarak ısrar etmektedirler. Çocuklar ayrıca; etkinlik yapması için lütfen diyerek ve yapılan etkinliğin bozulması için ne olur ifadesi ile ısrarcı olmaktadırlar. Örneğin,

Sınıf girişinde sandalyelerle oynayan Cem, sandalyeye oturmaya çalışan Derya'ya "bagajı kapattım giremezsin" dedi. Ahmet üç defa "ben girebilir miyim" dedi ve sandalyeye oturdu. (30.11.16/SOZ)

4.1.2.6. Soru/Sorgulama İle Güç Hakimiyeti Sağlama

Soru/sorgu, çocukların birbirlerine karşı etki oluşturma çabalarında gönüllü olmasını sağlamaya yönelik kullandıkları altıncı yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (% 3.4). İsteklerinin gerçekleşmesini isteyen çocuklar soruları kullanmaktadırlar ve arkadaşlarını sorgulamaktadır. Soru/sorgu ile güç hakimiyeti oyun ve etkinlik zamanında gerçekleştirilmektedir. Çocukların kullandıkları sorular farklı bağlamlarda ortaya çıkmaktadır. Çocuklar; arkadaşlarının oyununa dahil olmak isteyip reddedildiğinde, arkadaşının diğer arkadaşını oyundan çıkarttığında ve oyuncak isteyip reddedildiğinde soruları kullanmaktadırlar. Örneğin,

Oğuz evden getirdiği langırt oyunu için "ben Cem ile oynayacağım" dedi. Ahmet "neden öğretmene öyle söylemedin" dedi. Oğuz da "sonra sen Efe ile Öykü Tunç ile oynasın" dedi" (03.11.16/SOZ)

4.1.2.7. Tasdik Alarak Güç Hakimiyeti Sağlama

Tasdik alma, çocukların birbirlerine karşı etki oluşturma çabalarında gönüllü olmasını sağlamaya yönelik kullandıkları yedinci yöntem olmaktadır (% 2.7). Çocuklar isteklerinin gerçekleşmesi için diğer arkadaşlarından tasdik almakta ve isteklerinin gerçekleşmesini sağlamaktadırlar. Tasdik alma yöntemi oyun zamanında kullanılmaktadır. Çocuklar; oyuncaklarının/eşyalarının arkadaşları tarafından alınması durumunda oyuncağın/eşyanın kendisine ait olduğunun tasdikini alarak ve oyun

sürecinde uygulamalarına karşı çıkılması durumunda oyun kurallarının tasdikini alarak güç hakimiyeti sağlamaktadırlar. Örneğin,

Jenga oyununda Cem, Ahmet'e "sen benden aldın sende çok oldu" dedi. Ahmet de "hayır ben senden almamıştım Ayşe'den ödünç almıştım. Ayşe ben senden bunları almamış mıydım" diyerek Cem'e jengaları vermedi. (16.11.16/SOZ)

4.1.2.8. Destekleyici Uyarıda Bulunarak Güç Hakimiyeti Sağlama

Destekleyici uyarı, çocukların birbirlerine karşı etki oluşturma çabalarında kullandıkları gönüllü olmasını sağlama yöntemlerinden sekizincidir (% 2.7). Destekleyici uyarı yöntemi oyun zamanında ortaya çıkmaktadır. Çocuklar oyun zamanında daha çok arkadaşlarının yaptıkları davranışların sonucu ile ilgili uyarılarda bulunmaktadırlar. Örneğin,

Ahmet ile Oğuz blok merkezinde oynarlarken Oğuz'un oyundan ayrılmak istemesi üzerine Ahmet "öğretmen kızar" diyerek Oğuz'u uyarmakta ve oyundan ayrılmasına engel olmaktadır. (01.11.16/SOZ)

4.1.2.9. İlgi Çekici Davranışlarda Bulunma

Çocukların ilgi çekici davranışlarda bulunması birbirlerine karşı güç hakimiyeti oluşturma çabalarında kullandıkları gönüllü olmasını sağlama yöntemlerinden dokuzuncusudur (% 2). Bu yöntem oyun ve etkinlik zamanında kullanılmaktadır. Çocuklar, arkadaşlarının dikkatini kendi üzerine çekmek için ilgi çekici değişik hareketler yaparak ve arkadaşlarına yakınlaşarak isteklerini gerçekleştirmektedirler. Örneğin,

Tunç'ta örümcek adam maskesi vardı. Tunç, değişik hareketler yapmaya başladı. Derya elindeki fırça ile Tunç'un kafasına dokundu ve beraber oynamaya başladılar. (07.11.16/SOZ)

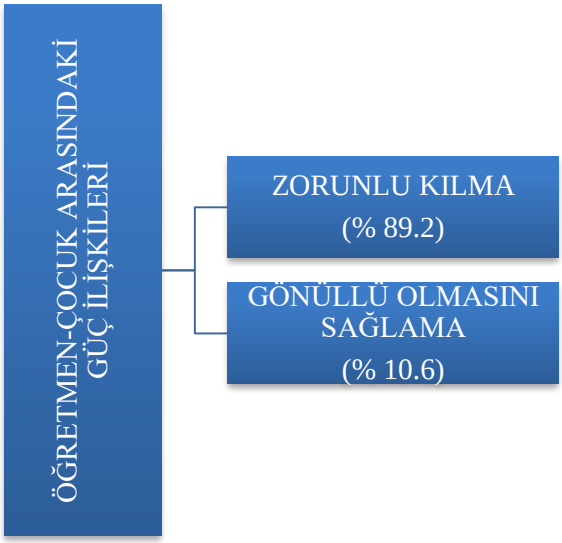
4.1.2.10. Teşvik/Yardım Etme İle Güç Hakimiyeti Sağlama

Teşvik/yardım etme, çocukların arkadaşlarına karşı isteklerini gerçekleştirmeye yönelik kullandıkları gönüllü olmasını sağlama yöntemlerinden onuncusudur (% 2). Çocuklar arkadaşlarını teşvik edip cesaretlendirerek arkadaşları üzerinde güç hakimiyeti sağlamaktadırlar. Bu yöntemi oyun zamanında kullanılmaktadır. Örneğin,

Blok merkezinde merdivenden atlama oyununda Cem merdivenden atlayamadı. Öykü "göstereyim mi" diyerek nasıl atlayacağını gösterdi. Cem'in atlayabilmesi için bloklardan birini alarak merdivenin boyunu alçalttı. Öykü, "yapabilirsin arkadaşım yapabilirsin evet aferin arkadaşım hadi yapabilirsin" diyerek Cem'i cesaretlendirdi, alkışladı ve Cem atladı. (29.11.16/Günlük)

4.2. Öğretmen-Çocuk Arasındaki Güç İlişkileri

Okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içi güç ilişkilerinden bir diğeri öğretmen-çocuk arasında meydana gelen ilişkilerdir. Öğretmen-çocuk arasında gerçekleşen güç ilişkileri sınıfta gerçekleşen güç girişimlerinin % 59.6'sını oluşturmaktadır. Sınıf içi güç ilişkilerinde en çok ortaya çıkan güç ilişkisi öğretmenin çocuklar üzerinde kullandığı güç girişimleridir. Öğretmen-çocuk arasındaki güç ilişkilerinde öğretmen kendi isteklerinin gerçekleşmesini yani gücün kendisinde olmasını istemektedir ve bunun için iki temel strateji kullanmaktadır. Şekil 5'te öğretmen-çocuk arasındaki güç ilişkilerinde kullanılan stratejiler verilmiştir.



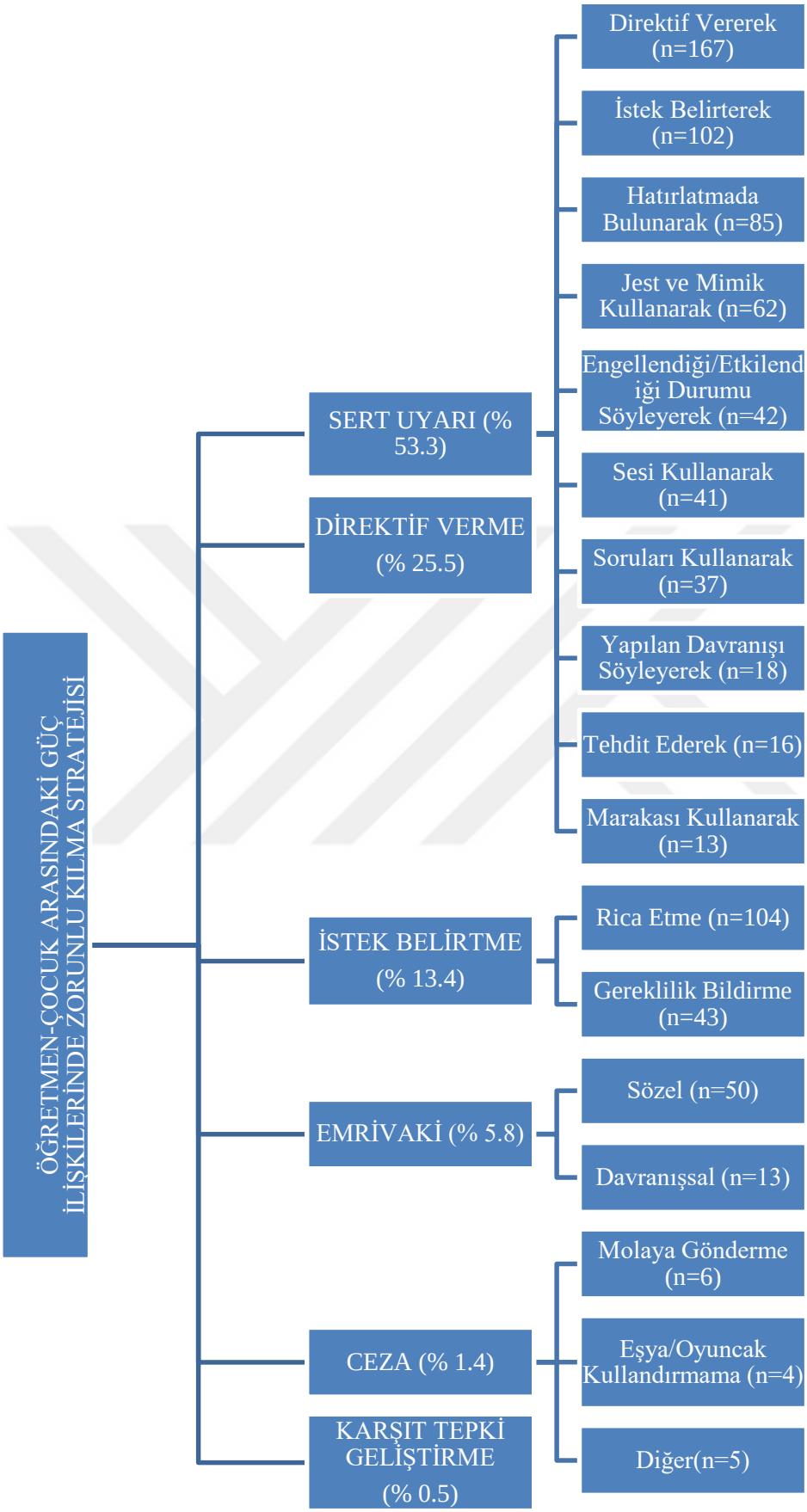
Şekil 5. Öğretmen-çocuk arasındaki güç ilişkisi

Şekil 5 incelendiğinde öğretmenin, çocukları zorunlu kılarak ve çocukların gönüllü olmasını sağlayarak güç hakimiyetini sağladığı görülmektedir. Zorunlu kılma stratejisinde çocukların düşünceleri dikkate alınmadan güç hakimiyeti sağlanmaktadır.

Gönüllü olmasını sağlama stratejisinde ise çocukların düşünceleri dikkate alınıp çocukların gönüllü olması sağlanmaktadır.

4.2.1. Öğretmen-Çocuk Arasındaki Güç İlişkilerinde Zorunlu Kılma Stratejisi

Öğretmenin çocuklar üzerinde güç hakimiyeti sağlama stratejilerinden birisi çocukları zorunlu kılma olmaktadır. Bu stratejide çocukların isteği kabul edip etmemesi önemli olmamaktadır. Öğretmenin kendi isteği ön plandadır ve bunun gerçekleşmesi için çocukların onayı ya da rızası göz ardı edilmektedir. Çocuklar da öğretmenin isteklerini zorunlu olarak yapmak durumunda kalmaktadırlar. Çocukları zorunlu kılarak güç hakimiyetini sağlama öğretmen tarafından daha çok (% 89.2) kullanılmaktadır. Öğretmen, çocukları zorunlu kılarak kendi isteklerinin gerçekleşmesini sağlarken değişik yöntemler kullanmaktadır. Şekil 6'da öğretmen-çocuk güç ilişkilerinde zorunlu kılma yöntemleri verilmiştir.



Şekil 6. Öğretmen-çocuk güç ilişkilerinde zorunlu kılma yöntemleri

Şekil 6 incelendiğinde öğretmen; sert uyarıda bulunarak, direktif vererek, istek belirterek, emrivaki yaparak, ceza vererek ve karşıt tepki geliştirerek güç hâkimiyetini sağlarken çocukların istekli olup olmadıklarını dikkate almamaktadır.

4.2.1.1. Sert Uyarıda Bulunarak Güç Hakimiyeti Sağlama

Sert uyarı, öğretmenin çocuklar üzerinde güç hakimiyetini sağlamaya yönelik kullandığı zorunlu kılma yöntemlerinden en çok kullanılanıdır (% 53.3). Uyarı ile güç hakimiyeti sağlama; oyun, etkinlik ve çember zamanında kullanılmaktadır. Öğretmen, davranışları yapmasını veya yapmamasını söyleyerek çocukları uyardığı gibi değişik teknikler kullanarak da uyarıda bulunmaktadır. Öğretmen; direktif vererek, istek belirterek, hatırlatmalarda bulunarak, jest ve mimikleri kullanarak, engellendiği/etkilendiği durumları söyleyerek, sesini değişik şekillerde kullanarak, soruları kullanarak, yapılan davranışı söyleyerek, tehdit ederek ve marakas kullanarak uyarılarda bulunarak güç hakimiyetini sağlamaktadır. Öğretmen çocukları uyardığında çocuklar zorunlu olarak istekleri yerine getirmektedirler.

Direktif vererek uyarma, öğretmenin çocuklar üzerinde baskı oluşturma çabasında uyarıda bulunmaya yönelik en çok kullanılan teknik olmaktadır. Direktif vererek uyarmada daha çok emir kipi kullanılmakla birlikte birinci çoğul şahıs eki de kullanılmaktadır. Öğretmen direktif vererek uyarmayı değişik bağlamlarda gerçekleştirmektedir. Öğretmen; oturma düzeninin sağlanamadığı (çemberde çocukların birbirinin önüne geçmesi, ayakta beklemeleri, çemberde uzanmaları vb.), oyun oynanmaması gereken zamanlarda oyun oynanması (sınıf toplanırken, çocukla konuşurken, etkinliğin hazırlık ve uygulama sürecinde vb.), etkinliğin yanlış/eksik yapılması, sessizliğin sağlanamadığı, konuşmasının kesilmesi, etkinlik malzemelerinin fazla kullanılması, yanlış alan kullanımı (farklı merkezin oyuncağı ile farklı merkezde oynama), kendisinin/çocukların rahatsız edilmesi (oyun zamanında müzik aleti çalıp ses çıkarma, masayı sallama, arkadaşlarının oyununu bozma vb.), günlük rutinlerin yerine getirilmemesi (oyuncakların toplanmaması, ellerin yıkanmaması, sıra olunmaması vb.), oyuncağın/eşyanın/ uygun kullanılmadığı (oyuncakları atma, oyuncaklara vurma, eşyalarını ortalıkta bırakma vb.), çocukların oyununa müdahale edilmesi, çocukların arkadaşlarının görevlerine yönlenmesi (oyuncakları kaldırma, kapıyı kapatma vb.), oyuncağa sahip olmak için uygun olmayan davranışlar

sergilenmesi (arkadaşının oyuncağını alıp kaçma, arkadaşının oyuncağını izinsiz alma vb.) vb. durumlarda direktiflerle uyarılarda bulunmaktadır. Örneğin,

Seksek oyununda öğretmen Tunç'a oyun hakkında açıklamada bulunurken gürültü oluştu. Öğretmen de "ama ben konuşurken bir şeyler anlatırken konuşmayın" dedi. (08.11.16/EZ)

Öğretmen, bunların dışında; oyunu yarım bırakan çocukları, kısık sesle konuşan çocukları, çemberde uzun süre konuşan çocukları, etkinlik malzemelerini israf eden çocukları, arkadaşı gibi karar veren çocukları, çağırdığında gelmeyen çocukları, yavaş hareket eden çocukları ve elini ağzına götüren çocukları uyarmaktadır. Bu durumlar birer kez gözlenmiştir. Örneğin,

Cem, Sude ile satranç oynarken bilgisayar merkezindeki öğretmenin yanına giderek "öğretmenim Kaan'la oynayacak mısınız" dedi. Öğretmen de "Kaan'la oynayacağız ama senin satranca dönmen gerekiyor galiba, Sude'yi bekletme" dedi. (16.11.16/SOZ)

Öğretmenin direktif vererek çocukları uyarması öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Öğretmen merkezleri toplama zamanında toplamayan çocukları direktif vererek uyardığını belirtmiştir. Örneğin,

"... hala gözlemleyip de toplamayan gördüğüm kişilerde de şey oluyor. İşte bu merkezde oynadığını fark etmiştim. Buradaki merkezleri topluyorsun, toplayalım diyorum." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

İstek belirterek uyarma, öğretmenin çocuklar üzerinde etki oluşturma çabasında uyarıda bulunmaya yönelik kullandığı bir diğer teknik olmaktadır. İstekte bulunarak uyarı yapma değişik şekillerde gerçekleşmektedir. Öğretmen; gereklilik bildirerek, ricada bulunarak ve istiyorum/istemiyorum diyerek çocukları uyarmaktadır.

Gereklilik bildirme, öğretmenin çocuklar üzerinde etki oluşturma çabasında uyarıya yönelik kullandığı istek belirtme tekniklerinden biridir. Öğretmen, gereklilik bildirerek çocukları uyarmaktadır. Öğretmen; çember düzeninin sağlanamadığı, sınıf eşyalarının toplanmaması, ayakta beklenilmesi, kişisel eşyaların kaldırmaması, etkinlik alanının temizlememesi, çağırıldığında gelinmemesi, oyunun/etkinliğin yarım bırakılması, sesini yükselterek konuşulması ve arkadaşlarından özür dilemesi gereken durumlarda gereklilik belirterek uyarıda bulunmaktadır. Öğretmen ayrıca; eşyaların kirletilmesi, oyun sürecinde çocukların kendi başına karar vermesi, arkadaşlarının oyununu bozması, oynanmaması gereken eşyalarla oynanması, etkinlik malzemelerinin yanlış kullanılması, etkinlik materyallerinin kaldırılmaması ve ellerin yıkanmaması

durumunda gereklilik belirterek uyarıda bulunmaktadır. Bu durumlar sadece bir kere ortaya çıkmıştır. Örneğin,

Öğretmen çemberde toplanmaları için çocukları çağırdığında çocuklardan bazıları gelmedi. Öğretmen de, "herkesin bu alana gelmesi gerekiyor, sıfırda herkesin burada olması gerekiyor" dedi. (22.12.16/Günlük)

Ricada bulunma, öğretmenin çocuklar üzerinde etkin olma çabasında uyarıya yönelik kullandığı istek belirtme tekniklerinden bir diğeridir. Öğretmen, ricada bulunarak çocukları uyarmaktadır. Öğretmen daha çok "mısın/misin" ifadelerini kullanarak çocukları uyarırken bazen de "lütfen" diyerek uyarıda bulunmaktadır. Öğretmenin rica ederek çocukları uyarması farklı bağlamlarda meydana gelmektedir. Öğretmen; oturma düzeninin sağlanamadığı, yavaş hareket edilmesi, etkinlik alanının düzenlenmediği, çocukların eşyalarını ortalıkta bırakması, oyuncağın/eşyanın uygun şekilde verilmemesi, arkadaşından uygun olmayan şekilde oyuncak alınması, temizlik ihtiyacının olması, gürültü oluşması, etkinlik dışı şeylerle uğraşılması ve çocukların arkadaşlarına fırsat vermediği durumlarda rica ederek uyarıda bulunmaktadır. Öğretmen ayrıca; arkadaşının alanını kullanan çocuğu, etkinliği istenilen şekilde yapmayan çocuğu, etkinlik malzemelerinin fazla kullanılması durumunda, kılık kıyafetlerinin dağınık olması durumunda ve çocukların sessiz konuşmaları durumunda ricada bulunarak uyarı yapmaktadır. Bu durumlar sadece bir kere gözlenmiştir. Örneğin,

Çemberde öğretmen, halının üzerinde yatan Cem'e "Cem oturur musun" dedi. Cem oturdu. (02.11.16/ÇZ)

İstiyorum/istemiyorum ifadelerini kullanma, öğretmenin çocuklar üzerinde güç hakimiyetini sağlamaya yönelik istek belirtme tekniklerinden bir diğeridir. Öğretmen, istiyorum/istemiyorum ifadelerini kullanarak uyarıda bulunmaktadır. Öğretmen istiyorum/istemiyorum ifadelerini değişik bağlamlarda kullanmaktadır. Öğretmen; oyuncakların kaldırılmaması, konuşmasının kesilmesi, toplanma zamanının bitmesinden sonra oyuncak toplamaya devam edilmesi, çocuklara fiziksel şiddet uygulanması, etkinlikte fazla malzeme kullanılması, çemberde farklı şeylerle uğraşılması, oyuncağın atarak verilmesi ve verilen görevin yapılmaması durumunda istiyorum ifadesi ile uyarıda bulunmaktadır. Örneğin,

Öğretmen Berk'in evden getirdiği oyuncak silah için "ben bunu sınıfta görmek istemiyorum. Sınıfta oyun bunlarla oynamanızı istemiyorum" dedi. (08.11.16/ÇZ)

Öğretmenin istiyorum/istemiyorum ifadelerini kullanarak uyarıda bulunması öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Öğretmen istiyorum/istemiyorum ifadelerini kullanarak çocukları uyardığını belirtmiştir. Örneğin,

"... yapmanı istemiyorum diye bir şeyimiz var bizim. Yapmanı istemiyorum. Bu beden bana ait. Bana işte kimse zorla dokunamaz. Sevmek için de vurmak için de elimdeki için de elimdekini almak için de ben yapmanı istemiyorum dedikten sonra çocuklar duruyor yani. Ben kendimi çocuk olarak düşünüyorum. Yapmanı istemiyorum dedikten sonra diğerleri zaten tekrar etmiyor hani o benlik şeyi de kazandırılmış oluyor. Ben benim." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

Hatırlatmada bulunarak uyarma, öğretmenin çocuklar üzerinde etkin olma çabasında uyarıda bulunmaya yönelik kullandığı bir başka teknik olmaktadır. Öğretmen; oyun, etkinlik ve çember zamanında hatırlatma yaparak uyarıda bulunmaktadır. Öğretmen hatırlatmada bulunarak uyarı yapmayı değişik şekillerde gerçekleştirmektedir. Öğretmen; oyunun/etkinliğin süresinin bittiğini ve ya bitmek üzere olduğunu, arkadaşının görevini yapmaya çalışan çocuğa görev verdiği çocukları, kaldırılmayan oyuncakların/eşyaların olduğunu, oyun/etkinlik zamanı olmadığını (sınıf toplanırken oyuna devam edilmesi, etkinlikle ilgili açıklama yapılırken etkinliğe başlanılması durumunda vb.), kuralları (oyunu kendi kurallarına göre oynamak isteyen çocuklara, oyunu yanlış oynayan çocuklara vb.), konuşmasının kesilmesi durumunda konuştuğunu/konuşmaya çalıştığını, arkadaşına oyuncak atan, çemberde konuşan, çember düzenini bozan vb. çocuklara önceden uyardığını, çocuğun yarım bıraktığı etkinliğini ve önceki olayları hatırlatarak çocukları uyarmaktadır. Örneğin,

Öğretmen, "evet sanat merkezinde hala toplanmayan kâğıtlar, boyalar var. Bir tane de çok güzel bir resim var" dedi. Şule geldi ve resmi aldı. (18.11.16/SOZ)

Öğretmenin kural hatırlatarak uyarıda bulunması öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Öğretmen kuralları hatırlatarak çocuklar üzerinde etkin olduğunu belirtmiştir. Örneğin,

"... ve mesela kurallar olduğu için hani toplama zamanında o kurallar var. Sınıf toplama kuralları da bir kuraldır. Sınıf kuralları arasında alınan kurallar arasındadır. Bunu hatırlatıyorum işte hatırlıyor musun? Daha önceden toplantımızda herkes kendi merkezini toplayacaktı diye." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

Öğretmen, bunların dışında; arkadaşlarının beklediğini, önceden istekte bulunduğunu, sıra düzenini ve çocukların oturdukları yeri hatırlatarak uyarıda bulunmaktadır. Bu durumlar bir defa gözlenmiştir. Örneğin,

Metin arkadaşlarına plastik bardak dağıtıyordu. Öğretmen, "Metin herkes seni bekliyor galiba" dedi. (15.11.16/ÇZ)

Jest ve mimik kullanarak uyarma, öğretmenin çocuklar üzerinde etki oluşturma çabasında uyarıda bulunmaya yönelik kullandığı diğer bir teknik olmaktadır. Öğretmen bu tekniği hem oyun hem etkinlik hem de çember zamanında kullanmaktadır. Öğretmenin jest ve mimik kullanarak uyarıda bulunması değişik şekillerde meydana gelmektedir. Öğretmen; avuç içini göstererek, işaret parmağını göstererek, çocuklara bakarak, el şaplatarak ve çocuklara dokunarak uyarıda bulunmaktadır.

Avuç içini gösterme, öğretmenin çocuklar üzerinde güç hakimiyetini sağlama çabasında jest ve mimik kullanma tekniklerinden en çok kullanılanıdır. Öğretmen; hem oyun hem etkinlik hem de çember zamanında avuç içini göstererek çocukları uyarmaktadır. Öğretmenin avuç içini göstererek uyarma tekniği değişik bağlamlarda ortaya çıkmaktadır. Öğretmen; kendisinin ve çocukların konuşmasının kesilmesi, gürültü oluşması, çocukların arkadaşları adına konuşmaya başlamaları, çocukların arkadaşının kolunu çekme, marakası sallama gibi rahatsız edici davranışlarda bulunması ve kendisinin dinlenmemesi durumunda avuç içini çocuklara göstererek uyarıda bulunmaktadır. Örneğin,

Öğretmen Metin ile konuşurken Cem konuşmaya başladı. Öğretmen de Cem'e avuç içini gösterdi. (18.11.16/SOZ)

İşaret parmağını gösterme, öğretmenin çocuklar üzerinde etki oluşturma çabasında jest ve mimik kullanma tekniklerinden bir diğeridir. Öğretmen; hem oyun hem etkinlik hem de çember zamanında işaret parmağını göstererek çocukları uyarmaktadır. Öğretmen, hem oyun hem etkinlik hem de çember zamanında konuşmasının/çocukların konuşmasının kesilmesi durumunda işaret parmağını göstererek çocukları uyarmaktadır. Örneğin,

Ahmet ile Cem kafalarına vurduğu gerekçesi ile Kaan'ı öğretmene şikayete gittiler. Cem konuşurken Kaan da konuşmaya başladı. Öğretmen Kaan'a işaret parmağını gösterdi. (16.11.16/SOZ)

Öğretmenin işaret parmağını kullanarak çocukları uyarması öğretmenle yapılan görüşmede ortaya çıkmıştır. Öğretmen işaret parmağını göstererek çocukları uyardığını ifade etmiştir. Örneğin,

"Mesela konuşurken bir başkası devreye girdiği zaman şu bir parmağımızı gösterip bekleyelim anlamına gelen bir uyarı sistemimiz var." (Tuba Öğretmen, 19.11.16)

Çocuklara bakma, öğretmenin çocuklar üzerinde baskı oluşturma çabasında jest ve mimik kullanma tekniklerinden bir diğeridir. Öğretmen çocuklara bakarak uyarıda bulunmaktadır ve bu uyarı sadece çember zamanında gerçekleşmektedir. Öğretmen; gürültü oluşması, çocuğun arkadaşının üzerine çıkması, farklı eşyalarla uğraşılması, çocukların aralarında konuşmaları ve konuşmasının kesilmesi durumunda çocuklara bakarak uyarıda bulunmaktadır.

"Çemberde Merve müzik merkezinin eşyaları ile uğraşırken öğretmen ona baktı ve Merve eşyaları bırakıp geri döndü." (29.11.16/ÇZ)

Öğretmenin çocuklara bakarak uyarıda bulunması öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Öğretmen çocuklara bakarak uyarıda bulunduğunu belirtmiştir. Örneğin,

"Bazıları senin o yüz şeklinden bile şey yapabiliyorlar, anlayabiliyorlar. Hani uyarının geleceğini sana baktıkça anlıyorlar." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

El şaplatma, öğretmenin çocuklar üzerinde etkin olma uğraşında jest ve mimik kullanma tekniklerinden bir diğeridir. Öğretmen el şaplatarak uyarıda bulunmaktadır ve bu uyarı sadece çember zamanında gerçekleşmektedir. Öğretmen; gürültü oluşması ve farklı şeylerle uğraşılması durumunda ellerini şaplatarak uyarıda bulunmaktadır. Örneğin,

Çemberde öğretmen, "ben Berna'yı duyamıyorum evet Berna" diyerek el şaplattı. (02.11.16/ÇZ)

Dokunma, çocuklar üzerinde baskı oluşturmak için jest ve mimik kullanma tekniklerinden bir diğeridir. Öğretmen çocuklara dokunarak uyarıda bulunmaktadır ve bu uyarı sadece çember zamanında gerçekleşmektedir. Öğretmen; farklı şeylerle uğraşılması, çocukların aralarında konuşması, oturma düzeninin bozulması ve çocukların kalkmaya çalışması durumunda çocuklara dokunarak uyarıda bulunmaktadır. Örneğin,

Çemberde Cem arkasını döndü ve müzik merkezindeki marakasla oynamaya başladı. Öğretmen Cem'e dokundu. Cem marakası koyarak geri döndü. (10.11.16/ÇZ)

Engellendiği/etkilendiği durumu söyleyerek uyarma, öğretmenin çocuklar üzerinde etki oluşturma çabasında uyarıda bulunmaya yönelik kullandığı diğer bir tekniktir. Öğretmen bu tekniği hem oyun hem etkinlik hem de çember zamanında kullanmaktadır. Öğretmenin engellendiği/etkilendiği durumu söyleyerek uyarıda bulunması değişik şekillerde meydana gelmektedir. Öğretmen; anlayamadığını,

dikkatinin dağıldığını, duymadığını, söyleyeceklerini unuttuğunu, dinleyemediğini, göremediğini/çocukların göremediğini söyleyerek uyarıda bulunmaktadır.

Öğretmen; çocukların yüksek sesle konuşmaları, ağlayarak konuşmaları, konuşmasının kesilmesi, çocukların arkadaşları adına konuşmaya başlaması, çocukların kısık sesle konuşması ve gürültü oluşması durumunda anlayamadığını söyleyerek çocukları uyarmaktadır. Öğretmen, çocukların; etkinlik zamanında kendi aralarında oynaması, ayakta gezinmeleri/beklemeleri, çemberde öne arkaya gitmeleri, çemberde ters dönmesi, ses yapmaları ve çemberde marakasla oynamaları durumunda dikkatinin dağıldığını söyleyerek uyarıda bulunmaktadır. Çocukların kısık sesle konuşması ve gürültü oluşması durumunda öğretmen duymadığını söyleyerek uyarıda bulunmaktadır. Öğretmen, çember zamanında çocukların oturma düzeninden kaynaklı göremediğini/ çocukların göremediğini söyleyerek uyarıda bulunmaktadır. Çocukların çemberde öne arkaya gitmeleri ve konuşmasının kesilmesi durumunda öğretmen söyleyeceklerini unuttuğunu söyleyerek uyarıda bulunmaktadır. Çember zamanında çocukların gürültü oluşturmaları durumunda öğretmen dinleyemediğini söyleyerek uyarıda bulunmaktadır. Örneğin,

Öğretmen, "bu şekilde çember oluyor muyuz biz, ben hala bazı kişileri göremiyorum, mesela Berna'nın yüzünü göremiyorum, Öykü çok arkada onu göremiyorum, Berk hala oturamadı, hala ben Metin', göremiyorum" dedi. (13.12.16/ÇZ)

Sesi farklı şekilde kullanarak uyarma, öğretmenin çocuklar üzerinde baskı oluşturma çabasında uyarıda bulunmaya yönelik kullandığı tekniklerden bir diğeridir. Öğretmen bu tekniği oyun, etkinlik ve çember zamanında kullanmaktadır. Öğretmenin sesi kullanarak uyarıda bulunması değişik şekillerde meydana gelmektedir. Öğretmen; sesini yükselterek, kendi konuşmasını keserek, çocuğun ismini seslenerek ve şşşşt diyerek uyarıda bulunmaktadır.

Sesi yükseltme, öğretmenin çocuklar üzerinde baskı oluşturmaya yönelik kullandığı sesi kullanma tekniklerinden en çok olanıdır. Çocukların; eşyaların üzerine çıkması, merkezlerin toplanmaması, gürültü oluşması, konuşmasının kesilmesi, yönergelerinin yerine getirilmemesi, çocukların aralarında konuşmaları ve çocukların arkadaşlarının görme alanını kapatması durumunda öğretmen sesini yükselterek uyarıda bulunmaktadır. Örneğin,

Öğretmen ayakkabı çiftini bulma etkinliği için çocuklarla konuşurken gürültü oluştu. Öğretmen de sesini yükselterek konuşmasına devam etti. (11.11.16/Günlük)

Kendi konuşmasını kesme, öğretmenin çocuklar üzerinde baskı oluşturmaya yönelik kullandığı sesi kullanma tekniklerinden bir diğeridir. Öğretmen bu tekniği çember zamanında farklı bağlamlarda kullanmaktadır. Çocukların; başka şeylerle uğraşması, aralarında konuşması, öğretmenin konuşmasını kesmeleri, arkadaşlarını rahatsız etmesi ve gürültü oluşturmaları durumunda öğretmen konuşmasını keserek uyarıda bulunmaktadır. Örneğin,

Öğretmen çemberde yapılacak etkinliği anlatırken Güler ve Sema kendi aralarında konuşmaya başladı. Öğretmen konuşmasında sesini yükseltti ve sustu. Güler ve Sema da sustu. (02.11.16/ÇZ)

Öğretmenin konuşmasını keserek uyarıda bulunması öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Öğretmen daha çok dinlenilmediği durumlarda bu uyarıyı kullandığını belirtmiştir. Örneğin,

"Mesela konuşuyorum bazı zamanlarda ve dinlenmediğimi düşündüğümde susun yerine sessiz oluyorum. Öğretmen işte konuşurken birden bire sustuğu zaman çünkü çocukların daha çok dikkatini çekiyor. Yani gürültüde senin sesini duymaları biraz sıkıntı oluyor. Ama gürültüde öğretmenin sessizliğini gördükleri zaman onlar da sessiz olmaları gerektiğini düşünüyorlar. Böyle bir şey de var hani." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

Öğretmen ayrıca çemberde çocukların kendi aralarında konuşması durumunda *çocuğun ismini seslenerek* ve gürültü oluşmasında *şşşşt diyerek* uyarıda bulunmaktadır. Örneğin,

Çemberde Esma; Şule ve Merve ile konuşmaya başladı. Öğretmen de "Esmacığım" dedi. Esma sustu. (10.11.16/ÇZ)

Öğretmen çember zamanında bilgisayardan sanatçıyı dinlerken ses çıkaran çocuklara "şşşşşşşşttt dinleyelim" dedi. (11.11.16/ÇZ)

Öğretmenin sesini değişik tonlarda kullanarak uyarıda bulunması öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Öğretmen sesini değişik tonlarda kullanarak çocukları üzerinde etki oluşturduğunu belirtmiştir. Örneğin,

"Mesela, hani dedim ya bazı çocuklar sesimden alıyor diye. Merve de onlardan biri. Merve, Berna. Senin ifaden ne işte değişebiliyor." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

Soruları kullanarak uyarma, öğretmenin çocuklar üzerinde baskı oluşturma girişiminde kullandığı uyarıda bulunmaya yönelik bir başka teknik olmaktadır. Oyun, etkinlik ve çember zamanında sorularla çocuklar uyarılmaktadır. Öğretmen değişik şekillerde sorularla çocukları uyarmaktadır. Öğretmen; "ne yapman gerekiyor",

“duydunuz mu”, “toplanıyor mu sohbet mi ediliyor”, “oynuyor muyuz”, “görev bitti mi tamamlandı mı”, “toplamaya yardımcı oluyor mu”, “anladın mı”, “bu ritmi duyunca ne yapıyoruz”, “teşekkür ettin mi”, “yapıyor musun”, “neden yardım edilmiyor”, “engel olmuş olabilir miyiz”, “çok mu kalabalık”, “neymiş”, “anladın mı”, “dinliyor musun” soruları ile çocukları uyarmaktadır.

Öğretmen, en çok ne yapman gerekiyor sorusu ile çocukları uyarmaktadır. Daha çok çocukların özür dilemesi gereken durumlarda öğretmen ne yapman gerekiyor sorusu ile çocukları uyarmaktadır. Öğretmen, çocukların; arkadaşlarına vurmaları, arkadaşlarına yüksek sesle konuşmaları, izinsiz arkadaşının oyuncağını alması, arkadaşının oyununu bozması, oyuncağı çekiştirerek alması, oyundan sonra oyuncaklarını kaldırmaması ve arkadaşını düşürmesi durumunda ne yapman gerekiyor sorusu ile uyarıda bulunmaktadır. Yönergelerinin (çağırma, eşyaları toplama, eşyaları kaldırma vb.) yerine getirilmediği durumlarda öğretmen; “duydunuz mu”, “toplanıyor mu sohbet mi ediliyor”, “oynuyor muyuz”, “görev bitti mi tamamlandı mı”, “toplamaya yardımcı oluyor mu”, “anladın mı”, “bu ritmi duyunca ne yapıyoruz” soruları ile çocukları uyarmaktadır. Arkadaşının kendisi ile oyuncak paylaşması ve kendisine etkinlik yapması durumunda çocukların arkadaşına teşekkür etmediği zaman öğretmen “teşekkür ettin mi” sorusu ile çocukları uyarmaktadır. Öğretmen ayrıca; “yapıyor musun”, “neden yapılmıyor” soruları ile etkinliği yapmayan çocukları; “engel olmuş olabilir miyiz”, “çok mu kalabalık” soruları ile uygun merkez tercihi yapmayan çocukları; “neymiş”, “anladın mı”, “dinliyor musun” soruları ile kendisini ve arkadaşlarını dinlemeyen çocukları uyarmaktadır. Öğretmen bunların dışında; “hangi merkezlerde oynuyorduk”, “oyun bitti mi”, “ne yapıyorsun”, “aldın mı”, “hangi gruptasın”, “ne yapıyordu” ve “nasıl oturuyorduk” soruları ile de çocukları uyarmaktadır. Bu sorular öğretmen tarafından bir kere kullanılmıştır. Örneğin,

Efe’nin Tunç’un sırtına vurması üzerine öğretmen konuştuktan sonra Efe’ye “ne yapman gerekiyor, ne söylemen gerekiyor” dedi. (01.11.16/SOZ)

Çocukların ve kendisinin yaptığı davranışı söyleyerek uyarma, öğretmenin çocuklar üzerinde etki oluşturma çabasında uyarıda bulunmaya yönelik kullandığı tekniklerden bir diğeridir. Öğretmen bu tekniği oyun, etkinlik ve çember zamanında kullanmaktadır. Çocukların ve kendisinin yaptığı davranışları söyleyerek uyarıda bulunma değişik şekillerde meydana gelmektedir. Öğretmen; bazı kişiler toplamıyor ifadesi ile toplanma zamanında oyuncak toplamayan çocukları, eşyalarını her yere bırakıyorsun ifadesi ile eşyalarını ortalıkta bırakan çocuğu, bakmadan diyorsun ifadesi

ile etkinliği yapmadan cevap veren çocuğu, acele yapıyorsunuz ifadesi ile etkinlikte acele eden çocuğu, sürekli döküyorsun ifadesi ile etkinlik malzemelerini döken çocuğu, arkadaşının alanını işgal ediyorsun ifadesi ile arkadaşının alanını işgal eden çocuğu, kimse birbirini dinlemiyor ifadesi ile birbirini dinlemeyen çocukları, çok fazla dolaşıyorsun ifadesi ile çemberde ayakta gezinen çocuğu, önde, geride ve ayakta ifadeleri ile çember düzenini bozan çocukları uyarmaktadır. Örneğin,

Çemberde gürültü oluştu ve öğretmen, "ama bugün kimse birbirini dinlemiyor galiba ben de dinlemeyim" dedi. (10.11.16/ÇZ)

Tehdit ederek uyarma, öğretmenin çocuklar üzerinde baskı oluşturma çabasında uyarıda bulunmaya yönelik kullandığı tekniklerden bir diğeridir. Öğretmen bu tekniği oyun, etkinlik ve çember zamanında kullanmaktadır. Öğretmenin tehdit ederek uyarıda bulunması değişik şekillerde meydana gelmektedir. Öğretmen; molaya göndermeyle, oyuncaklarla oynatmamayla, etkinlik yaptırmamakla ve oyuncağının sınıfın oyuncağı olacağıyla tehdit etmektedir.

Molaya gönderme ile tehdit edip uyarma, öğretmenin çocuklar üzerinde etkin olma çabasında uyarıda bulunmaya yönelik kullandığı tehdit tekniklerden en çok kullanılanıdır. Molaya gönderme ile tehdit etme hem oyun hem etkinlik hem de çember zamanında ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin çocukları molaya gönderme ile tehdit etmesi değişik bağlamlarda gerçekleşmektedir. Öğretmen, çocukların; arkadaşının oyununu bozup birbirini kovalamaları, ısrarla sorularına cevap vermemesi, arkadaşlarına oyuncak atması, çemberde arkadaşlarını rahatsız etmesi, çemberde dikkat dağıtması, yönergeleri yerine getirmemesi, çember düzenini bozmaları ve etkinliğini bırakıp başka grubun etkinliğine katılması durumunda çocukları mola ile tehdit etmektedir. Örneğin,

Kaan, blok merkezinde bloklarla oynayan Metin'in oyununu bozdu. Metin de Kaan'ı kovalayarak sınıfın dışına çıktılar. Öğretmen de altı dakika oyuncaklarla oynamama cezası verdi ve "ama tekrar oynarken hayatım ve birbirinize karşı kabalaşırsanız bu sefer oyun oynamadan mola alacaksınız" dedi. (15.11.16/Günlük)

Oyuncaklarla oynatmamayla tehdit edip uyarma, öğretmenin çocuklar üzerinde baskı oluşturma çabasında uyarıda bulunmaya yönelik kullandığı tehdit tekniklerden bir diğeridir. Öğretmen; oyuncakları paylaşmayan ve merkezleri toplamayan çocukları oyuncaklarla oynatmamayla tehdit etmektedir. Örneğin,

Öykü, blok merkezindeki oyuncakları arkadaşları ile paylaşmayınca öğretmen Öykü ile konuştu ve "bu şekilde yapmaya devam edersen hayatım galiba bir süre bu oyuncaklarla oynayamayacaksın. Çünkü her defasında bunlarla bir başkası oynadığı

zaman bir parçalarını aldığı zaman sen sürekli onların elinden çekiştiriyorsun" dedi. (07.12.16/SOZ)

Etkinlik yaptırmamakla ve *oyuncağının sınıfın oyuncağı olacağı ile tehdit ederek uyarma* sadece bir kere meydana gelmiştir. Öğretmen, yönergelerini yerine getirmeyen çocuğu etkinlik yaptırmama ile tehdit ederken evden getirdikleri oyuncaklarla oynayan çocukları ise oyuncakların sınıfın olacağını söyleyerek tehdit etmektedir. Örneğin,

Öğretmen Ahmet ve Metin'e evden getirdikleri oyuncaklar için "gün içerisinde oynamak için çıkardıklarında o oyuncak sınıfa ait olacak sadece tanıtabilir" dedi. (13.12.16/ÇZ)

Öğretmenin tehdit ile çocukları uyarması öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Öğretmen oynadığı merkezdeki oyuncakları toplamayan çocukları oyuncaklarla oynatmama ile tehdit ettiğini belirtmiştir. Örneğin,

"...hala toplamaya devam etmiyorlarsa, bu şekilde olursa bu merkezi bir süre kullanamayacaksın ya da bu merkezdeki oyuncaklarla oynadığın için diğer arkadaşlarına haksızlık yaptığın için bu merkezde bir süre oynayamayacaksın. Kararını sen vermelisin." (Tuba Öğretmen, 12.19.16)

Marakası kullanarak uyarma, öğretmenin çocuklar üzerinde baskı kurma çabasında uyarıda bulunmaya yönelik kullandığı tekniklerden bir diğeridir. Öğretmen marakası sallayarak veya yere vurarak çocukları uyarmaktadır. Marakasla uyarı genelde çember zamanında ortaya çıkmaktadır. Öğretmen, çocukların; başkasının görevine yönelmesi, gürültü oluşturması, dikkat dağıtıcı davranışlarda (birbirinin üzerine çökme, aralarında konuşma, uzanma) bulunması, konuşmasını kesmesi ve çemberde toplanmamaları durumunda marakası sallayarak veya yere vurarak uyarıda bulunmaktadır. Örneğin,

Çemberde öğretmen stajyerden yardım istedi. Ahmet kalkmaya çalıştı. Öğretmen de marakası yere vurarak "öğretmenimden yardım istedim" dedi. (07.11.16/ÇZ)

Öğretmenin marakas kullanarak çocuklar üzerinde hakimiyet kurması öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Öğretmen marakası sallayarak veya yere vurarak isteğinin gerçekleştiğini belirtmiştir. Örneğin,

"... bazı ritimler kullanarak. Mesela, bazı gelin, oturun, susun, yapmayın şeklinde değil. Sınıfça belirlediğimiz, iki senedir belirlediğimiz bazı ritimler var işte o ritimleri duyduklarında çocuklar sessiz olmaları gerektiğini ya da o alana toplanmaları gerektiğini işte öğretmenin ya da kendilerinin bir şey anlatacağı şeklinde ritimlerimiz var." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

4.2.1.2. Direktif Vererek Güç Hakimiyeti Sağlama

Direktif verme, öğretmenin çocuklar üzerinde baskı oluşturma çabasında zorunlu kılmaya yönelik en çok kullanılan ikinci yöntem olmaktadır (% 25.5). Direktif vererek etki oluşturmada emir kipi ile birinci çoğul şahıs eki kullanılmaktadır. Öğretmen çocukların yapmasını veya yapmamasını istediği davranışlar için direktifleri kullanmaktadır. Direktif vererek güç hakimiyeti sağlama değişik bağlamlarda ortaya çıkmaktadır. Öğretmen; oyun, etkinlik ve çember sürecinde çocukları yönlendirmek için, oyun ve etkinlik dışı süreçlerde çocukları yönlendirmek için direktifleri kullanmaktadır.

Oyun sürecinde çocukları yönlendirmek için öğretmen direktifleri kullanmaktadır. Öğretmen, oyun sürecinde; oyuncağın kaybolması durumunda çocuklardan bulmalarını isterken, oyunu hazırlaması için çocukları çağırırken, oyunu nasıl oynamaları gerektiğini söylerken direktifleri kullanmaktadır. Örneğin,

Öğretmen jenga oyununda Cem ve Ahmet'e "herkes buraya gelsin yardımcı olsun" dedi. (16.11.16/SOZ)

Öğretmen etkinlik sürecinde çocukları yönlendirmek için direktifleri kullanmaktadır. Öğretmen; etkinliği yapmasını/yapmamasını isterken, etkinliğin nasıl yapılacağını söylerken, eşyaları kaldırmasını isterken, çocukları çağırdığında, etkinliğin nereye yapılacağını söylerken, eşya/oyuncak isterken, etkinliğin hangi sırayla yapılacağını söylerken, etkinlikte ne kadar malzeme kullanmasını isterken ve arkadaşlarına yardım etmesini isterken direktifleri kullanmaktadır. Örneğin,

Tuvale resim etkinliğinde Derya bilgisayar merkezindeki öğretmene "öğretmeniiiim" diyerek resmini gösterdi. Öğretmen de "çok güzel oldu aferin kelebeği de çiz tatlım" dedi. (07.12.16/EZ)

Öğretmen ayrıca; çocukların etkinliği izlemesi için, çocukların nerede oturacağını söylerken, çocukların sınıfa geçmesini, çocuklardan arkadaşlarını alkışlamasını ve etkinlik merkezini temizlemesini isterken direktifleri kullanmaktadır. Bu direktifler bir kere görülmüştür. Örneğin,

Seksek oyununda öğretmen yeni gelip ayakta bekleyen Berk'e, "Berk otur otur oraya otur, Tuğçe'nin yanına geç" dedi. (08.11.16/EZ)

Öğretmen çember sürecinde çocukları yönlendirmek için direktifleri kullanmaktadır. Öğretmen; çember düzenini sağlamak için, günlük rutinler için, çocuklardan oyuncaklarını/eşyalarını kaldırmasını isterken, günün liderine günlük

rutinleri yerine getirmesi için, oyuncağı/eşyayı incelemelerini isterken, çocukların kıyafetlerini çıkartmasını/giymesini isterken, çocukları gidecekleri yere yönlendirirken, oyuncak/eşya vermesini/almasını isterken, canlandırma yaptırmak için ve dinlemelerini/izlemelerini isterken direktifleri kullanmaktadır. Örneğin,

Öğretmen bir gün öncenin lideri olan Derya'ya çektiği kağıtta yazan ismi öğrenmek için "bir göster kimin ismi yazıyor" dedi. (08.11.16/ÇZ)

Öğretmen oyun dışı süreçlerde direktifleri kullanmaktadır. Öğretmen; çocukları çağırdığında, çocuklardan oyuncağı/eşyayı kaldırmasını isterken, çocuklardan ellerini yıkamasını isterken, çocuklara hangi merkezi toplaması gerektiğini söylerken, çocuklardan oyuncaklarını çıkarmasını isterken ve çocuklardan oturmalarını isterken direktifleri kullanmaktadır. Örneğin,

Merve birden fazla oyuncak getirmişti. Öğretmen, "öyleyse bu oyuncakları şimdi poşete koyalım, içinden çok istediğin bir tanesini seç diğerlerini dolaba koyalım tamam mı diğer arkadaşlarına haksızlık olmasın" dedi. (28.11.16/SOZ)

Öğretmen ayrıca; çocuktan oyuncakları/merkezi temizlemesini isterken, çocuğu eşya istemeye gönderdiğinde söylemesi gerekenleri söylerken, çocuğun arkadaşından özür diletirken, çocuğun kıyafetlerini çıkarmamasını isterken, çocuktan arkadaşına yardım etmesini isterken, çocuktan eşyaları toplamasını isterken, çocuğa oturacağı yeri gösterirken, çocuktan sakızını atmasını isterken ve çocukların birbirlerine sarılmalarını isterken direktifleri kullanmaktadır. Bu durumlar bir kere ortaya çıkmıştır. Örneğin,

Öğretmen, etkinlik alanına yeni gelen Öykü'ye sıranın sonunu göstererek "buraya oturuyoruz buraya oturalım" dedi. (29.11.16/EZ)

4.2.1.3. İstek Belirterek Güç Hakimiyeti Sağlama

İstek belirtme, çocuklar üzerinde etki sağlamaya yönelik zorunlu kılma yöntemlerinden öğretmenin en çok kullandığı üçüncü yöntemdir (% 13.4). Öğretmen, istek belirterek güç hakimiyeti sağlamayı oyun, etkinlik ve çember zamanında gerçekleştirmektedir. Öğretmenin istek belirterek çocuklar üzerinde etki oluşturması mısın/misin ifadelerini kullanıp rica etmesi ve gereklilik bildirmesi şeklinde gerçekleşmektedir.

Rica ederek istek belirtme, öğretmenin çocuklar üzerinde etki oluşturma çabasında istek belirtmeye yönelik kullandığı birinci tekniktir. Rica ederek istekte bulunma daha çok mısın/misin ifadeleri kullanılarak gerçekleşmektedir. Bu teknik oyun

zamanında kullanılmaktadır. Öğretmen ricada bulunarak çocuklar üzerinde etki oluşturmakta ve isteklerinin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Öğretmenin ricada bulunarak istek belirtmesi oyun süreçlerinde ve oyun dışı süreçlerde ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenin oyun sürecinde ricada bulunarak istek belirtmesi değişik bağlamlarda ortaya çıkmaktadır. Öğretmen, çocuklardan; oyuncaklarını kaldırmasını, gelmelerini, oyuncak/eşya getirmelerini, kuralları söylemesini, oyuncakları düzenlemeye yardımcı olmalarını, oyundaki oyuncakları saymasını isterken ve çocuğu oturacağı yere yönlendirirken ricada bulunmaktadır. Örneğin,

Öğretmen jenga oyununda "Kaancığım kurallarımızı tekrar söyler misin" dedi. (29.11.16/SOZ)

Oyun zamanında oyun dışı süreçlerle ilgili isteklerinde öğretmen ricada bulunmaktadır. Öğretmen oyun zamanında oyun ile ilgili olmayan isteklerinde ricada bulunarak istek belirtmektedir. Oyun dışı süreçlerde ricada bulunarak istek belirtme değişik bağlamlarda kullanılmaktadır. Öğretmen, çocukların; gelmelerini, arkadaşları ile sorun yaşanması durumunda arkadaşının üzülüp üzülmediğini ve canının acıyıp acımadığını sormasını, oyuncakları/eşyaları kaldırmalarını, oturmalarını, anlattıklarını tekrar söylemesini, oyuncak/eşya getirmesini, yardım etmelerini ve kıyafetini giymesini isterken ricada bulunmaktadır. Örneğin,

Metin blok merkezindeki oyuncakları toplarken Esma da toplamaya gitti. Metin ben topluyorum dedi. Öğretmen müdahil oldu ve Esma'ya başka merkezleri toplaması önerisinde bulundu. Esma kenara çekilip beklemeye başladı. Öğretmen, "Esma gelir misin benimle" dedi. (07.12.16/SOZ)

Öğretmen ayrıca çocuktan; oyuncak/eşya tutmasını, kimleri üzdüğünü söylemesini, arkadaşından oyuncak istemesini, başka merkeze gitmesini, arkadaşını sevmesini, arkadaşlarını dinlemelerini ve oyuncağın merkezlerinde oynamalarını isterken ricada bulunmaktadır. Bu durumlar bir kere ortaya çıkmıştır. Örneğin,

Öğretmen, matematik merkezinde jenga oynayan Oğuz'a "bu alan bu alan dağınık görünüyor, Oğuzcuğum başka merkeze geçer misin bir tanem" dedi. (07.12.16/SOZ)

Etkinlik zamanında da öğretmen ricada bulunarak istek belirtmektedir. Öğretmen etkinlik zamanında ricada bulunarak istek belirtip çocuklar üzerinde etki sahibi olmaktadır. Etkinlik zamanında; etkinlik süreciyle ilgili ve etkinlik dışı süreçlerdeki istekleri için öğretmen ricada bulunmaktadır.

Öğretmen etkinlik süreciyle ilgili isteklerini ricada bulunarak gerçekleştirmektedir. Etkinlik süreciyle ilgili ricada bulunup istek belirtme değişik bağlamlarda gerçekleşmektedir. Öğretmen, çocuklardan; etkinliği yapmasını, etkinliğe katılmasını, eşya/malzeme vermesini, etkinlik yerinden kalkmasını isterken ve etkinlikte ne/nasıl yapması gerektiğini söylerken ricada bulunmaktadır. Örneğin,

Taş ev etkinliğinde öğretmen Cem'deki kürek için "bir verir misin tatlım" dedi. Cem verdi. (04.11.16/EZ)

Öğretmen etkinlik zamanında etkinlik dışı süreçlerde isteklerini ricada bulunarak gerçekleştirmektedir. Etkinlik dışı süreçlerle ilgili ricada bulunup istek belirtme değişik bağlamlarda gerçekleşmektedir. Öğretmen; çocukların arkadaşlarına zarar vermesi durumunda sevmesini isterken, çocuğu yanına çağırırken, oyuncağı/eşyayı götürmesini isterken, etkinlik merkezini temizlemesini isterken ve çocuğu etkinliğe yönlendirirken ricada bulunmaktadır. Örneğin,

Cem sanat merkezinde resim etkinliğinde iken öğretmen, "Cem gelir misin" dedi. (20.12.16/EZ)

Çember zamanında da öğretmen ricada bulunarak istek belirtmektedir. Öğretmen çember zamanında ricada bulunarak istek belirtip çocuklar üzerinde etki oluşturmaktadır. Çember zamanında ricada bulunup istek belirtme değişik bağlamlarda gerçekleşmektedir. Öğretmen, çocuklardan; oturma düzenini sağlamalarını, oyuncak/eşya getirip/götürmesini, sınıf kapısının kapatılmasını, konuşmalarını, oyuncağı/eşyayı kaldırmalarını, oyuncaklarını tanıtmalarını istediğinde ve günün liderinden günlük rutinleri yapmasını isterken ricada bulunmaktadır. Örneğin,

Çemberde öğretmen Berna'nın evden getirdiği kitapla ilgili "nasıl bir kitap özelliğinden bize bahseder misin" dedi. (28.11.16/ÇZ)

Öğretmen ayrıca çocuktan; arkadaşlarına duyuru yapmasını, oyuncağını göstermesini, merkeze geçmesini ve terliğini çıkarmasını isterken ricada bulunmaktadır. Bu durumlar birer kere ortaya çıkmıştır. Örneğin,

Çemberde öğretmen, lavaboda olan Oğuz ve Esma için "Merveciğim Oğuz ve Esma'ya biraz daha hızlı olmalarını söyler misin" dedi. (07.12.16/ÇZ)

Gereklilik bildirerek istek belirtme, öğretmenin çocuklar üzerinde etkin olma çabasında istek belirtmeye yönelik kullanılan ikinci tekniktir. Gereklilik belirterek istekte bulunmada daha çok gerekiyor ifadesi kullanılmaktadır. Öğretmenin gereklilik belirterek istekte bulunması değişik bağlamlarda gerçekleşmektedir. Öğretmen, çocuklardan; oyuncakların kaybolması durumunda bulunmasını, etkinlik zamanında

diğer gruplara yardım etmelerini, çember zamanında çocuklardan yardım etmelerini ve merkezleri toplamalarını istediğinde gereklilik bildirerek istekte bulunmaktadır. Örneğin,

Çemberde öğretmen Berk için "şimdi ben kağıtları getiriyorum. Liderim bana yardımcı olman gerekiyor" dedi. (15.11.16/ÇZ)

4.2.1.4. Emrivaki Yaparak Güç Hakimiyeti Sağlama

Öğretmenin emrivaki yapması, çocuklar üzerinde etki oluşturmaya yönelik kullanılan zorunlu kılma yöntemlerinden bir diğeridir (% 5.8). Emrivaki durumunda öğretmen karar verici konumdadır ve bazı durumlarda kararını direk davranışa yansıtarak gerçekleştirmektedir. Öğretmenin emrivaki yapması sözel emrivaki ve davranışsal emrivaki olmak üzere iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Öğretmen düşüncelerini direk davranışa yansıttığı gibi düşüncelerinin gerçekleşmesi için karar verici olmaktadır. Öğretmen emrivaki yapmayı hem oyun hem etkinlik hem de çember zamanında gerçekleştirmektedir.

Sözel emrivaki, öğretmenin çocuklar üzerinde etki oluşturma çabasında kullanılan emrivaki tekniklerinden birincisidir. Öğretmen herhangi bir konuda karar verici olarak isteklerinin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Burada çocukların düşünceleri dikkate alınmadan karar alınmaktadır. Öğretmenin karar verici olarak güç hakimiyeti sağlaması değişik bağlamlarda kendini göstermektedir. Öğretmen; alan kullanımında (çocukların etkinlikte/çemberde nerede oturacağına, hangi merkezde oynayacaklarına, etkinliği nerede yapacaklarına vb.), kimin konuşması gerektiğine (etkinlik grubu adına, çemberde kimin konuşacağına), hangi etkinliğin yapılacağa, oyunu/etkinliği kimlerin yapacağına (daha önce yapmayan), oyunda hangi kuralların geçerli olacağına, oyunda/etkinlikte sıranın nasıl işleyeceğine, günün lideri kimin olacağına, çocukların arkadaşlarından özür dilemesine (arkadaşlarının oyununu bozduğu, arkadaşlarının oyuncaklarını aldığı, arkadaşlarına bağırdığı, arkadaşlarına fiziksel şiddet uyguladığı durumlarda), kimin kendisine yardım edeceğine ve etkinlikte kullanılacak malzemelere karar vermektedir. Örneğin,

Kuş yuvası etkinliği için çocuklar nasıl yapacaklarına karar vermek için toplantı yaparken öğretmen geldi ve karar verip vermediklerini sordu. Esma anlatmaya başladı. Öğretmen, "biraz da Sude'yi dinleyelim mi" dedi. (15.11.16/EZ)

Öğretmen ayrıca; çocukların arkadaşları için etkinlik yapmasına, çocukların hangi oyuncaklarla oynayacağına, oyunun tekrar oynanacağına, oyuna ne zaman başlanacağına karar vererek emrivaki yapmaktadır. Bu durumlar birer kere ortaya çıkmıştır. Örneğin,

Kaan elinde kağıt ile gelerek öğretmene "uçak yapar mısın" dedi. Öğretmen de "ama şu anda Metin'le oynuyorum. Yapabilen yapabilen arkadaşınız varsa ondan yardım isteyebilirsiniz. Evet Tuğçe biliyormuş (Tuğçe'ye dokunarak)" dedi. (18.11.16/SOZ)

Öğretmenin çocuklara emrivakide bulunması öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Öğretmen emrivakide bulunarak çocuklar üzerinde etki oluşturduğunu belirtmiştir Örneğin,

"Birbirlerine vurduklarında vurulan yerin sevilmesi, atılan nesnenin uygun bir şekilde alınarak tekrar yerine konması, tükürdüğünde öpülmesi ve onun yerine arkadaşına güzel bir söz söylenmesi yanlış davranışı değiştirme yollarından birisi. Canını acıttığı arkadaşının duygularını öğrenerek senin için ne yapabilirim diye sorarak arkadaşı için bir şeyler yapması (davranışı değiştirecek) kurallardan bir diğeri." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

Davranışsal emrivaki, öğretmenin çocuklar üzerinde etkin olma çabasında kullandığı emrivaki tekniklerinden ikincisidir. Öğretmen davranışı direk yaparak çocuklara karşı emrivakide bulunmaktadır. Öğretmen, isteği doğrultusunda davranışlar sergilemektedir. Burada çocukların düşünceleri dikkate alınmadan davranış gerçekleştirilmektedir. Öğretmenin davranışı direk yaparak güç hakimiyeti sağlaması çocuktan oyuncağı/eşyayı alarak ve çocukların oyununa/etkinliğine katılarak gerçekleşmektedir. Öğretmen; konuşma yaparken oyuncakla oynayan, evden oyuncak getiren, silah oyuncağı olan, etkinlik materyalini kullanamayan, etkinlik süresinin bitmesine rağmen etkinliğe devam eden, etkinlik dışı oyuncak bulunduran ve fazla etkinlik materyali kullanan çocuktan oyuncaklarını/eşyalarını almaktadır.

Öğretmen, blok merkezinde çocuklarla konuşurken "şimdi oynamıyoruz bununla" diyerek Metin'in yaptığı kuleyi Metin'in önünden aldı ve yanına koydu. (15.11.16/SOZ)

Öğretmen ayrıca çocukların oyunlarına/etkinliklerine katılarak çocuklar üzerinde etki oluşturmaktadır. Öğretmen direk oyuna/etkinliğe katıldığı gibi çocuklardan etkinlik malzemelerini alarak da etkinliğe katılmaktadır. Örneğin,

Kuş yuvası etkinliğinde öğretmen, "ben de yapabilir miyim" diyerek Cem'in elinden makası aldı. (15.11.16/EZ)

4.2.1.5. Ceza Vererek Güç Hakimiyeti Sağlama

Ceza, öğretmenin çocuklar üzerinde baskı kurmaya yönelik kullandığı zorunlu kılma yöntemlerinden bir diğeridir (% 1.4). Öğretmen cezayı; oyun, etkinlik ve çember zamanında kullanmaktadır. Öğretmenin ceza kullanımı değişik şekillerde meydana gelmektedir. Öğretmen; molaya gönderme, oyuncak/eşya kullandırmama, çocuğu dinlememe, çocuğa söz hakkı vermeme, çocuğa en son söz hakkı verme, etkinliği anlatmama ve çocuğun yanına oturmama cezalarını kullanmaktadır.

Molaya gönderme, öğretmenin çocuklar üzerinde baskı oluşturmaya yönelik kullandığı ceza yöntemlerinden en çok kullanılanıdır. Öğretmenin molaya gönderme cezası değişik bağlamlarda ortaya çıkmaktadır. Öğretmen; arkadaşlarına oyuncak atan, arkadaşının yanağını sıkan, arkadaşının eşyalarına zarar veren, etkinlik zamanında yönergelerine uymayan, çemberde başka şeylerle uğraşan ve çemberde sorularına cevap vermeyen çocuklara molaya gönderme cezası vermektedir. Örneğin,

Öykü'nün attığı oyuncak araba Tunç'un sırtına denk geldi ve Tunç ağlamaya başladı. Öğretmen Öykü ile konuştu ve "şu anda oyun oynamıyorsun, altı dakika moladasın, dramatik oyun merkezindeki sandalyeye oturup arkadaşlarının oyununu izler misin, izlerken de bu arada düşünüyorsun" dedi. (07.12.16/SOZ)

Öğretmenin molaya göndererek çocukları cezalandırması öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Öğretmen çocukları molaya gönderdiğini ifade etmiştir.

"Çok nadir de olsa bir başkasını dinlemediğinde bir süre (6dk.) belirlenen bir yerde oturuyor." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

Oyuncak/eşya kullandırmama, öğretmenin çocuklar üzerinde etki oluşturmaya yönelik kullandığı cezalardan bir diğeridir. Öğretmenin oyuncak/eşya kullandırmama cezası değişik bağlamlarda ortaya çıkmaktadır. Öğretmen; sınıfın dışına çıkan, oyuncağı paylaşamayıp birbirinden çekiştiren, etkinlikte fazla malzeme kullanan ve eşyayı yerlerine kaldırmayan çocuklara oyuncak/eşya kullanmama cezası vermektedir. Örneğin,

Kaan, blok merkezinde oynayan Metin'in oyununu bozdu ve Metin Kaan'ı kovalayarak sınıfın dışına çıktılar. Öğretmen Metin ve Kaan ile konuştu ve "öyleyse altı

dakika bunlarla oynamıyorsunuz, diğer yerlerde oynayabilirsiniz, altı dakikadan sonra gelip oynayacaksınız" dedi. (15.11.16/SOZ)

Çocuğu dinlememe, **çocuğa söz hakkı vermeme**, **çocuğa en son söz hakkı verme, etkinlikle ilgili bilgi vermeme** ve **çocuğun yanına oturmama** öğretmenin çocuklar üzerinde etki oluşturma çabasına yönelik kullandığı cezaların diğerleridir. Bu cezalar sadece bir kere gözlenmiştir. Öğretmen; etkinlikte yardım etmeyen çocuğu dinlemeyerek, hareketli olup dikkat dağıtan çocuğa söz hakkı vermeyerek, arkadaşlarını dinlemeyen çocuğa konuşmada son sırayı vererek, gürültü oluşması durumunda etkinliği anlatmayarak, çemberde sürekli yanına oturmak isteyen çocuğun yanına oturmayarak cezalandırmaktadır. Örneğin,

Öğretmen, çemberde solundaki Tunç'a "bugün çok fazla dikkatimi dağıttın. Tunç ve Ahmet ve Esma. Bir süre size buradaki sohbetteki diğer arkadaşlarınız konuşuncaya kadar söz hakkı vermeyeceğiz, biraz dinlemenizi istiyoruz, tamam mı" dedi. (07.11.16/ÇZ)

4.2.1.6. Karşıt Tepki Geliştirerek Güç Hakimiyeti Sağlama

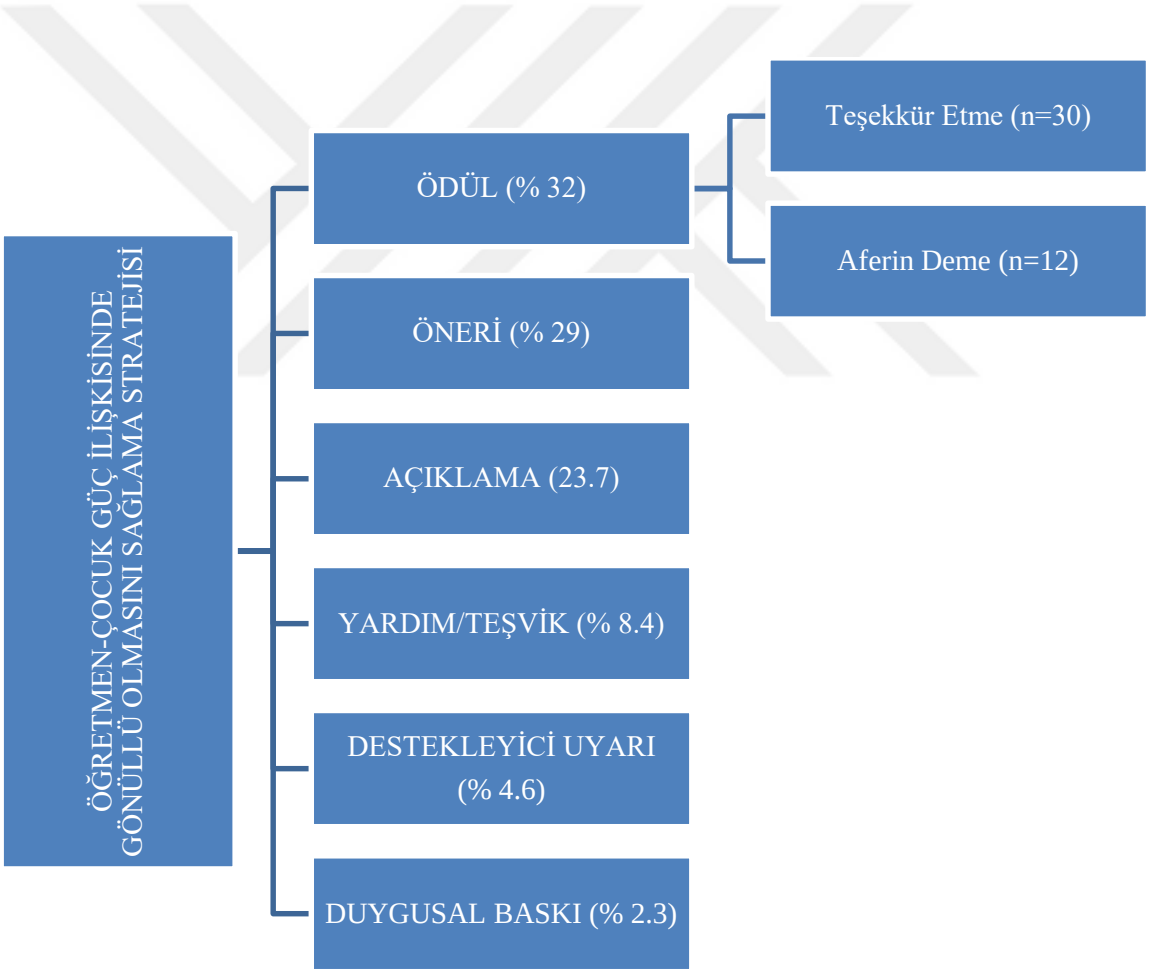
Karşıt tepki geliştirme, öğretmenin çocuklar üzerinde söz sahibi olmasına yönelik kullandığı zorunlu kılma yöntemlerinden sonuncusudur (% 0.5). Öğretmen karşıt tepki geliştirme yöntemini; oyun ve çember zamanında kullanmaktadır. Öğretmenin karşıt tepki geliştirme yöntemi değişik şekillerde meydana gelmektedir. Öğretmen; çocukları tutarak, el/kollarıyla engel olarak ve çocukları çekerek çocuklar üzerinde etki oluşturmaktadır. Öğretmen, yanından ayrılmaya çalışan çocuğu tutarak, çemberde eşya almaya çalışan ve parmak kaldıran çocuklara eli ile engel olarak ve çağırdığı çocuğu kolundan tutarak yanına çekerek güç hakimiyetini sağlamaktadır. Örneğin,

Metin parmak kaldırınca öğretmen "sen az önce söz hakkı almıştın, bir bekleyelim, diğer arkadaşlarınla konuşalım" diyerek Metin'un kolunu aşağı indirdi. (29.11.16/ÇZ)

4.2.2. Öğretmen-Çocuk Güç İlişkisinde Gönüllü Olmasını Sağlama Stratejisi

Gönüllü olmasını sağlama, öğretmenin çocuklar üzerinde güç hakimiyeti sağlamada kullandığı diğer bir strateji olmaktadır. Bu stratejide öğretmenin istekleri çocuklar tarafından gönüllü olarak yerine getirilmektedir. Öğretmen, isteklerinin

gerçekleşmesi için değişik yöntemler sergileyerek çocukların gönüllü olmasını sağlamakta, inandırmakta, kabullendirmekte ve gönüllü olarak yapmasını sağlamaktadır. Çocukların gönüllü olmasını sağlayarak güç hakimiyetini sağlama öğretmen tarafından daha az (%10.6) kullanılmaktadır. Öğretmen, çocuklara karşı etkin olmak istemektedirler ancak burada çocukları zorunlu kılma değil çocukların ikna edilip gönüllü olması esastır. Öğretmenin kendi istekleri ön planda olmakla birlikte çocukların düşünceleri de önemsenmektedir. Öğretmen çocukların gönüllü olmasını sağlayarak güç hakimiyetini gerçekleştirmeyi değişik yöntemler kullanarak gerçekleştirmektedir. Şekil 7'de öğretmenin çocukların gönüllü olmasını sağlayarak güç hakimiyetini sağlama yöntemleri verilmiştir.



Şekil 7. Öğretmen-çocuk güç ilişkilerinde gönüllü olmasını sağlama yöntemleri

Şekil 7 incelendiğinde öğretmenin çocukların gönüllü olmasını sağlayarak güç hakimiyetini sağlarken kullandığı yöntemler görülmektedir. Öğretmen; ödül vererek, öneri sunarak, açıklama yaparak ve bilgi vererek, yardım/teşvik ederek, destekleyici

uyarıda bulunarak ve duygusal baskı yaparak çocuklar üzerinde güç hakimiyetini sağlamaktadır.

4.2.2.1. Ödül Vererek Güç Hakimiyeti Sağlama

Ödül verme, öğretmenin çocuklar üzerinde söz sahibi olma çabasında gönüllü olmasını sağlama yöntemlerinden en çok kullanılan yöntemdir (% 32). Öğretmen ödül ile güç hakimiyeti sağlamayı oyun, etkinlik ve çember zamanında gerçekleştirmektedir. Öğretmen çocuklara teşekkür ederek ve aferin diyerek ödül vermektedir. Bazen de teşekkür etmediğini söylemektedir.

Teşekkür etme, öğretmenin çocuklar üzerinde etkin olma çabasında ödül tekniklerinden birisidir ve en çok kullanılanıdır. Öğretmen çocuklara teşekkür ederek isteğinin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Teşekkür ederek ödül verme değişik bağlamlarda gerçekleştirilmektedir. Öğretmen; toplanma zamanında sınıf eşyalarının toplanmaması, etkinlikte/çemberde sessiz olunmaması, etkinlik zamanı etkinlikle ilgilenilmemesi ve çemberde oyuncaklarla oynanması durumunda teşekkür ederek çocukları ödüllendirip isteğinin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Örneğin,

Öğretmen, "evet topladığı için Şule'ye ve Merve'ye de teşekkür ediyorum" dedi. (15.12.16/SOZ)

Öğretmenin teşekkür ederek çocuklar üzerinde etki oluşturması öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Öğretmen çocuklara teşekkür ederek isteğinin gerçekleştiğini belirtmiştir. Örneğin,

"Direk yönerge vermiyorum. Şey oluyor. Mesela toplayan çocukları ön plana çıkararak işte bunları topladığın için sana teşekkür ediyorum. Teşekkür ettiğim kişilerin ismini söylersem zaten diğer çocuklar da ha bana da teşekkür edilsin. İşte ben şu anda topluyorum, toplayacağım demek için onlar da katılıyor." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

Aferin deme, öğretmenin çocuklar üzerinde etki oluşturmasında ödül tekniklerinden bir diğeridir. Öğretmen çocuklara aferin diyerek isteklerinin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Öğretmen; toplanma zamanında sınıf eşyalarının toplanmaması durumunda toplayan çocuklara aferin diyerek ödüllendirmektedir. Örneğin,

Öğretmen," sınıfı düzenlediği için Tunç'a aferin" dedi. (07.11.16/SOZ)

4.2.2.2. Öneri Sunarak Güç Hakimiyeti Sağlama

Öneri, öğretmenin çocuklar üzerinde etki oluşturma çabasında gönüllü olmasını sağlama yöntemlerinden en çok kullanılan ikinci yöntemdir (% 29). Öğretmen isteğini çocuklara öneri şeklinde sunmaktadır. Öneri sunarak güç hakimiyeti sağlama oyun, etkinlik ve çember zamanlarında kullanılmaktadır. Öğretmenin öneri yöntemi değişik bağlamlarda ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen oyun zamanında öneride bulunarak çocuklar üzerinde etki oluşturmaktadır. Çocuğun oyuna katılmak istemesi durumunda sonra oynamayı, kaybolan oyuncak yerine kullanılabilecek oyuncağı, uygun alanda oynamayan çocuğa oynayabileceği alanı, oyuncak paylaşımı konusunda anlaşamayan çocuklara birbirlerine sarılmayı, arkadaşının topladığı alanı toplamaya çalışan çocuğa farklı toplama merkezini, kaybolan oyuncağı aramayı, uzak duran oyuncağı yaklaştırmayı, arkadaşının oynadığı oyuncağı alan çocuğa kendisinin oyuncak yapmasını önermektedir. Örneğin,

Cem, jenga oyununda "ben kiminle oynayacağım" dedi. Öğretmen de "biz dört kişiyiz, çok kalabalık olur, biz oynayalım daha sonra da sizinle oynayalım olur mu" dedi. (16.11.16/SOZ)

Öğretmen, etkinlik zamanında da öneride bulunarak çocuklar üzerinde etki oluşturmaktadır. Öğretmen; etkinlikte daha fazla yapmasını istediği çocuğa yapabileceklerini, malzemesi olmadığı gerekçesi ile etkinliği yapmayan çocuğa malzemeyi nerede bulabileceğini, etkinliği yapmada zorlanan çocuğa farklı yöntemle yapmayı, etkinliği yapamayacağını söyleyen çocuklara etkinliği beraber yapmayı, etkinlikte kıvam oluşturamayan çocuklara etkinliğe malzeme eklemeyi ve kurumasını beklemeyi ve etkinliği izleyen çocuğa etkinliği yapmayı önermektedir. Örneğin,

İp ile resim yapma etkinliğinde Tuğçe yaptığı resmi öğretmene gösterdi. Öğretmen resim ile ilgili bilgi aldı ve "gökyüzünü çizebilirsin nerde duruyorsa" dedi. (27.12.16/EZ)

Öğretmen çember zamanında da öneride bulunarak çocuklar üzerinde etki oluşturmaktadır. Öğretmen çember düzeni ile ilgili öneride bulunmaktadır. Örneğin,

Çemberde arkada kalanlar olduğunu söyleyen öğretmen "biraz daha açılırsak daha rahat görürüz" dedi. (13.12.16/ÇZ)

4.2.2.3. Açıklama Yaparak Güç Hakimiyeti Sağlama

Açıklama yapma, öğretmenin çocuklar üzerinde güç hakimiyeti sağlamaya yönelik kullandığı gönüllü olmasını sağlama yöntemlerinden üçüncüsüdür (% 23.7). Öğretmen açıklamada bulunarak/bilgi vererek çocuklar üzerinde etki oluşturmaktadır. Açıklama yaparak güç hakimiyeti sağlama; oyun, etkinlik ve çember zamanında kullanılmaktadır.

Öğretmen, oyun zamanında açıklamalar yaparak çocuklar üzerinde etkin olmaktadır. Oyun zamanında; arkadaşını şikayet eden çocuğa şikayet edilen çocuğun telafi için yaptıklarını/haklılığını, arkadaşını suçlayan çocuğa suçlanan çocuğun suçsuzluğunu, çocuğun oyuncak olarak kullanmayı düşündüğü eşyanın olamayacağını, oyuncağın nasıl kullanılacağını, oyunun nasıl oynanacağını, oyun sırasının nasıl işlediğini, çocukların isteğinin olup/olamayacağını, arkadaşının görevine yönelen çocuğa arkadaşının görevi olduğunu ve arkadaşından oyuncağı çekiştiren çocuğa kendisinin nasıl davranacağını açıklamaktadır. Örneğin,

Blok merkezinde oynayan Güler, "öğretmenim Cem üçgenleri hala paylaşmıyor" dedi. Öğretmen de "ama o Cem'e gerekiyorsa paylaşmak istemiyorsa ve hepsi ona gerekiyorsa paylaşmayabilir, o onun hakkı çünkü" dedi. (08.12.16/SOZ)

Öğretmen, etkinlik zamanında da açıklamalarda bulunarak çocukların gönüllü olmasını sağlamakta ve çocuklar üzerinde etki oluşturmaktadır. Öğretmenin etkinlik zamanında açıklamalarda bulunması değişik bağlamlarda ortaya çıkmaktadır. Öğretmen; etkinliğin nasıl yapılacağı ile ilgili, çocukların isteğinin olamayacağı ile ilgili (etkinliği tekrar yapmak isteyen çocuğa, etkinliği tamamlamak isteyen çocuğa, grupları değiştirmek isteyen çocuğa, farklı grubun etkinliğine katılmak isteyen çocuğa, yaptığı etkinliği eve götürmek isteyen çocuğa) ve etkinliği yapmak istemeyen çocuğu etkinliğe dahil etme ile ilgili açıklamalar yapmaktadır. Örneğin,

Metin resim yapmak istemedi. Öğretmen, "resim yapmak sadece düşüncelerimiz için önemli değil biliyor musun? Bizim parmaklarımızın, ellerimizin gelişebilmesi için de resim yapmaya ihtiyacımız var. Ben senin çok fazla sanat merkezinde çalışmadığını düşünüyorum. Eğer bir kalkar mısın lütfen. Eğer hayatım bu şekilde yaparsak parmaklarımız çok güçlenemez. Mesela sen oyun etkinliklerinde çok güçlüsün. Bacakların çok güçlü, kolların çok güçlü, vücudun çok güçlü çünkü koşmayı, oyun oynamayı seviyorsun dimi" dedi. (15.12.16/EZ)

Öğretmen, çember zamanında açıklamalarda bulunarak çocuklar üzerinde etki oluşturmaktadır. Öğretmenin çember zamanında açıklamalarda bulunması değişik bağlamlarda ortaya çıkmaktadır. Öğretmen; etkinlik tercih ederken yapılacaklar ile ilgili, etkinlikte rolün nasıl belirleneceği ile ilgili, çocukların arkadaşlarının yerine oturmasına tepki vermemesi gerektiği ile ilgili, çocukların kıyafetlerini niçin giymesi gerektiği ile ilgili ve çocukların temizlik yapmaları gerektiği ile ilgili açıklamalar yapmaktadır. Örneğin,

Derya, "ben oyunda tavşan olmak istiyorum" dedi. Öğretmen de "o galiba bir kura ile çekilecek. Çünkü oyunlarımızda herkes aynı şeyi olmak istediğinde bir grup hiçbir şey olamıyor. Kaplumbağadan bir ya da iki kişi olup tavşandan çok kişi olursa bu biraz haksızlık olacağı için yada biz seçtiğimiz zaman sen tavşan ol sen kaplumbağa ol dediğinde üzüleceği için ne yapacağız yine kura çekeceğiz " dedi. (22.12.16/ÇZ)

Öğretmenin açıklama yaparak çocuklar üzerinde etki oluşturması öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Öğretmen açıklama yaparak çocukları ikna ettiğini belirtmiştir. Öğretmen etkinliği yapmak istemeyen çocuğa açıklamalarda bulunarak etkinliğe dahil etmiştir. Örneğin,

"Nedenini soruyorum. Daha sonra eğer ki gerçekten mesela geçen gün bir olay yaşandı. Etkinliğe çocuk katılmak istemedi ve işte tamam dedim ama konuşacağız dedim. Diğerleri etkinliğe başladığında onları ayrı olarak aldım ve nedenini sordum. İşte altında gerçekten hani yapmak istememe nedeni olabilir. Ya da başaramama nedeni olabilir. Bazı zamanlarda çünkü başaramayacaklarını düşündüklerinde geri çekilebiliyorlar. Kendileri isteseler bile. Ve yapamayacaklarından endişe duyduklarını söylediler. Bunu hissettim. Daha sonra işte birlikte geçince oluyor. Şey konuşarak aslında." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

4.2.2.4. Yardım/Teşvik Ederek Güç Hakimiyeti Sağlama

Yardım/teşvik etme, öğretmenin çocuklar üzerinde etki oluşturma çabasında gönüllü olmasını sağlama yöntemlerinden dördüncüsüdür (% 8.4). Öğretmen çocuklara yardım ederek ve çocukları teşvik ederek çocuklar üzerinde hakimiyet oluşturmaktadır. Öğretmen bu yöntemi etkinlik zamanında kullanmaktadır. Öğretmen; çocuğun etkinliği yapmak istememesi ve yapamaması durumunda çocukla beraber yaparak ve çocuğun etkinliği yapamaması durumunda yapılışını göstererek yardım etmektedir. Örneğin,

Legoları renklerine göre sepete atma etkinliğinde Berk yapamadı. Öğretmen de kendisi yaparak Berk'e gösterdi ve Berk yaptı. (07.12.16/EZ)

Öğretmen etkinlik sürecinde çocukları teşvik etmektedir. Teşvik teknikleri değişik şekillerde ortaya çıkmaktadır. Öğretmen; çocuğun etkinliği yapmak istememesi durumunda aynısına benzemesine gerek yok diyerek, kendisinin mutlu olduğunu söyleyerek, bitirince diğer etkinliğe geçileceğini söyleyerek, çocuğa katkılarını söyleyerek ve aferin diyerek çocukları teşvik etmektedir. Örneğin,

Tuvale resim etkinliğinde Efe yapamadığı gerekçesi ile resmi tamamlamadı. Öğretmen de "illaki aynı şeye benzemesi önemli değil" diyerek Efe'nin resmi tamamlamasını sağladı. (07.12.16/EZ)

Öğretmen aferin diyerek çocukları teşvik etmektedir. Öğretmen, etkinlikte zorlanılması ve etkinliğin yavaş yapılması durumunda çocukları cesaretlendirmek için bu yöntemi kullanmaktadır. Örneğin,

Hayvan taklidi yapma etkinliğinde öğretmen Merve'ye "evet aferin aferin yan yan" dedi. (29.11.16/EZ)

Öğretmenin çocuğa yardım ederek ve çocuğu teşvik edip cesaretlendirerek çocuklar üzerinde etki oluşturması öğretmenle yapılan görüşmede de otaya çıkmıştır. Öğretmen çocuklara yardım ederek ve onları teşvik ederek isteğinin gerçekleşmesini sağladığını belirtmiştir. Örneğin,

"... çocuk hani başaramayacağını düşünüyorsa ona diğer şekilde yaklaşılıyor. Birlikte yapabiliriz ya da işte sana güveniyorum, teşvik ederek." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

4.2.2.5. Destekleyici Uyarıda Bulunarak Güç Hakimiyeti Sağlama

Destekleyici uyarı, öğretmenin çocuklar üzerinde etkin olma çabasında gönüllü olmasını sağlama yöntemlerinden beşincisidir (% 4.6). Öğretmen çocukları uyararak çocuklar üzerinde etki oluşturmaktadır. Öğretmen, çocukların yaptıkları davranışın sonunda olabilecekleri söyleyerek çocukları uyarmaktadır. Öğretmen oyun, etkinlik ve çember zamanında çocukları uyarmaktadır. Öğretmen; farklı merkezin oyuncağı ile başka merkezde oynayan çocuklara oyuncaklarını merkezin oyuncakları ile karıştırabileceklerini, oyunlarında farklı görev için aynı oyuncağı kullanan çocuklara oyuncakları karıştırabileceklerini, resim etkinliğinde küçük resim yapan çocuğa sıkıntı

yaşayabileceğini ve çemberde uzanan çocuğa karnının ağrıyabileceğini söyleyerek uyarmaktadır. Örneğin,

Metin'in kaybolan satranç taşının yerine bulduğu oyuncak için "karıştırabiliriz, bununla bunu karıştırabiliriz, bunun ikisinin aynı olması biraz sorunlu gibi görünüyor, biraz problem yaratır gibi" dedi. (29.11.16/SOZ)

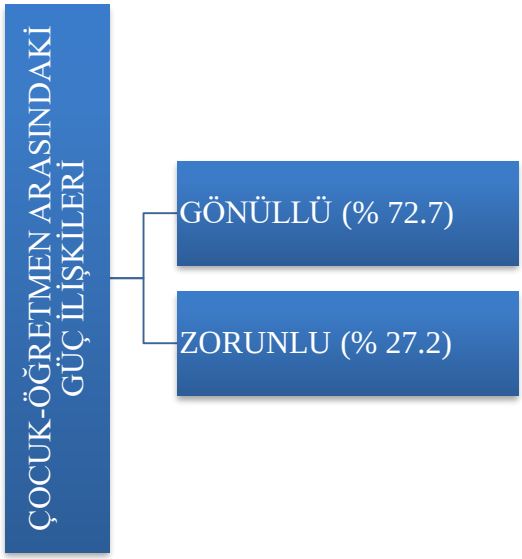
4.2.2.6. Duygusal Baskı Yaparak Güç Hakimiyeti Sağlama

Duygusal baskı, öğretmenin çocuklar üzerinde etki oluşturma çabasında gönüllü olmasını sağlama yöntemlerinden altıncısıdır (% 2.3). Öğretmen çocuklara duygusal baskı yaparak çocuklar üzerinde etki oluşturmaktadır. Duygusal baskı yaparak güç hakimiyeti sağlama çember zamanında gerçekleştirilmektedir. Öğretmen, üzüldüm/üzülüyorum diyerek çocuklara duygusal baskı yapmaktadır. Öğretmen; çember düzensizliğinde, konuşmasının kesilmesinde ve dinlenmemesi durumunda bu tekniği kullanmaktadır. Örneğin,

Çemberde öğretmen, Sude için "birisi arkada kaldı arkada kaldığı için ben üzüldüm çünkü diğer arkadaşları onu göremeyecek diye endişeleniyorum" dedi. (29.12.16/ÇZ)

4.3. Çocuk-Öğretmen Arasındaki Güç İlişkisi

Çocuk-öğretmen arasındaki güç ilişkisi okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içi güç ilişkilerinden bir diğeridir ve sınıfta en az gerçekleşen (% 5) ilişki yapısıdır. Çocuklar kendi isteklerinin gerçekleşmesi için öğretmene karşı iki temel strateji kullanmaktadırlar. Şekil 8'de çocuk-öğretmen arasındaki güç ilişkilerinde kullanılan stratejiler verilmiştir.

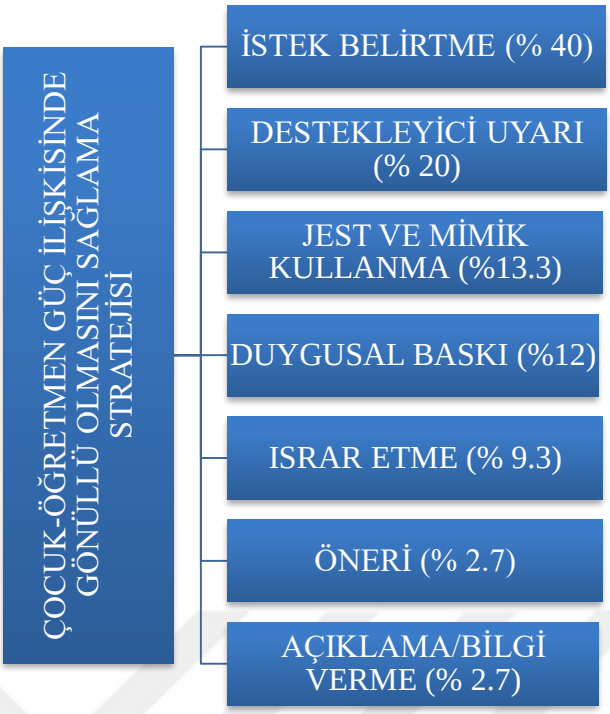


Şekil 8. Çocuk-öğretmen arasındaki güç ilişkisi

Şekil 8 incelendiğinde çocukların öğretmenin gönüllü olmasını sağlayarak ve öğretmeni zorunlu kılarak güç hakimiyetini sağladıkları görülmektedir. Gönüllü olmasını sağlama stratejisinde öğretmenin düşünceleri dikkate alınıp öğretmenin gönüllü olması sağlanmaktadır. Zorunlu kılma stratejinde ise öğretmenin düşünceleri dikkate alınmadan güç hakimiyeti sağlanmaktadır.

4.3.1. Çocuk-Öğretmen Güç İlişkisinde Gönüllü Olmasını Sağlama Stratejisi

Çocukların öğretmen üzerinde güç hâkimiyeti sağlama stratejilerinden birisi öğretmenin gönüllü olmasını sağlayarak gerçekleşenidir. Çocuklar isteklerinin gerçekleşmesi için değişik yöntemler sergileyerek öğretmeni inandırmakta, kabullendirmekte, ikna etmekte ve öğretmenin gönüllü olmasını sağlamaktadırlar. Gönüllü olmasını sağlama, çocukların en çok kullandığı (% 72.7) stratejidir. Çocukların kendi düşünceleri ön planda olmakla birlikte öğretmenin düşünceleri de önemsenmektedir. Öğretmenin gönüllü olmasını sağlayarak güç hakimiyetini sağlama değişik yöntemler kullanarak gerçekleştirilmektedir. Şekil 9'da çocukların öğretmenin gönüllü olmasını sağlayarak güç hakimiyetini sağlama yöntemleri verilmiştir.



Şekil 9. Çocuk-öğretmen güç ilişkilerinde gönüllü olmasını sağlama yöntemleri

Şekil 9 incelendiğinde çocuklar öğretmenin gönüllü olmasını sağlayarak güç hakimiyetini sağlarken değişik yöntemler kullanmaktadırlar. Çocuklar; istek belirterek, destekleyici uyarıda bulunarak, jest ve mimik kullanarak, duygusal baskı yaparak, isteklerinde ısrar ederek, öneri sunarak ve açıklama yaparak öğretmen üzerinde söz sahibi olmaktadırlar.

4.3.1.1. İstek Belirterek Güç Hakimiyeti Sağlama

İstek belirtme, çocukların öğretmene karşı güç hakimiyetini sağlamaya yönelik kullandıkları gönüllü olmasını sağlama yöntemlerinden en çok kullanılanıdır (% 40). İsteklerinin gerçekleşmesi için çocuklar daha çok mısın/misin ifadeleri ile öğretmenden ricada bulunmaktadırlar. Çocuklar az da olsa gereklilik bildirerek de istekte bulunmaktadır. Rica ederek istekte bulunma oyun, etkinlik ve çember zamanında gerçekleşmektedir. Çocuklar daha çok izin isterken ve yardım isterken öğretmenden ricada bulunmaktadırlar.

Çocuklar; farklı merkeze/etkinliğe geçmek, oyuncakların yerini değiştirmek, etkinliklerini eve götürmek, kıyafetini çıkarmak, etkinliği yapmamak, etkinlikte kullanacağı malzemeyi seçmek ve tuvalete gitmek gibi durumlarda öğretmenden izin isterken ricada bulunmaktadırlar. Örneğin,

Kendi etkinliğini bitiren Kaan, "öğretmenim gruplama yapan arkadaşlarıma gidebilir miyim" dedi. Öğretmen de "gidebilirsin, gruplamaya girebilirsin" dedi. (17.11.16/EZ)

Çocuklar öğretmenden yardım isterken de ricada bulunmaktadırlar. Çocuklar, öğretmenden; kendisine etkinlik yapmasını, oyuncak/eşya vermesini, kıyafetlerini çıkartmasını/düzeltmesini ve boya kutusunun kapağını açmasını isterken ricada bulunmaktadırlar. Örneğin,

Sude orta alanda oturan öğretmenin yanına gelerek "öğretmenim uçak yapar mısın" dedi. Öğretmen de "uçak yapabilirim tabi ki" dedi. (18.11/16/SOZ)

Ayrıca çocuk öğretmenin kendisine kitap okuması ve kapıyı kapatmasını isterken de ricada bulunmaktadırlar. Bu durumlar bir kere gözlenmiştir. Örneğin,

Berna, orta alanda yapbozlu kitap için "öğretmenim okur musun çok komik geliyor bana" dedi. Öğretmen okumaya başladı. (28.11.16/SOZ)

Çocukların öğretmene karşı güç hakimiyetini gerçekleştirmek için istek belirtmesi öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Çocukların istek belirterek etki oluşturduklarını öğretmen de ifade etmiştir. Örneğin,

"Çocuklar konuşarak ve isteklerini belirterek gerçekleştiriyorlar." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

4.3.1.2. Destekleyici Uyarıda Bulunarak Güç Hakimiyeti Sağlama

Destekleyici uyarı, çocukların öğretmen üzerinde etkin olma çabasında gönüllü olmasını sağlama yöntemlerinden ikincisidir (% 20). Çocuklar öğretmeni uyararak öğretmen üzerinde etki oluşturmaktadırlar. Öğretmeni uyarma daha çok çember zamanında ortaya çıkmaktadır. Çocuklar; anlatacaklarının bitmediğini, göremediğini ve saymada unutulan arkadaşının ismini söyleyerek öğretmeni uyarmaktadırlar. Örneğin,

Öğretmen, "evet, Sema da parmak kaldırmıştı hafta sonunu anlatmak istiyor bize" dedi. Efe de "ama benimki daha bitmedi" dedi. Öğretmen, "ha özür dilerim çok özür dilerim" dedi. (07.11.16/ÇZ)

4.3.1.3. Jest ve Mimikleri Kullanarak Güç Hakimiyetini Sağlama

Jest ve mimikleri kullanma, çocukların öğretmen üzerinde etkin olma çabalarına yönelik kullandığı gönüllü olmasını sağlama yöntemlerinden üçüncüsüdür (% 13.3). Çocuklar jest ve mimikleri kullanarak öğretmene karşı isteklerinin gerçekleşmesini

sağlamaktadırlar. Jest ve mimikler parmak sallama, dizleri üzerinde dikilme ve vücudu sallama şeklinde gerçekleşmektedir.

Parmak/el sallama, çocukların öğretmen üzerinde güç hakimiyeti sağlama çabalarında kullandıkları jest ve mimik tekniklerinden biridir. Çocuklar; söz almak için, öğretmenin görev vereceği kişi olmak için ve oyunda birinci olmak için parmak/el sallamaktadırlar. Daha çok parmak kaldırdıklarında cevap alamadıkları durumda çocuklar parmaklarını/ellerini sallayarak öğretmen üzerinde etki oluşturmaktadırlar. Örneğin,

Öğretmen konuşurken Efe söz almak için parmak kaldırdı. Öğretmen söz hakkı vermeyince parmağını sallamaya başladı. Öğretmen Efe'ye söz hakkı verdi. (07.11.16/ÇZ)

Dizleri üzerinde dikilme, çocukların öğretmen üzerinde güç hakimiyeti sağlama çabalarında kullandıkları jest ve mimik tekniklerinden diğeridir. Çocuklar söz almak için dizleri üzerinde dikilmektedirler. Çocuklar daha çok parmak kaldırdıklarında cevap alamadıkları durumda dizleri üzerinde dikilerek ve vücudunu sallayarak öğretmen üzerinde etki oluşturmaktadırlar. Bu teknik çember zamanında ortaya çıkmaktadır. Örneğin,

Güler ve Kaan çemberde söz almak için parmak kaldırdı. Öğretmen söz hakkı vermedi ve konuşmasına devam etti. Kaan dizinin üzerinde dikilerek parmak kaldırmaya devam etti. Öğretmen Kaan'a söz hakkı verdi. (01.11.16/ÇZ)

4.3.1.4. Duygusal Baskı Yaparak Güç Hakimiyeti Sağlama

Duygusal baskı, çocukların öğretmen üzerinde etki oluşturma çabalarında gönüllü olmasını sağlama yöntemlerinden dördüncüsüdür (% 12). Çocuklar öğretmene duygusal baskı yaparak isteklerinin gerçekleşmesini sağlamaktadırlar. Duygusal baskı yöntemi oyun ve etkinlik zamanında kullanılmaktadır. Çocuklar, farklı şekillerde öğretmene duygusal baskı yapmaktadırlar. Çocuklar; ağlayarak, arkadaşlarının etkinlik sırasını vermediklerini söyleyerek ve etkinliği yapamadığını söyleyerek duygusal baskı yapmaktadırlar.

Ağlayarak duygusal baskı yapma, çocukların öğretmen üzerinde etki oluşturma çabalarında en çok kullandıkları teknik olmaktadır. Çocuklar ağlayarak öğretmene isteklerini yaptırmaktadırlar. Çocukların ağlayarak duygusal baskı yapmaları değişik bağlamlarda gerçekleşmektedir. Çocuklar, arkadaşlarının; vurması, etkinlik sırasını

vermemesi, kişisel eşyalarına (toka) zarar vermesi, eşyalarını alması, oyununu bozması ve eline basması durumunda ağlayarak öğretmene duygusal baskı yapmaktadırlar. Örneğin,

Öykü ile Esma çantayı paylaşma konusunda anlaşamadı. Esma, "önce ben aldım" dedi. Öykü, "bu benim" diyerek ağlamaya başladı, Esma'nın elinden çekiştirerek aldı. Öğretmen geldi ve aralarında konuştu. Öğretmen, "çekmeden ağlamadan istemek daha doğru" dedi. Öykü'den istemesini istedi o da istedi. Esma verdi. Öğretmen Esma'ya teşekkür etti. (10.11.16/Günlük)

Çocukların ağlayarak öğretmene duygusal baskı yapmaları öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Öğretmen çocukların ağlayarak isteklerini gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Örneğin,

"Ahmet bazen ağlayarak yaptırmaya çalışıyor." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

Çocuklar arkadaşının etkinlik sırasını vermemesi durumunda bana yaptırmıyor diyerek ve etkinliği yapamadığını söyleyerek öğretmene duygusal baskı yapmaktadır. Bu durumlar bir kere gözlenmiştir. Örneğin,

Kuş yuvası etkinliğinde Tunç kollarını bağlayarak ve ağlayarak "bana hiç izin vermiyorsunuz" dedi. Bora da öğretmene dönerek "Tunç ağlıyor" dedi. Öğretmen nedenini sordu. Tunç da ağlayarak "çünkü Cem bana izin vermiyor" dedi. Öğretmen, "öyleyse Cemciğim sırayla yapabilir miyiz, Cem ama diğer arkadaşın da beklemekten sıkılmış olabilir" dedi. (15.11.16/EZ)

4.3.1.5. Israr Ederek Güç Hakimiyeti Sağlama

Israr, çocuğun öğretmen üzerinde etki oluşturma çabasına yönelik kullandığı gönüllü olmasını sağlama yöntemlerinden beşincisidir (% 9.3). İsteklerini tekrar ederek çocuklar ısrarda bulunmaktadırlar. Çocuklar isteklerini öğretmene duyurabilmek için isteklerini tekrarlayarak ısrarcı olmaktadırlar. Çocukların ifadeleri tekrarlayarak ısrar etmeleri değişik bağlamlarda gerçekleşmektedir. Çocuklar; zarar gören eşyayı öğretmene göstermek, yaptığı etkinliği öğretmene göstermek, oyununu bozan arkadaşını şikayet etmek, öğretmene oyuncak vermek, etkinlikle ilgili sorusuna cevap bulmak, etkinliği yapmak istediğini söylemek ve öğretmenden eşya istemek için ifadeleri tekrarlamaktadırlar. Örneğin,

Kaan, öğretmenin yanına gelerek, "öğretmenim öğretmenim öğretmenim" dedi. Öğretmen," efendim bir tanem" dedi. Kaan, yaptığı resmi göstererek "bak bu seni yiyecek" dedi. (18.11.16/SOZ)

Çocukların öğretmen üzerinde etki çabasında kullandıkları yöntemlerden biri olan ısrar öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Çocukların isteklerinde ısrarcı olduğunu öğretmen de belirtmiştir. Örneğin,

"Berk, farkındalığı gelişmiş bir çocuk. Kendi isteklerini son noktaya gelinceye kadar kullanıyor ve ısrar ediyor." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

4.3.1.6. Öneri Sunarak Güç Hakimiyeti Sağlama

Öneri, çocuğun öğretmen üzerinde etki oluşturma çabasına yönelik kullandığı gönüllü olmasını sağlama yöntemlerinden yedincisidir (% 2.7). Çocuklar kendi isteklerini öğretmene öneri şeklinde sunmaktadırlar. Çocuklar; etkinliğin yapılacağı yeri ve öğretmen ile oynamayı önermektedirler. Örneğin,

Çemberde Ahmet, "öğretmenim deneylerde mesela tebeşirle boyamayı bahçede yapabilir miyiz" dedi. Öğretmen de "Tabi ki tabi ki" dedi. (04.11.16/ÇZ)

4.3.1.7. Açıklama Yaparak Güç Hakimiyeti Sağlama

Açıklama yapma, çocuğun öğretmen üzerinde güç hakimiyeti sağlamaya yönelik kullandığı gönüllü olmasını sağlama yöntemlerinden sekizincisidir (% 2.7). Çocuklar öğretmene açıklamada bulunarak/bilgi vererek öğretmenin gönüllü olmasını sağlamaktadırlar. Çocuk, etkinliğe katılmak istememesi durumunda açıklama yaparak ve oyuncağın nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgi vererek öğretmen üzerinde etki oluşturmuşlardır. Örneğin,

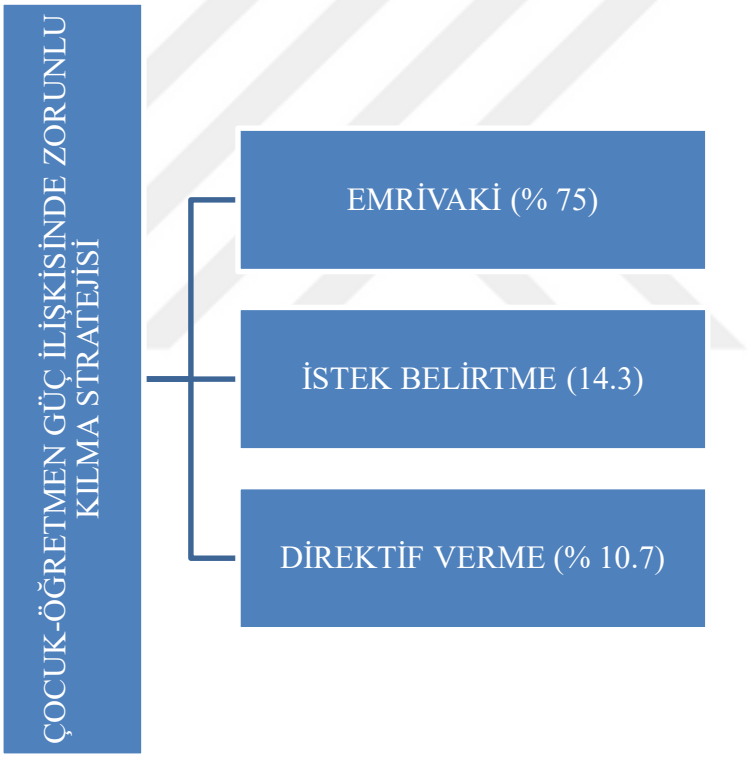
Sema çemberde, "öğretmenim" dedi. Öğretmen de "canım" dedi. Sema, "şey babam dedi ki eğer sesin kısılırsa veya boğazın ağrırsa konuşma biraz boğazını dinlendir" dedi. Öğretmen," tamam biraz dinlenmek mi istiyorsun" dedi. Sema, başını aşağı yukarı salladı. Öğretmen de "geçmiş olsun" dedi. (04.11.16/ÇZ)

Çocukların öğretmene açıklama yaparak güç hakimiyeti sağlamaları öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Çocukların konuşarak isteklerini gerçekleştirdiklerini öğretmen de belirtmiştir. Örneğin,

"Efe'nin daha çok olumlu konuşmaları oluyor. 'Ama' çok kullanıyor böyle durumlarda." (Tuba Öğretmen, 19.12.16)

4.3.1.8. Çocuk-Öğretmen Güç İlişkisinde Zorunlu Kılma Stratejisi

Çocukların öğretmen üzerinde güç hakimiyeti sağlama stratejilerinden diğeri öğretmeni zorunlu kılma olmaktadır. Burada öğretmenin isteği kabul edip etmemesi önemli olmamaktadır. Çocukların kendi istekleri ön plandadır ve bunun gerçekleşmesi için öğretmenin onayı ya da rızası göz ardı edilmektedir. Öğretmen de çocukların isteklerini zorunlu olarak yapmak durumunda kalmaktadır. Öğretmeni zorunlu kılarak güç hakimiyetini sağlama çocuklar tarafından daha az (% 27.2) kullanılmaktadır. Çocuklar öğretmeni zorunlu kılarak kendi isteklerinin gerçekleşmesini sağlarken değişik yöntemler kullanmaktadırlar. Şekil 10'da çocuk-öğretmen güç ilişkilerinde zorunlu kılma stratejileri verilmiştir.



Şekil 10. Çocuk-öğretmen güç ilişkilerinde zorunlu kılma stratejileri

Şekil 10 incelendiğinde çocuklar öğretmeni zorunlu kılarak güç hakimiyetini sağlarken değişik stratejiler kullanmaktadırlar. Emrivaki yapma, istek belirtme ve direktif verme çocukların güç hakimiyetini sağlarlarken kullandıkları yöntemlerdir. Çocukların emrivaki yapması davranışı yaparak ve karar verici olarak gerçekleşmektedir. İstek belirtmede çocuklar yapayım/istiyorum ifadeleri ile isteklerini

belirtmektedirler. Çocuklar ayrıca direktif vererek de öğretmen üzerinde etki oluşturmaktadırlar.

4.3.1.9. Emrivaki Yaparak Güç Hakimiyeti Sağlama

Çocukların emrivaki yapması, öğretmen üzerinde baskı oluşturmaya yönelik kullandıkları zorunlu kılma stratejilerinden en çok kullanılanıdır (% 75). Çocukların emrivaki yapması davranışsal emrivaki ve sözel emrivaki olmak üzere iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Çocuklar düşüncelerini direk davranışa yansıttığı gibi düşüncelerinin gerçekleşmesi için karar verici konumda olup sözel emrivaki yapmaktadır. Çocuklar oyun ve çember zamanında emrivaki yapmaktadırlar.

Davranışsal emrivaki, çocukların davranışı direk yapması şeklinde olmaktadır. Oyun, etkinlik ve çember zamanında davranışsal emrivaki gerçekleşmektedir. Çocukların kullandığı davranışsal emrivaki öğretmenin konuşmasını kesme ve arkadaşı adına konuşmaya başlama şeklinde ortaya çıkmaktadır. Çocuklar öğretmen konuşurken konuşmaya başlayarak öğretmen üzerinde etki oluşturmaktadırlar. Çocuklar ayrıca arkadaşları adına konuşarak da davranışsal emrivaki yapmaktadır. Örneğin,

Çemberde öğretmen konuşurken Berk konuşmaya başladı. Öğretmen Berk'i dinledi. (29.11.16/ÇZ)

Sözel emrivaki, çocukların karar verici olması durumudur. Sözel emrivaki oyun zamanında gerçekleşmektedir. Sözel emrivaki değişik bağlamlarda ortaya çıkmaktadır. Çocuklar; oyunda öğretmene rol/görev vererek, öğretmenin de oyunda olduğunda oyunun durdurulmasına karar vererek ve öğretmenin de oyunda olduğunda oyun sırasını belirleyerek emrivakide bulunmaktadırlar. Örneğin,

Cem, jenga oyununda kağıt ve kalemi öğretmene uzatarak "öğretmenim birleri buraya yazarsın" dedi. Öğretmen de, "tamam düşürenleri mi yazacam" dedi. Cem, "öğretmenim alanları sen böyle yoklama yapacaksın düşürenleri bide düşürmeyenleri yazacaksın yani alanları" dedi. (16.11.16/SOZ)

4.3.1.10. İstek Belirterek Güç Hakimiyeti Sağlama

İstek belirtme, çocukların öğretmen üzerinde etki oluşturmaya yönelik kullandıkları zorunlu kılma stratejilerinden bir diğeridir (% 14.3). Çocuklar oyun ve etkinlik zamanında istek belirtmektedirler. Çocuklar; istiyorum, yapayım ve yapsın ifadeleri ile istek belirtmektedirler.

Çocukların istiyorum ifadesi ile istek belirtmeleri etkinlikte kullanacakları malzemeyi isterken gerçekleşmektedir. Çocuklar etkinlik yapmak istediklerinde ben yapayım diyerek istekte bulunmaktadırlar. Çocuklar ayrıca arkadaşlarının yapmasını istediği davranışı öğretmenden istemektedirler. Örneğin,

Parmak boyası etkinliğinde Ahmet, "mavi rengi kullanmak istiyorum" dedi. Öğretmen de "tamam" dedi. (04.11.16/EZ)

4.3.1.11. Direktif Vererek Güç Hakimiyeti Sağlama

Direktif verme, çocukların öğretmen üzerinde etki oluşturma çabalarında zorunlu kılma stratejilerinden sonuncusudur (% 10.7). Çocuklar oyun ve etkinlik zamanında öğretmene direktif vermektedirler. Çocuklar öğretmenin bakmasını istedikleri durumda ve öğretmenin oyuncakları almasını istedikleri durumda direktif vermektedirler. Örneğin,

Öykü, Elindeki kalp şeklini göstererek "baaaak" dedi. Öğretmen de "çok güzel bir kalp" dedi. (14.11.16/SOZ)

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içi güç ilişkilerini incelemektir. Yaklaşık üç ay süren veri toplama sürecinde gözlem, görüşme ve araştırmacı günlüğü kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma boyunca üç soruya cevap aranmıştır:

- Çocuklar arkadaşlarına karşı güç hakimiyetini nasıl ve hangi bağlamda sağlamaktadır?
- Öğretmen çocuklar üzerinde güç hakimiyetini nasıl hangi bağlamda sağlamaktadır?
- Çocuklar öğretmen üzerinde güç hakimiyetini nasıl hangi bağlamda sağlamaktadır?

Bu bölümde, elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde üç başlık altında tartışılmış ve yorumlanmıştır. İlk olarak çocukların arkadaşları üzerinde güç hakimiyetini sağlamaya yönelik uyguladıkları stratejilere ilişkin bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Daha sonra öğretmenin çocuklar üzerinde güç hakimiyetini sağlamaya yönelik uyguladıkları stratejiler ve son olarak çocukların öğretmen üzerinde güç hakimiyetini sağlamaya yönelik stratejilere ilişkin bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Bu araştırmda, öğretmenin çocuklarla olan fiziksel ve ilişkisel mesafesinin sınıf içi tüm güç ilişkilerini (çocuk-çocuk, öğretmen-çocuk, çocuk-öğretmen) etkilediği görülmüştür. Çocukların öğretmene ve arkadaşlarına karşı kullandığı güç stratejisi öğretmenin fiziksel ve ilişkisel konumuna göre şekillenmektedir. Aynı şekilde öğretmenin çocuklara karşı kullandığı güç stratejisi de öğretmenin çocuklarla arasındaki fiziksel ve ilişkisel mesafeye göre değişmektedir. Fiziksel ve ilişkisel mesafe sınıf içi tüm güç ilişkilerinin yönünü ve şeklini değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1. Çocuk-Çocuk Güç İlişkileri

Bu araştırma çocuklar arasındaki güç ve iktidar mücadelesinin göründüğünden çok daha yoğun ve derin bir şekilde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Çocukların

birbirleri üzerindeki güç hakimiyeti incelendiğinde çocukların arkadaşlarını zorunlu kılarak ve gönüllü olmasını sağlayarak güç hakimiyetini gerçekleştirdikleri görülmektedir. Çocukların sınıf içi ilişkilerinde güç hakimiyetini sağlamaya yönelik uyguladıkları stratejilerin % 79.7'sinde arkadaşlarını zorunlu kıldıkları % 20.3'ünde arkadaşlarının gönüllü olmasını sağlayarak gerçekleştirdikleri bulunmuştur.

Bu çalışmada, arkadaşlarını zorunlu kılarak güç hakimiyeti sağlama çocuklar tarafından daha çok kullanılmıştır. Çocukların arkadaşlarını zorunlu kılarak güç hakimiyeti sağlaması arkadaşlarının haklarını ihlal ettiği anlamına gelmektedir. "Kendisinin ve başkalarının haklarını korur" (MEB, 2013) kazanımının çocuklar tarafından henüz içselleştirilmediği görülmektedir. Çünkü çocuklar arkadaşlarının haklarını görmezden gelmekte ve kendi isteklerini ön planda tutmaktadır. Literatürde çocukların arkadaşlarını zorunlu kılarak güç hakimiyetini sağladığı çalışmalar (Whitington, 2001; Shin vd., 2004; Lee & Recchia, 2008; Korkulu & Yılmaz, 2010; Demirtaş & Sucuoğlu, 2011; Özdemir, 2014) bulunmaktadır. Örneğin Özdemir'in (2014) çalışmasında çocuklar saldırgan davranışlar sergileyip arkadaşlarını zorunlu kılarak güç hakimiyeti sağlamışlardır. Demirtaş ve Sucuoğlu'nun (2011) çalışmasında da çocuklar arkadaşlarını uyarılarla etki altına almışlardır. Buradan okul öncesi dönem çocuklarının arkadaşlarına karşı güç hakimiyetini sağlarken arkadaşlarının haklarını göz önünde bulundurmadıkları söylenebilir.

Gönüllü olmasını sağlama, çocukların arkadaşları üzerinde güç hakimiyeti sağlamak için kullandıkları stratejilerden bir diğeridir. Bu strateji zorunlu kılma stratejisine göre çok daha az kullanılmaktadır. Öğretmen de bu bulguyu destekleyen açıklamalarda bulunmuştur. Literatürde çocukların arkadaşlarının gönüllü olmasını sağlayarak güç hakimiyetini sağladığı çalışmalar (Shin vd., 2004; Lee & Recchia, 2008; Demirtaş & Sucuoğlu, 2011) bulunmaktadır. Örneğin, Lee ve Recchia'nın (2008) çalışmasında çocuklar ilgi çekici hareketler yaparak, arkadaşlarına öneri sunarak arkadaşlarının gönüllü olmasını sağlamışlardır. Çocukların, arkadaşlarının gönüllü olmasını sağlayarak güç hakimiyeti elde etmeleri arkadaşlarının düşüncelerini dikkate aldıklarının göstergesidir. Ayrıca çocuklar, arkadaşlarının haklarını göz önünde bulundurmaktadırlar.

Çocukların arkadaşlarına karşı güç hakimiyeti sağlamak için kullandıkları stratejiler incelendiğinde kullanılan yöntemlerin farklı çocuklar tarafından sergilendiği görülmektedir. Bu durum hem zorunlu kılma stratejisinde hem de gönüllü olmasını sağlama stratejisinde ortaya çıkmaktadır. Bu durum çocukların birbirlerini model

aldıklarını ve akran öğrenmelerinin gerçekleştiğini ortaya çıkarmaktadır. Çocuklar güç hakimiyeti sağlarken arkadaşlarından etkilenmekte ve aynı stratejiyi kullanmaktadırlar. Akran ilişkileri içerisindeki çocukların; davranışsal olarak zamanla birbirlerine benzedikleri (Farmer & Cadwallader, 2000), birbirlerine sosyal yönden ve davranışsal olarak çok fazla yeterlik sundukları (Chen, Chang, He & Liu, 2005) ve bilgi kaynağı oldukları (Beyazkürk vd., 2007) bilinmektedir. Bu araştırmada da çocuklar birbirlerini model alarak güç hakimiyeti sağlamak için aynı stratejiyi kullanmışlardır.

Araştırma bulgularına göre çocuklar, daha çok sahip olduklarının (oyuncak/ eşya/sıra/oyun/etkinlik) devamı ve korunması için paylaşmayı kabul etmedikleri durumlarda akranlarına karşı zorunlu kılma stratejisini kullanarak güç hakimiyetini sağlamaktadırlar. Okul öncesi dönemde çocuklar paylaşma davranışları sergilemekle birlikte rekabet, kavga ve çatışma halinde de olabilmektedirler (Beyazkürk vd., 2007). Bu araştırmadaki çocukların sahiplik duygularının ağır geldiği ve paylaşma değerinden uzak oldukları söylenebilir. Paylaşma, çocuklara kazandırılmak istenen sosyal becerilerden olmakla birlikte çocuklar tarafından yeterince içselleştirilmediği sonucuna varılabilir. Ayrıca çocuklar sahiplik elde etmek ve sahip olduklarını korumak için arkadaşlarını zorunlu kılmaktadırlar.

Çocuklar gönüllü olmasını sağlama stratejisine daha çok başka bir çocuğun sahip olduklarını (oyuncak/eşya) kendisi ile paylaşmasını istediği durumlarda ve arkadaşlarının oyununa/etkinliğine dahil olmak istediklerinde başvurdukları ortaya çıkmıştır. Choi ve Kim (2003) akran kabulünün çocukların sosyal davranış örüntüleriyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Walker (2004); saldırgan davranışların ve rahatsız edici davranışlar sergilemenin akran kabulünde olumsuz etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Walker'in (2004) bulguları bu araştırmada da kendini göstermektedir. Çocuklar saldırgan davranış ya da rahatsız etme gibi arkadaşlarını zorunlu kılmak yerine arkadaşlarının gönüllü olmasını sağlayarak akranlarına kendilerini kabul ettirmişlerdir. Burada çocuklar stratejik davranış sergileyerek arkadaşlarının sahip olduklarını (oyuncak/eşya/oyun/etkinlik) kendileri ile paylaşmalarını sağlamışlardır.

Bu araştırmada, çocukların birbirleri üzerinde güç hakimiyeti sağlarken kullandıkları stratejilerin seçiminde öğretmenin önemli bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Literatürde öğretmenin çocukların davranışları üzerinde etkisinin olduğu açıklanmaktadır. Çocuklardaki akran yapısı içerisinde öğretmenle etkileşim önemli olmaktadır. Öğretmen akran yapısı içerisinde yer almamakla birlikte çocuklardan etkilenmekte veya onları etkileyebilmektedir (Rodkin & Hodges, 2003). Çocukların

sınıf içi davranışlarında öğretmenin kişisel özelliklerinin ve çocuklara karşı tutumunun önemli rol oynadığı bilinmektedir (Önder Külahoğlu, 2000). Öğretmenin çocuklarla arasındaki fiziksel ve ilişkisel mesafe arttığında çocukların arkadaşlarına karşı daha çok zorunlu kılma stratejisine başvurarak güç hakimiyeti sağladıkları sonucuna varılmıştır. Buradan çocukların, öğretmenin yokluğunda ya da uzak olduğunda farklı davranış sergiledikleri ve arkadaşlarını zorunlu kıldıkları söylenebilir. Öğretmenin çocuklarla arasındaki mesafe azaldığında ise çocuklar arkadaşlarına karşı daha çok gönüllü olmasını sağlama stratejisini kullanmaktadırlar. Buradan çocukların stratejik davrandıkları ve öğretmenin konumuna göre strateji uyguladıkları söylenebilir. Öğretmenin çocuklara yakınlığı ve varlığı çocukların davranışlarını etkilemiştir. Ayrıca öğretmenin tutum ve davranışları da çocukların arkadaşlarına karşı zorunlu kılma stratejisini kullanarak güç hakimiyeti sağlamasına ortam hazırlamıştır. Örneğin öğretmenin sınıf kurallarına sıkı sıkıya bağlı kalması çocukların kural ihlalleri karşısında hem kendi aralarındaki ilişkilerde güç kullanarak hem de öğretmenin bu durumun farkına varmasını sağlayarak öğretmenin kural ihlali yapan çocuk üzerinde güç kullanmasına aracılık etmektedir. Bulgularda öğretmenin ve çocukların zorunlu kılma stratejisinde benzer yöntemleri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının öğretmeni model aldığı bilinmektedir (Katz & Chard, 2000). Buradan çocukların öğretmenle benzer güç stratejisini kıllanmalarında öğretmeni model almalarının etkisinin olduğu söylenebilir.

5.2. Öğretmen-Çocuk Güç İlişkileri

Okul öncesi dönem çocuklarının sınıf içi güç ilişkilerinden bir diğeri öğretmen-çocuk arasında gerçekleşen ilişkiler olmaktadır. Araştırma bulgularına göre sınıftaki tüm güç hakimiyetini sağlama girişiminin çoğu (% 59.6) öğretmen tarafından gerçekleştirilmektedir. Buradan öğretmenin sınıfta hakimiyet elde etme çabasının daha çok olduğu sonucuna varılabilir. Öğretmen, çocuklar üzerindeki güç hakimiyetini sağlarken hem çocukları zorunlu kılmakta hem de çocukların gönüllü olmasını sağlamaktadır. Öğretmenin çocuklara karşı güç hakimiyetini sağlamaya yönelik kullandığı stratejilerin % 89.2'sinde çocukları zorunlu kıldığı % 10.6'sında çocukların gönüllü olmasını sağladığı bulunmuştur. Öğretmenin çocuklar üzerinde güç hakimiyetini sağlarken kullandığı stratejilerin karşılaştırılması yapıldığında öğretmenin

çoğunlukla çocukların düşüncesini dikkate almadığı ve kendi düşüncesinin öncelikli olduğu sonucuna varılabilir.

Çocukları zorunlu kılarak güç hakimiyeti sağlama öğretmen tarafından daha çok kullanılmaktadır. Literatürde öğretmenin çocukları zorunlu kılarak güç hakimiyetini sağladığı çalışmalar (Sadık, 2004; Hsieh, 2006; Lee & Recchia, 2008; Uysal vd., 2010; Akgün vd., 2011; Durmuşoğlu Saltalı & Arslan, 2013; Özdemir, 2014; Keleş, 2015; Öztürk & Gangal, 2016; Güder vd., 2018) bulunmaktadır. Bu durum demokratik olmayan öğretmen tutumları ve geleneksel eğitim yapısı arasında bir görüntü sunmaktadır.

Çocukların gönüllü olmasını sağlayarak güç hakimiyetini sağlama öğretmen tarafından çok daha az kullanılmaktadır. Akgün ve arkadaşlarının (2011) çalışmalarında da öğretmenlerin olumlu ifade kategorisindeki uygulamaları olumsuz ifade kategorisindeki uygulamaların neredeyse yarısı kadar olduğu otaya çıkmıştır. Akgün ve arkadaşlarının (2011) bulgusu bu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Buradan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gönüllü olmasını sağlayarak güç hakimiyeti sağlamalarının daha az olduğu söylenebilir. Öğretmenin çocukların gönüllü olmasını sağlayarak güç hakimiyeti sağlamasının bu denli az olması sınıf yönetimini sağlamak için çok fazla çaba sarf etmelerinden kaynaklanıyor olabilmektedir. Çünkü öğretmen daha çok sınıf kuralları ile ilgili güç hakimiyeti sağlamakta ve çoğunlukla çocukları zorunlu bırakmaktadır.

Bu araştırmadaki öğretmenin çocukları zorunlu kılarak güç hakimiyeti sağlaması demokratik öğretmen davranışlarıyla örtüşmemektedir ve geleneksel eğitim yapısının görüntüsünü sunmaktadır. Birçok bilim insanı, yazar ve düşünür, öğretmenlerin çocukların demokratik kimlik kazanmalarında önemli bir role sahip olduklarını kabul etmektedirler (Touraine, 2002; Yeşil, 2002). Demokratik kimlik kazanma sürecinde öğretmenlerin çocuklara karşı sergiledikleri davranışların önemi büyüktür. Çocuk, günün büyük bir kısmını okulda ve sınıfta, öğretmeni ve sınıf arkadaşları ile birlikte geçirmektedir. Sevgi, saygı ve hoşgörüye dayalı demokratik bir sınıf ortamı oluşturma, demokratik değerlerin benimsemesinde ve demokratik davranışların geliştirilmesinde önemli bir rol oynar. Bu ortamı oluşturmada görev öğretmene düşmektedir. Öğretmenin demokratik ortamı oluşturması için kendisinin demokratik tutum ve davranışları benimsemesi ve uygulayarak çocuklara rol model olması gerekmektedir (Çullu & Samancı, 2016).

Bu araştırmada, öğretmenin çocuklara karşı kullandığı güç stratejisinin öğretmenin fiziksel ve ilişkisel konumuna göre şekillendiği sonucuna varılmıştır. Öğretmenin çocuklarla olan mesafesi arttığında öğretmenin çocuklara karşı zorunlu kılma stratejisine, öğretmenin çocuklarla olan mesafesi azaldığında ise öğretmenin çocuklara karşı gönüllü olmasını sağlama stratejisine daha çok başvurduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen-çocuk arasındaki ilişkinin derecesi ve öğretmen-çocuk arasındaki ilişkinin olumlu ya da olumsuz duygusal kalitesi öğretmen-çocuk ilişkisini etkilediği bilinmektedir (Pianta, 2017). Sınıf içi güç ilişkilerinde de bu durum kendisini göstermiştir. Öğretmenin çocuklarla arasına mesafe koyduğunda daha otoriter davranarak güç hakimiyeti sağladığı söylenebilir. Yakın öğretmen-çocuk ilişkisinde öğretmen çocukların düşüncelerini dikkate almakta, çocuklara değer vermekte, çocukların kararlarına saygı göstermekte ve onları ikna etmektedir.

Sınıf kurallarının devamının sağlanmasının öğretmen-çocuk güç ilişkilerinde önemli bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin sınıf kurallarına sıkı sıkıya bağlı kaldığı ve sınıf kurallarının ihlali durumunda yasal güç kaynağını kullanarak daha çok zorunlu kılma stratejisine başvurduğu belirlenmiştir. Öğretmenin burada zorunlu kılma stratejilerinden en çok uyarı yöntemini kullandığı görülmüştür. Ayrıca uyarı, öğretmenin çocuklar üzerinde güç hakimiyeti sağlarken en çok kullandığı zorunlu kılma yöntemidir. Literatürde bu bulguyu destekleyen birçok çalışma (Sadık, 2004; Hsieh, 2006; Lee & Recchia, 2008; Uysal vd., 2010; Akgün vd., 2011; Özdemir, 2014; Keleş, 2015; Öztürk & Gangal, 2016; Güder vd., 2018) bulunmaktadır. Öğretmen görüşmede sınıf kurallarının çocuklarla birlikte belirlendiğini belirtmiştir. Ayrıca kuralların çok önemli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenin uyarıları bu denli çok kullanması belirlenen kuralların geçerliliğini sağlamaya yönelik olabilmektedir.

Demokratik sınıf ortamının özelliklerinden biri de sınıfla ilgili konularda çocuklarla ortak karar almaktır. Çocukların karar alma mekanizması içerisinde olması onların bu kurallara uygun davranışlar sergilemelerinin yolunu açacaktır (İlgar, 1996). Öğretmen, yapılan görüşmede sınıfı ilgilendiren her konuda çocuklarla ortak karar aldıklarını belirtmiştir. Ancak bu araştırmada öğretmenin güç hakimiyetini sağlamada kullandığı stratejinin daha çok çocukları zorunlu kılma olduğu bulunmuştur. Buradan öğretmenin söylem ve uygulamalarının farklılaştığı söylenebilir.

Öğretmenin güç hâkimiyetini sağlamak için kullandığı zorunlu kılma stratejileri güç kaynakları açısından incelendiğinde yasal ve ceza güç kaynaklarını barındırdığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenin bu güç kaynaklarından daha çok yasal güç kaynağını

kullandığı en az ise ceza güç kaynağını kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin öğretmenlik konumunun kendisine verdiği yetkiyi kullanıp çocukları zorunlu kılarak yasal güç kaynağını kullandığı söylenebilir. Burada öğretmenin geleneksel eğitim yaklaşımının özelliklerini sergilediği söylenebilir. Geleneksel eğitim yaklaşımında öğretmenler çocuklar için güç kullanan figürlerdir. Öğretmenler kendilerine tanınan meşru gücü kullanma yetkisindedirler ve düzeni güç ve yaptırım uygulayarak sağlarlar (Giroux, 2003). Ancak, bulgularda öğretmenin cezayı çok az kullandığı bulunmuştur. Literatürde bu bulguyu destekleyen ve bu bulgu ile farklılaşan çalışmalar bulunmaktadır. Güder ve arkadaşlarına (2018) göre öğretmenler cezayı çok az kullanmaktadır. Ancak öğretmenlerin cezayı daha çok kullandıkları araştırmalar (Akgün vd., 2011; Özdemir, 2014; Keleş, 2015; Öztürk & Gangal, 2016) da bulunmaktadır. Bu bağlamda çalışmada yer alan öğretmenin cezayı çok az kullanması olumlu bir özellik olarak yorumlanabilir. Öğretmen cezanın işlevsel olmadığının farkındadır ve cezayı kullanmaktan kaçınmaktadır. Öğretmen tüm demokratik olma uğraşı ve çabasına rağmen dışarıdan gözlemlendiğinde baskın ve otoriter olduğu gözlenmektedir.

Öğretmen, yapılan görüşmede doğrudan direktif vermediğini belirtmiştir. Ancak bulgularda öğretmenin direktifleri kullanarak etki oluşturması en sık kullanılan yöntemler arasında yer almaktadır. Burada gözlem ve görüşme bulgularının farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Literatürde de öğretmenin direktifleri kullanarak çocuklar üzerinde etki oluşturduğu ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Sadık, 2004; Hsieh, 2006; Akgün vd., 2011).Öğretmenin direktiflerle güç hakimiyeti sağlaması dışarıdan baskıcı, otoriter ve geleneksel öğretmen profili sergilediği sonucunu doğursa da öğretmenin demokratik olma uğraşı ve çabasını da göz ardı etmemek gerekmektedir.

Öğretmenin güç hâkimiyetini sağlamak için kullandığı gönüllü olmasını sağlama stratejilerinin güç kaynakları açısından incelendiğinde ödül ve uzmanlık güç kaynaklarını barındırdığı ortaya çıkmıştır. Ödül, öğretmenin en çok kullandığı gönüllü olmasını sağlama yöntemi olarak ortaya çıkmıştır. Ancak Akgün ve arkadaşlarının (2011) çalışmalarında ödül en çok kullanılan üçüncü yöntem olmuştur. Güder ve arkadaşlarına (2018) göre de öğretmen problem davranışlarla baş etmede ödül stratejisini çok az kullanmıştır. Araştırmalara göre ödül kullanımı ile ilgili farklı bulguların olduğu görülmektedir. Bu çalışmaya katılan öğretmenin ödülü çok kullanması verdiği ödüllerin işlevsel olduğunun göstergesidir. Ancak çocukları ödül ile yönlendirmek çocukların davranış kazanmalarında olumsuzluklara yol açabilmektedir. Öğretmenin ödülleri kullanarak güç hakimiyeti sağlaması çocukların beklentileriyle

ilişkili olmaktadır. Çünkü çocuklar ödüle alışmışlardır ve öğretmenin isteklerini ödül ile yerine getirmektedirler.

Öğretmenin uzmanlık güç kaynağını kullanması açıklama yapma şeklinde olmaktadır. Öğretmenin açıklama yaparak çocuklar üzerinde etki oluşturması öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Öğretmenin açıklama yaparak çocuklar üzerinde etki oluşturması literatür tarafından da desteklenmektedir (Sadık, 2004; Özdemir, 2014; Lee & Recchia, 2008; Akgün vd., 2011; Keleş, 2015). Okul öncesi öğretmenleri bilgilerini kullanıp açıklamalarla çocuklar üzerinde etki oluşturmaktadırlar. Açıklama yapma demokratik sınıf özelliklerinden olmakla birlikte çocuğa değer verildiğinin ve çocuğun fikirlerinin önemsendiğinin göstergesidir. Çocuklar açıklamalarla ikna olmakta ve öğretmenin isteklerini yerine getirmektedirler.

Araştırma bulgularına göre öğretmenin, gönüllü olmasını sağlama stratejisini daha çok çocuğa yönelik kazanımlar için kullandığı belirlenmiştir. Öğretmen zorunlu kılma stratejisini daha çok sınıf yönetimi için kullanırken gönüllü olmasını sağlama stratejisini çocukların kazanım elde edeceği durumlarda kullanmaktadır. Öğretmen, "okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır" (MEB, 2013) ilkesine uygun bir yol izlediği görülmektedir. Öğretmen çocukların gönüllü olmasını sağlayarak uygun bir ortam hazırlamaktadır. Ayrıca, öğretmen zorla kazanım elde edilemeyeceğinin de farkındadır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenin çocuklara yardım etmesi ve çocukları teşvik etmesi çok az görülmüştür. Öğretmen daha çok etkinlikle ilgili çocuklara kazanım sağlamak için çocukların gönüllü olmasını sağlarken çocuklara yardım ederek ve çocukları teşvik ederek güç hakimiyetini sağlamaktadır. Akgün ve arkadaşlarının (2011) çalışmalarında da öğretmenin yardım etme ve cesaretlendirme davranışının daha az olduğu bulunmuştur. Bu çalışma bulguları birbirini desteklemektedir. Buradan "çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır" (MEB, 2013) ilkesinin öğretmen tarafından yeterince kullanılmadığı sonucuna varılabilir. Öğretmenin çocuklara karşı yaklaşımı göz önünde bulundurulduğunda bu yöntemi az kullanması çocukların kendi başlarına yetkinlik kazanmaları için olduğu sonucunu ortaya koyabilmektedir. Öğretmen çocukların kendi başlarına bir işi yapabilmeleri için böyle bir yol izlemektedir.

5.3. Çocuk-Öğretmen Güç İlişkileri

Sınıf içi ilişkilerde "güçlü kimdir" "kim gücü kullanıyor" denildiğinde çoğumuzun aklına öğretmen gelmektedir. Bu düşüncenin hakim olmasında toplumun öğretmene yüklediği misyon belirleyici olmaktadır (Metz, 1978). Bu düşünce bizim araştırmamızda da ortaya çıkmakla birlikte çocukların da öğretmene karşı güç kullandıkları ve isteklerinin gerçekleşmesini sağladıkları ortaya çıkmıştır.

Sınıftaki tüm güç hakimiyetini sağlama girişiminin en azı (% 5) çocuk-öğretmen arasında gerçekleşen güç ilişkilerinde ortaya çıktığı bulunmuştur. Buradan çocukların sınıfta hakimiyet elde etme çabasının çok az olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca bu durum öğretmen merkezli bir sınıf yapısının varlığını göstermektedir. Çocuklar, öğretmen üzerinde güç hakimiyetini sağlarken hem öğretmenin gönüllü olmasını sağlamakta hem de öğretmeni zorunlu kılmaktadırlar. Çocukların öğretmene karşı güç hakimiyetini sağlamaya yönelik kullandığı stratejilerin % 72.7'sinde öğretmenin gönüllü olmasını sağladıkları % 27.2'sinde ise öğretmeni zorunlu kıldıkları bulunmuştur. Çocukların öğretmen üzerinde güç hakimiyetini sağlarken kullandığı stratejilerin karşılaştırılması yapıldığında çocukların öğretmenin düşüncelerini dikkate aldıkları söylenebilir. Ayrıca çocukların öğretmeni sınıfta güç figürü olarak algıladıkları ve onun düşüncelerini önemsedikleri sonucu çıkarılabilir. Dışarıdan bakıldığında bu durum baskıcı ve otoriter öğretmen profilini yansıtmaktadır. Ancak, çocuklarla öğretmenin oluşturduğu sınıf ikliminin bu davranışların ortaya çıkmasındaki rolü yadsınmamalıdır.

Bu çalışmada, çocukların öğretmene karşı kullandığı güç stratejisinin öğretmenin fiziksel ve ilişkisel konumuna göre şekillendiği sonucuna varılmıştır. Öğretmenin çocuklarla olan mesafesi arttığında çocuklar öğretmene karşı daha çok gönüllü olmasını sağlama stratejisini kullanmaktadırlar. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin iletişimi ve etkileşimi etkilediği (Künkül, 2008) bilinmektedir. Öğretmen çocuklara karşı mesafeli olduğunda çocuklar öğretmeni sınıfta otorite olarak görmekte ve öğretmenin gönüllü olmasını sağlamaya çalışmaktadırlar. Çocukların bu stratejiyi kullanmalarında öğretmenin çocuklara karşı yaklaşımının etkisi görülmektedir.

Çocukların öğretmeni zorunlu kılarak güç hakimiyeti sağlaması gönüllü olmasını sağlama stratejisine göre çok daha az sayıda gerçekleşmiştir ve en çok emrivaki yapma şeklinde gözlenmiştir. Öğretmenin çocuklarla olan mesafesi azaldığında çocuklar öğretmene karşı daha çok zorunlu kılma stratejisine

başvurmaktadırlar. Burada çocukların öğretmeni sınıfta otorite olarak görmeyerek kendilerinden biri gibi kabul ettikleri söylenebilir. Öğretmen bu durumu kabullense de zaman zaman bu ilişkiden uzaklaşmaktadır. Burada öğretmenin otoritesine rağmen çocukların güç mücadelesinde bulundukları söylenebilir.

İstek belirtme çocukların öğretmen üzerinde güç hakimiyeti kurarken en çok kullandıkları gönüllü olmasını sağlama yöntemidir. Çocukların istek belirterek öğretmene karşı etki oluşturmaları öğretmenle yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Çocuklar daha çok izin almada ve yardım beklerken istekte bulunmuşlardır. Demirtaş ve Sucuoğlu'nun (2011) çalışmasında da çocuklar öğretmenden istekte bulunmuşlardır. Çocukların istek belirtmesi ilişkilerde sağlıklı bir yol olmaktadır. Bu yaklaşım karşıdaki kişinin düşüncelerinin önemsendiğinin göstergesidir. Ayrıca sınıfta otorite olarak öğretmenin varlığının göstergesidir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

- Öğretmenin çocuklarla olan fiziksel ve ilişkisel mesafesi sınıf içi tüm güç ilişkilerini (çocuk-çocuk, öğretmen-çocuk, çocuk-öğretmen) etkilemektedir. Çocukların öğretmene ve arkadaşlarına karşı kullandığı güç stratejisi öğretmenin fiziksel ve ilişkisel konumuna göre şekillenmektedir. Öğretmenin çocuklarla olan mesafesi azaldığında çocukların öğretmene karşı, öğretmenin çocuklarla olan mesafesi arttığında ise çocukların birbirlerine karşı zorunlu kılma stratejisine başvurmaktadırlar. Öğretmenin çocuklara karşı kullandığı güç stratejisi öğretmenin çocuklarla arasındaki fiziksel ve ilişkisel mesafeye göre şekillenmekte olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenin çocuklarla olan mesafesi azaldığında öğretmenin çocuklara karşı gönüllü olmasını sağlama stratejisine, öğretmenin çocuklarla olan mesafesi arttığında ise öğretmenin çocuklara karşı zorunlu kılma stratejisine başvurmaktadır. Fiziksel ve ilişkisel mesafe güç ilişkilerinin yönünü ve şeklini değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf kurallarının devamının sağlanmasının güç ilişkilerinde önemli bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin sınıf kurallarına sıkı sıkıya bağlı kaldığı ve sınıf kurallarının ihlali durumunda yasal güç kaynağını kullanarak daha çok zorunlu kılma stratejisine başvurduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde sınıf kuralların devamının sağlanması çocuklar için de güç kullanımı için ortam oluşturmaktadır. Çocuklar kural ihlalleri karşısında hem kendi aralarındaki ilişkilerde güç kullanarak hem de öğretmenin bu durumun farkına varmasını sağlayarak öğretmenin kural ihlali yapan çocuk üzerinde güç kullanmasına aracılık etmektedir. Sonuç olarak sınıf kurallarının devamı doğrudan ve dolaylı olarak güç ilişkilerinde rol oynamaktadır.
- Öğretmenin güç hâkimiyetini sağlamak için iki temel strateji kullandığı ortaya çıkmıştır. Bunlar zorunlu kılma ve gönüllü olmasını sağlama

stratejileridir. Bu stratejilerin güç kaynakları açısından incelendiğinde gönüllü olmasını sağlama stratejisinin ödül ve uzmanlık güç kaynaklarını, zorunlu kılma stratejisinin ise yasal ve ceza güç kaynaklarını barındırdığı ortaya çıkmıştır. Bu dört güç kaynağından öğretmenin daha çok yasal güç kaynağını kullanırken en az ceza güç kaynağını kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Gönüllü olmasını sağlama stratejisini öğretmen daha çok çocuğa yönelik kazanımlar için kullanırken zorunlu kılma stratejisini ise daha çok sınıf yönetiminin sağlanması için kullandığı belirlenmiştir.
- Öğretmenin yasal güç kaynağı kullanımından uzaklaşarak çocuğa yönelik kazanımlarda gönüllü olmasını sağlama stratejisini tercih ettiğinde çocukların öğretmen üzerindeki güç kullanımları artırmaktadır. Bu durum öğretmenin yeniden yasal gücünü kullanarak güç hakimiyetini ele almasına yol açmaktadır.
- Üç yönlü (çocuk-çocuk, öğretmen-çocuk, çocuk-öğretmen) sınıf içi güç kullanım stratejileri incelendiğinde öğretmen-çocuk arasındaki güç kullanım sıklığının yoğun olarak zorunlu bırakma olduğu, gönüllü olmasını sağlamanın ise daha az kullanıldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde çocuk-çocuk güç kullanımında da zorunlu kılmanın gönüllü olmasını sağlamaya göre daha yoğun kullanıldığı ortaya çıkmıştır.
- Çocuklar sahip olduklarının (eşya/oyuncak/sıra/oyun/etkinlik) devamı ve korunması için paylaşmayı kabul etmedikleri durumlarda akranlarına karşı zorunlu güç kullanımına başvururken, kendisinin başka bir çocuğun sahip olduklarını kendisi ile paylaşmasını istediği durumlarda ise gönüllü olmasını sağlama stratejisine başvurdukları ortaya çıkmıştır.
- Çocukların güç kullanımında öğretmenle benzer stratejileri kullanmaları çocukların öğretmeni model aldıklarının göstergesidir.
- Temelde sınıf kurallarının devamını sağlamak için çocuklarla arasındaki fiziksel ve ilişkisel mesafeyi ayarlayarak öğretmenin yasal güç kullanımına başvurduğu ve bu gücün çocuklar tarafından kabul görerek akran ilişkilerindeki güç ilişkilerine model olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Yapılacak çalışmalara ilişkin öneriler

- Sınıf içi güç ilişkilerinin incelendiği bu çalışmada serbest oyun, çember ve etkinlik zamanı gözlenmiştir. Yapılacak diğer çalışmalarda farklı bağlamlarda (bahçe, yemekhane vb.) çocukların güç ilişkileri araştırılabilir.
- Çalışmada sınıf bütüncül olarak ele alınıp güç ilişkilerinin hepsine odaklanılmıştır. Yapılacak diğer çalışmalarda belli güç ilişkileri (çocuk-çocuk, öğretmen-çocuk, çocuk-öğretmen) üzerine ayrıntılı durulabilir.
- Bu çalışmada güç hakimiyeti sağlamak için sergilenen davranışlar ve davranışın hangi bağlamda çıktığı araştırılmıştır. Davranışın sonucunda güç kullanılan kişilerin tepkileri ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Sınıf içi güç ilişkilerinde fenomenolojik süreçler incelenebilir.
- Sınıf içi güç ilişkilerinde geçiş olasılık (bağımlı/koşullu olasılık) hesaplamaları yapılabilir.
- Bu çalışmada üçlü güç (çocuk-çocuk, öğretmen-çocuk, çocuk-öğretmen) etkileşimi incelenmiştir. Güç etkileşiminin dolaylı aktörlerinin (aile, müdür, okul kültürü vb.) etkisi incelenebilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenler çocuklara rol model olduğunu dikkate alarak çocuklarla etkileşimlerini gözden geçirmelidirler.
- Sınıf kurallarının, sınıf içi güç etkileşiminde zorlayıcı güç unsuru pozisyonundan uzaklaştırılarak çocuklar tarafından gönüllü olarak içselleştirilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Abramson, E., Cutler, H. A., Kautz, R. W., & Mendelson, M. (1958). Social power and commitment: A theoretical statement. *American Sociological Review, 23*(1), 15-22.

Akgün, E., Yarar, M., & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *1*(3), 1-9.

Anyon, J. (1983). *Social class and the hidden curriculum of work*. In H. Giroux and D. Purpel (Eds.), *The hidden curriculum and moral education*. Berkeley, CA: McCutchan.

Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri,* Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Aristoteles (2005). *Politika.* (M. Tunçay, Çev.), İstanbul, Remzi Kitabevi.

Arun, K. (2008). *Liderlik tarzları ile paylaşımcı bilgi kültürü ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Astley, W. G., & Sachdeva, P. S. (1984). Structural sources of intraorganizational: Power: A theoretical synthesis. *Academy of management review, 9*(1), 104-113.

Aytürk, N. (1999). *Yönetim sanatı–başarılı yönetim ve yöneticilik teknikleri* (3. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.

Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik "Türleri" ve "Güç Kaynakları"na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *2010*(2), 73-84.

Batey, J. J. (2002). *Development of peer competence in preschool: Preservice early childhood teachers' beliefs about ınfluence and ımportance.* Unpublished PhD. Thesis. USA: University of Florida.USA.

Bayrak, S. (2000). Yönetimde bir ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi-I. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 21-34.

Bayrak, S. (2001). Yönetimde bir ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi-II. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 23-42.

Berle, A., (1980). *İktidar*. İstanbul: Tur Yayınları.

Beyazkürk, D., Anliak, Ş., & Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER), 26*, 13-26.

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

Bilgin, N. (1988). *Sosyal psikolojiye giriş.* İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Boulding, K. E. (1990). *Three faces of power*. Sage.

Bradley, K. D. (2001). *Group entry strategies as socially excluded children as a function of sex, ethnicity, and sociometric status*. Unpublished doctoral thesis, The University of Texas, USA.

Brantlinger, E. A. (1993). *The politics of social class in secondary school*: *views of affluent and ımpoverished youth.* New York: Teachers College Press.

Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations.* Sage Pubns.

Chen, X., Chang, L., He, Y., & Liu, H. (2005). The peer group as a context: Moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in Chinese children. *Child Development, 76*(2), 417-434.

Choi, D.H. & Kim, J. (2003). Practicing Social Skills Training for Young Children with Low Peer Acceptance: A Cognitive-Social Learning Model. *Early Childhood Education Journal*, *31*(1), 41-46.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Creswell, J. W. (2009). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (second edition). London: Sage.

Çağdaş, A., Arı, R., & Zarife, S. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi.* Ankara: Nobel.

Çalışkur, A. (2016). Örgütlerde güç olgusu ve gücün kullanımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 29-48.

Çetin, F., Bilbay, A. A., & Kaymak, D. A. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Çullu, M. S., & Samancı, O. (2016). Çocuk eğitiminde demokrasi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(1), 79-84.

Dahl, Robert A. (2001). *Demokrasi Üstüne.* (B. Kadıoğlu, Çev). Ankara: Phoenix Yayınevi.

Demirtaş, V. Y., & Sucuoğlu, H. (2011). Aktif öğrenme gruplarında usta-acemi çocukların karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yolları. *İlköğretim Online, 10*(2), 479-492.

Dereli, E. (2016). Öğretmen-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları, sosyal problem çözme becerilerini yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,40,* 70-87.

Duke, D. L. (1987). *School leadership and instructional improvement.* Random House.

Durmuşoğlu Saltalı, N. & Arslan, E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında koydukları kurallar ve uygulayışları. *İlköğretim Online, 12*(4), 1032-1040.

Dyer, W. G. (1979). Caring and power. *California Management Review, 21*(4), 84-89.

Edwards, C. P., de Guzman, M. R. T., Brown, J., & Kumru, A. (2006). *Children's social behaviors and peer interactions in diverse cultures.* X. Chen, D. C. French, & B. H. Schneider (In Eds.), *Peer Relationships in Cultural Context* (s. 23-51). London: Cambridge University Press.

Eisenhart, M. (2011). The meaning of culture in the practice of educational research in the US and England. In *meeting of VIIIe Congrès International de l'Association pour la Recherche Interculturelle, Geneva, Switzerland. Retrieved March* (Vol. 1, p. 2011).

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayınları.

Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. New York: John Wiley & Sons Publishers.

Farmer, T. W., & Cadwallader, T. W. (2000). Social interactions and peer support for problem behavior. *Preventing School Failure, 44*(3), 105-110.

Foucault, M. (2003). *İktidarın gözü* (İ. Ergüden, Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yay.

Foucault, M. (2005). *Özne ve iktidar* (İ. Ergüden & O. Akınhay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yay.

Foucault, M. (2006). *Sonsuza giden dil*. (İ. Ergüden, Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yay.

Giddens, A. (2000). *Soyoloji.* (H. Özel & C. Güzel, Çev.). Ankara: Ayraç Yayınları.

Giroux, H.A. (2003). *Critical theory and educational practice.* In A. Darder, M. Baltodano ve R. D. Torres (Eds.). *The Critical Pedagogy Reader*. New York: RoutledgeFalmer.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev.). 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Goodman, J. F. (2000). When being nice isn't good. *Education Week, 20*(3), 30-34.

Grande, S. (2004). *Red pedagogy: native american social and political thought*. New York: Rowman & Littlefield.

Güder, S. Y., Alabay, E., & Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online, 17*(1). 414-430.

Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gültekin-Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 23*(1), 121-137.

Gültürk, Z. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin güç kaynaklarından yararlanma düzeyleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Güven, E. D., & Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(18), 71-92.

Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 39-52.

Hicks, H. (1979). *Örgütlerin yönetimi*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Hortaçsu, N. (2003). *Çocuklukta ilişkiler. Ana baba, kardeş ve arkadaşlar*. İstanbul: İmge Kitabevi.

Hsieh, M. F. (2006). *My mom makes me to learn English: Power system instruction and quality of early childhood English language education in Taiwan*. Unpublished PhD Thesis. Proquest database.

Huberman, M., & Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Sage.

İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal, 27*(4), 207-212.

Karaca, N. H., Gündüz, A., & Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4*(2), 65-76.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Katz, L. G. & Chard, S.C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach.* (Second Edition). Stanmford: Ablex Publishing Corporation.

Keleş, O. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 1*(2), 361-367.

Kıldan, A. O. (2011). Öğretmen-çocuk ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 30,* 103-120.

Koçel, T. (2001). İşletme *yöneticiliği (yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta.

Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği.* İstanbul: Arıkan Basım Yayın Dağıtım.

Korkulu, N. & Yılmaz, N. (2010). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 1-20.

Kurt, M. (2004). Michel Foucault ve İktidar Çözümlemesi. http://bilgitoplumu.blogspot.com.tr/2004/12/mchel-faucault-ve-iktidar zmlemesi.html Erişim Tarihi: 17/01/2016.

Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ladd, G. W., *Kochenderfer- Ladd, B., & Coleman, C. C. (1996).* Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67, 1103-1118.*

Lee, Y. J., & Recchia, S. L. (2008). Who's the boss?. Young children's power and influence in an early childhood classroom. *Early Childhood Research & Practice, 10*(1), 1-15.

Lee, S. M., Luthans, F., & Hodgetts, R. M. (1992). Total quality management: implications for Central and Eastern Europe. *Organizational Dynamics, 20*(4),42-55.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). Sage.

Lukes, S. (2005). *Power: A radical view*. London: Macmillan.

Man, F. (2005). *Bireylerin güç algılamalarında bilginin yeri: Bir araştırma.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Marshall, G. (2003). *Sosyoloji sözlüğü.* (O. Akınhay & D. Kömürcü, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel. (Orijinal baskı, 1998).

Metz, M. H. (1978). *Classrooms and Corridors: The Crisis of Authority In Desegregated Secondary Schools.* Berkeley: University of California Press.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitimi programı.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Moorhead, G. & Griffin, R. W. (1992). Organizational behavior. *Managing People and Houghton Mifflin Company,* 290-295.

Ocak Karabay, Ş., & Şahin Ası, D. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları kurallar ve çocukların kurallara yönelik farkındalık düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(*3), 69-86.

Önder Külahoğlu, Ş. (2000). Öğrenci davranışlarını etkileyen psikolojik ve sosyal faktörler. (Editör: L. Küçükahmet). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar.* Ankara: Nobel.

Özalp, İ. (2003). *İşletmelerde yönetim: Fonksiyonlar ve organizasyon.* Ankara: Vergi Yayınları.

Özbey, S., & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(6), 493-517.

Özdemir, S. (2014). *Okul öncesi çocuklarda görülen saldırgan davranışların incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Özkan, Y., & Çifci, E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online, 9*(2).

Öztürk, Y., & Gangal, M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 593-608.

Pace, J. L., & Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research, 77*(1), 4-27.

Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Pianta, R. C. (2017). *Çocuklar ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin zenginleştirilmesi* (D. Şahin Ası & Ş. Ocak Karabay, Çev.). Ankara: Nobel.

Pianta, R.C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher–child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*, 444–458.

Rimm-Kaufman, S., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C. & Bradley, R. H. (2002). Early behavioral attributes and teacher's sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Applied Developmental Psychology, 23*, 451–470.

Rahim, M. A. (1986). Referent role and styles of handling interpersonal conflict. *The Journal of social psychology, 126*(1), 79-86.

Raven, B. H. (1992). The Bases of power: Origins and recent developments. A presentation in honor of john RP french on the occasion of his receiving the kurt lewin award. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351648.pdf (Erişim, 11.05.2017).

Rodkin, P. C., & Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists ans school professionals. *School Psychology Review, 32*(3), 384-400.

Russell, B. (1990). *İktidar.* İstanbul: Cem Yayınevi.

Saban, A., & Ersoy, A. (2017). Eğitimde nitel araştırma desenleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sadık, F. (2004). Okul öncesi sınıflarda gözlenen problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*. 89–97.

Salı, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(2), 195-216.

Schwartz, D., Dodge, D. A., Petit, G. S., & Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology, 36*, 646- 662.

Sergiovanni, T, J. & Carver, F. D. (1980). *The new school executive: A theory of administration.* New York: Harper and Law.

Sezal, İ. (2002). *Sosyolojiye giriş*. İstanbul, Martı Kitap ve Yayınevi.

Shin, M. S., Recchia, S. L., Lee, S. Y., Lee, Y. J., & Mullarkey, L. S. (2004). Understanding early childhood leadership: Emerging competencies in the context of relationships. *Journal of Early Childhood Research, 2*(3), 301-316.

Song, S. Y. (2006). *The role of protective peers and positive peer relationships in scholl bullying: How can peers help?* Unpublished Doctoral Thesis. University of Nebraska, Nebraska.

Spilt, J. L. & Koomen, H.M.Y. (2009). Widening the view on teacher–child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review, 38*(1), 86–101.

Stoner, James A.F.- Freeman, R. Edwaerd (1992). *Management.* New Jersey: Prentice Hall International Inc.

Szewczyk- Sokolowski, M., Bost, K. K., & Wainwright, A. B. (2005). Attachment, temperament and preschool children's peer acceptance. *Social Development, 14*,(3), 379-397.

Şahin, D.(2014). Öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 13* (25), 87-102.

Türk Dil Kurumu. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5aff2691819615.24531789 (Erişim, 11.11.2017)

Titrek, O., & Zafer, D. (2009). İlkögretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 60*(60), 657-674.

Touraine, A. (2002). *Demokrasi nedir?* (O. Kunal, Çev.) İstanbul: YKY Yayınları.

Uysal, H., Altun, S. A., & Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online, 9*(3), 971-979.

Uysal, H., & Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Journal of Theoretical Educational Science, 5*(4), 468-483.

Vuran, S., & Ünlü, E. (2015). Veri toplama süreçleri. (Çev. H. Sarı). *Uygulamalı davranış analizi*, (s. 66-104). Ankara: Nobel.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi*. Ankara: Seçkin.

Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel.

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research Design and Methods*. London: Sage Publications.

Yücel, E. (2006). *Güç ilişkileri açısından delikanlılık kavramsallaştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Wainwright, A. B. (2002). *Maternal peer management behaviors and children's social networks: İnfluences on children's peer relations.* Unpublished Doctoral Thesis. University of Illinois, Urbana–Champaign.

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.

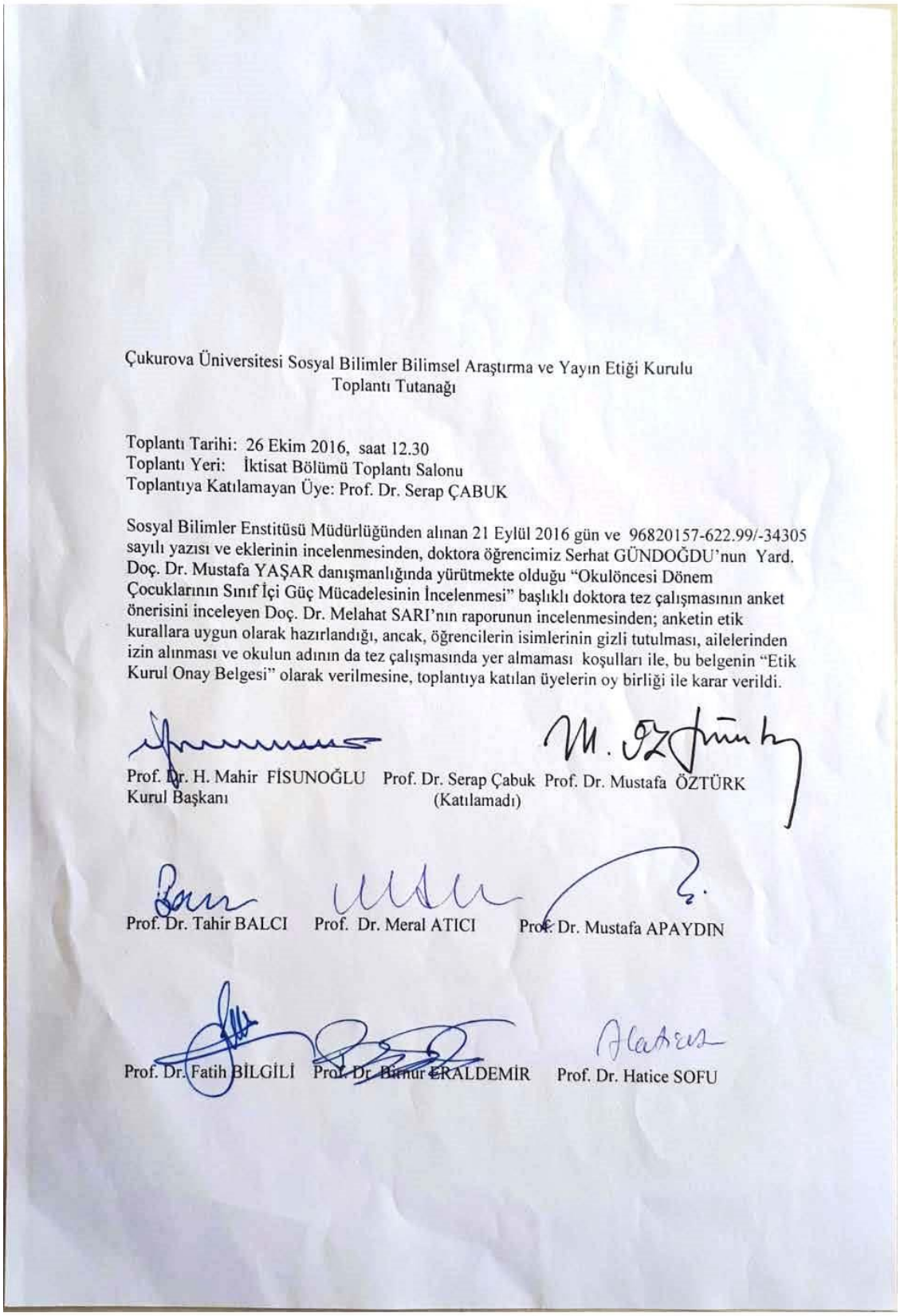
Walker, J. W. (1980). *Human resource planning*. McGraw-Hill College.

Weber, M. (1996). *Sosyoloji yazıları.* (T. Parla, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Whitington, V. (2001). Is interpersonal power exercised in groups of early school children in the classroom context? *Early Child Development and Care, 170*(1), 77-92.

EKLER

EK 1. Etik Kurul Kararı



Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Toplantı Tutanağı

Toplantı Tarihi: 26 Ekim 2016, saat 12.30
Toplantı Yeri: İktisat Bölümü Toplantı Salonu
Toplantıya Katılamayan Üye: Prof. Dr. Serap ÇABUK

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünden alınan 21 Eylül 2016 gün ve 96820157-622.99/-34305 sayılı yazısı ve eklerinin incelenmesinden, doktora öğrencimiz Serhat GÜNDOĞDU'nun Yard. Doç. Dr. Mustafa YAŞAR danışmanlığında yürütmekte olduğu "Okulöncesi Dönem Çocuklarının Sınıf İçi Güç Mücadelesinin İncelenmesi" başlıklı doktora tez çalışmasının anket önerisini inceleyen Doç. Dr. Melahat SARI'nın raporunun incelenmesinden; anketin etik kurallara uygun olarak hazırlandığı, ancak, öğrencilerin isimlerinin gizli tutulması, ailelerinden izin alınması ve okulun adının da tez çalışmasında yer almaması koşulları ile, bu belgenin "Etik Kurul Onay Belgesi" olarak verilmesine, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verildi.

Prof. Dr. H. Mahir FİSUNOĞLU Kurul Başkanı — Prof. Dr. Serap Çabuk (Katılamadı) — Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK

Prof. Dr. Tahir BALCI — Prof. Dr. Meral ATICI — Prof. Dr. Mustafa APAYDIN

Prof. Dr. Fatih BİLGİLİ — Prof. Dr. Bünür ERALDEMİR — Prof. Dr. Hatice SOFU

EK 2. Veli İzin Formu

VELİ BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU

Sayın Veli,

Bu form, sizi yürütülmekte olan araştırma süreci hakkında bilgilendirmeye, velisi olduğunuz öğrencinin çalışma sürecine katılımı ve çalışmanın kayıt altına alınması ile ilgili izin istemeye yöneliktir.

Ben Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Aynı zamanda Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Anabilim dalı doktora öğrencisiyim. Velisi olduğunuz öğrencinin sınıfında "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sınıf İçi Güç İlişkilerinin İncelenmesi" başlıklı doktora tez çalışması yürütülecektir. Bu çalışma velisi bulunduğunuz öğrencinin sınıf öğretmeni ve akranları ile olan güç ilişkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışma araştırmacı tarafından okul saatleri içerisinde güne başlama, etkinlik ve merkezlerde oyun zamanında gerçekleştirilecektir. Çalışmanın haftada iki gün olmak üzere üç ay sürmesi planlanmaktadır.

Sınıf içi güç ilişkilerini ortaya çıkarmak için sınıf içi davranış ve söylemlerin video kamera ile kayıt altına alınması gerekmektedir. ***Kayda alınan bu görüntüler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacak ve gizli kalacaktır.*** Aynı şekilde yapılabilecek görüşmelerde ve süreç anlatımlarında öğrencilerin kimlikleri her türlü metinde gizli kalacaktır.

Bu çalışmaların yürütülebilmesi için sizlerin de onayı gerekmektedir. Velisi olduğunuz öğrencinin çalışmaya katılmasını uygun görmeniz durumunda lütfen aşağıda yer alan bölümü doldurup imzanızı atınız. Araştırma hakkında daha detaylı bilgi almak ve olası sorularınız için lütfen çekinmeden benimle iletişime geçiniz. Göstermiş olduğunuz ilgi ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Saygılarımla

Arş. Gör. Serhat GÜNDOĞDU
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Tel: 0506 213 42 03

Yukarıdaki açıklamaları anladım ve yapılacak çalışma için velisi olduğum öğrencinin sınıfında video kaydı yapılmasına izin veriyorum

İsim ve İmza



EK 3. Araştırma İzin Formu

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ ANAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

'OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SINIF İÇİ GÜÇ İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ' başlıklı tez çalışmamı 20.09.2016 ile 30.12.2016 tarihleri arasında Çukurova Üniversitesi Anaokulunda yapmak istiyorum. Gereğinin yapılmasını saygılarımla arz ederim.

07.09.2016

Arş. Gör. Serhat GÜNDOĞDU

Adres: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sarıçam/ADANA

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı :Serhat GÜNDOĞDU

Doğum Tarihi : 02.06.1982

Doğum Yeri : Nevşehir

Yabancı Dil : İngilizce

Adres :Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü/Nevşehir

E-Posta Adresi: gundogduserhat50@gmail.com.tr

ÖĞRENİM DURUMU

2006-2009: Yüksek Lisans, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.

2002-2006: Lisans, Atatürk Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü

İŞ DENEYİMİ

2017- … : Araştırma Görevlisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.

2013-2017: Araştırma Görevlisi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.

2012-2013: Araştırma Görevlisi, Nevşehir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.

2006-1012: Okul öncesi öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı