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

ÇOK KÜLTÜRLÜ BİR OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SINIFINDAKİ ÇOCUKLARIN OKULA UYUM SÜRECİNİN ÖĞRETMEN, EBEVEYN VE AKRAN İLİŞKİLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

EMİNE ELA ŞİMŞEK

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2022

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

ÇOK KÜLTÜRLÜ BİR OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SINIFINDAKİ ÇOCUKLARIN OKULA UYUM SÜRECİNİN ÖĞRETMEN, EBEVEYN VE AKRAN İLİŞKİLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

EMİNE ELA ŞİMŞEK

Danışman: **Doç. Dr. Mustafa YAŞAR**
Jüri Üyesi: **Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER**
Jüri Üyesi: **Dr. Öğr. Üyesi Raziye GÜNAY BİLALOĞLU**
Jüri Üyesi: **Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS**
Jüri Üyesi: **Dr. Öğr. Üyesi İmray NUR**

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2022

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

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

Başkan: Doç. Dr. Mustafa YAŞAR
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Raziye GÜNAY BİLALOĞLU

Üye: Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS

Üye: Dr. Öğr. Üyesi İmray NUR

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
…/…/2022

Prof. Dr. Serap ÇABUK
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. …/…/2022

Emine Ela ŞİMŞEK

ÖZET

ÇOK KÜLTÜRLÜ BİR OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SINIFINDAKİ ÇOCUKLARIN OKULA UYUM SÜRECİNİN ÖĞRETMEN, EBEVEYN VE AKRAN İLİŞKİLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Emine Ela ŞİMŞEK

Doktora Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Mustafa YAŞAR
Temmuz 2022, 214 sayfa

Bu araştırma, çok kültürlü bir sınıftaki üç yaş grubu çocukların okula uyum sürecinin öğretmen-çocuk ilişkisi, ebeveyn-çocuk ilişkisi, akran ilişkileri ve öğretmen-ebeveyn etkileşimi bağlamında nasıl şekillendiğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış nitel bir araştırmadır. Araştırma Antalya iline bağlı ilçelerden birinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız bir anaokulunda 17 çocuk (11'i kız ve altısı erkek), sekiz ebeveyn ve bir öğretmenden oluşan çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan 17 çocuktan sekiz çocuğun annesinin Rus kökenli olduğu görülmüştür. Bu durum, sınıfın çok kültürlü yapısına katkı sağlayan en önemli durumdur. Araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır.

Araştırmacı, veri toplama süreci boyunca sınıfta katılımcı olmayan gözlemci rolüyle gözlemlerini yürütmüş ayrıca görüşme ve araştırmacı günlüğü kullanarak verilerini zenginleştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada gözlem süreci okula uyum günlerinde başlamış ve ilk bir ay aralıksız, daha sonra haftada bir gün olmak üzere iki buçuk ay boyunca devam etmiştir. Gözlem süreci boyunca araştırmacı, çocukların okula uyum süreçlerini öğretmeniyle, ebeveynleriyle akranlarıyla ilişkileri ve öğretmenin ebeveynlerle etkileşimi bağlamında gözlemlemiştir. Ayrıca öğretmen ve ebeveynlerle yarı yapılandırılmış birebir görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen ham veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi kapsamında veriler kod defterine kodlanmış, uygun kategoriler ve temalar oluşturulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, araştırmada farklı dilde konuşma, ortak dilde buluşamama, yüz yüze iletişim imkanı bulamama ve farklı aile yapısı unsurlarının

kültürel unsurlar içerisinde yer aldığı görülmüştür. Kültürel unsurlardan kaynaklanan farklılıklar öğretmen ile ebeveyn arasında ilişki kurulamamasına neden olmuştur. Böylece öğretmen ile ilişki içerisinde olamayan ebeveynlerin çocukları, okul-ev arasındaki bağın kopuk olmasından dolayı, okula uyum sağlamakta güçlük çekmiştir. Araştırmada sınıf yönetimi uygulamaları çocuklara bireysel yaklaşım, eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve davranış yönetimi unsurları yoluyla okula uyum sürecine ve öğretmen-çocuk ilişkisine yansımıştır. Okula uyum sürecinde öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide çatışma oluşumunun ve çözümünün öğretmen ile çocuğu birbirine yakınlaştırması veya uzaklaştırması yönleriyle çocukların uyum sürecine yansıdığı belirlenmiştir. Ebeveynin çocuğu okula bırakma sürecindeki vedalaşma tarzı ise ebeveyn ile çocuk ilişkisine yansıyarak okula uyum sürecinin belirleyicisi olmuştur. Buna göre ebeveyn ile çocuk arasında bir vedalaşmanın gerçekleşmediği durumlarda, çocuklar okuldan uzaklaşmıştır. Çocukların akranları ile ortak deneyimlere sahip olmaları ve aile dostluğu/akrabalığı şeklinde ortaya çıkan kültürel etkileşim ise okula uyum sürecinde akranları birbirine yakınlaştırarak süreçte rahatlatıcı rolüyle dikkat çekmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aile sisteminden okul sistemine geçiş sürecindeki ilişkilerde kültürel etkileşimler ve kültürel unsurlar önemli yere sahiptir. Kültürel etkileşimler ve kültürel unsurlar ilişkilerde ve çocukların okula uyum süreçlerinde olumlu ya da olumsuz roller oynayarak sürece yansımıştır. Ayrıca okula uyum sürecinde çocukların öğretmeniyle, ebeveyniyle ve akranlarıyla ilişkileri birbirinden bağımsız yol izlememekte ve sistemler arası bu geçişte ilişkiler (alt sistemler) birbirleriyle etkileşim içerisine girmektedir. Bu bağlamda çocukların öğretmeniyle ve akranlarıyla, kültürel etkileşimlerini güçlendirecek etkinliklerin, çalışmaların okula uyum sürecinden başlayarak yapılması; öğretmen ve ebeveynlerin daha sağlıklı etkileşim kurabilmelerine olanak sağlayacak planlamaların yapılması; çocukların okula ilgili, merakla, hevesle gelmesini sağlayacak ve akran ilişkilerine katkı sunacak şekilde öğretmenin sınıf ortamında düzenlemeler yapması; okula uyum sürecini sistemler arası bir geçiş olarak ele alan yeni araştırmaların yapılması önem taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: Çok kültürlü sınıf ortamı, okul öncesi eğitim, okula uyum süreci, Genel Sistemler Kuramı

ABSTRACT

EXAMINING THE SCHOOL ADJUSTMENT PROCESS OF CHILDREN IN A MULTICULTURAL PRESCHOOL CLASSROOM WITHIN THE CONTEXT OF TEACHER, PARENT, AND PEER RELATIONS

Emine Ela ŞİMŞEK

Ph.D. Thesis, Department of Preschool Education
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa YAŞAR
July 2022, 214 pages

This qualitative study aims to reveal how the school adjustment process of three-year-old children in a multicultural classroom is shaped by teacher-child relationships, parent-child relationships peer relationships, and teacher-parent interaction. The research was carried out with a study group consisting of 17 children (11 girls and six boys), eight parents, and a teacher in an independent kindergarten affiliated with the Ministry of National Education in one of the districts of Antalya province. Of the 17 children in the study group, the mother of eight children was Russian origin. That is the most important situation that contributes to the multicultural structure of the class. In the research, the relationships in the school adjustment process were observed with the case study model.

During the data collection process, the researcher carried out her observations as a non-participant observer in the classroom and also aimed to enrich her data by using the interview and researcher diary. The observation process in the study started on the school adjustment days and continued for two and a half months, for the first month uninterruptedly and then once a week. During the observation process, the researcher observed the children's adaptation to school in the context of their relationships with their teacher, parents, peers, and teacher-parent interactions. In addition, semi-structured one-on-one interviews were conducted with the teacher and parents. The raw data obtained were analysed using the content analysis technique. Within the scope of content analysis, the data were coded into the code book, and appropriate categories and themes were created.

According to the findings obtained from the research, it was seen that speaking in different languages, not being able to meet in a common language, not being able to

communicate face to face, and different family structure elements were included in the cultural elements in the study. Differences caused by cultural elements have led to a lack of relationship between teacher and parent. Thus, the children of parents who could not have a relationship with the teacher had difficulty adapting to school due to the disconnection between school and home. In the study, classroom management practices were reflected in the school adjustment process and the teacher-child relationship through the elements of individual approaches to children, organization of educational environments, and behaviour management. It has been determined that the formation and resolution of the conflict in the relationship between teacher and child in the process of school adjustment are reflected in the adaptation process of the children in terms of bringing teacher and child closer to each other or further away. The parent's farewell style in the process of dropping the child off at school has been the determinant of the school adjustment process by reflecting on the relationship between the parent and the child. Accordingly, in cases where there was no goodbye between the parent and the child, the children moved away from the school. Cultural interaction that emerged in the form of children's common experiences with their peers and family friendship/kinships has attracted attention for its role as a facilitator in the process by bringing peers closer together during the school adjustment process.

According to the results of the research, cultural interactions and cultural elements have an important place in the relations during the transition from the family system to the school system. Cultural interactions and cultural elements are reflected in the process by playing positive or negative roles in relationships and the processes of school adjustment of children. In addition, in the school adjustment process, children's relationships with their teachers, parents, and peers do not follow independent paths, and relationships (subsystems) interact with each other in this transition between systems. In this context, activities and studies that will strengthen the cultural interactions of children with their teachers and peers are carried out starting from the school adaptation process; planning to allow teachers and parents to interact healthier; the teacher makes arrangements in the classroom environment in such a way that the children come to the school with interest, enthusiasm and contribute to peer relations; it is important to carry out new research that addresses the school adjustment process as a transition between systems.

Keywords: Multicultural classroom, preschool education, school adjustment period, General Systems Theory

ÖN SÖZ

Bu araştırma, çok kültürlü bir sınıfta yer alan okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecindeki ilişkilerini yakından incelememize olanak sağlamıştır. Çocukların uyum sürecinde ebeveynleri, akranları ve öğretmenleri ile ilişkilerine yakından bakmak için pencere aralamayı amaç edindiğim tezimin tamamlanmasına kadar geçen süreçte beni destekleyen, önemseyen, benden yardımlarını esirgemeyen ve bana ilham olan birçok kişi oldu. Huzurlarınızda bu kişilere tek tek teşekkür etmek istiyorum.

İlk olarak okullarında beni ağırlayan, desteklerini ve güleryüzlerini hiçbir zaman eksik etmeyen değerli okul yöneticilerine, araştırmamı ilk duyduğu andan itibaren istekle, heyecanla ve sevgiyle sınıfının kapılarını bana açan Yasemin öğretmene, çocuklarıyla ilgili yaşantılarını, bilgilerini paylaşan ve araştırmama destek veren ebeveynlere ve bu araştırmanın yapılmasını mümkün kılan çocuklara teşekkürü bir borç bilirim.

Tanıştığımız günden bu güne tezimin planlamasında, yürütülmesinde oluşumunda bilimsel önerileri, desteği ve ilgisi ile her zaman yanımda olan, kendisinden nitel araştırmanın inceliklerini, doğrularını ve yanlışlarını öğrendiğim, verdiği geri dönütlerle tezimi geliştiren, yolumu kaybettiğimde yoluma ışık tutan değerli hocam, tez danışmanım Doç. Dr. Mustafa YAŞAR'a sonsuz teşekkür ederim.

İlgisini ve samimiyetini her daim hissettiğim, akademik bilgisine, çalışkanlığına hayranlık duyduğum, tez izleme komitelerindeki önerileri ve katkılarıyla tezimi destekleyen, bu yolu beraber tamamlamayı çok arzuladığım ancak son tez izleme komitemde üniversite değişikliği nedeniyle varlığını aradığım, tez jürimde olmasından dolayı ise sonsuz mutluluk duyduğum saygıdeğer hocam Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS'a teşekkürlerimi sunarım.

Hem tez izleme komitemde ve hem de jüri üyeleri arasında bulunan, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, açık ve yapıcı önerileri ile çalışma sürecini destekleyen ve geliştiren Sayın Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER hocama ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Raziye GÜNAY BİLALOĞLU hocama çok teşekkür ederim. Ayrıca değerli katkılarından dolayı Sayın Dr. Öğr. Üyesi İmray NUR hocama teşekkür ederim.

Doktora sürecim boyunca akademik gelişimime katkıda bulunan Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalındaki kıymetli hocalarıma çok teşekkür ederim. Ayrıca Okul Öncesi Eğitimi alanına adım attığım

andan itibaren yanımda olan, birlikte çalışmaktan onur duyduğum, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca katkılarını hissettiğim Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalındaki değerli hocalarıma teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte yalnız olmadığımı hissettiren, her daim motivasyonumu artıran, beni ve içinde bulunduğum zorlu sürecin geçmesini sabırla bekleyen dostum demekten mutluluk duyduğum Merve AYVALLI'ya, Handan ÜYÜCÜ AYGÜN'e ve Sema GÜVEN'e teşekkür ederim. Dostluğunuz benim için her zaman çok kıymetli, iyi ki varsınız.

Son teşekkürlerim canım ŞİMŞEK ve KÖK ailesine... Ailelerinin parçası olmaktan mutluluk duyduğum, tanıştığım ilk günden itibaren sevgi ve saygıyla beni sarıp sarmalayan ŞİMŞEK ailemin kıymetlilerine sonsuz teşekkür ederim. Beni bugünlere getiren, her kararımda arkamda duran, sevmekten ve saygı duymaktan asla vazgeçmeyen KÖK ailemin, en küçüğünden en büyüğüne, her bir üyesine ayrı ayrı teşekkür ederim. Bugün güçlü bir birey olmuşsam, bu sizin sayenizde. Yanımda olmanız her zaman güç verecek, hepinize ayrı ayrı minnettarım. Ve yol arkadaşım Bilal ŞİMŞEK… Birlikte el ele yürüdüğümüz bu yolda edindiğim her bir bilgi, her bir deneyim, her bir an seninle anlamlıydı. Yürümekte olduğumuz akademik yol uzun… Bu zorlu yolda birbirimize eşlik ediyor olmaktan, her bir detayda birbirimize danışmaktan, yan yana çalışmaktan ve birlikte araştırmalar yapmaktan her daim heyecan duyacağım. Hayatımda var olduğun her saniyeye sonsuz teşekkürler. İyi ki!

Emine Ela ŞİMŞEK

Adana / 2022

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖN SÖZ ..... **viii**
KISALTMALAR ..... **xiii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xv**
EKLER LİSTESİ ..... **xvi**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Giriş ve Problem 1
1.2. Araştırmanın Amacı 11
1.3. Araştırmanın Önemi 12
1.4. Sınırlılıklar 13
1.5. Tanımlar 13

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Çok Kültürlülük ve Okula Uyum 14
2.1.1. Eğitimde Kültürel Çeşitlilik ve Çok Kültürlülük 16
2.2. Araştırmanın Dayandığı Kuramsal Temeller ve Yaklaşımlar 17
2.2.1. Genel Sistemler Kuramı 18
2.2.1.1. Sınıf İçi İlişkilerde Sistemler Kuramı 19
2.2.2. Yorumlayıcı Kuram 22
2.3. Okula Uyum Süreci ve İlişkiler 24

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 37
3.2. Çalışma Grubu 38

3.2.1. Çocuklar 39
3.2.2. Ebeveynler 42
3.2.3. Öğretmen 44
3.3. Veri Toplama Yöntemleri 45
3.3.1. Gözlem 46
3.3.1.1. Araştırmacı Günlüğü 47
3.3.2. Görüşme 48
3.4. Veri Toplama Süreci 50
3.5. Verilerin Analizi 56
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik 58
3.7. Araştırmacının Rolü 59
3.8. Araştırmada Alınan Etik Önlemler 60

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Sınıfın Çok Kültürlü Yapısı ve Çok Kültürlü Yapının İlişkilere ve Sınıf Atmosferine Yansımaları 63
4.2. Öğretmen ile Çocuk Arasındaki İlişkinin Okula Uyum Sürecindeki Rolü 84
4.2.1. Öğretmen ile Çocuk Arasındaki İlişki Biçimi ve Okula Uyum Süreci 86
4.2.2. Öğretmenin Sınıf Yönetimi Uygulamaları ve Okula Uyum Süreci 91
4.2.3. Öğretmen ile Çocuk Arasında Çatışma Oluşumu ve Okula Uyum Süreci 100
4.2.4. Öğretmen ile Çocuk Arasındaki Çatışma Çözüm Süreci ve Okula Uyum Süreci 102
4.2.5. Sınıftaki Yardımcı: Stajyer Öğretmenin Rolü 105
4.3. Ebeveyn ile Çocuk Arasındaki İlişkinin Okula Uyum Sürecindeki Rolü 107
4.3.1. Ebeveyn ile Çocuk Arasındaki İlişkinin Türü ve Okula Uyum Süreci 108
4.3.2. Okul-Ev Uyumu ve Okula Uyum Süreci 122
4.3.3. Özerkliğe Yaklaşım ve Okula Uyum Süreci 125
4.3.4. Vedalaşma Süreci ve Okula Uyum Süreci 128
4.4. Akran İlişkilerinin Okula Uyum Sürecindeki Rolü 130
4.4.1. Akran İlişkilerinde Çatışma Oluşumu ve Okula Uyum Süreci 131
4.4.2. Akran İlişkilerinde Çatışma Çözüm Süreci ve Okula Uyum Süreci 135
4.4.3. Akran İlişkilerinde Kültürel Etkileşim ve Okula Uyum Süreci 137

4.5. Öğretmen ile Ebeveyn Arasındaki Etkileşimin Okula Uyum Sürecindeki Rolü... 139
4.5.1. Öğretmen-Ebeveyn Etkileşiminde Besleyici Rol ve Okula Uyum Süreci .. 140
4.5.2. Öğretmen-Ebeveyn Etkileşiminde Ket Vurucu Rol ve Okula Uyum Süreci 142
4.5.3. Öğretmen-Ebeveyn Etkileşiminde Kaçınmacı Rol ve Okula Uyum Süreci 144

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Çok Kültürlü Yapının İlişkilere ve Sınıf Atmosferine Yansımaları 149
5.2. Okula Uyum Sürecinde Öğretmen ile Çocuk Arasındaki İlişki 152
5.3. Okula Uyum Sürecinde Ebeveyn ile Çocuk Arasındaki İlişki 161
5.4. Okula Uyum Sürecinde Akran İlişkileri 164
5.5. Okula Uyum Sürecinde Öğretmen ile Ebeveyn Arasındaki Etkileşim 169

BÖLÜM IV
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç 173
6.2. Öneriler 176
6.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler 176
6.2.2. Millî Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler 176
6.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 177

KAYNAKÇA 178
EKLER 208
ÖZGEÇMİŞ 212

KISALTMALAR

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

vb.: Ve benzeri

vd.: Ve diğerleri

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Çocukların konuştuğu dil ve ebeveynlerinin kökenlerine ilişkin bilgiler..... 40
Tablo 2. Gözlem sürecinde ilişki ve etkileşimlerde gözlenen durumlar..... 51
Tablo 3. Gözlemin gerçekleştiği mekanlar 55

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Okulun İç Alanına Ait Kroki 53
Şekil 2. Araştırmadan Elde Edilen Tema ve Kategoriler 58
Şekil 3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Sürecindeki İlişki Ağı 63
Şekil 4. Sınıfın Çok Kültürlü Yapısını Oluşturan Unsurlar 64
Şekil 5. Gözlem Sınıfındaki Çocukların Okulun İlk Günlerindeki Oyun Arkadaşlıkları 82
Şekil 6. Gözlem Sınıfındaki Çocukların Gözlem Sürecinin Bitimindeki Oyun Arkadaşlıkları 83
Şekil 7. Öğretmen ile Çocuk Arasında İlişkisinin Okula Uyum Sürecindeki Rolü 85
Şekil 8. Öğretmenin Çocuklara Bireysel Yaklaşımının Okula Uyum Sürecindeki Rolü 91
Şekil 9. Gözlem Sınıfına Ait Kroki 94
Şekil 10. Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesinin Okula Uyum Sürecindeki Rolü 95
Şekil 11. Davranış Yönetiminin Okula Uyum Sürecindeki Rolü 98
Şekil 12. Ebeveyn-Çocuk İlişkisinin Okula Uyum Sürecindeki Rolü 107
Şekil 13. Akran İlişkilerinin Okula Uyum Sürecindeki Rolü 130
Şekil 14. Öğretmen-Ebeveyn Etkileşiminin Okula Uyum Sürecindeki Rolü 139
Şekil 15. Okula Uyum Sürecini Şekillendiren İlişki Unsurları 148

EKLER LİSTESİ

Sayfa

EK 1. Antalya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Yazısı 208
EK 2. Etik Kurul Kararı 210
EK 3. Ebeveyn Bilgilendirme ve Onam Formu 211

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Giriş ve Problem

Günümüz dünyasında haritalar üzerinde gösterilen sınırlar, eskisi kadar keskin çizgilerle ülkeleri ve kültürleri birbirinden ayırmamaktadır. Küreselleşen dünyada bireylerin hem farklı kültür çevrelerinde yaşadığı hem de bir arada yaşasa bile diğer bireylerden kültürel olarak çeşitli farklılıklar göstermesi dikkat çekmektedir. Elbettte eski zamanlarda da yan yana iki farklı yerleşim yerinin, birbirinden farklı kültürel değerler taşıdığı, farklı örf ve adetleri benimsediği görülüyordu. Ancak o zamanlarda, kültürler ve bireyler arası etkileşimler günümüz dünyasına göre azdı. Bugün bütün dünya birbiriyle çok kolay ve konforlu şekilde etkileşim içerisine girebilmektedir. Hatta bunun ötesinde bütün dünya bir arada yaşamaktadır.

Bireylerin zorunlu veya gönüllü bir şekilde başka bir ülkeye göç etmesiyle, ülkeler arasındaki sınırlar yavaş yavaş silinmektedir. Bu göçlerle bireyler başka bir ülkede yaşamanın ötesinde farklı kültürlerle, farklı kültürlerde bir arada yaşamaktadır. Bunun en somut ve önemli örneklerinden biri, Türkiye'nin güney kıyılarındaki turizm bölgelerine gerçekleşen gönüllü göçlerdir.

Güney kıyılarımızda gerçekleşen gönüllü göçlerin çoğu evlilik sonucunda olmaktadır. Evlilik bağıyla bir araya gelen farklı kültürler, aile yapısında ve kültürde değişiklikler yaratmaktadır. Örneğin, farklı kültürlerin çocuk yetiştirme tutumları ele alındığında, ebeveynlerin benimsedikleri farklı tutumların aile yapısına ve kültüre yansıdığı görülmektedir. Ebeveynler, bireyci kültür içerisinde çocuk yetiştirirken bağımsız olma, benliğini ortaya koyma, kendini bulma ve kendini gerçekleştirme gibi unsurlara vurgu yapılırken, toplulukçu kültürlerde ise topluma, gruba/aileye uyum sağlayıcı değerlere ve bağlılığa dikkat çekildiği savunulmaktadır (Triandis, 1989). Ayrıca Rudy ve Grusec (2001), bireyci kültürlerde yetiştirilen çocukların, ebeveynlerinin otoriter davranışlarını, reddedilmenin bir kanıtı olarak algılayabileceklerini öne sürerken, otoriter yönelimli toplulukçu kültürlerde yetiştirilen çocukların ise böyle bir çıkarımda bulunmayarak, otoriter ebeveynlerini diğer kültürlerdeki çocukların ebeveynlerini gördükleri kadar sıcak ve kabullenici göreceklerini belirtmektedir. Bu sebeple farklı kültürlerden gelen ebeveynlerin bulunduğu bir ev ortamı çoğu zaman beraberinde özel bir dengeyi getirmektedir.

Çocuğun bakımından sorumlu ebeveynin benimsediği kültür ev ortamında kimi zaman baskın olabilirken kimi zaman da dil, din, gelenekler vb. farklı şekillerde aile yapısına yerleşebilmektedir. Farklı kültürlerin bir arada yaşadığı ev ortamına doğan çocuk, doğduğu andan itibaren farklı kültürlerin yansımalarıyla karşılaşmaktadır.

Çok kültürlü bir aile sistemi okul sistemiyle karşılaştığında ise çoğu zaman okul sistemi aile sisteminin yapısına hazır olmamaktadır. Çünkü kültür, uyumu-uyumsuzluğu, özgürlüğü-bağımlılığı, yanlılığı-yansızlığı, güzeli-çirkini, yok olanı-var olanı içine almakta ve birey tüm bu karşıtlıklara neden olan ve çözen konumunda bulunmaktadır (Şentuna, 2011). Sınıftaki her bir çocuk sistemler arası geçiş yaparak aile sisteminden sınıf sistemine geçmektedir. Aile sistemi içerisinde edindiği kültürü, sınıf ortamına taşıyan çocuk, sınıf ortamında yerel aile çeşitliliğinden gelen akranlarıyla ve farklı kültürel değerlere sahip öğretmeniyle bir araya gelmektedir. Her bir sınıf sistemi kendi içerisinde kültürel çeşitlilikler barındırmaktadır. Böylece sınıf sistemi birçok farklı kültüre ev sahipliği yapmaktadır. Aile sisteminden sınıf sistemine geçen çocuklar kendilerini çok kültürlü bir ortamda bulmaktadır. Bu kapsamda okula uyum süreci sadece çocuğun okula uyumunu değil, farklı ve bambaşka bir yapıyı içinde barındırmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların evden yeni bir ortam olan okula geçiş sürecine ev sahipliği yapan ve okula uyum ya da uyumsuzluğun ilk olarak ortaya çıktığı kurumlardır. Okula geçiş süreciyle birlikte birçok yenilikle karşılaşan çocuğa bu süreçte ebeveynleri, akranları ve öğretmeni eşlik etmektedir. Çocuklar, ilk kez bir araya gelen çocuk-ebeveyn-öğretmen yapısı içerisinde yeniliklerle ve değişimlerle karşılaşmaktadır. Çocuklar için bu yenilikler ve değişimler, yeni arkadaşlar, ebeveynden ayrılma, okulla tanışma, öğretmenle karşılaşma, evde daha az vakit geçirme vb. şeklinde gerçekleşirken; ebeveynler için çocuktan ayrılma, farklı sorumluluklar üstlenme, öğretmenle karşılaşma, diğer ebeveynlerle bir araya gelme vb. şeklinde gerçekleşmektedir. Öğretmen ise yeni çocuklarla ve yeni ailelerle tanışma, eğitim yılını planlama gibi birçok yenilik ve değişimle karşı karşıya kalmaktadır. Bütün bu yeniliklere ve değişimlere ek olarak öğretmen, çocuk ve ebeveyn farklı kültürel yapılar ile temas etmektedir. Çünkü her bir aile sistemi kendi içerisinde dinamikleri ve kendi kültürel ögeleri olan bir yapıdır. Sınıf sistemi ise bu dinamikleri ve kültürel ögeleri bir araya getiren bir ortamdır. Bu yönüyle sınıf sistemi, çok kültürlü ortamların en iyi örneklerinden biridir. Söz konusu yeniliklerin, değişimlerin gerçekleştiği çok kültürlü sınıf ortamında karşılaşılan kavramlardan biri ise okula uyumdur.

Okullar, en yaygın sosyalleşme bağlamlarından biri ve insani gelişim sürecinin yaşam boyu şekillenmesinde en etkili olan kurumlardır (Ladd, 1990). Ancak yapılan araştırmalar, okul çağı nüfusunun %20-30'u kadarının sınıf ortamında uyum sorunu yaşadığını göstermektedir (Achenbach & Edelbrock, 1981; Rubin & Balow, 1978). Bu bağlamda okul uyumunun ilk temellerinin atıldığı okul öncesi eğitim kurumları oldukça önemlidir. Okul öncesi dönem, çocukların çeşitli fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal kazanımlar edindiği ve okula hazır hale geldiği bir gelişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Öngören, 2021). Okul öncesi dönem çocukları okula başladıklarında farklı bir çevre ve deneyimlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu noktada çocuğun okula uyum süreci başlamaktadır. Okula uyum süreci, farklı sistemleri bir araya getiren ve sistemlerin bu sürece sosyal uyum sağlamasını/sağlamamasını içeren bir süreçtir. Sosyal uyum, akranlar ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurmayı ve kişinin çevresine uygun davranışlar geliştirmeyi ifade etmektedir (Allsopp ve diğerleri, 2000; Ladd & Price, 1987). Okula uyum sağlayan çocukların sosyal etkileşimlerinin daha iyi olduğu, sosyal becerileri sıklıkla kullandığı ve akranları tarafından kabul gördüğü görülmektedir (Betts ve diğerleri, 2012; Ladd ve diğerleri, 2017). Bu bağlamda okula uyum içerisinde sosyal ilişkilerin gelişmesi ya da gelişmemesi çocukların uyum süreci üzerinde belirleyici olmaktadır.

Okula uyum, erken dönemde çocukların evden ayrılmasını içermesi bakımından başlı başına zorlu ve sancılı bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Pianta & Cox, 1999; Yanık Özger & Yaşar, 2022). Okula uyum, çocuğun yeni dahil olduğu ortamdan sosyal ve akademik olarak fayda sağlamasını içeren bir süreçtir (Pianta, 1997). Bu süreç, bilişsel becerilerin yanı sıra çocuğun duygularını, tutumlarını, çevresi ile ilişkilerini içeren bir dinamiğe sahip olmasından (Birch & Ladd, 1997; Oktay & Polat Unutkan, 2005) ve çocuğun sonraki okul deneyimlerini, okul öncesi eğitimden etkin bir biçimde yararlanmasını ve uzun vadeli okul performansını etkilemesinden dolayı önemli ve kritik bir süreçtir (Erten, 2012; Kaya & Akgün, 2016). Bununla birlikte okul öncesi dönemde okula uyum sağlama, çocukların ilkokuldaki okula uyumlarını kolaylaştırıcı rol oynamaktadır (Cook ve diğerleri, 2017). Okul öncesi eğitim kurumlarında ilk kez ortaya çıkan uyumsuzluk durumu, çocuğun gelecek yıllardaki okula uyumunu, sosyal-duygusal uyumunu ve akademik başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Ladd, 1990; Ladd & Price, 1987; Reynolds & Bezruczko, 1993).

Son dönemlerde çocukların okula uyumları, okuma ve akademik başarılarının yanı sıra, öğretmen, akranlar ve ebeveyn ile olan ilişkileri içeren sosyal ve davranışsal

kapsamlarda da ölçülmeye başlanmıştır. Alan yazında yapılan çalışmalar, çocukların okula uyum süreci üzerinde çeşitli değişkenlerin etkisini ortaya çıkarmaktadır (Monkeviciene, Mishara & Dufour, 2006; Betts, Rotenberg & Trueman, 2009). Okula uyum süreciyle ilgili yapılan araştırmalardan ilişkiler bağlamında okula uyumu inceleyen araştırmalar, çoğunlukla standart birtakım testler/ölçme araçları aracılığıyla veri toplamaya dayalı araştırmalardır (Akış & Alakoç Pirpir, 2018; Barone & Lionetti, 2012; Birch & Ladd, 1997; Brent, 2010; Collahen ve diğerleri, 2000; Engle ve diğerleri, 2011; Goldberg, 2006; Granot, 2014; Grey & Yates, 2014; Harrison ve diğerleri, 2007; Kiuru ve diğerleri, 2016; Lindsey, 2002; Murray ve diğerleri, 2008; Myers, 2007; Myers & Morris, 2009; Nur ve diğerleri, 2018; Pianta ve diğerleri, 1991; Pianta ve diğerleri, 1997; Sebanc, 2003; Vu, 2015; Wu ve diğerleri, 2015). Bu araştırmaların veri toplama aracı olan standart testler, hem ilişkileri hem de okula uyumu değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarıdır. Ancak bu ölçme araçları, çoğunlukla ilişkileri ve okula uyumu öğretmen ya da ebeveyn gözünden değerlendirmeyi içermektedir. İlişkileri ve okula uyumu yalnızca öğretmenin ya da ebeveynin bakış açısıyla değerlendirmek, bu süreçten çocuğu çıkarmak anlamını taşımaktadır. Oysaki okul ve sınıf ortamında çocukların yaşadıkları ve deneyimleri, onların okula uyum sağlamasıyla ilgili çok fazla şey söylemekte, bu süreçteki ilişkileri ile ilgili birçok ipucu barındırmaktadır. Okula uyum sürecini anlamanın en iyi yolu süreçte gelişen ve değişen ilişkilerdir. Çocuklar okula uyum sürecinin en önemli bileşeni olmakla birlikte bu süreçte ortaya çıkan ilişki ağlarının en önemli aktörleri/aktristleridir.

Alan yazındaki araştırmalarda dikkat çeken başka bir nokta, araştırmaların okula uyum bağlamındaki ilişkileri tek tek ele alarak incelemesidir. Böyle bir yaklaşım, parçanın bütünü oluşturduğunu savunurken, parçalar arası etkileşim gücünden, parçanın bütünü ve bütünün parçayı etkileme gücünden oldukça uzak bir yaklaşım sergilemekte, söz konusu durumları göz ardı etmektedir. Bu nedenle ilişkinin örüntüsünü tanımlamak için belli bir duruma odaklanan sorular yöneltmek yerine, genel olarak o ilişki içinde ne olduğunu, nelerden etkilendiğini ve o ilişkinin hangi bağlamda gerçekleştiğini sorgulamak son derece önemli ve gereklidir. Bu bakımdan sistem yaklaşımı, süreçlere ya da bağlama odaklanmanın önemini vurgulayarak, ilişkileri anlamaya yönelik bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır (Ford & Lerner, 1992; Kağıtçıbaşı, 2000; Sameroff & McDonough, 1994). Nitekim okula uyum sürecini sistemik yaklaşımla ilişkiler bağlamında incelemek, her bir alt sistemin gücünü ve alt sistemlerin birbirleri ile etkileşimini (ilişkisini) ve sistemler arası geçişi ortaya çıkaracaktır.

Sınıf sistemi, yalnızca öğretmen ve öğrencilerin bir araya gelmesiyle oluşan bir topluluk değildir. Sınıf yapısı ile aile yapısı birbirine çok benzer özellikler taşımaktadır (Yaşar, 2017). Sınıf yapısı, aile yapısında olduğu gibi tekrarlamalarla meydana gelen ve tahmin edilmesi mümkün etkileşim örüntüleri barındırmaktadır. Söz konusu bu örüntüler, aidiyet duygusu için önemli olguları yansıtmakta ve davranış ile ilişkilere anlam vermektedir (Gladding, 2015). Zira sınıftaki her bir çocuk farklı aile dinamiklerine ve kültürel ögelere sahiptir ve bunları sınıf ortamına taşıyarak sınıf ortamını çok kültürlü bir ortama dönüştürmektedir. Sınıf sistemi, içerisinde farklı alt sistemler barındıran ve her bir alt sistemin kendine ait kültürel ögelerle okula uyum sürecine dahil olduğu bir sistemdir. Çocukların okula başlama döneminde bir araya gelen ebeveynler, öğretmen ve akranlar birer alt sistemdir ve her biri kendine ait birtakım özelliklerle sürecin içerisinde var olmaktadır. Okula uyum sürecinde kurulan ilişkiler ise alt sistemlerin etkileşimidir. Bununla birlikte bu alt sistemlerin etkileşimi (ilişkiler) kültürel ögelerin de etkileşimini içermektedir. Bu durumda ilişkiler ve ilişki ağları kültürel ögelerden bağımsız düşünülemez.

Son yıllarda sosyal yaşamda ve aile yapısında meydana gelen değişiklikler çocuklara erken yaşlardan itibaren kapsamlı bir şekilde destek verilmesini zorunlu hale getirmektedir (Öngören, 2021). Yoksulluk, kültürel farklılıklar, farklı aile yapıları ve tutumları okul öncesi eğitim sınıflarında heterojen bir yapının oluşmasına neden olmaktadır (Durlak ve diğerleri, 2011; Pianta & Cox, 1999). Çocukların gelişimi ve eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar, bu faktörlerin etkisini azaltmak için çocukların okula uyumuna odaklanılmasına vurgu yapmaktadır (Öngören, 2021). Okula uyum sürecinin belirleyicileri olan öğretmen, ebeveyn ve akranlar ise ilk defa okul ortamında ve okula uyum sürecinde bir araya gelmektedir. Bu süreçte bu sistemler arasında meydana gelen etkileşimler çocukların gelecekteki okul yaşantılarının ve ilişki deneyimlerinin temelini oluşturmaktadır. Ayrıca çocukların okula uyum süreci üzerinde bu etkileşimlerin rolleri ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden çocukların okula uyum süreci içerisindeki ilişki deneyimleri ve etkileşimleri üzerine odaklanılması gerekmektedir.

Çocuklar okul öncesi eğitim kurumuna başladığında ilk defa öğretmenle karşılaşmakta ve çocukların öğretmenle arasında ilişki gelişmektedir. Okula uyum sürecinde iki alt sistemin birbirleri ile etkileşiminden doğan bu ilişkide, sistemler arasında açık iletişimin olması ve yakın, güvene dayalı ilişki kurulması ile çocuğun daha katılımcı olması, akademik becerilerinin artması, okulu sevmesi, kendi kendini yönetmesi ve daha fazla prososyal davranışlar göstermesi ilişkili bulunmuştur (Bart ve

diğerleri, 2007; Birch & Ladd, 1997; Ewing & Taylor, 2009; Fowler ve diğerleri, 2008; Pianta ve diğerleri, 1997; Zhang, 2011). Ayrıca olumlu öğretmen-çocuk ilişkisi, çocuğun okula uyumunu kolaylaştırmakta, çocuğun okul ortamında kendini rahat hissetmesini, öğrenme için girişimde bulunmasını, okulda karşılaştığı diğer yetişkinler ve akranları ile etkileşime girebilmesini desteklemektedir (Howes ve diğerleri, 1994; Hughes ve diğerleri, 1999; Ladd & Burgess, 2001).

Alan yazında yapılan birçok araştırmada öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliğinin okula uyumu etkilediği ifade edilmektedir (Baker, 2006; Baker ve diğerleri, 2008; Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Howes ve diğerleri, 1994; Murray & Greenberg, 2001; Pianta ve diğerleri, 1995; Pianta & Nimetz, 1991; Pianta & Stuhlman, 2004; Silver ve diğerleri, 2005; Stipek & Miles, 2008; Yoon, 2002). Öğretmen-çocuk ilişkisinde sorunlar yaşanması ve çatışmalar görülmesi gibi durumlar çocuğun okulu daha az sevmesi, okuldan daha çok kaçınması, davranış problemleri sergilemesi, işbirliğine daha az açık olması ile ilişkili görülmektedir (Birch & Ladd, 1997; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997; Pianta & Nimetz, 1991). Okula uyum sağlamada zorlanan çocukların ise okulda olumlu deneyimlerden fayda sağlama olasılıklarının düştüğü belirtilmektedir (Ladd ve diğerleri, 1996; Ladd & Price, 1987). Literatürde çocuğun ilk kez karşılaştığı öğretmen ile ilişkisinin okula uyum süreci üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan birçok araştırmaya rastlanmıştır (Baker, 2006; Baker ve diğerleri, 2008; Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Howes ve diğerleri, 1994; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997; Murray & Greenberg, 2001; Pianta ve diğerleri, 1995; Pianta & Nimetz, 1991; Pianta & Stuhlman, 2004; Silver ve diğerleri, 2005; Stipek & Miles, 2008; Yoon, 2002).

Olumlu öğretmen-çocuk ilişkisi, çocuğun öğrenme etkinliklerine tam olarak katılması için gerekli duygusal güvenliği sağlamakta ve okul ortamında ihtiyaç duyulan temel sosyal, davranışsal ve özdüzenleme yeterliklerinin gelişimine katkı sunmaktadır (Pianta, 1999). Öğretmen-çocuk ilişkisi, özellikle çocuğu motivasyonel olarak etkilemesi nedeniyle okula uyum sürecinin potansiyel bir aracısı veya moderatörüdür. Çocukların olumlu bir öğretmen-çocuk ilişkisinin sağlandığı durumlarda, okulla ilgili olumlu değerleri ve hedefleri içselleştirmelerinin muhtemel olduğu görülmektedir (Wentzel, 2002). Okula uyum süreci için oldukça önemli bir belirleyici olan öğretmen-çocuk ilişkisinin farklı kültürlerin buluştuğu sınıf ortamlarında incelendiği araştırmalar sınırlıdır. Oysaki son yıllarda sınıfların çok kültürlü yapıda olması, gerek zorunlu gerekse gönüllü göçler sebebiyle kaçınılmazdır. Çok kültürlü eğitim ortamları, dünya

üzerindeki sınırların belirginliğini kaybettiği ve kültürlerin iç içe yaşamasının olağan olduğu bu dönemde, üzerinde araştırmalar yapılması ve tüm derinliğiyle anlaşılması gereken bir konudur. Mevcut birçok araştırma (Baker, 2006; Baker ve diğerleri, 2008; Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Howes ve diğerleri, 1994; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997; Murray & Greenberg, 2001; Pianta ve diğerleri, 1995; Pianta & Nimetz, 1991; Pianta & Stuhlman, 2004; Silver ve diğerleri, 2005; Stipek & Miles, 2008; Yoon, 2002) sınıfın çok kültürlü yapısını göz ardı eden bir bakış açısıyla okula uyum sürecini ve öğretmen-çocuk ilişkisini ele almaktadır. Bu bağlamda, çok kültürlü bir yapı içerisinde çocukların okula uyum sürecinin incelenmesi oldukça önemli bir konudur. Okula uyum sürecindeki öğretmen-çocuk ilişkisinin ise farklı kültürel etkileşimler içerisinde değerlendirilmesine ve yorumlanmasına ihtiyaç vardır. Öğretmen-çocuk ilişkisinin doğasının ve bu ilişkinin okula uyum sürecindeki rollerinin daha iyi anlaşılması çok kültürlü eğitim ortamlarının da derinliklerinin anlaşılmasına katkı sunmaktadır.

Çocuğun yeni ortama uyum sağlamasını etkileyen en önemli unsurlardan birisi onların aile içerisinde edindiği deneyimlerdir (Alexander ve diğerleri, 1988; Minuchin, 1985). Ebeveynler çocukların yalnızca okuldaki sosyal, duygusal, akademik ve fiziksel beklentileri açısından temel yaşamsal deneyimleri kazanmalarında etkili değildir. Tüm bunlarla birlikte, çocuk ve okul yaşantısı ile ilgili kendi beklentileri, okula karşı kendi deneyimleri neticesinde takındıkları tutumlar, kişilik özellikleri ve aile içi iletişim açısından da çocuğun okula uyumunu kolaylaştırmakta veya zorlaştırmaktadır (Şentürk Berber, 2015).

Ebeveyn-çocuk ilişkisindeki yakınlık, çocukların okul ortamındaki kaygılarını azaltarak öğrenmenin önündeki duygusal engelleri de ortadan kaldırmaktadır (Wood, 2007). Yapılan çalışmalar, çocuk yetiştirme yöntemlerinin ve ebeveyn-çocuk iletişiminin çocukların davranışlarını ve sosyal becerilerini doğrudan, okula uyumunu ise dolaylı olarak etkilediğini ortaya koymaktadır (Bascoe ve diğerleri, 2009; Chen ve diğerleri, 2009; Wang ve diğerleri, 2002). Pianta ve Harbers (1996), yaptıkları çalışmada, ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocukların okula uyumlarına ilişkin riskleri belirlemede önemli bir kaynak olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, okul öncesi dönemde uyum kısmen çocuk-ebeveyn ilişkisinin niteliğinin bir işlevi olarak görülmektedir (Pianta, 1997).

Ebeveyn-çocuk arasındaki ilişki, diğer tüm ilişkilerde olduğu gibi karşılıklı etkileşimden beslenen çift yönlü bir ilişkidir. Özellikle çocukluk dönemindeki hızlı

öğrenme göz önünde bulundurulduğunda, küçük yaş çocukların ebeveynlerinin çocuklarının günlük yaşamlarında aktif rol oynadığı görülmektedir (Maccoby, 2002). Bu durumda, ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumlarının ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkiyi etkileyebileceği unutulmamalıdır. Bloom-Feschbach ve diğerleri (1980), ebeveyn tutumlarını temel alarak çocuğun okul öncesi eğitim kurumlarında yaşadığı ayrılığa karşı verdiği tepkileri yordayan hipotezler ortaya koymuştur. Bu hipotezlerin temelini anne-babaların tutumları oluşturmaktadır. Buna göre Bloom-Feschbach vd. (1980) üç farklı ilişki örüntüsü belirlemiştir. Bunlardan ilki çocukların anne ve babalarından yeterli sevgi ve ilgi gören, bununla birlikte katı olmayan tutarlı bir disiplin anlayışıyla yetiştirilen çocuklardır. Bu çocuklar kendilerinden beklenen sosyal, bağımsız davranışları sergilemekte ve okul öncesi eğitim döneminde okula uyum sağlamakta zorlanmamaktadır. İkinci ilişki örüntüsünde çocukların anne ya da babaları çocukların davranışlarını katı bir şekilde sürekli denetlemekte ancak çocuklarına yeterli ilgi ve sevgi göstermemektedir. Bu çocuklar aşırı ego kontrolüne sahip, güvensiz, çekingen, içe dönük davranışlar ortaya koymakta ve okul öncesi eğitim kurumlarına uyum sağlamakta zorlanmaktadır. Son ilişki örüntüsünde ise, anne ya da babalar çocuğa yeterli ilgi ve sevgi göstermekte, bunun yanı sıra çocuklara yeterli ve dengeli sınırlar koymamaktadır. Bu çocuklar düşük ego kontrolüne sahip oldukları için okul öncesi eğitim kurumlarında kurallara uyum sağlamakta güçlük çekmekte ve sıkıntılarını saldırganlık ve öfke gibi dışa dönük davranışlarla göstermektedir.

Ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkinin niteliği yalnızca okula uyumu değil, öğretmen-çocuk arasındaki ilişki kalitesini de etkilemektedir (Pianta, 1997). Sistemik yaklaşımda bu durum, alt sistemlerin etkileşimlerinin birbirini etkilemesi olarak değerlendirilebilir. Cohn (1990), annelerine güvensiz olarak bağlanan erkek çocuklarının öğretmenleri tarafından daha az yetkin bulunduklarını ve güvenli bağlanan çocuklara göre daha fazla davranış sorunu gösteren çocuklar olarak belirtildiklerini ortaya koymuş, ayrıca öğretmenlerin bu çocukları daha az sevdiklerini bildirdiklerine dikkat çekmiştir. Bunun yanında ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliği çocuğun öğretmen algılarını (Lynch & Cicchetti, 1992), çocuğun öğretmene ve öğretmenin çocuğa yönelik davranışını (Motti, 1986) ve öğretmenin çocuğa yönelik algılarını etkileyebilmektedir (Pianta, 1992; Toth & Cicchetti, 1996). Bu durumda, ebeveyn-çocuk ilişkisi hem doğrudan, hem de öğretmen-çocuk ilişkisini etkilemesi sebebiyle dolaylı olarak okula uyumu etkilemektedir.

Ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkide elde edilen deneyimler çocukların okula

uyum sürecinin belirleyicilerinden birisidir. Sistem perspektifinden okula uyum sürecindeki ebeveyn-çocuk ilişkisine odaklanarak çocukların sistemler arasındaki geçişinin ve aile sistemi içerisinde elde edilen deneyimlerin (kültürel değerler, iletişim tarzı, normlar, kurallar vb.) okula uyum sürecine yansımasının anlaşılması gerekmektedir. Farklı kültürel yapılardan sınıf ortamına dahil olan çocuklar uyum sağladıkça, kimi zaman bir dil öğrenmekte, kimi zaman da yerel kültüre entegre olma gibi durumlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu sebeple ebeveyn-çocuk ilişkisindeki deneyimlerin çocukların sosyal bir sistem olan sınıf sistemi içerisinde nasıl işlev göstereceğinin daha iyi anlaşılmasına ihtiyaç vardır. Bu da sistem bakış açısıyla okula uyum sürecinde ebeveyn-çocuk ilişkisinin rollerinin ortaya koyulması anlamını taşımaktadır.

Okula uyum sürecindeki ilişki ağlarından biri olan akranlar arası ilişkiler, hem akademik hem de sosyo-duygusal olarak çocukların okul düzenlemeleri için önemli rol oynamaktadır (Asher ve diğerleri, 1990; Ladd, 1990; Ladd & Price, 1987; Parker & Asher, 1993). Ayrıca akran ilişkileri, çocukların sosyal ve bilişsel becerileri öğrenmelerine katkı sağlamakta ve okula uyumlarını kolaylaştırmaktadır (Coie ve diğerleri, 1995; Hartup & Stevens, 1997; Howes, 1996; Ladd, 2006; Ladd & Troop-Gordon, 2003). Yapılan araştırmalar, daha fazla arkadaşa sahip olmanın, yüksek düzey akran kabulünün, çocuklar tarafından algılanan akran desteğinin ve akranların birbirlerine yardım etme davranışlarının okul öncesi dönem çocuklarının okul yılı boyunca daha olumlu okul tutumları geliştirilmelerinde etkili olduğunu göstermektedir (Ladd, 1990; Ladd & Coleman, 1997; Ladd ve diğerleri, 1996). Buna karşın akran ilişkilerinde olumsuz boyutların var olmasının (sevilmeme, saldırma, şiddete maruz kalma gibi) çocukların okula uyum seviyelerini azalttığı görülmektedir (Estell ve diğerleri, 2008; Klima & Repetti, 2008; Ladd, 2006). Ayrıca Parker ve Asher (1987), düşük akran grubu kabulü gibi akranlarla yaşanan olumsuz durumların daha sonraki dönemlerde okula uyum problemleriyle (okulu bırakma gibi) ilişkili olduğunu belirten çok sayıda kanıt olduğunu ifade etmektedir.

Akran ilişkilerinde, akran kabulü ilkokul dönemindeki akademik başarının önemli bir yordayıcısı olarak kabul edilmektedir (Ladd ve diğerleri, 1988). Başarılı okul uyumu, çocukların akran kabulünü pekiştirmekte ve akranları ile daha olumlu ilişkiler kuran çocuklar okula uyum sağlayabilmektedir. Bu durum, sistemik yaklaşımın döngüsel nedenselliği ile açıklanabilmektedir. Döngüsel nedenselliğe göre, neden sonuçla, sonuç da nedenle ortaya koyulmaktadır (Gladding, 2015). Bu düşünce,

düzlemsel nedensellik (çocuk akranları tarafından kabul edildiği için uyum sağladı) düşüncesinin aksine, neden-sonuç arasındaki çift yönlü ilişkiyi (çocuk akranları tarafından kabul edildiği için uyum sağladı ve uyum sağladığı için akranları tarafından kabul edildi) ifade etmektedir. Ancak alan yazında yapılan araştırmalar, akran kabulü ile okula uyum arasındaki çift yönlü etkileşimi ayrı ayrı ele alarak değerlendirmiştir (Estell ve diğerleri, 2008; Klima & Repetti, 2008; Ladd, 2006; Parker & Asher, 1987).

Okula uyum süreci, sosyal yeterliliği sağlayan etmenler arasında yer aldığından çocuğun akranlarıyla ve öğretmeniyle olumlu ilişkiler kurmasına öncülük edebilmektedir (Herndon ve diğerleri, 2013; Şepitci, 2018). Bu sebeple okula uyum sürecinin incelendiği çalışmalarda özellikle son yirmi yılda ciddi düzeyde artış olduğu görülmektedir (Odinko, 2016). Ailelerin küçülmesi, okul öncesinin bir tercih değil ihtiyaç olduğunun bilincine varılması ise çocukları çok erken yaşta akranlarıyla etkileşimde bulunmaya zorlamaktadır (Türker Üçüncü & Aktan Acar, 2021). Mevcut araştırmalar çoğunlukla okul öncesi dönemdeki akran ilişkilerini çocuk, öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri ile incelemektedir. Nitekim çocukların akran ilişkilerinin doğasının ve okula uyum sürecindeki rollerinin anlaşılmasının en iyi yollarından biri çocukların deneyimlerini doğal akış içerisinde görmek ve kaydetmektir.

Sonuç olarak alanyazında birçok araştırma (Asher, 1993; Asher ve diğerleri, 1990; Baker, 2006; Baker ve diğerleri, 2008; Bart ve diğerleri, 2007; Bascoe ve diğerleri, 2009; Birch & Ladd, 1997; Chen ve diğerleri, 2009; Coie ve diğerleri, 1995; Estell ve diğerleri, 2008; Ewing & Taylor, 2009; Fowler ve diğerleri, 2008; Hamre & Pianta, 2001; Hartup & Stevens, 1997; Howes, 1996; Howes ve diğerleri, 1994; Hughes ve diğerleri, 1999; Klima & Repetti, 2008; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997; Ladd, 1990; Ladd, 2006; Ladd & Burgess, 2001; Ladd & Coleman, 1997; Ladd ve diğerleri, 1996; Ladd & Price, 1987; Ladd & Troop-Gordon, 2003; Lynch & Cicchetti, 1992; Motti, 1986; Murray & Greenberg, 2001; Parker & Asher, 1987; Parker & Coie ve diğerleri, 1995; Pianta, 1992; Pianta ve diğerleri, 1995; Pianta ve diğerleri, 1997; Pianta & Harbers, 1996; Pianta & Nimetz, 1991; Pianta & Stuhlman, 2004; Silver ve diğerleri, 2005; Stipek & Miles, 2008; Toth & Cicchetti, 1996; Wang ve diğerleri, 2002; Yoon, 2002; Zhang, 2011), okula uyum sürecindeki ilişkilere yönelik bilgiler sunmaktadır. Ancak aile ve sınıf birer sistemdir ve çocuğun okula başlaması sistemler arası geçiş yapması anlamını taşımaktadır. Mevcut araştırmalar sistemler arası geçişi göz ardı etmekte ve sistemik bakış açısından uzak bir anlayışla okula uyum sürecini incelemektedir. Oysaki okula uyum süreci, sistemler arası geçiş sürecidir ve bu sürecin

sistemik olarak ele alınması oldukça önemlidir. Okulla ilgili olarak, çocuğun okula uyumunu kolaylaştıran veya kısıtlayan sosyal deneyimlerin bir sonucu olarak çocuğun yaşantılarının incelenmesini gerektirmektedir (Wentzel, 1999). Mevcut araştırma çocukların ilişki yaşantılarını sistemik bir perspektiften inceleyerek okula uyum sürecinin derinliğinin anlaşılmasına hizmet etmektedir.

Okula uyum sürecindeki ilişkileri konu alan birçok araştırmanın, uyumu ve ilişkileri bir ölçme aracı/standart test aracılığıyla tespit etmeye çalıştığı görülmektedir. Yapılan bu araştırmalar incelendiğinde ise araştırmaların genellikle benzer değişkenleri (akademik başarı, bilişsel beceriler, uyum problemleri vb.) odağa aldıkları ve sınıftaki yaşantıları çoğunlukla ihmal ettikleri dikkat çekmektedir. Oysaki ilişkiler, birebir deneyimleri içeren olaylardan veya olay örgülerinden meydana gelmektedir. Bu araştırma, çocukların, öğretmenin ve ebeveynlerin yaşantılarını birinci gözden inceleyerek, okula uyum sürecindeki ilişkileri ele almaktadır. Ayrıca günümüzde kültürler arası etkileşimlerin arttığı ve gün geçtikçe kültürlerin daha fazla bir arada yaşamaya başladığı göz önünde bulundurulduğunda, çok kültürlü sınıf sistemlerindeki okula uyum sürecini anlamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Geleneksel değerlendirmeler çocukların okula geçişlerini kültürel ve sosyal içerikten bağımsız olarak ele almıştır (Yanık, 2017). Yapılan bu araştırma kültürel etkileşimleri odağa alan bir bakış açısını da benimsemektedir. Bununla birlikte araştırma okula uyum sürecindeki ilişkileri, sistemler arasındaki etkileşimlere ve sistemler arası geçişe dayalı olarak ele almakta, ilişkiler aracılığıyla okula uyum sürecinin daha derin incelenmesine olanak sağlamaktadır. Okula uyum sürecini anlamanın bir yolu olarak bu araştırmada, çok kültürlü bir sınıf sistemi içerisindeki çocukların öğretmen, ebeveyn ve akranlarıyla ilişkileri ile öğretmen-ebeveyn arasındaki etkileşimi incelenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, çok kültürlü bir sınıftaki üç yaş grubu çocukların okula uyum sürecinin öğretmen-çocuk ilişkisi, ebeveyn-çocuk ilişkisi, akran ilişkileri ve öğretmen-ebeveyn etkileşimi bağlamında nasıl şekillendiğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. Araştırmanın gerçekleştiği sınıfın çok kültürlü yapısı ilişkilere ve sınıf atmosferine nasıl yansımaktadır?

2. Okul öncesi eğitim kurumuna başlayan çocukların okula uyum süreçleri öğretmen-çocuk ilişkisi bağlamında nasıl şekillenmektedir?
3. Okul öncesi eğitim kurumuna başlayan çocukların ebeveynleri ile ilişkileri çocukların uyum süreçlerinde nasıl bir rol oynamaktadır?
4. Okul öncesi eğitim kurumuna başlayan çocukların okula uyum süreçleri akran ilişkileri bağlamında nasıl şekillenmektedir?
5. Okul öncesi eğitim kurumuna başlayan çocukların ebeveynleri ile öğretmeni arasındaki etkileşim, okula uyum süreçlerinde nasıl bir rol oynamaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Mevcut araştırma, bilim insanlarına farklı bir bakış açısı kazandıracaktır. Araştırma diğer alan yazın araştırmalarından farklı olarak okula uyum sürecini ve ilişkileri çok kültürlü eğitim ortamı içerisinde inceleyerek, okula uyum sürecine ve ilişkilere sistemik yaklaşmıştır. Araştırmada gerek kültürel unsurların ön plana çıkmasının gerekse sistemik yaklaşımın benimsenmesinin gelecekte bu iki önemli bakış açısını dikkate alan araştırmalara önemli kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

Mevcut araştırmanın politika ve program yapıcılara yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Araştırma okula uyum sürecinde kültürel unsurların sınıf atmosferine ve ilişkilere nasıl yansıdığını göstermiştir. Bu yönüyle araştırma, günden güne sayıları artan çok kültürlü eğitim ortamlarında kültürel unsurların yansımalarına ilişkin politikalar geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca araştırmanın öğretmen yetiştirme programı yapıcılarına, çok kültürlülüğün eğitim ortamlarına yansımalarıyla ilgili fikir vereceği ve program yapıcılarının, programlarda çok kültürlülüğün yer bulacağı düzenlemeler yapmalarını sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçları, uygulama sürecinde sorumluluğu paylaşan okul yöneticilerine ve öğretmenlere katkı sağlayacaktır. Araştırma, okul yöneticilerinin öğretmen işbirliğiyle çok kültürlü eğitim ortamlarındaki okula uyum süreci ve ilişkilere yönelik stratejik planlar yapmasında ve bu planların uygulanmasında yol gösterici bir kaynak olacaktır. Ayrıca kültürel unsurların sınıf atmosferine ve ilişkilere yansıması hakkında öğretmenlere bilgiler sunacak ve öğretmenlerin kültürel unsurlar çerçevesinde eğitim ortamlarını hazırlamasında katkı sağlayacaktır. Öğretmenler, araştırmanın ortaya koyduğu çerçeve ile ilişkiler bağlamında yaşanabilecek durumları görerek ebeveynlere yönelik aile eğitim programları hazırlayabilecek ve bu sayede okula uyum sürecinde

yaşanabilecek olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisinin de önüne geçilebilecektir. Ayrıca araştırma, öğretmen için sınıfta yaşanabilecek olumsuz ilişki ağlarını da önceden kestirilebilir hale getirecek, öğretmen-çocuk ilişkisine ve akran ilişkilere yönelik gerekli düzenlemeler ve önlemler almasını sağlayacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

Çok kültürlü bir sınıfta gerçekleştirilen bu araştırmada annelerin bazılarının Türkçe bilmemesi, bu anneler ile yapılan görüşmeler üzerinde sınırlılık yaratmıştır. Türkçe bilmeyen anneler ile yapılan görüşmelere tercüman olarak babalar dahil olmuştur. Bunlara ek olarak sınıf ve okul ortamında video kayıt yapılmasına izin verilmemesi sebebiyle gözleme ilişkin veriler, sınıf ve okul ortamında tutulan gözlem notlarıyla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Çok kültürlülük: Aynı toplumda birlikte yaşayan farklı ırk, dil, engellilik durumu, yaş, cinsiyet vb. diğer kültürel özelliklere sahip kişilerin bulunmasıdır (American Psychological Association, 2002).

Çok kültürlü eğitim: Etnik, ırksal, dil, din, cinsiyet vb. kültürel özelliklere bağlı farklılıkların olduğu toplumlarda, önyargı, kimlik çatışması, güç çekişmelerini azaltmak için, toplumun farklı beklentilerine cevap veren eğitim politikalarının ve okul uygulamalarının eğitime yansımasıdır (Banks, 2013).

Okula uyum: Çocukların okula yönelik duygusal tutum ve davranışlarını, okul ortamındaki katılım düzeylerini içeren bir olgudur (Birch & Ladd, 1997; Ladd, 2003; Ladd & Burgess, 2001).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm, çok kültürlülük ve okula uyum, eğitimde kültürel çeşitlilik ile okula uyum süreci ve ilişkilerle ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır. Bu kapsamda kuramsal açıklamalar, ilgili alan yazındaki araştırmalarla birlikte ele alınmıştır. Kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar bölümünde çok kültürlülük ve okula uyum, eğitimde kültürel çeşitlilik, araştırmanın dayandığı kuramsal temeller ve yaklaşımlar ile okula uyum süreci ve ilişkilere değinilmektedir. Araştırmanın dayandığı kuramsal temeller ve yaklaşımlar bölümünde Genel Sistemler Kuramına ve Yorumlayıcı Kurama dair açıklamalar verilmektedir.

2.1. Çok Kültürlülük ve Okula Uyum

Kültür, bir gruba ya da bir topluluğa üye olan bireyleri diğer bireylerden ayıran zihnin ortaklaşa programlanmasıdır (Hofstede, 2001). Bireylerin davranışlarını, tutumlarını, değerlerini, düşüncelerini, alışkanlıklarını, inançlarını ve yargılarını etkileme gücüne sahip olan kültürel özellikler, bireyleri yalnızca sosyolojik olarak etkilememekte, bireylerin eğitim yaşantılarına da yansımaktadır. Wursten ve Jacobs (2016), eğitimi kültürün kara kutusu olarak tanımlamakta ve eğitimde başarı farkının açıklanamadığı birçok durumun kültürel farklılıklara dayandırılarak açıklandığına vurgu yapmaktadır. Bu kültürel farklılıklar ırk, etnisite, dil, cinsiyet, yaş, engelli olma durumu, sosyal statü, eğitim, din gibi özellikleri kapsamakta ve bu kültürel özelliklerin/farklılıkların tanınması çok kültürlülük (American Psychological Association, 2002) olarak adlandırılmaktadır. Çok kültürlülük, eğitim ortamlarında birçok eğitim paydaşının (çocuk, öğretmen, ebeveyn, yöneticiler vb.) karşı karşıya kaldığı bir durumdur.

Çocuk okula başlayana kadar olan süreçte yalnızca kendi ve kendine benzer kültürel kimliklere sahip bireylerle bir aradayken, okula başladığında kendine özgü kültürel kimliklere sahip birçok akranıyla bir araya gelmektedir. Okula uyum sürecine ise her bir çocuk öz kültürüyle katılım sağlamaktadır. Çocuklar bu sürece, o zamana kadar elde ettikleri deneyimler, bilgiler, ön yargılar, tutumlar, dil becerileri ve beklentiler gibi birçok özellikle dahil olmaktadır. İlgili alan yazın çalışmaları tarandığında, birçok araştırmanın çocukların etnik kökenlerinin farklılıklarına dayalı

çalışmalar olduğu görülmektedir (Neuharth-Pritchett ve diğerleri, 2001; Okoye-Johnson, 2011; Sheets & Chew, 2000). Oysaki çocukların her birinin farklı aile özellikleriyle okula ortamına dahil olması kültürel bir çeşitlilik yaratmaktadır. Çok kültürlü bir eğitim ortamını yalnızca ırksal farklılıklara dayalı olarak değerlendirmek bu anlamda doğru bir yaklaşım değildir.

Her bir aile kendi içerisinde çeşitli dinamiklere sahiptir. Çocuklar da bu dinamiklerin kendilerinde meydana getirdiği özelliklerle sınıfa katılmaktadır (Gay, 2000; Trawick-Smith, 2013). Bu dinamikler kültürel değerler olabileceği gibi farklı alışkanlıklar, rutinler, inanışlar da olabilmektedir. Bu anlamda sınıf ortamı çocuğun aile ortamında var olan kültürel çevresinden farklıdır. Aile ortamında, çocuğun doğumundan itibaren maruz kaldığı kültürel kimlik, okul ortamında çocuğun kendisinden farklı birçok kültürel kimlikle çatışmasına ya da uyuşmasına zemin hazırlamaktadır (Çapçı, 2020). Özellikle okulun ilk başladığı dönemde, çocuklar öz kültürlerine sıkı sıkıya bağlıdır ve bunları okul ortamında da yaşatmaya çalışmaktadır. Bu süreçte bazı kültürel özellikler değişirken, bazı kültürel özellikler ise akranlara aktarılmaktadır. Bu değişimler ve aktarımlar çok kültürlü eğitim ortamlarında sıkça karşılaşılan durumlardır.

Sınıf ortamlarında yalnızca çocukların beraberlerinde getirdikleri kültürel kimlikler yoktur. Öğretmen de kendi kültürel kimliği, yaşantıları, deneyimleri ve pedagojik bilgisiyle sınıfa dahildir. Adair (2011) tarafından kökenlerinde göçmenlik olan öğretmenlerle yapılan araştırmada, göçmen çocuğun dilini konuşabilen öğretmenlerin, daha empatik ve yapıcı olabildikleri ifade edilmiştir. Ayrıca yalnızca göçmen çocuğun dilini konuşabilmenin yeterli olmadığı, kendileri de göçmen olan öğretmenlerin kendi kültürlerinden gelen göçmen çocuklarla iletişim kurma noktasında daha avantajlı oldukları fakat pedagojik eğitim ile kültürel geçmişleri arasında sıkıştıkları, bu avantajı ne şekilde kullanacaklarına karar veremedikleri belirtilmiştir (Adair ve diğerleri, 2012).

Farklı kültürel değerlere sahip olan çocukların okula dahil olmalarıyla birlikte çok kültürlü bir eğitim ortamı oluşturmaktadır. Çok kültürlü eğitim ortamlarında özellikle dil becerilerinde görülen yetersizlikler, sosyal etkileşimleri başlatma, sürdürülen bir konuşmaya katılma gibi durumlarda çocuğun engellenmesine veya yetersiz kalmasına neden olabilmektedir (Gülay Ogelman, 2018). Dil, bir çocuğun bireysel ve toplumsal gelişiminde olduğu kadar kendi tavırlarını simgelemede ve davranışlarını formüle etmede de bir araç olmakta, çocuklar kendi özgünlüklerinin ve eğilimlerinin farkına varmaktadır (Korkmaz, 2005). Guo ve Dalli (2012) bu durumu göç

edenler üzerinden anlatmakta, genellikle yeni bir dil öğrenmek zorunda kaldıklarını ve bunun hem çocuklar hem de yetişkinler için muazzam bir mücadele olduğunu ifade etmektedir.

Alan yazında farklı kültürel yapılardan gelen çocukların sınıf içerisindeki durumlarını konu alan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalardan bir tanesi Mercan Uzun ve Bütün (2016) tarafından yapılan Suriyeli çocukların Türkçe bilmedikleri için hem öğretmenleriyle hem de akranlarıyla iletişim kuramadıklarını ve bu sebeple sosyalleşemediklerini, grubun dışında kaldıklarını belirten araştırmadır. Başka bir araştırmada ise Naz (2015) göç eden çocukların eğitime devam etseler bile, özellikle dil bilmemeleri sebebiyle akranlarıyla iletişim kurmakta zorlanabildiklerini, okullardaki dışlanma ve yabancı olma durumunun çocukların ve gençlerin kendi içlerine kapanmalarına neden olabildiğini vurgulamıştır. Tüm bu araştırmalardan yola çıkarak dil becerilerinin çocukların sosyal dünyaya uyumlarını geciktirebileceği sonucuna ulaşılmaktadır. Sosyal dünyaya uyum sağlamakta zorlanan çocukların da isimleri okula uyumsuzlukla yan yana anılmaktadır. Bu bağlamda, çocukların okul ortamına beraberlerinde getirdikleri öz kültürleri, çocuklar için bir çeşitlilik olmakla birlikte uyum sağlama/sağlayamama noktasında birtakım zorluklara gebe olabilmektedir. Okula uyum süreci değerlendirilirken, çocukları uyumlu/uyumsuz gibi etiketlemeler yapmadan önce bu durumun kaynaklarını araştırmak ve bu araştırmalar sırasında çocukların kültürel kimliklerinden bağımsız düşünmemek oldukça önemlidir.

2.1.1. Eğitimde Kültürel Çeşitlilik ve Çok Kültürlülük

Eğitim ortamlarında birçok farklı özelliğe sahip çocuk bir araya gelerek bir çeşitlilik oluşturmaktadır. Bu çeşitlilik alan yazında kültürel çeşitlilik kavramı ile açıklanmaktadır. Eğitimde çeşitlilik, birçok ırktan, cinsiyetten, çeşitli dilleri konuşan çocuklardan, farklı sosyoekonomik düzeylerden, farklı etnik kökenlerden ve kültürlerden gelen çocukları kapsamaktadır. Eğitim ortamlarındaki kültürel çeşitlilik gün geçtikçe daha da artmaktadır (Faas, 2008; Ruggs & Hebl, 2012). Eğitimde çeşitliliğin ve kültürel kimliğin eğitimde dikkate alınması, bireylerin demokratikleşmesinde ve küresel kimliğin geliştirilmesinde önemlidir (Banks, 2007). Kültüre ve kültürel çeşitliliğe duyarlı ve ilgili eğitim, başarı farkının bir parçası olarak ev ile okul arasındaki kültürel boşlukları tanımakta, öğrenmeyle meşgul olma, öğrenmeyi destekleme ve güçlendirme için kültürel farklılıklara verilen önemin artması

gerekliliğini savunmaktadır (Castagno & Brayboy, 2008; Demmert & Towner, 2003).

Eğitimde kültürel çeşitlilikle ilgili olarak olumlu uygulamaların ortaya koyulmasını sağlayan, kapsamlı öğrenme ortamlarının yaratıldığı kurumlardan biri okullardır (Heilborn & Carrara, 2012). Colombo (2006), okulları toplumun kültürel çeşitliliğinin mikrokozmosları olarak ifade etmektedir. Çocuklar, eğitim ortamlarına altyapıları, güçlü ve zayıf yönleri, ilgileri, tutumları, arzuları, beklentileri, motivasyonları, dilleri, etnik kökenleri, aile yapıları, deneyimleri gibi birçok farklı özellikleriyle katılmaktadır. Banks (2007), eğitim ortamındaki her bir çocuğun kendine özgü kültürel kimliğiyle birlikte bu ortama dahil olduğuna dikkat çekmektedir.

Çocukların kendilerine özgü kültürel kimliklerle eğitim ortamına dahil oldukları öğrenme ve öğretme ortamlarının hazırlanmasında, kültürel çeşitlilikle oluşan farklılıkları dikkate almak önemli bir ilke olarak görülmektedir (Çoban ve diğerleri, 2010). Bu yaklaşım öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının benimsendiği okul düzeyleri için geçerli olmakla birlikte eğitimin ön planda tutulduğu okul öncesi eğitim düzeyi için de geçerlidir. Kısacası okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamlarının hazırlanmasında kültürel çeşitliliklerin dikkate alınması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Farklı özelliklere, bilgi ve deneyime sahip olan çocukların bir bütün ve sürekli gelişen bir varlık olarak öğrenme sürecine dahil olmaları öğrenme sürecini güçlendirmektedir (Morey & Kitano, 1997; Rogers, 1961). Çocukların tüm eğitim ve öğrenme süreçleri için bu derece önemli olan kültürel kimlikler, çocuğun okula ilk adım attığı süreç olan okula uyum sürecinin de ayrılmaz bir parçasıdır.

2.2. Araştırmanın Dayandığı Kuramsal Temeller ve Yaklaşımlar

Bu araştırma kapsamında çok kültürlü sınıf sistemindeki çocukların okula uyum sürecindeki ilişkileri, sistemler arası geçiş bağlamında Genel Sistemler Kuramına dayalı olarak incelenmektedir. Sistemin yalnızca bireyi etkileme gücü anlayışının yerine bireyin de sistemi etkileme gücüne sahip olduğu anlayışıyla birlikte, Genel Sistemler Kuramı birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında var olmaya başlamıştır. Hiçbir çocuk akranı olduğu sınıf arkadaşıyla aynı yaşantılara, aynı deneyimlere ve aynı geçmişe sahip değildir. Bu durum ortaya çok kültürlülük ve çeşitlilik kavramlarının çıkmasına neden olmaktadır. Okula uyum sürecindeki ilişkileri değerlendirirken, çocukların sahip oldukları yaşantıları, deneyimleri ve geçmişleri göz ardı etmek bir araştırmayı eksik kılacaktır. Bu araştırma kuramsal alt yapı olarak Genel Sistemler Kuramına ve

Yorumlayıcı Kuramına dayanmaktadır.

2.2.1. Genel Sistemler Kuramı

Çok kültürlü sınıf sistemi içerisindeki okula uyum sürecinin ilişki ağlarını analiz etmeyi amaçlayan bu araştırmayı Genel Sistemler Kuramı ile ele almak ve ortaya koymak araştırma için son derece önemlidir. İlgili alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların genellikle okula uyum süreci ile ilişkileri tek yönlü olarak ele aldıkları belirlenmiştir. Ancak ilişkilerin okula uyum sürecini etkileyebilmesi gibi okula uyum da ilişkileri etkileyebilmektedir. Örneğin, okula uyum sağlayan bir çocuk akranları tarafından kolaylıkla kabul görebilir ya da okula uyum sağlamakta zorlanan bir çocuk ebeveyni ile var olan ilişkisinin dönüşüme uğramasında sorunlarla karşılaşabilir. Bu yüzden, ilişki ağlarını ve okula uyumu çift yönlü olarak ele alarak analiz etmek ve değerlendirmek oldukça önemlidir.

Olayları ve olay örgülerini anlamak için sistemik düşünmeyi ortaya atan Avusturyalı biyolog Bertalanffy (1968), tüm sistemleri etkisi altına alan genel bir sistem disiplini anlayışı olduğunu ortaya koymuştur. Bu disiplin anlayışına Genel Sistemler Kuramı adını vermiştir. Ackoff (1974), Checkland (2000) ve Senge (2004) gibi sistemik kuramcılar da gerçek dünyada var olan problem durumlarını çözmek için mekanik ya da bilimsel düşünce biçiminin yeterli olmadığını ve hiçbir zaman da yeterli olmayacağını vurgulayarak sistem kuramını savunmuşlardır.

Ford ve Lerner (1992) bireyi, karmaşık ancak işlevsel ve birbirini tamamlayan yapıların bir araya geldiği bir bütün olarak tanımlamaktadır. “Sistem” kelime anlamına olarak bakıldığında birbirleriyle ilişkili, sürekliliğin sağlanması amacıyla belli bir organizasyon içinde hareket eden parçaların oluşturduğu bir bütün olarak ifade edilebilmektedir. Bütünün içinde yer alan her bir alt sistemin hem birbiriyle, hem de sistemin bütünüyle doğrudan ya da dolaylı olarak etkileşim halinde olduğu belirtilmektedir (Hinde, 1991; Stevenson-Hinde, 1990). Gerçek dünyada olayların nedenleri ile sonuçları arasında doğrusal bir etkileşim olmadığı, bunun aksine nedenler ile sonuçlar arasında karşılıklı ve döngüsel bir etkileşim olduğu görülmektedir. Bununla ilgili olarak Bertalanffy (1968) algılamayı, öğrenmeyi ve düşünmeyi parçalara ayırmadan bütüncül bir biçimde ele almak gerektiğini savunmuştur. Bu mantık, yaşamsal sorunlara uygulandığı zaman, her büyük sorunun bir takım küçük sorunların birleşimden oluşan toplam olduğu ve bu küçük sorunların çözüme kavuşması ile birlikte

büyük sorunun da çözüleceği ileri sürülmüştür (Lewis 1994).

Genel Sistem Kuramı, geniş bakış açısı ile olayların bütün yönlerini hesaba katarak, problemin diğer bileşenleri arasındaki etkileşimi odağına alan bir yaklaşımdır. Neden-sonuç yaklaşımının bakış açısı, yanlışlıkların yerini aramaya ve bunları bulmaya dayanırken; sistemik yaklaşımın bakış açısı, yanlış aramanın ve bu yanlışı bulmanın faydasız bir eylem olduğunu anlamaya dayanmaktadır. Bu düşünceyle kişiler olaylara basit bir şekilde bakmanın ötesine geçerek etkileşim modellerine ve bu etkileşimlerin altında yatan yapılara odaklanmaktadır (O'Connor & McDermott, 1997).

Sistemik yaklaşım doğrultusunda, alt parçaların arasındaki ilişkilerle alt parçalar birleşmekte ve sistem birbirinden ayrılamaz parçaları barındıran bir bütüne dönüşmektedir. Burada üzerinde durulan nokta, karmaşık yapıların net bir şekilde anlaşılması amaçlanıyorsa, parçaların tek tek incelenmesinde kullanılan yöntemler dışında, bütünün incelenmesinde kullanılacak yöntemlerin de geliştirilmesi gerektiğidir. İki ve ikiden fazla parçadan meydana gelen bir bütünü "sistem" şeklinde betimleyen Ackoff (1999), bütünün bir ya da birden fazla özelliğinin, işlevinin olduğuna dikkat çekmektedir. Bunun anlamı bir bütünü oluşturan her bir alt sistemin, bütünün işlevini ya da özelliğini etkileyebilme gücüne sahip olduğudur.

Sınıf ortamı, okul, aile ve bunlar içinde düzenlenen çocuk-öğretmen ilişkisi tek başına bir sistem oluşturabileceği gibi aynı zamanda başka bir sistemin bir parçası da olabilmektedir. Buna göre, her sistem kendi içinde alt sistemler ile etkileşim halinde olduğu gibi, diğer sistemlerle de etkileşimini sürdürmektedir. Bu sebeple doğrusal değil dairesel bir etki söz konusudur. İlişki düzeyinde ele alındığında ise karşılıklı olarak sorumlulukların paylaşılması, bireylerin ilişki içinde birbirlerinin davranışlarından etkilenmesi ve başka ilişkilere ya da diğer bir deyişle başka alt sistemleri etkilemesi mümkündür. Bu araştırmada, farklı alt sistemler (öğretmen-çocuk ilişkisi, ebeveyn-çocuk ilişkisi, akran ilişkisi, öğretmen-ebeveyn ilişkisi) okula uyum süreci bağlamında analiz edilmektedir. Burada her bir alt sistemin, sınıf sistemini şekillendirdiği, sınıf sisteminin de her bir alt sistemi şekillendirdiği dikkat çekmektedir.

2.2.1.1. Sınıf İçi İlişkilerde Sistemler Kuramı

Genel Sistemler Kuramı, biyolojik, ekolojik ve diğer yaşayan karmaşık sistemlerin anlaşılmasında uzun bir geçmişe sahiptir (Ford & Ford, 1987). Genel Sistemler Kuramının ilkeleri, sistem parçalarının davranışlarını bütünle, bütünün

dinamik özelliklerini de bağlamla ilişkili olarak anlamak gerektiği üzerinde önemle durmaktadır (Pianta, 2017). Genel Sistemler Kuramı, çocukların eğitiminde yer alan çok geniş çaptaki farklı sistemlere uygulanabilmektedir (Pianta & Walsh, 1996).

Yaşantılar içerisinde iki birey bir ilişki bağlamında bir araya gelmekte ve bu ilişkinin tarafları birbirilerinin davranışlarından etkilenmektedir (Hinde, 1991; Stevenson-Hinde, 1990). Oysaki alt sistemler birbirlerinden sınırlarla ayrılmakta ve sınırlar arası etkileşim bazı kurallara bağlı olarak düzenlenmektedir. Sınırların açık, kapalı ya da geçirgen olması, ilişkilerin niteliğine ve doğasına, bireysel özelliklere, fiziksel, toplumsal ve kültürel ortama göre belirlenmektedir. Aynı zamanda her bir sistemin kendine özgü bir dengesi bulunmaktadır. Bu denge farklı bireyler ya da alt sistemlerle etkileşimler sonucu gönderilen geri bildirimler yoluyla korunmaktadır. Akış içerisinde denge zaman zaman bozulsa da alt sistem ya da sistem içindeki değişim ve gelişim tamamlandıkça sistem yeniden dengesini bulmaya ve bunu korumaya başlamaktadır (Hinde, 1991; Pianta, 1999; Stevenson-Hinde, 1990).

Yaşar (2017), Genel Sistemler Kuramı bakış açısıyla sınıfın çevresel birtakım baskılara açık olan ancak her sınıf üyesinin algısı ve motivasyonu doğrultusunda etkileşim içinde bulunduğu öğretmen ve çocuklardan oluşan canlı bir sistem olduğunu ifade etmektedir. Sınıf içi ilişkiler, çocuk-öğretmen ve çocuk-akran ilişkilerini içermektedir. Çocuk-öğretmen ilişkileri sınıf içi duygusal deneyimleri dengelemekte (Lynch & Cicchetti, 1992), bununla birlikte akranlara ilişkilerin düzenlenebilmesi için bir yapı ve yönerge oluşturmaktadır (Howes ve diğerleri, 1994). Ayrıca çocuğun keşfetmesine ve uzmanlaşmasına olanak sağlama konusunda da güvenli bir kaynak rolünü üstlenmekte (Birch & Ladd, 1997; Pianta, 1997) ve öz düzenleme becerilerinin şekillenmesine yardımcı olan etkileşimler yaratmaktadır (Pianta, 1997). Ancak okula uyum bağlamında bakıldığında, sınıf sisteminin yalnızca öğretmen ve çocuklarla değil, ebeveynlerle de etkileşim içinde olduğu görülmektedir.

Okula uyum sürecinde çocuk-öğretmen ve çocuk-çocuk etkileşimlerinin dışında, sınıf içi ilişkilere etki eden ve çocuğun geçmiş ilişki deneyimlerini barındıran ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerinde de durulmalıdır. Birçok kanıt yetişkin-çocuk ilişkilerinin, çocuğun özel bir koşulda, evdeki ya da okuldaki uyumunda önemli rol oynadığını göstermektedir (Birch & Ladd, 1996; Howes & Hamilton, 1992; Pianta, 1997). Yetişkin ile çocuk arasındaki etkileşimler asimetriktir. Bunun anlamı, yetişkinin daha olgun olduğu ve ilişkinin niteliğini belirlemede daha büyük rol oynadığıdır. Bu nedenle yetişkin-çocuk ilişkilerinin ve içinde barındırdığı kişisel kodların etkileri oldukça

büyüktür (Pianta, 2017). Lynch ve Cicchetti (1992), mesafeli ve yalnızca işini yapan çocuklardan duygusal olarak uzak durma eğilimi gösteren bir öğretmen stilinin, duygusal yakınlık arayışında olan bir çocuk için olumsuz duyguları ve davranışları tetikleyebileceği ve öğretmenin geri çevrilebileceğini vurgulamıştır.

Sınıf sistemi, tıpkı aile ortamında olduğu gibi çocukların içinde büyüyüp geliştiği ilişkiler ağı fırsatı vermekteyken sınıf içerisindeki her birey sınıf için bir alt sistem oluşturmaktadır (Yaşar, 2017). Sınıf sistemik olarak ele alındığında, sınıf alt sistemlerinin, sınıf sistemini etkilemesi gibi sınıf sistemi de sınıf alt sistemlerini etkileme gücüne sahiptir ve sınıfın alt sistemleri olmadan sınıf sistemi çalışamaz. Hiçbir sınıf çocuklar, öğretmen ve ebeveynler olmadan sürdürülebilir olamaz. Bunun yanında, sistemde yer alan bireylerin ve içinde bulundukları ilişkilerin benzersizliği göz önünde tutulduğunda, bu bireyler ve ilişki ağları bütünü oluşturduğu gibi, bütün, bireylerin toplamından daha fazlasını barındırmaktadır. Bu durum, her sınıf sistemi için kendine özgü ve biricik olarak gerçekleşebilir. Bu yüzden her sınıf içindeki ilişki ağlarının okula uyum ile etkileşimi farklıdır.

Minuchin'e göre (1974) aile, kendi içerisinde yaşam döngülerine göre hareket eden, durağan ile değişim arasındaki dengeyi korumaya çalışan birimlerdir. Sınıf sisteminin de kendi döngüleri içinde hareket eden, dinamik bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Özellikle okulun ilk başladığı dönemde, sınıf sistemi değişim ve gelişime oldukça açıktır. Sistemin alt sistemleri ilk defa bir araya gelerek, ilişki ağlarını oluşturmaktadır. Bu ilişki ağları, değişime, gelişime ve dönüşüme açıktır. Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimi hızlıdır. Buna bağlı olarak da kurdukları ilişkiler dinamik, durağanlıktan ve olağanlıktan uzaktır.

Her gün farklı bilgi ve deneyimle karşılaşan çocuğun, ebeveyni, öğretmeni ve akranları ile ilişkileri değişmektedir. Bu değişimin ve dönüşümün en yüksek olduğu zaman dilimi okula uyum sürecidir. Okula uyum kavramının sistemik yaklaşımla yeni bir tanımı yapılabilir. Buna göre okula uyum, alt sistemlerde ve dolayısıyla sistemde meydana gelen değişim, dönüşüm ve gelişime ayak uydurma süreci şeklinde tanımlayabilmektedir. Bunun anlamı, öğretmen-çocuk-ebeveyn ilişki ağlarındaki değişimlerin, gelişimlerin ve dönüşümlerin sistem içerisinde yarattığı etkiler ve sistemdeki değişimlerin, gelişimlerin ve dönüşümlerin öğretmen-çocuk-ebeveyn ilişki ağları üzerindeki etkilerdir. Sistem içerisinde her birey diğerinden etkilediğinden, sınıf sistemi için düşünüldüğünde çocuk, öğretmenden, öğretmen çocuktan, çocuk ebeveynden, ebeveyn öğretmenden vb. şekilde etkilendiğinden, her bir yapı birlikte

değerlendirmeli, bağımsız parçalar olarak düşünmekten vazgeçilmelidir.

2.2.2. Yorumlayıcı Kuram

Yorumlayıcı Kuramda, sosyal ilişkiler ve toplumsallaşma gibi kavramların ön planda tutulması ve sosyal ilişkiler bağlamında çocukların hem etken hem de edilgen rollerde konumlandırılması üzerinde durulmaktadır. Yorumlayıcı Kuram, çocukları sosyal hayatlarını, sosyal çevrelerini ve yaşadıkları toplumu belirleyici, inşa edici aktif bireyler olarak görmektedir (Prout & James, 1997). Bu kuram çerçevesinde okula uyum sürecine bakıldığında, çocukların süreçteki en aktif yapı olduğu ve bu süreci bizzat kendilerinin inşa ettikleri söylenebilir.

William Arnold Corsaro tarafından ortaya atılan Yorumlayıcı Kuramda, sosyalleşmenin yalnızca bir uyum ve içselleştirme süreci olması değil, aynı zamanda içselleştirme, yorumlama ve yeniden üretme süreci olması söz konusudur. Corsaro (1992), çocuk gelişimini doğrusal bir çizgi üzerinde ilerleyen bir süreç gibi değil, üretim süreci olarak değerlendirmektedir. Bu üretici görüşe göre, çocuk içinde bulunduğu dünyayı yorumlayarak anlamaya çalışmakta ve o dünyaya katılma yönünde çaba harcamaktadır. Okula uyum sürecinde de çocuklar yalnızca uyum sağlamaya çalışmakla kalmamaktadır. Uyum sağlamaya çalışmanın yanı sıra çocuklar karşılaştıkları yepyeni bir dünya olan okul ve sınıf ortamını anlamak, bu yepyeni dünyaya katılmak için çaba göstermektedir. Çünkü çocukları yalnızca pasif alıcılar olarak değil, aynı zamanda sosyalleşme ve öğrenme sürecindeki aktif özne olarak görmek gerekmektedir (Corsaro, 2005; Magnusson & Stattin, 2006). Bu bağlamda okula uyum süreci içerisinde, aktif özne konumunda birçok çocuktan ve bu çocuklar tarafından kendi aralarında kurulmakta olan ilişkilerden bahsetmek mümkündür.

Corsaro'ya (2005) göre, çocukların akranlarıyla etkileşimleri sonucunda oluşturulan bir dizi etkinlikler, oyunlar, alışkanlık haline gelen davranışlar, birlikte oluşturulan oyuncaklar ve diğer materyaller, ortak değerler ve ilgiler olarak tanımlanan ilişkiler "akran kültürü" olarak adlandırılmaktadır. Çocukların okula başladıkları dönemde kurdukları ilişkileri, oyun davranışlarını, ortak temelleri ve hatta çocukların sosyal etkileşimlere yorumlama ve dil becerileriyle katılmasının bir sonucu olarak (Gaskins ve diğerleri, 1992) dili kapsayan akran kültürü, çocuklar arasındaki iletişimin ve çocukların öğretmenleriyle etkileşiminin sonucunda ortaya çıkmaktadır (Fernie ve diğerleri, 1993). Bu sonuçtan hareketle, akran ilişkilerinin akran kültürünün önemli bir

parçası olduğunu anlaşılmaktadır.

Akran ilişkileri, çocuğun sosyal becerisini geliştirmek, sosyalleşmek, benlik duygusunu geliştirmek, kendi yaşamlarını anlamlandırmak ve birbirlerine sosyal ve duygusal açıdan destek olmak gibi işlevlere sahiptir (McDevitt ve Ormrod, 2004; akt. Yurtal & Yaşar, 2008). Özellikle okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri değerlendirildiğinde, bu ilişkilerin çoğunlukla birlikte oyun oynama, oyun başlatma, oyuna dahil etme, oyundan dışlama, oyuna kabul etmeme gibi davranışları barındırdığı bilinmektedir. Okul öncesi dönem akran ilişkilerini yalnızca oyun sırasındaki arkadaşlık olarak değerlendirmek elbette yanlış bir yaklaşımdır. Çocuk, arkadaşlık ilişkisi içinde olduğu akranıyla oyun ilişkisine geçmekte; aynı zamanda oyun ilişkisi içerisinde olduğu akranıyla arkadaşlık ilişkisi kurmaktadır. Bu yönüyle akran ilişkisi ile oyun ilişkisi çift yönlü olarak birbirini besleyen iki kavramdır. Corsaro (1997), çocukların sosyal becerilerinin düşük olmasından dolayı oyundan dışlandığını vurgulayan çalışmalara değinse de, çocukların gelişimsel dönemlerine göre göz önünde bulundurdukları akran özelliklerinin farklılaştığı bilinmektedir. Zanden (2000; akt. Yurtal & Yaşar, 2008), çocukların yaşları ilerledikçe iletişim becerilerinin gelişmesinden ve zihinsel kapasitelerinin artmasından dolayı çocukların diğerlerinin rollerini daha kolay anlayabildiğine ve bunun sonucu olarak daha etkili arkadaşlık ilişkileri kurabildiğine değinmektedir.

Akran kültürü içerisinde yer alan akran ilişkileri, okul öncesi dönemde akranları tarafından reddedilme ve kabul görme gibi durumları içermektedir. Alan yazında okul öncesi dönemde akranları tarafından sevilmeyen çocukların sonraki eğitim dönemlerinde akademik başlarılarının ve okula uyumlarının düşük seviyede olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Gülay, 2010; Jiang & Cillessen, 2005). Bu bağlamda okul öncesi dönemde akran ilişkileri, çocukların kişisel ve eğitim yaşamlarında oldukça büyük önem taşımaktadır.

Yorumlayıcı Kuram, ilgilenilen fenomen bir sistem olarak çocuk ve bağlamı birlikte içerdiğini varsaymaktadır (Gaskins ve diğerleri, 1992). Çocuğun ve bağlamın bağımlı sistemler olmasının doğası gereği, çocuğun içinde bulunduğu dünyadan ya da bu dünya içerisindeki kültürden ayrı olarak bir model çıkarmak mümkün görünmemektedir (Bruner, 1986; Corsaro, 1992; Ochs, 1988; Rogoff, 1990; Valsiner, 1987; Wertsch, 1991). Yorumlayıcı yaklaşımla olguları incelemek, kültürel çeşitliliğin doğasını ve önemini keşfetme fırsatını da beraberinde getirmektedir.

2.3. Okula Uyum Süreci ve İlişkiler

Okula uyum süreci, bir çocuk için yalnızca okula başlama ya da yeni bir ortama alışmanın çok ötesinde, yepyeni ilişkilerin temellerinin atıldığı bir süreçtir. Okula uyum süreci bir inşa sürecidir ve inşaat kolon vasıtasıyla ayakta kalır. Bu kolonlar ne kadar sağlam olursa uyum süreci o kadar sağlıklı atlatılırken; uyum süreci ne kadar sağlam atlatılırsa kolon görevindeki öğretmen, ebeveyn ve akran ilişkileri o kadar sağlıklı olur. Kiuru vd. (2016) tarafından yapılan çalışma sonucunda, öğretmen-çocuk arasında olumlu bir ilişki kurulmasının çocukların uyum problemlerini önlediği, bununla birlikte anne ile çocuk arasındaki sıcak ilişkinin çocukların okula uyum sağlamasını kolaylaştıran bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Ladd ve Burgess'in (1999), yaptıkları çalışmadan elde ettikleri sonuçlara göre ise çekingen çocuklar, akranlarıyla ortalamanın altında ilişki, öğretmenleriyle ise daha az yakın ve daha çok bağımlı ilişkiler geliştirmişlerdir. Ayrıca anaokuluna başlarken ve ilköğretim boyunca saldırgan/çekingen çocukların, saldırgan olmayan çocuklara göre akranlar tarafından kabul edilmelerinin düşük düzeyde olduğu ve daha az yakın arkadaşa sahip oldukları görülmüştür. Okula uyum sürecinde gelişen ve değişen ilişkiler, çocuğun erken okul başarısını oluşturmada son derece önemli etkenlerdir (Pianta ve diğerleri, 2001; Rimm Kaufman & Pianta, 1999). Okula uyum sürecinde çocuklar öğretmeni, ebeveynleri ve akranları çeşitli ilişkiler geliştirmekte ve bu ilişkiler okula uyum süreci için belirleyici olabilmektedir.

İki kişi arasındaki etkileşim zamanla belli bir örüntüye sahip olmaya ve iki kişi arasında paylaşılan ilişkiyi yansıtmaya başlamaktadır (Pianta, 1999). Okula uyum sürecindeki ilişkilerden biri öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkidir. Okul öncesi eğitimin sonuçlarını anne-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkilerine dayalı olarak anlamaya çalışan Pianta vd. (1997) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara göre anne-çocuk arasındaki ilişkinin niteliğinin, okula uyum çerçevesindeki sonuçlarda öğretmen-çocuk ilişkisinden daha güçlü olduğu saptanmış olsa da öğretmen, çocuğun okula başlamasıyla hayatına dahil ettiği yeni bir figürdür ve bu yeni figür çocuğa yeni bir ilişki bağlantısı sunmaktadır. Daha önce hiç deneyimlemediği bir ilişki tecrübesi yaşayacak olan çocuk için durum böylesine yeniyken, öğretmen için de durum farklı değildir. Öğretmen de her eğitim-öğretim yılında yepyeni çocuklarla yeni ilişkiler kurmaktadır. Üstelik öğretmen için bu durum sınıfın mevcudu kadar ilişki anlamını taşımaktadır. Her bir çocukla kuracağı ilişkinin kendi içerisinde kendine has ve özgü

olması, öğretmen için de farklı deneyimler oluşturmaktadır.

Çocuğun okula başlamasıyla öğretmen-çocuk arasındaki ilişkinin ilk adımları atılmaktadır. Bu ilişkinin ilk adımlarının atıldığı bu süreçte, okula uyum kavramı ve süreci de ortaya çıkmaktadır. Öğretmen ile çocuk arasında güvene dayalı yakın ve olumlu bir ilişki olması çocuğun okula uyum sürecini desteklemekte ve çocuğun diğer sosyal ilişkilerine de katkı sağlamaktadır (Başaran ve diğerleri, 2014; Rimm-Kaufman & Pianta, 1999). Granot'ın (2014) öğretmen-çocuk arasında kurulan ilişkinin çocuğun okula uyumu üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmeniyle güvenli ilişki geliştiren çocukların, öğretmeniyle güvensiz ilişki geliştiren çocuklarla karşılaştırıldıklarında daha düşük seviyede davranış bozukluğuna sahip oldukları, özdenetimi öğrenme konusunda daha az zorlandıkları, akran çevresinde daha popüler oldukları, görev yöneliminde daha iyi oldukları ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Stuhlman ve Pianta (2002) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının okula uyumunun araştırıldığı çalışmada ise, öğretmen ile çocuk arasında kurulan olumlu ilişki ile çocuğun okula uyumu ve yeterliliği arasında ilişki olduğu saptanmış ve öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkinin çocuğun davranışları üzerinde akranlar arası ilişkiye kıyasla okula uyum bağlamında daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Goldberg'in (2006) yaptığı çalışmada, öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlık ve çatışma boyutlarının, geri çekilme davranışı gösteren bütün çocuklar için okuldan hoşlanma alt boyutunun belirleyicisi konumunda olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmadan elde edilen sonuç, öğretmen-çocuk ilişkisinde çatışma arttığında çocukların okuldan kaçınma seviyelerinin de arttığına işaret etmektedir. Alan yazında bu araştırmaları destekleyen ve öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkinin de çocuğun okula uyumu üzerinde önemli olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Birch & Ladd, 1997; McIntyre ve diğerleri, 2006; Perry & Weinstein, 1998). Chang (2003) ise çocuğun sınıf ortamına uyum sağlayabilmesinde, akranlarıyla ilişkilerinin yanı sıra öğretmeniyle kurduğu iletişimin de büyük payı olduğuna vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte Brent (2010) öğretmen-çocuk ilişkilerinin niteliği ile çocukların erken okuryazarlık sonuçları arasında ilişki olduğuna dikkat çekmektedir.

Çocukların okula başlaması, çevresindeki kişilerin çocuklardan bir şeyler beklemesi anlamını da taşımaktadır. McIntyre ve diğerlerine (2006) göre okula yeni başlayan çocuklardan öğretmenin ve sınıfın taleplerini karşılamaları, akran ilişkilerini yönetmeleri, kendi otonom ve kişiliklerini geliştirmeleri istenmektedir. Birch ve Ladd

(1997), öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkiyi çeşitli açılardan (güvenli bağlanma, direnç, kaçınma vb.) ebeveyn ile çocuk arasındaki bağlılık ilişkisine benzetmektedir. Öğretmen ile çocuk arasındaki ilişki, ilişkinin her iki ucu arasındaki tarafların bireysel özelliklerine bağlı olarak şekillenmekle birlikte çocuğun gelişimi ve başarısını etkileyebilen işlevdedir (Ray, 2007). Grossmann ve Grossmann (1998), çocuğun akranları ve öğretmeni ile olumlu yönlü ilişki kurmasının çocuğu, güvenli hissettiği sınıf ortamında yeni durumlar keşfetmeye ve öğrenmeye teşvik edeceğini ifade etmektedir.

Öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkinin yapısına ilişkin olarak yakınlık, çatışma ve bağımlılık kavramları üzerinde durulmaktadır. Öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide yakınlık, çocuk ve öğretmen arasındaki iletişimin açıklığı ve sevginin derecesi olarak düşünülmektedir. Bu durum çocuğun okula uyum sürecini desteklemektedir. Öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide çatışma, öğretmen ile çocuk arasındaki uyumsuz ilişkiyi ifade etmektedir. Çatışma durum, çocuğun okula uyumu üzerinde oldukça olumsuz etkilere sahiptir. Öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide bağımlılık çocuğun öğretmenin yanından ayrılmamasını, sürekli öğretmenin ilgisini üzerinde istemesini tanımlamaktadır. Öğretmene karşı aşırı bağımlılık duyan çocukların akranlarıyla ve eğitim ortamında yer alan diğer yetişkinler ile sağlıklı ilişki içerisinde olamayacakları belirtilmektedir. Birch ve Ladd (1997), öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkinin sağlıklı olmasında yakınlığın arttıkça bağımlılık düzeyinin azalacağını vurgulamaktadır.

Harrison vd. (2007) tarafından çocuk algılarına dayalı öğretmen-çocuk ilişkisi ile okula uyum arasındaki ilişkinin ortaya koyulması amaçlanan çalışmada, çocuk-öğretmen çizimlerinde değerlendirilen olumsuzluklar ile okula uyum arasındaki ilişki dikkat çekmektedir. Öğretmen ile çocuk arasındaki ilişki birçok kaynakta sevgiye, yakınlığa ve açık iletişime dayandırılmakta ve davranış yeterliliği ile okula uyum arasında ilişki bulunduğu ifade edilmektedir (Yoon, 2002). Öğretmen ile çocuk arasında geliştirilen güvenli ilişki ile okul öncesi dönem çocuklarının yeterli davranışları arasında olumlu yönlü ilişki bulunduğu ve bu çocukların ilkokulun ilk yılında daha az problemli davranış sergiledikleri ortaya koyulmuştur (Pianta & Nimetz, 1991). Bahsi geçen tüm çalışmaların odak noktası öğretmen-çocuk arasındaki ilişkinin okula uyumla ilişkisidir. Ancak okula uyum da öğretmen-çocuk arasındaki ilişkiyi etkileyebilir. Öğretmenler, okula uyum sağlayan çocukları daha fazla sevme eğilimi gösterebilir ya da okula uyum sağlamayan çocukları sınıfın huzurunu bozan, günah keçileri olarak ilan edebilir. Bütün bu durumların derinlemesine analiz edilmesi için yalnızca öğretmen-çocuk ilişkisine odaklanmamak, bununla birlikte okula uyuma da odaklanarak okula uyum sağlamanın

ya da sağlayamamanın öğretmen-çocuk ilişkisinde ne gibi değişimler, dönüşümler yarattığını ortaya koymak önemlidir.

Okula uyum sürecindeki ilişkilerden bir diğeri ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkidir. Erken dönemde çocukların anne babalarına duydukları bağlılık büyük oranda devam ettiği için çocukların güvenli sığınak olarak gördükleri aile ortamından ayrılarak, hiç tanımadıkları ve daha önce benzerine rastlamadıkları bir ortama girmeleri beraberinde bazı sorunları getirebilmektedir. Her başı sıkıştığında sığındığı anne babanın kendisini okulda bırakıp gitme ihtimali, çocuk için ziyadesiyle tedirgin edici bir durumdur. Bu durum çocuğun tedirginlikle bulunduğu okul öncesi eğitim ortamından yeterince yararlanamaması anlamını taşıyabilir. Çocuğun karşılaştığı yenilikler ve değişimlerle dolu sürece en hızlı ve güzel şekilde alışarak bu uyum sürecini aşması son derece önemlidir (Kaya & Akgün, 2016). Pianta ve diğerleri (1991) tarafından yapılan çalışmada, okuldaki yeterlilik ve davranış sorunları ile sevgi, görev yönelimi, özerkliğe saygı, ebeveyn desteği ve eğitim kalitesi arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada yapılan faktör analizinde anne ve çocuk faktörlerinin öğretmenler tarafından değerlendirilen sınıftaki davranış problemlerini ve yeterliliği büyük ölçüde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan okuldan eve geçiş süreci ebeveynler için de oldukça önemli bir süreçtir. Hirst ve diğerleri (2011), okula uyum sürecinin çocukların yanı sıra ebeveynler için de stresli bir geçiş dönemi olduğunu belirtmektedir. Ebeveynler de tıpkı çocukların yaşadığı gibi bu uyum sürecini farklı düşünceler ve duygularla yaşamaktadır (Sığırtmaç & Taşçı, 2014).

Okula uyum sürecinde çocuklar, ebeveyninin ve öğretmenlerinin birbirleriyle yakın ilişki içerisinde olduklarını gördüğünde kendilerini daha güvende hissetmektedir (Carlisle ve diğerleri, 2005). Kıldan (2012), okula uyum sürecinde okul ve öğretmen ile ebeveyn arasında kurulan ilişkinin niteliğinin ve sıklığının, çocukta okuldan kaçınma davranışının oluşmasını engelleyeceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, okula uyum sürecinde öğretmen ile ebeveyn arasında kurulan açık olmayan iletişim, çocuğun gelişimi ve öğrenmesindeki devamlılık üzerinde olumsuz etkiler bırakmaktadır. (Margetts, 2007). Bu bağlamda ebeveynin okula uyum sürecinde kurdukları ilişkiler, başta çocuk olmak üzere tüm paydaşları etkilemektedir. Bu durum bize, okula uyum kavramını ele alırken sistemsel yaklaşımla incelememiz gerektiğini hatırlatmaktadır. Alt sistemlerin birbiriyle ilişki içerisinde olması ve birbirlerini etkilemesi kaçınılmazdır. Bu yüzden okula uyum konusunda da ebeveynler, öğretmen ve çocuklar arasındaki ilişkiler parça parça ele alınamaz. İlişkilerdeki döngüsellik dikkat edilmesi gereken bir unsur

olarak karşımıza çıkmaktadır.

Gordon (1993), ebeveynlerin çocukları üzerindeki etki alanının oldukça geniş olduğundan bahsetmektedir. Özellikle okul öncesi dönemi kapsayan 0-6 yaş aralığında, ebeveynler çocukların yalnızca ihtiyaçlarını karşılayan kişiler değildir. Ayrıca ebeveynler çocuklarının ilk öğretmenleridir. Ebeveynlerin bu dönemde çocuklara karşı gösterdikleri tutumlar ve çocuklarla kurdukları ilişkiler çocukların gelecek yaşamlarının belirleyicileri olacaktır. Bu dönemde kurulan olumlu ebeveyn-çocuk ilişkileri çocuğun gelecekte de benzer olumlu ilişkiler kurabilmesini sağlarken, olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkileri çocukların olumsuz duygularla var olan ve var olacak ilişkilerini sürdürebileceği anlamını taşımaktadır. Bu olumsuz durum da çocuğun toplumsal uyumunu, gelişimini ve başarısını olumsuz şekilde etkileyebilmektedir (MEB, 2013).

Ogelman ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada, annelerin okul öncesi eğitim dönemdeki çocuklarına karşı tutumlarının, çocukların okula uyumlarını ve sosyal becerilerini etkileyebildiği görülmüştür. Cowan ve Cowan (2014) tarafından yapılan çalışmada ise ebeveynler ile çocukların kurdukları ilişkilerin, çocukların okula uyumunu etkilediği ortaya koyulmuştur. Bascoe ve diğerleri (2009) ebeveynlerin çocuk yetiştirme yöntemlerinin ve ebeveyn ile çocuk arasındaki iletişimin doğrudan çocukların davranış ve sosyal becerilerini, dolaylı olarak ise çocukların okula uyumunu etkileyebildiğini belirtmektedir.

Zupančič ve Kavčič (2011) tarafından yapılan çalışma sonucunda ailelerin çocuklarına karşı olan baskıcı ya da özgür tutumlarının çocukların davranışları ve çevreye uyumları üzerinde etkili olabildiği saptanmıştır. Okul öncesi eğitimin okula uyum üzerindeki etkisi incelendiğinde ise okul öncesi eğitimi alan çocukların gelecek eğitim kademelerinde daha az problemli davranışlar sergiledikleri, bu bulguyla okul öncesi eğitimin tampon özelliği taşıdığı belirtilmiştir. Buradan yola çıkarak ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkinin belirleyicisinin ebeveynlerin çocuklara karşı tutumları olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Her ebeveyn kendi inançlarından, duygularından, düşüncelerinden, ideallerinden, beklentilerinden, değerlerinden, birikimlerinden, amaçlarından, yetiştirilme tutumundan, çevresinden, içinde bulunduğu kültürden ve yaşam şartlarından etkilenerek oluşturduğu tutuma göre çocuğunu yetiştirme eğilimindedir. Bu yüzden her ebeveynin benimsediği ve uyguladığı farklı yollar, farklı çocuk yetiştirme tutum ve davranışları vardır (Mussen, 1984). Baumrind (1966, 1967, 1968, 1978, 1996) ebeveyn tutumlarına yönelik yaptığı çalışmalarında bu tutumları otoriter, yetkeci ve izin verici

olmak üzere üç temel ebeveyn tutumu ile ortaya koymuştur.

Otoriter tutum sergileyen ebeveynler çocuk üzerinde kontrol sahibi olmaya ve çocuğa sözünü dinletmeye önem vermektedir. Bu tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarına karşı gösterildikleri ilgi az iken, çocuktan beklenilenler oldukça fazladır. Ebeveynlerin belirledikleri kurallara ilişkin aksaklıklar beraberinde sert cezaları getirebilmektedir (Baumrind, 1967; Bornstein & Zlotnik, 2009).

Yetkeci tutuma sahip ebeveynler, demokrasi, saygı, mantık çerçevesinde ilişkilerini şekillendirmektedir. Bu ebeveynler çocukların bireyselliğini kabul etmekte ve bu duruma saygı göstermektedir. Ayrıca ebeveynler çocukları karşılıklı olarak açık iletişim kurmakta, eve ait konularda çocuğun da fikir beyan etmesine fırsat tanımaktadır. Çocuğun bağımsızlığı desteklenir. Yetkeci ebeveynler, otoriter ebeveynlerin aksine sert cezalardan kaçınmakta, bu tarz cezaların çocukların bireyselliğine ve kişiliğine zarar verdiğine inanmaktadır (Johnson, 2006; Weiten ve diğerleri, 2009).

İzin verici tutum sergileyen ebeveynlerde, yüksek düzeyde çocuk bakımı, çocukla açık iletişim söz konusuyken bu ebeveynlerde düşük düzeyde kontrol ön plana çıkmaktadır. Bu tarz tutuma sahip ebeveynler kurallar ve sınırlar konusunda netlik sağlamamakta, koydukları kural ve sınırlarda da esnek davranmaktadır. Bu ebeveynler çocuklarının olumsuz davranışları karşısında bile yüksek hoşgörü göstermektedir. Bu durumda disiplin açısından gevşek bir tutum içerisinde olduklarını göstermektedir (Feldman, 2005; Maccoby & Martin, 1983).

Yukarıda bahsedilen tüm bu ebeveyn tutumları çocuklar üzerinde farklı etkiler yaratmaktadır. Otoriter tutum sergileyen ebeveyne sahip çocuklar, saldırgan, baskıcı, akran ilişkilerinde şiddete ve zorbalığa başvuran, düşük düzeyde empati gösteren çocuklar olabilmektedir (Keown & Woodward, 2006; Papalia ve diğerleri, 2003). Yetkeci tutum sergileyen ebeveyne sahip çocuklar, sosyal olarak daha uyumlu, daha çok sorumluluğunu bilen, daha yaratıcı, bağımsız, akademik olarak başarılı, girişken, çevresindeki yetişkinlerle ve akranlarıyla işbirliği yapabilen, çoğunlukla mutlu çocuklar olarak nitelendirilmektedir (Keown & Woodward, 2006; McGillicuddy-De Lisi & De Lisi, 2007). İzin verici tutuma sahip çocuklar ise topluluk içinde koyulan kurallara ve sınırlara karşı direnç gösterebilmekte, asi, şımarık ve bencil davranışlar sergileyebilmektedir. Bu çocukların çevresindeki diğer kişilere karşı bağımlılık duyabildiği, istedikleri durumlar ve şartlar gerçekleştirilmediğinde ise ağlama, küsme gibi davranışlar sergileyebildiği görülmektedir (Marsiglia ve diğerleri, 2006).

Ebeveynlerin çocuklarına karşı gösterdikleri tutumlar, zaman içerisinde, farklı ortamlarda ve durumlarda değişiklik gösterebilir. Bu tutum değişikliği çocuklar ile ebeveyn arasındaki ilişkinin de dönüşümüne sebebiyet verebilir.

Çocuklar okula başlamadan önce ebeveynleri ile aralarındaki ilişki ebeveyn-çocuk ilişkisi iken çocuklar okula başladığında bu ilişki ebeveyn-okul çocuğu ilişkisine dönüşmektedir. Özellikle okulun ilk dönemlerinde değişmeye başlayan ilişki, ebeveynlerin ve çocukların bu değişime ayak uydurmasını gerektirmektedir. Ebeveyn okula başlayan çocuğundan farklı sorumluluklar, talepler, beklentiler içine girebilir. Benzer şekilde, akranlarla, onların ebeveynleriyle ve öğretmenle bir araya gelen çocuğun da ebeveyninden beklentileri farklılık gösterebilir. Bu yüzden, okula başlama dönemdeki değişen ilişkiye ayak uydurmak ve okula uyum arasındaki etkileşim son derece önemlidir. Çift yönlü olarak birbirini besleyen iki durumun oldukça derinlemesine analiz edilmeye ihtiyacı vardır.

Okula uyum sürecindeki ilişkilerden bir diğeri akran ilişkileridir. İlişkiler sadece çocuk-yetişkin boyutuyla değil, akranlarla kurulan ilişkiler açısından da önem taşımaktadır. Çocuğun ebeveyn dışında öğretmeni ve akranları ile kurduğu ilişkiler, farklı sistemlerin etkileşimini sağlamakta ve çocuğun sosyal uyumu üzerinde etkili olmaktadır (Stevenson-Hinde, 1990). Yetişkinlerle olumlu ilişkiler kuramayan çocukların, çoğu zaman akranlarıyla da olumlu ilişkiler kurmakta zorlanması beklenmektedir. İlişkilerde var olan olumsuz yaşantılar, olumsuz beklentilerin ve örüntülerin zamanla yerleşmesine ve dolayısıyla problemlerin süreç içerisinde artmasına neden olmaktadır (Howes ve diğerleri, 1992; Howes ve diğerleri, 2002).

Sınıf sistemi içerisinde tıpkı aile sistemi içerisindeki kardeş alt sistemi gibi akran alt sistemi bulunmaktadır. Bu bağlamda sınıf sistemi, farklı aile sistemlerinden gelen ve okula başlama sürecinde bir araya gelen akran sistemine ev sahipliği yapmaktadır. Çocuklar okul ortamında gün boyunca akranları ile karşılıklı etkileşim içerisindedir (Bart ve diğerleri, 2007). Her gün akranları ile etkileşim içerisinde olan çocuklar için bu durum, yeni ya da değişen bir durumdur. Bazı çocuklar sınıfındaki akranlarla ilk defa tanışırken, bazı çocuklar ise daha önceden tanıdığı akranları ile sınıf ortamında (farklı ve yeni bir ortamda) bir araya gelebilmektedir. Böylece bazı çocuklar için yeni bir durum oluşurken bazı çocuklar için ise değişen bir durum söz konusu olmaktadır. Akranların, okulda bulunma süresi boyunca en çok etkileşime giren grup olduğu söylenebilir.

Erken dönem çocuklar arasında oluşan akran ilişkileri ve çocukların sosyal

konumları başlıklarının okula uyum açısından önemli olduğu ve çocukların okula uyum durumunu yordadığı birçok çalışmada gösterilmiştir (Gülay, 2011; Gülay & Erten, 2011; Hausken & Rathbun, 2002; Ladd, 1990; Ladd ve diğerleri, 1996, 1997; Ladd & Price, 1987; Perry & Weinstein, 1998; Rotenberg ve diğerleri, 2008). Bu çalışmalardan biri olan Collahen ve diğerleri (2000) tarafından yapılan ve okul öncesi dönemdeki çocukların sınıf içerisindeki akran etkileşimleri, oyun ve öğrenme davranışlarını incelemeyi amaçlayan çalışmanın sonucuna göre çocukların akranları ile sergiledikleri olumlu oyun davranışlarının sınıftaki öğrenme ortamına yarar sağladığı, olumlu akran ilişkileri sergileyen çocukların ise güdülenme, dikkat ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte yaşamın ilk yıllarında oluşan ve en yoğun etkileşimin sürdüğü akranlar arası ilişkiler ile çocukların gelecek dönemde oluşabilecek davranış sorunları, yalnızlıkları, akademik başarıları ve okula uyumları arasında ilişki bulunduğu ifade edilmektedir (Birch & Ladd, 1998). Tüm bunlardan yola çıkarak okula uyumla ilişkilendirilen kavramlardan birinin akran ilişkileri olduğu görülmektedir (Betts ve diğerleri, 2009). Akran ilişkilerinin yapısına baktığımızda iki durumun ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlardan ilki akranlar tarafından kabul görme, diğeri ise akranlar tarafından reddedilmedir.

Akranlar tarafından kabul görme, çocuğun akran grubu içinde sevilme ya da sevilmeme düzeyi ile ortaya çıkan, akranlar arası görünümüdür (Choi & Kim, 2003; Ladd ve diğerleri, 1997; Ladd ve diğerleri, 1999; Lindsey, 2002). Akranlar tarafından kabul görme ile okula uyuma arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında, okula uyum sağlayan çocukların sosyal anlamda etkileşimlerinin daha iyi olduğu, sosyal becerilere daha sık başvurdukları, akranları tarafından sevildikleri ve kabul gördükleri görülmektedir (Estell ve diğerleri, 2008). Walker (2009) akranlar tarafından kabul görme ile çeşitli davranışlar arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında, akran ve öğretmen değerlendirmelerinin sonucunda akran grubu içinde popüler olan çocukların, sınıf içinde daha katılımcı ve açık iletişim içerisinde oldukları, akranlarını olumlu yönde etkiledikleri tespit edilmiştir.

Akran ilişkilerinin incelendiği farklı çalışmalarda, akranları tarafından kabul gören çocukların daha az davranış sorunları gösterdikleri, akranları tarafından sevildikleri, akranları tarafından reddedilen çocuklara göre daha çok arkadaşa sahip oldukları ve eğitim ortamlarında yapılan etkinliklerde akranları tarafından sıklıkla tercih edildikleri belirtilmektedir (Bradley, 2001; Diesendruck & Ben-Eliyahu, 2006; Reijntjes ve diğerleri, 2006; Slaughter ve diğerleri, 2002). Yapılan bu çalışmalarda akranların

daha önce tanışık olma durumlarının göz ardı edildiği görülmektedir. Ancak Yanık (2017) yaptığı çalışmada buna ilişkin tespitlerini, okuldan önce akran kültürüne aktif olarak katılmanın okula geçiş sürecini kolaylaştırdığı, okulda kurulan ilişkilerin uyum sürecini hızlandırdığı şeklinde ortaya koymaktadır. Ayrıca aynı çalışmada, okula uyum sağlamakta zorlanan çocukların diğer akranlar tarafından teselli edildiği ve okula alışması için çaba gösterildiği ifade edilmektedir (Yanık, 2017).

Akranlar tarafından kabul görmenin yalnızca kısa dönemde değil, uzun dönemde de etkili olduğu bilinmektedir. Nakamichi ve diğerleri (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, çalışmaya katılan çocuklar, okul öncesi dönemden ilkokul 1.sınıfın sonuna kadar izlenmiş ve çalışmanın sonucunda okul öncesi dönemdeki akran kabulünün ilkokuldaki akran kabulünü yordadığı ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte yapılan boylamsal bir çalışmada, okul öncesi dönemdeki akran ilişkilerinin ergenlik dönemindeki psikolojik uyumun belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Shin ve diğerleri, 2016).

Akran ilişkilerinde kabul görmeye karşı bir de akranlar tarafından reddedilme durumu mevcuttur. Akranlar tarafından reddedilme, sevilmeme durumu çocuklar için daha çok davranış sorunlarıyla ilişkilendirilmekte ve grubun genelinde olumsuz etkileri olduğu belirtilmektedir (Walker, 2009). Sebanc (2003) tarafından yapılan çalışmada, arkadaşlık desteği ile prososyal davranışlar arasında ve arkadaşlık çatışması ile açık saldırganlık ve akran reddi arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca arkadaşlıkta özel olma, ilişkisel saldırganlıkla pozitif yönlü ilişki içerisindeyken, akran kabulüyle negatif yönlü ilişki içerisinde olduğu görülmüştür. Alan yazında yapılan diğer çalışmalar da akran ilişkilerinin olumsuz boyutlarının çocukların okula uyum derecelerini azalttığını ve olumsuz etkilere sebep olduğunu ortaya koymaktadır (Betts ve diğerleri, 2009; Estell ve diğerleri, 2008; Klima & Repetti, 2008; Ladd, 2006; Rubin & Burgess, 2001).

Uyum ve akran ilişkileri karşılıklı etkileşim içerisinde olan iki kavramdır (Bart ve diğerleri, 2007). Okula uyum sağlayamayan çocukların akranları tarafından pek sevilmediği, akranları tarafından reddedildiği ve eğitim ortamında sürekli olarak dışlandıkları belirtilmektedir (Bacchini ve diğerleri, 2008; Denham & Holt, 1993; Ironsmith & Poteat, 1990; Ladd & Price, 1987). Akran ilişkileri ile ilişkili olarak ise Ladd vd. (1996), sınıf ortamında yakın arkadaş sayısının az olmasının, akran şiddetine maruz kalmanın, akranlar tarafından dışlanmanın, reddedilmenin, okula uyum ile olumsuz yönlü ilişkilendirildiğini ifade etmektedir. Bu iki farklı görüşün aslında okula

uyum ve akran ilişkilerinin birbiri içinde döngüsel bir ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir. Akran ilişkileri okula uyumun bir sonucuyken, benzer şekilde okula uyum da akran ilişkilerinin sonucudur.

Okul öncesi dönemde gözlenen akran kabulü ya da reddi yalnızca okula uyum üzerinde etkili değildir. Çocuğun okula uyum sürecinden sonraki yaşamında da gözlenebilecek etkilere sahip olduğu belirtilmektedir (Gülay, 2010; Ladd & Burgess, 2001; Patterson-Mallin, 2003; Shepherd, 2008). Yapılan farklı çalışmalarda okula başlama döneminde görülen olumsuz akran ilişkilerinin, sonraki yıllarda iletişim problemleri, davranış sorunları, yalnızlık, okulu bırakma, akran reddinin devamı, suç işleme, akademik başarısızlık, okula uyum gibi sorunları beraberinde getirdiği ortaya çıkartılmıştır (Beyazkürk ve diğerleri, 2007; Birch & Ladd, 1998; Choi & Kim, 2003; Gülay, 2010; Hay, 2006; Jiang & Cillessen, 2005; Ladd & Burgess, 2001; Leve ve diğerleri, 2007).

Ladd (2006), okul öncesi dönemdeki akran ilişkilerinin gelecek yıllardaki akran ilişkilerini de etkilediğini ifade ederken, bunun en önemli nedeni olarak okul öncesi dönemdeki gelişimin hızlı olması ve bu dönemdeki yaşantıların kalıcı izli olması gösterilmektedir (Denham & Holt, 1993). Çocuk gelişimin hızlı olması ayrıca ilişkilerde de dinamikliği beraberinde getirmektedir. Dinamik bir ilişki, değişim ve gelişim göstererek durağan yapıdan çıkmaktadır. Okul öncesi dönemdeki durağanlıktan uzak, dinamik ilişkiler çocukların ilişki içerisinde olduğu tüm alt sistemlerde geçerli bir durumdur.

Okula uyum süreci, yalnızca çocuğun içerisinde bulunduğu ilişki ağlarına evsahipliği yapmamaktadır. Öğretmen ile ebeveyn arasındaki ilişki de bu süreçte oluşan ve okula uyum sürecinin üzerinde etkili olabilecek bir ilişkidir. Ancak alan yazında öğretmen ile ebeveyn arasındaki ilişki, ilişki bağlamında değil işbirliği, dayanışma gibi kavramlarla ele alınmaktadır. Bu sebeple okula uyum sürecinde öğretmen ile ebeveyn arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarla bu ilişki anlatılmaktadır.

Peet ve diğerleri (1997) tarafından yapılan çalışma, çocukların genel yeterliliğinde ve okula katılım algılarında öğretmen-anne birliğinin çocuğun akademik başarısı ile ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Çalışma 117 çocuğun annesi ve bu çocukların öğretmeni olan 45 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışmada yer alan farklı etnik kökenlere ait annelerin düşük gelirli hane gelirine sahip olduğu belirtilmiştir. “Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children”, “Self-Perception Profile for Children”, “Child’s School Life

Questionnaire" ve "California Test of Basic Skills" ölçme araçları ile verilerin toplandığı çalışma sonucunda, öğretmen-anne birliği yüksek olan çocukların daha yüksek akademik performansa sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durumun çocukların yılsonu performans dokümanlarına da yansıdığı ifade edilmiştir. Annelerin ve öğretmenlerin çocukların genel yeterliliğine ve okula katılımına ilişkin algılarının orta düzeyde pozitif yönlü ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca annelerin etnik kökeninin farklılık göstermesinin değişkenlerle ilişki içerisinde olduğuna dair çok az kanıta rastlanmıştır.

Hughes ve Kwok (2007) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, çocukların geçmişlerine ait değişkenler arasındaki ilişkileri, erken okul ilişkilerinin kalitesini (çocuk-öğretmen ve ebeveyn-öğretmen ilişkileri) ve okul zorlukları nedeniyle nispeten düşük okuryazarlık becerileri yüzünden risk altında olan çocukların akademik becerilerindeki değişiklikleri incelemektir. Çalışmaya katılan 443 çocuk, sınıf tekrarının akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen boylamsal bir çalışmaya katılan ve farklı etnik kökenlere sahip 742 çocuk arasından seçilmiştir. Araştırmacılar yapısal eşitlik modellemesi kullanarak, öğretmen-çocuk ve öğretmen-ebeveyn ilişkilerinin kalitesinin çocukların geçmişlerine ait değişkenler ile öğretmen tarafından derecelendirilen sınıf katılımı arasındaki ilişkilere aracılığını; çocuğun sınıfa katılım göstermesinin bir sonraki sınıf düzeyinde öğretmen-çocuk ve öğretmen-ebeveyn ilişkisi ve çocuğun başarısı arasındaki ilişkilere aracılığını öne süren modellerine test etmişlerdir. Buna göre öne sürülen modellerin verilerle iyi bir uyum yakaladığı tespit edilmiştir. Ayrıca Afro-Amerikalı çocukların ve ebeveynlerinin, İspanyol ve Kafkas çocuklara ve ebeveynlerine kıyasla öğretmenler ile daha az destekleyici ilişkiler geliştirdikleri belirlenmiştir.

Iruka ve diğerleri (2011) tarafından tasarlanan çalışmanın temel amacı, ebeveyn-öğretmen ilişkisinin derecelendirmelerinin, ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilen çocukların sosyal becerileri ile ilişkisinin olup olmadığını ve bu ilişkinin çocukların etnik kökenleri ile aile gelirlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını irdelemektir. Çalışma düşük hane gelirine sahip 481 çocuk ile yürütülmüştür. Çalışmada yer alan çocuklar Kafkas, Afro-Amerika ve Latin kökenlere sahiptir. Çalışmanın verileri "Family Questionnaire", "Teacher Questionnaire", "Parent-Teacher Relationship", "Parent-Child Rating Scale" ve "Teacher-Child Rating Scale" ölçme araçları aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre ebeveyn-öğretmen ilişkisi güçlü olarak nitelendirildiğinde, Afro-Amerikalı çocukların, Kafkas çocuklara göre sosyal açıdan daha yetkin ve daha az saldırgan oldukları belirlenmiştir.

Ayrıca öğretmenler, yüksek hane gelirine sahip ebeveynlerle, düşük hane gelirine sahip ebeveynlere kıyasla daha güçlü ilişki içerisinde olduklarını bildirmişlerdir. Son olarak öğretmenler, düşük hane gelirine sahip ailelerden gelen çocuklara ilişkin yüksek hane gelirine sahip ailelerden gelen çocuklara göre sosyal açıdan daha az yetkin ve daha agresif davranışlara sahip şeklinde değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Nur ve diğerleri (2018) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının anneleri ve öğretmenleri ile ilişkilerinin okula uyumla ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 190 çocuğun annelerinin ve öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcı anneler, çocukların uyumlarının değerlendirilmesi amacıyla "Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği"ni doldururken, öğretmenler de "Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği"ni doldurmuşlardır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, anne ile kurulan olumlu ilişkilerin çocukların okula uyum davranışlarındaki artışla ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenle kurulan olumlu ilişkilerin işbirlikli katılım, kendi kendini yönetme ve toplam okula uyum puanlarıyla pozitif yönlü ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen diğer sonuçlar, öğretmen ile kurulan olumlu ilişkilerin çocukların okula uyum davranışlarındaki artışla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenle kurulan olumlu ilişkilerin işbirlikli katılım, kendi kendini yönetme ve toplam okula uyum puanlarıyla pozitif yönlü ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Son olarak öğretmen ile kurulan yakın ilişkinin okulu sevme ile ilişkili olduğu, bunun yanı sıra öğretmen ile kurulan çatışmalı ilişkilerin ise okuldan kaçınma davranışının yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

İlgili alan yazın taramasında elde edilen kaynaklara göre, gerek okula uyum sürecinin gerekse bu süreçte kurulan ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmalara rastlanmıştır. Okula uyum sürecinin, çocukların akademik yaşamlarının ilk adımı olduğu ve bu süreçteki yaşantıların çocukların akademik yaşamları boyunca etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca alan yazında okula uyum süreci ve ilişkiler ile birbirini etkileyen yapılar olarak karşılaşılmıştır. Ancak elde edilen kaynaklarda yapılan birçok araştırmanın hem ilişkileri tek tek ele aldığı hem de sınıflardaki çok kültürlülüğü göz ardı ettiği dikkat çekmiştir. Oysaki küreselleşen dünyada, varlığı eskisi kadar önemli görülmeyen sınırlar yok olmaya başlamış ve toplumlar, kültürler bir arada yaşamaya başlamıştır. Mevcut araştırma çok kültürlü bir sınıf ortamındaki ilişki dinamiklerini ele almış ve bunu yaparken Genel Sistemler Kuramını merkeze alarak sistemler arası geçiş bağlamında okula uyum sürecindeki ilişkileri incelemiştir. Bu yönüyle araştırma, okula

uyum sürecini ev sisteminden sınıf sistemine geçiş olarak benimsemiştir. Araştırmanın okula uyum sürecini sistemler arası bir geçiş olarak ele almasıyla alan yazına farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. Buna ek olarak araştırmada okul uyum sürecindeki ilişkilerin çok kültürlülük ve sistemik bakış açısıyla ele alınması alan yazında göz ardı edilen çok kültürlü sınıflara yönelik farklı bir bakış açısı sunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenirliği ve araştırma sürecinde alınan etik önlemlere ait bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma karmaşık insan davranışlarını, ilişkileri, deneyimleri, yaşantıları incelemeye ve gözlemlemeye fırsat vermesi sebebiyle nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmasının belirgin özelliği nasıl, niçin gibi soruları temele alarak bir olguyu ya da olayı derinlemesine incelemesi ve bu olguyu ya da durumu bağlamsal olarak açıklamasıdır (Creswell, 2009; Merriam, 2015). Durum çalışmasının çocukların doğrudan doğal ortamlarındaki olaylar ve etkileşimler içerisinde kurdukları ilişkileri ve bunun okula uyum sürecindeki rollerini anlama çabası sağlaması, araştırmanın amacı ve yöntemiyle arasındaki köprünün de kurulmasını sağlamıştır. Durum çalışmalarında, sınırlı bir sistem derinlemesine betimlenmekte, çalışmanın nesnesinin yani durumun sınırlandırılması gerekmektedir (Merriam, 2015). Bu tür çalışmalarda araştırmanın biriminin, yani ortamda var olan durumun saptanmasına odaklanılmaktadır (Stake, 2008). Merriam'a (2015) göre, durum bir olgunun örneği olan tek bir kişi olabileceği gibi, bir program, bir grup, bir kurum, bir toplum ya da özel bir politika olabilir. Bu araştırmada sınıf sisteminin çok kültürlü yapıda olması, bu sınıfın durumunu oluşturmaktadır.

Crowe ve diğerleri (2011), durum çalışmalarını gerçek hayat bağlamında karmaşık bir konuyla ilgili çok yönlü ve derinlemesine bir anlayışa sahip olma amacıyla kullanılan bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Durum çalışmasıyla ilgili Creswell'in (2009) tanımında durum çalışmasının sınırlı bir ya da birkaç durumun, birçok kaynaktan toplanan (gözlemlerin, yüz yüze görüşmelerin, görsel, işitsel malzemelerin, doküman ve raporların) derinlemesine ve detaylı verilerin kullanılarak zaman içinde ortaya koyulduğu ve durumu betimleyerek durumla ilgili temaların raporlandığı bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada veriler çok kültürlü sınıf sisteminde okula uyum sürecini anlamak için gözlem, yüz yüze görüşme ve araştırmacı günlüğünden oluşan veri toplama araçları ile toplanmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarını çocuklar,

ebeveynler ve öğretmen oluşturmaktadır. Çünkü okula uyum sürecinin derinlemesine ele alınması, bu süreçteki ilişkileri anlamak ve ilişki paydaşlarını yakından tanımak ile mümkün olmaktadır. Veri kaynakları olarak çalışma grubuna ve veri toplama araçlarına ait detaylı bilgilere aşağıda değinilmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, Antalya iline bağlı ilçelerden birinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız bir anaokulunda 17 çocuk, 8 ebeveyn ve öğretmenden oluşan çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı okulla ilk defa tanışacak olmaları sebebiyle üç yaş grubu çocukların bulunduğu bir sınıfı seçmiştir. Araştırma sınıfını, araştırmanın amacına ulaşabilmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden "kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" ile belirlemiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların ayrıntılı ve derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Patton, 2014). Ayrıca amaçlı örneklemler, kritik durumlar hakkında önemli bilgilerin ortaya çıkmasına vesile olabilmektedir (Bernard, 2011). Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ise araştırmanın hızlı ilerlemesine katkı sağlamaktadır. Çünkü kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yönteminde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmektedir. Araştırmaya başlamadan önce araştırmacı üç yaş grubu sınıfın açılma ihtimali olan okulların listesini çıkarmıştır. Bu işlemi yaparken önceki eğitim-öğretim yıllarındaki kayıtları esas almıştır. Ardından hazırladığı listeye göre anaokullarının kayıt döneminin tamamlanmasını takip etmiş ve üç yaşındaki çocukların kayıtlarının gerçekleştiği okulları tespit etmiştir. Bu tespitten sonra olası anaokullarının bulunduğu ilçelerde araştırma yapabilmek için İl Millî Eğitim Müdürlüğüne araştırma izin yazısı yazmıştır. Araştırmaya ait İl Millî Eğitim Müdürlüğü izin yazısına Ek 1'den ulaşılabilmektedir. Ayrıca yapılan bu tez çalışmasına ait üniversiteden etik kurul onayı (Ek 2) alınmıştır.

Gerekli tüm izinleri aldıktan sonra araştırmacı, hangi anaokulunda araştırmanın gerçekleştirileceği üzerinde düşünmüş, araştırma sürecine en iyi hizmet edecek okulun belirlenmesi için öncelikli olarak çocukların yaş grubunu göz önüne almıştır. Nitekim çocukların okulla ilk kez temas edecek olması araştırmanın önemli bir noktasını oluşturmaktadır. Çünkü araştırma okula uyumu ve bu süreçteki ilişkilerin rollerini hedef almaktadır. Araştırmanın gerçekleştirileceği okulun ve öğretmenin gönüllü olması da araştırmacının üzerinde durduğu konulardan biridir. Araştırmacı, araştırmayı yürüttüğü

bu anaokulunda daha önce farklı bir araştırma yürütmüştür. Söz konusu araştırma sırasında okulun ve okuldaki öğretmenlerin bu tarz araştırmalara gönüllülüğü ve katılımcılığı araştırmacının dikkatini çekmiştir. Ayrıca daha önce yürütülen araştırmada edinilen bilgiye göre her yıl bu okula Rus kökenli anneye sahip birçok çocuk gelmektedir. Bu durum araştırmacının çok kültürlü bir sınıf ortamında gerçekleştirilmeyi planladığı araştırma için oldukça cezbedici bir durum olmuştur.

Çocukların okula kayıt süreci tamamlandıktan sonra araştırmacı bu okulla iletişime geçmiş ve bu eğitim-öğretim yılında okullarında üç yaş grubunda sınıf açılıp açılmadığını sormuştur. Okul idaresi sabah ve öğle olmak üzere iki tane üç yaş grubu sınıfın açıldığını söylemiştir. Araştırmacı tarafından daha önce yapılan araştırma kapsamında görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerden biri bu sınıflardan sabah grubuna öğretmen olarak görevlendirilmiştir. Araştırmacı okuldan edindiği bilgilerle anaokulu ve sınıf seçimini tamamlamıştır. Böylece araştırmayı Antalya ilinin ilçelerinden birine bağlı beldede yer alan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız bir anaokulunda gerçekleştirmiştir. Anaokulunun bulunduğu bölge, Antalya'nın oteller bölgesi olarak adlandırılan turizm açısından oldukça gelişmiş bir bölgesidir. Bu bölgede yaşayan birçok aile geçimini turizm sektöründen sağlamaktadır. Ayrıca bölgede farklı ülkelerden gelerek bölgeye yerleşen çok sayıda insan bulunmaktadır. Bu insanların çoğu yaptıkları evlilikler sebebiyle bölgeye yerleşmektedir. Bunun yanında bölgede Türkiye'nin farklı şehirlerinden gelen ve iş sebebiyle bölgeye yerleşen insanlar da bulunmaktadır. Araştırmanın yapıldığı anaokulu da beldenin bu özelliklerinden etkilenmiş bir okuldur.

3.2.1. Çocuklar

Araştırmanın yürütüldüğü sınıfta eğitim faaliyetlerine dönemin sonuna kadar katılan toplam dokuz çocuk vardır. Ancak dönem içerisinde bazı çocuklar sınıfa katılırken bazı çocuklar da sınıftan ayrılmıştır. Sınıfa yeni katılan ve sınıftan ayrılan çocukların tamamı araştırmaya dahil edilmiştir. Bu yüzden araştırmacı bulguları yazarken toplam 17 çocuğa ait veriden elde edilen bulgulara yer vermektedir.

Çalışma grubunda yer alan çocuklardan on bir çocuk kız, altı çocuk ise erkektir. Çocukların yaşları veri toplama sürecinin başladığı Eylül ayı itibariyle 38-48 ay arasında değişirken, sınıfın yaş ortalaması ise 40 ay olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında alınan etik önlemler sebebiyle çocuklara isimlerinden farklı olmak kaydıyla araştırmacı tarafından takma isimler verilmiştir. Tüm metinde yer alan çocuk isimlerinin

tamamı araştırmacı tarafından çocuklara verilen takma isimlerdir.

Sınıftaki çocukların özellikleri göz önünde bulundurulduğunda bazı çocukların özel durumlara sahip olduğu bilinmektedir. Sınıftaki çocuklarla ilgili özel durumlardan biri çocukların farklı kültürlerden gelmiş olmasıdır. Sınıftaki çocuklardan Alya, Ege, İlker, Jale, Kayra, Meltem, Açelya ve Tamer'in anneleri Rus kökenlidir. Bahsi geçen bu çocuklardan yalnızca İlker ve Meltem Türkçe konuşabilmektedir. Ayrıca İlker zaman zaman Rus kökenli anneye sahip arkadaşlarına tercümanlık yapmıştır. Öğretmen de bazı durumlarda Türkçeden Rusçaya tercüme konusunda İlker'den destek almıştır. Annesi Rus kökenli diğer çocuklar ise sınıf ortamında ilk kez Türkçe ile karşılaşmış olup ev ortamında sürekli olarak Rusçaya maruz kalan çocuklardır. Jale, Kayra, Açelya ve Tamer'in ev ortamında ebeveynleriyle (hem anneyle hem de babayla) sürekli Rusça iletişim kurduğu ebeveynler tarafından araştırmacıya aktarılmıştır. Araştırmacı bu çocukların annelerinin de Türkçe konuşma konusunda sorunlar yaşadığını gözlemleri sırasında görmüştür. Tablo 1'de çocukların konuştukları dil ve ebeveynlerinin kökenlerine ilişkin bilgiler gösterilmektedir. Kayra, Ege, Jale, Meltem, Açelya ve Alya

Tablo 1

Çocukların Konuştuğu Dil ve Ebeveynlerinin Kökenlerine İlişkin Bilgiler

Çocuk / Özellik	**Türk anne**	**Rus anne**	**Türk baba**	**Rusça konuşma**	**Türkçe konuşma**
Ayşen	✔		✔		✔
Fulya	✔		✔		✔
İlker		✔	✔	✔	✔
İsmet	✔		✔		✔
Yavuz	✔		✔		
Emir	✔		✔		
Jale		✔	✔	✔	
Kayra		✔	✔	✔	
Elçin	✔		✔		✔
Meltem		✔	✔	✔	
Aynur	✔		✔		
Tamer		✔	✔		
Ege		✔	✔	✔	
Açelya		✔	✔	✔	
Alya		✔	✔	✔	
Gülay	✔		✔		✔
Aden	✔		✔		✔

Bir diğer özel durum ise sınıfta otizm spektrum bozukluğu olan çocukların olmasıdır. Bu çocuklardan Aynur'un otizm spektrum bozukluğu tanısı aldığı ve haftanın bir günü özel eğitim merkezine gitmek durumunda olduğu öğrenilmiştir. Aile okulun ilk açıldığı dönemlerde bu durumu yalnızca okul idaresi ile paylaşmış, öğretmen dahil kimsenin duymasını istememiştir. Ancak daha sonra her hafta düzenli olarak aynı gün okula gelmediği anlaşılınca aile durumu öğretmenle de paylaşmak durumunda kalmış, ebeveyn görüşmeleri sırasında da durumu araştırmacıya aktarmıştır. Aynur'un otizm spektrum bozukluğuna dair belirtileri araştırmacının gözlem notlarında sık sık yer bulmuştur. Araştırmacı Aynur'un bu durumuyla ilgili notlar almış, okul ve aile ortamında hiç konuşmayan, yalnızca bazı sesler çıkaran bir çocuk olarak gözlemlemiştir. Sınıftaki otizm spektrum bozukluğu tanısı almış diğer çocuk Tamer ise özel eğitim merkezinde herhangi bir eğitim almamıştır. Aile, Tamer'in bu durumunu okuldaki herhangi bir personelle paylaşmamış, ebeveyn görüşmesi sırasında araştırmacıyla paylaşmıştır. Ancak araştırmacı tarafından gerçekleştirilen ebeveyn görüşmesi sırasında ailenin Tamer'in bu durumunu kabullenemediği fark edilmiştir.

Tüm bunlardan farklı olarak sınıftaki çocuklardan biri olan İsmet'in annesi Kur'an-ı Kerim öğreticisi olarak çalışmakta ve 4-6 yaş aralığındaki çocuklara öğreticilik yapmaktadır. İsmet okula başlamadan annesiyle birçok kez bu öğretim ortamında bulunmuş ve burada yapılan çeşitli faaliyetlere katılmıştır. Farklı durumlardan biri de Fulya'nın ağabeyi ile aynı okulda bulunuyor olmasıdır. Fulya'nın ağabeyi, Fulya ile aynı dönemde okula başlamış, Fulya'nın sınıfının karşısındaki beş yaş grubu sınıfına devam etmiştir.

Dil ve konuşma becerileri açısından incelendiğinde, sınıftaki çocuklardan bazılarının konuşma konusunda bazı problemleri olduğu dikkat çekmiştir. Buna göre Yavuz, bebeksi konuşmalar sergilemektedir. Yavuz'un annesi, Yavuz'un anlatmak için gösterdiği her şeyi anlayarak yanıtlamakta ya da her istediğini ona vermektedir. Yavuz dışında sınıfta konuşmaya ilişkin problemi olan bir diğer çocuk ise Emir'dir. Emir, annesi babası henüz ayrılmış ancak anne ile baba arasındaki dava hala devam eden bir çocuktur. Anne, Emir'in anneannesi, dedesi ve dayısıyla birlikte yaşamaktadır. Anneanne, Emir'i almaya babası gelmesi durumunda, Emir'in kesinlikle babasına verilmemesi konusunda öğretmeni tembihlemiştir. Aile, Emir'in konuşmasının gecikmesinden dolayı doktora başvurmuştur. Doktor, Emir için televizyon izleme kısıtlaması önermiştir. Aile Emir'in doktora gitmeden önce televizyonu çok izlediğini, şu anda Emir'in televizyon kısıtlamasına uyduğunu ancak henüz konuşma konusunda

ilerleme kaydetmediğini belirtmiştir. Aile, Emir'in konuşması konusunda okulun yardım edeceğine inandıkları için Emir'i okula gönderdiklerini ifade etmiştir. Emir'in konuşma sorunu dışında annesiyle yapılan görüşmede, üzerinde durulan başka bir sorunu daha vardır. Ancak aile bunu okul idaresi ve öğretmenden gizlemektedir. Annenin ifade ettiğine göre, Emir'in ekmek gibi un içeren yiyecekler yemesi Emir'in sağlığını olumsuz etkilemektedir. Yine annenin ifadelerine göre özellikle anneanne bu durumu gizleme konusunda aileyi uyarmıştır. Anne görüşme sırasında, Emir'in anneannesinin kahvaltı saatinde okuldaki tüm çocukların ekmek yerken torununun onları izlemesinin ve ekmek yiyememesinin doğru olmadığı düşüncesini vurgulamıştır. Gözlemlerden elde edilen bilgilere göre Emir, kahvaltı saatinde o gün menüde ne çıkmışsa onu yemektedir. Ancak anneyle yapılan görüşmede anne, Emir'in ev ortamında sağlığını tehlikeye atacak yiyecekler tüketmediğini söylemiştir.

Araştırmacı sınıftaki çocukların birbirleriyle ilişkilerine baktığında bazı çocukların okula başlamadan önce tanışıyor olduğunu tespit etmiştir. İlker, Jale, Kayra ve Meltem okul başlamadan önce tanışmış ve park gibi ortamlarda oyun oynamışlardır. Bu çocukların sınıf içinde de bu ilişkilerini sürdükleri gözlemlenmiştir. Dönemin sonuna kadar sınıfta eğitim faaliyetlerine devam edemeyen çocukların durumlarına bakıldığında ise Alya'nın, Meltem'in, Açelya'nın, Elçin'in, Aden'in ve Fulya'nın aile içi sebeplerden dolayı (farklı şehre ya da ülkeye taşınma, anne-baba ayrılması, okula uyum sağlamama düşüncesi vb.), Gülay'ın ve Ayşen'in ise ekonomik sebeplerden dolayı okuldan ayrıldıkları belirlenmiştir.

3.2.2. Ebeveynler

Sınıftaki çocukların okul yaşantılarına ilişkin detaylı bilgiler elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından ebeveynlerle görüşmeler yapılmıştır. Söz konusu görüşmelere beş çocuğun yalnızca annesi, bir çocuğun yalnızca babası katılırken, iki çocuğun da hem annesi hem babası katılmış, araştırmacı toplam on ebeveynle görüşme yapmıştır. Çift ebeveyn ile yapılan görüşmelerde anneler Türkçe bilmediği için babalar aynı zamanda tercüman olarak da yer almıştır. Tercümanlık sırasında babalar sorulan soruları Rusça olarak anneye yöneltmişler ve annelerden gelen yanıtı Türkçeye çevirerek aktarmışlardır. Görüşülen ebeveynlerin çocukları, dönem sonuna kadar devam eden çocuklardır. Dönem sonuna kadar devam eden çocuklardan yalnızca birinin ebeveyni ile iletişim kurulamamıştır. Ebeveyn görüşme talebine olumlu dönmediği gibi

öğretmenin de görüşme randevusu oluşturmak için yardımına yanıt vermemiştir.

Çocukların ebeveynlerinin yaşları 24-39 arasında değişmektedir. Annelerden altısı üniversite mezunuyken, ikisi lise mezunudur. Babaların ise beşi lise mezunuyken, biri ortaokul ve ikisi ise ilkokul mezunudur. Annelerden yalnızca üçü çalışmaktadır. Çalışan annelerden biri eczanede, biri Kur'an-ı Kerim kursunda, biri ise bir restoranda çalışmaktadır. Babaların ise tümü çalışmaktadır. Babaların meslekleri ağırlıklı olarak turizm sektörüne bağlıdır. Yalnızca iki baba turizm sektörü dışında çalışmakta, bunlardan biri pazarcılık yaparken, diğeri ise bir hukuk bürosunda görev yapmaktadır. Ebeveynlerin yedisi eşiyle birlikte yaşarken, bir çocuğun ebeveynleri boşanmıştır. Bu boşanma sürecinde ve sonrasında çocuğun babasıyla görüşmediği aile tarafından öğretmene ve araştırmacıya aktarılmıştır.

Sınıfta dönem sonuna kadar okula devam eden çocuklardan beşinin annesi Rus kökenlidir ve evlendikten sonra Türkiye'ye yerleşmiştir. Bu annelerden yalnızca biri Türkçe konuşabilmektedir. Diğer anneler yalnızca günlük selamlaşmaya ilişkin kelimeleri bilmekte; bu yüzden öğretmen Türkçe iletişim kurmaya çalıştığında anlaşma sağlanamamaktadır. Bu durumlarda öğretmen çoğunlukla babalardan destek almakta ya da Türkçe bilen Rus kökenli anne aracılığıyla iletişim kurmaktadır. Babaların tamamı Türk kökenlidir ve eşleriyle genellikle Rusça iletişim kurmaktadır. Özellikle turizm sektörüyle ilgilenen babalar Rusçayı iyi düzeyde bilmektedir. Türkçe bilen annenin çocuğu (İlker) dışındaki Rus kökenli anneye sahip çocuklar Türkçe iletişim kuramamakta ve kendilerine söylenenleri anlayamamaktadır. Bu çocukların ev ortamında Rusçanın baskın olarak kullanıldıkları araştırmacının ebeveynlerle yaptığı görüşmelerde anlaşılmıştır.

Çocukların okula bırakılma ve alınma zamanlarında yapılan gözlemlerde araştırmacı, çocukların ağırlıklı olarak anneleri tarafından okula bırakıldıklarını ve okuldan alındıklarını tespit etmiştir. Öğretmen okulun başında ebeveynlerle bir toplantı düzenlemiş ve bu toplantıya anne-babaların birlikte katılmasını istemiştir. Ancak öğle arasında gerçekleşen bu toplantıya yalnızca üç baba katılmıştır. Araştırmacı okul ortamında iki çocuğun babasına hiç rastlamamıştır. Bunun dışında bir çocuğun (Ege) babası aktif olarak çocuğun okul sürecine dahil olmuş, okula bırakma ve okula uyum sürecinde hep çocuğuyla birlikte olmuştur.

3.2.3. Öğretmen

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfın öğretmeni olan Yasemin öğretmen 28 yaşındadır. Dört yıllık öğretmen olan Yasemin öğretmen Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programından mezun olmuş, önce Gaziantep ve İzmir'de görev yapmış, altı ay önce de araştırmanın yapıldığı okulda görev yapmaya başlamıştır. Yasemin öğretmen daha önce sadece bir yarıyıl (ikinci yarıyılda) üç yaş grubuyla çalışmış, eğitim yılı başlangıcından itibaren çalıştığı ilk üç yaş sınıfı bu sınıftır.

Yasemin öğretmen evli, çocuk sahibi değildir. Eşinin işi sebebiyle Antalya iline tayin olan öğretmen, Antalya merkez ilçelerinden birinde ikamet etmektedir. Görev yaptığı anaokuluna, hizmet puanının az olması sebebiyle tayin olduğunu ifade eden öğretmen, her gün beldeye giden toplu taşıma araçlarıyla okula gidiş-dönüş yapmaktadır. Araştırmanın veri toplama süresinde ise öğretmen, gözlem yapmaya gidilen her gün araştırmacının özel aracıyla okula gitmiştir. Kimi zaman okuldaki işleri sebebiyle geç çıkan öğretmen, böyle günlerde araştırmacı ile il merkezine dönmeyerek toplu taşıma aracı kullanmıştır. Bunun dışındaki durumlarda araştırmacı, öğretmen ile birlikte okula gidiş-dönüş yapmıştır.

Öğretmen, okula uyum günlerinde (iki gün) okul yönetiminin tüm sınıflar için belirlediği uygulamayı yapmıştır. Okul yönetimi, uyum günlerinde çocukları yalnızca bir saat okul ve sınıf ortamında bulundurulmasını istemiştir. Ayrıca bu günlerde sabah ya da öğle ayrımı yapılmadan, yaş grubuna göre tüm çocuklar bir arada bulunmuştur. Uyum günlerinde, öğretmenler ve okul yönetimi, çocukları ve ebeveynleri okula, sınıfa ve diğer eğitim ortamlarına kabul etmek dışında herhangi bir uygulama yapmamıştır. Öğretmenler, okul yönetiminin bu uygulamasını dikkate alarak uyum günlerini tamamlamıştır. Uyum süreci ise öğretmenlerin inisiyatifine bırakılan bir süreç olarak okulun ilk haftasından itibaren ele alınan bir konu olmuştur. Yasemin öğretmen, okulun ilk haftasında sınıfı ve okulu fiziki özelliklerine göre tanıtıp, gezdirerek uyum sürecine yönelik bir uygulama gerçekleştirmiştir.

Öğretmenin sınıf içi uygulamaları göz önünde bulundurulduğunda okulda görev yapan diğer öğretmenlerden farklı bir uygulama yaptığı görülmüştür. Bu uygulama kapsamında öğretmen her hafta bir çocuğun çocukluk fotoğraflarını sınıftaki panoya asarak onun yaşam öyküsünü oluşturmaktadır. Daha sonra çocuk bu panodan arkadaşlarına kendisini anlatmakta ve ebeveyni tarafından çocuğa yazılan mektup Yasemin öğretmen tarafından sınıfta yüksek sesle okunmaktadır. Bu uygulama tüm

çocukların ve her hafta görevi üstlenen çocuğun ebeveyninin katılımlarıyla hafta hafta gerçekleşmektedir. Uygulamayı hangi hafta, hangi çocuğun gerçekleştireceğine ilişkin planlama öğretmen ile ebeveyn arasında yapılmıştır. Bazı ebeveynlerin, çeşitli sebeplerle katılamadıkları haftalar uygulama yapılamamış, böyle durumlarda öğretmen bu çocukların uygulama sırasını bir hafta ileri almıştır.

Yasemin öğretmenin sınıfında stajyer bir öğretmen de bulunmaktadır. Melike öğretmen, lisede çocuk gelişimi ve eğitimi alanında eğitim almaktadır. 16 yaşında olan ve lise üçüncü sınıf düzeyinde eğitimine devam eden Melike öğretmen ilçede bulunan bir mesleki ve teknik anadolu lisesine devam etmektedir. Melike öğretmen, haftanın üç günü tam zamanlı olarak araştırmanın yapıldığı anaokulunda stayjer öğretmenlik yapmaktadır.

Okuldaki uyum günlerinden sonra staj uygulamasına başlayan Melike öğretmen, yalnızca araştırmanın yapıldığı sınıfın stajyer öğretmeni değil ayrıca öğle grubundaki üç yaş sınıfının da stajyer öğretmenidir. Melike öğretmen, yaklaşık bir ay boyunca sınıf ortamında yalnızca gözlemci olarak yer almış, daha sonraki süreçte çocuklara yönelik etkinlikler hazırlamış ve bunları sınıfta uygulamıştır. Bu etkinliklerin hazırlanma sürecinde, Yasemin öğretmenle iletişim kurmanın yanı sıra, okulda bulunan uygulama danışmanı olan öğretmeniyle de görüşmüştür. Melike öğretmen araştırmanın gerçekleştirildiği sabah grubunun öğretmeni Yasemin öğretmene danışmadan sınıfta karar almamıştır. Ancak toplantı, veli görüşmesi, idare ile görüşme ya da etkinlik hazırlama gibi durumlar sebebiyle Yasemin öğretmenin sınıfta bulunmadığı zaman dilimlerinde sınıf yönetimine dahil olmuştur.

3.3. Veri Toplama Yöntemleri

Araştırmacı araştırmada birden fazla veri toplama yöntemine başvurmuştur. İyi düzenlenmiş bir durum çalışmasının ayırt edici özelliği derinlemesine bir anlayışla olguyu ya da olayı ele almasıdır ve bu derinlemesine anlayışa ulaşmak, farklı ve çeşitli veri toplama araçlarını bir arada kullanmakla mümkündür (Creswell, 2009). Çocukların kurdukları ilişkilerin ve öğretmen-ebeveyn etkileşiminin çocukların okula uyum süreçlerini nasıl şekillendirdiğini analiz etmeyi amaçlayan bu araştırmada, araştırmacı gözlem ve görüşme oluşan veri toplama yöntemleri yoluyla araştırma verilerini toplamıştır. Araştırmada çoklu veri toplama yöntemlerinin kullanılması verilerin zenginleştirmenin yanı sıra verilerin birbirini teyit etmesi açısından da katkı sağlamıştır.

3.3.1. Gözlem

Çok kültürlü bir sınıftaki üç yaş grubu çocukların okula uyum sürecinin öğretmen-çocuk ilişkisi, ebeveyn-çocuk ilişkisi, akran ilişkileri ve öğretmen-ebeveyn etkileşimi bağlamında nasıl şekillendiğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırmada kullanılan veri toplama yöntemlerinden ilki gözlemdir. Araştırmada kullanılan gözlem yöntemi, çocukların okula uyum süreçlerini şekillendiren ilişkilerinin anlaşılmasında etkili bir yöntem olmuştur. Bu bağlamda gözlem yöntemi, araştırmacıya okula uyum sürecindeki ilişkileri, etkileşimleri, olayları hem kendi doğal bağlamında hem de çok kültürlü eğitim ortamında gözlemleme fırsatı sunmuştur. Ayrıca araştırmada gözlem yöntemi kullanılması araştırmacının sınıfın çok kültürlü yapısını ve bu yapının ilişkilere ve sınıf atmosferine yansımalarını derinlemesine anlamasına yardımcı olmuştur. Gözlem, kişilerin tecrübelerine, fikirlerine, duygularına ve bilgilerine dair doğrudan bilgi sahibi olma olanağı sağlamaktadır (Patton, 2014).

Araştırmada özellikle okula uyum sürecindeki öğretmen-çocuk ilişkisinin, akranlar arası ilişkilerin ve öğretmen-ebeveyn etkileşiminin ortaya çıkarılması için gözleme başvurulmuştur. Okula uyum sürecindeki ebeveyn-çocuk ilişkisi ise yalnızca okul ortamıyla sınırlı olmaması sebebiyle hem gözlem hem de görüşme yöntemleriyle ortaya çıkarılmıştır. Araştırmacı gözlem ile sınıf ve okul ortamındaki olayları anında gözleme fırsatı yakalamıştır. Ayrıca gözlem ile öğretmenin, çocukların ve ebeveynlerin hayatın olağan akışındaki davranışlarını, ilişkilerini, kültürel ögelerini kendi doğallığında görme şansı doğmuştur. Böylece araştırmacı okula uyum sürecindeki ilişki ağlarında yer alan tüm paydaşların yaşantılarına birebir şahit olmuş ve bunları kaydetmiştir. Gözlem süreci, çocukların okula bırakılma anından okuldan alınma anına kadar geçen bütün zaman dilimlerini kapsamıştır.

Gözlem sürecinde öğretmen-çocuk ilişkisi, ebeveyn-çocuk ilişkisi, akran ilişkileri ve öğretmen-ebeveyn etkileşimi ele alınmıştır. Gözlemler, gözlem rubriği aracılığıyla yapılmıştır. Gözlem rubriği genel hatlarıyla çocuğun okula geliş anını, çocuğun sınıf ve okul ortamında geçirdiği zamanı ve çocuğun okuldan ayrılma anını kapsamaktadır. Buna göre, gözlem süreci çocuğu okula kimin bıraktığı, ayrılma anının nasıl gerçekleştiği, öğretmenin çocukları nasıl karşıladığı ile başlamıştır. Daha sonra ise çocuğun gün içerisinde ailesini anımsama durumu ve bu durumların nasıl, ne zaman, nerede oluştuğu şeklinde devam etmiştir. Ayrıca araştırmacı öğretmenin cezalandırıcı ve kabul edici tutumları ve bu tutumların hangi bağlamlarda ortaya çıktığı, öğretmenin

hangi uyumsuz davranışlara göz yumduğu ve hangi davranışları tolere ettiği ile ilgili gözlemler yapmıştır. Akranların sınıf içinde hangi durumlarda iletişim kurduklarını, akranlar arası uyuşmazlıkların kaynaklarını, öğretmenin uyuşmazlıklar karşısındaki tutumunu, çocukların etkinliklere, oyunlara katılım sağlama durumları da gözlemlemiştir. Son olarak çocuğun gün sonunda okuldan alınma anı, sınıftan ayrılışı ve gün sonunda çocuğun ebeveynle karşılaşma anı gibi durumları gözlemleyerek gözlem sürecinin bir gününü tamamlamıştır. Bu şekilde araştırmacı okula uyum sürecindeki ilişkileri, ilişkilerin süreci etkileme potansiyelini ve ilişkilerin süreci hangi yönde, nasıl şekillendirdiğine dair değişiklikleri irdelemiştir.

Araştırmacı, gözlem rubriğine dayalı olarak gerçekleştirdiği gözlemlerinin dışında kalan olayları, konuşmaları, durumları vb. araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir. Bu bağlamda araştırmacı günlüğü, gözlem yönteminin bir başka veri toplama aracı olmuştur. Aşağıda araştırmacı günlüğüne dair ayrıntılı bilgiler sunulmuştur.

3.3.1.1. Araştırmacı Günlüğü

Bu araştırmada araştırmacı, formal gözlemler ve planlı görüşmeler dışındaki sosyalleşme sürecindeki sohbetleri, informal gözlemlerini ve kendi öznel süreçlerini kayıt altına almak amacıyla araştırmacı günlüğü tutmuştur. Yapılan mevcut araştırmada araştırmacı günlüğü araştırmaya yönelik düşüncelerin, olaylar arasında var olan bağlantıların tespitine, takip edilmesi gereken olayların bir araya getirilmesine olanak sağlamıştır. Mills (2007) araştırmacı günlüğünün araştırmacıların özgün ifadeler kullanarak oluşturduğu, araştırmanın uygulama sürecinin sistematik olarak yansıtılmasını ve araştırmacının araştırma sürecine ilişkin duygularının ortaya çıkarılmasını sağlayan bir veri toplama aracı olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı, araştırmaya dönük bu tarz bir günlük tuttuğu zaman, yeni fikirler ve bakış açıları geliştirebilmekte, daha önce farkında olmadığı, içinde bulunduğu an yakalayamadığı bazı önemli noktaları somut hale getirebilmektedir (Charmaz, 1996, 2006; Charmaz & Belgrave, 2012; Corbin & Strauss, 2008; Glaser & Holton, 2004; Lawrence & Tar, 2013).

Araştırmacı günlüğünde araştırmaya ilişkin adımların yanı sıra araştırmacının süreçteki duyguları ve düşünceleri de yer almaktadır. Bu şekilde araştırmacı araştırmanın odağını ve veri toplama süreci dahil olmak üzere tüm araştırma sürecinin kayıt altına almayı hedeflemiştir. Bununla birlikte araştırmacı, gözlem süreci boyunca

ebeveynler, okul yönetimi, diğer öğretmenlerle yaşadığı günlük sohbetleri araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir. Ayrıca öğretmenle yapılan günlük seyahat (okula gidiş-dönüş) süresi boyunca, çocuklar, ebeveynler ve o gün yaşanan durumlara ilişkin yapılan sohbetlerden elde edilen bilgiler, öğretmenin bu seyahet süresince ortaya koymuş olduğu kültürel unsurlar yine bu günlüğe kaydetmiştir. Tüm bunlara ek olarak araştırmacı zaman zaman kendi okula başlama süreciyle ilgili yaşadıklarını anımsamış ve anımsamalar sırasında hissettiklerini anımsadığı olayla birlikte araştırmacı günlüğüyle kayıt altına almıştır.

3.3.2. Görüşme

Araştırmada kullanılan görüşme yöntemi, okula uyum sürecindeki öğretmen-çocuk ilişkisinin, ebeveyn-çocuk ilişkisinin ve öğretmen-ebeveyn etkileşiminin ortaya çıkarılması için yararlanılan araçları içermiştir. Ayrıca akran ilişkilerinin öğretmene ve ebeveynlere nasıl yansıdığı da yapılan görüşmelerle ortaya çıkarılmıştır. Ekiz (2003) görüşmelerin, insanların neyi, neden, nasıl düşündüklerinin, duygularının, tutumlarının ve davranışlarının yönlendiricilerini ortaya çıkarmayı sağlayan bir veri toplama aracı olarak nitelendirmektedir. Patton (2014) ise görüşme yoluyla veri toplamanın amacını, bireylerin iç dünyasına yolculuk yaparak onların neler düşündüğünü anlamaya çalışmak olarak değerlendirmektedir.

Bu araştırmada, okula uyum sürecinin paydaşları olan öğretmen ve ebeveynlerle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen ile yapılan görüşmelerde çocukların okula uyum süreci, bu süreçte karşılaştığı sorunlar, süreçte çocuklarla ve ebeveynlerle kurduğu ilişkiler, akran ilişkileri, kültürel unsurların sürece yansıması sorulmuştur. Öğretmen görüşmeleri öğretmen-çocuk ilişkisine, akran ilişkilerine ve öğretmen-ebeveyn etkileşimine dair bilgiler sunmuştur. Ebeveynlerle yapılan görüşmeler ise çocukların okula başlama süreci, bu süreçteki hazırlıklar, okuldan önceki ve sonraki ilişkileri, ev ortamındaki yaşantılar, çocuklarla okuldan sonra yaptıkları sohbetler ve bu sohbetlerin içerikleri, çocukların ev ortamında okul, öğretmen ve akranları hakkında onlara ilettiği bilgiler ve yansıttığı duygular şeklinde biçimlenmiştir. Ebeveyn görüşmeleriyle öğretmen-çocuk ilişkisi, ebeveyn-çocuk ilişkisi, akran ilişkileri ve öğretmen-ebeveyn etkileşimi hakkında bilgiler elde edilmiştir.

Araştırmada araştırmacı öğretmene ve ebeveynlere yönelik iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmıştır. Araştırmacı görüşme formlarında yer alan

soruları, üç uzmandan oluşan tez izleme komitesinde tartışılan konular ve durumlar üzerinden yazmıştır. Daha sonra tez izleme komitesine tekrar sunmuş ve gerekli düzeltmeleri dikkate alarak formları düzenlemiştir. Bu aşamanın ardından araştırmacı görüşme formlarını iki okul öncesi eğitimi alan uzmanına göndererek değerlendirmelerini almıştır. Ayrıca bu aşamada araştırmacı görüşme formlarının dil açısından incelenmesi için bir uzmana göndermiş ve dil bilgisi, yazım, anlam hataları açısından düzeltmeleri yapmıştır. Görüşme formu oluşturma sürecinin son aşamasında araştırmacı öğretmen görüşme formunu telefon aracılığıyla iki okul öncesi öğretmenine uygulamış ve anlaşılırlığını test etmiştir. Araştırmacı ebeveynler için hazırlanan görüşme formunu ise çalıştığı kurumda okul öncesi dönemde çocuğu olan iki anneye ve bir babaya uygulamıştır. Görüşme formlarının anlaşılırlığından emin olduktan sonra bu formları öğretmen ve ebeveyn görüşmeleri için kullanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmak gözlem sürecinde ebeveynlerin kendi çocuklarına ait davranışlarına, durumlara ya da olaylara ilişkin soru sorma fırsatı yaratmıştır. Benzer şekilde yarı yapılandırılmış görüşme formu öğretmenle yapılan görüşme de sınıf içerisinde gözlemlenilen bir olaya ilişkin daha derinlemesine bilgi edinilmesine olanak sağlamıştır.

Öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı öncelikle çocukların okula uyum sürecine ilişkin olarak onların okula başlama sürecini anlatmasını istemiştir. Daha sonra öğretmene çocukların uyum sağlama sürecinde neler yaptığı, bu süreçte ebeveynlerin tutum ve davranışları, uyum sürecinde akran ilişkilerinin nasıl geliştiği, kendisi ile ebeveynler arasında kurulan ilişki, uyum ve uyumsuzluk durumları ile okula uyum sürecini rahatlatan ve zorlaştıran durumlar hakkında sorular yöneltmiştir. Ayrıca hazırlanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer almayan ancak süreçte araştırmacı tarafından eğitim ortamlarında gözlemlenen bazı durumlara ilişkin sorular sorulmuştur.

Araştırmacı ebeveynlerle yapılan görüşmelere ise ebeveynlere ve çocuklara ait birtakım kişisel sorularla (yaş, meslek, eğitim durumu vb.) başlamış, çocuklarının okula başlama öncesi süreci ve bu süreçteki hazırlıkları hakkında sorular yönelterek devam etmiştir. Daha sonra ebeveynlere çocuklarının okul yaşantılarını, okula uyum sürecinde akranlarla, ebeveynle ve öğretmenle ilişkilerini, okula uyum sürecini rahatlatan ve zorlaştıran durumları, çocuktan akademik, sosyal ve duygusal olarak beklentilerini ve öğretmenin ebeveynle kurduğu ilişkiyi irdeleyen sorular sormuştur. Bunun yanında araştırmacı kimi zaman ebeveynlere varsa çocuklarının özel durumları ya da sınıf

içerisinde gözlemlediği bazı durumlar hakkında sorular sormuş, kimi zaman da ebeveynler çocuklarının okula uyum süreci hakkında sorulan sorular dışında bilgiler vermiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmacı 4 Eylül tarihinde okulu ziyaret etmiş ve okul idaresiyle görüşerek araştırma izin yazısını teslim etmiştir. Araştırmaya ilişkin bilgiler aktarıldıktan sonra okul idaresi video kaydı yapmadan gözlem sürecinin yürütülebileceğini ifade etmiştir. 5 Eylül tarihinde ise uyum günlerinin gözlemiyle araştırma süreci başlamıştır. Uyum günlerinin yalnızca 1 saat olması ve okul ortamının bu süreçte karmaşık olması sebebiyle araştırmacı, ebeveynlere araştırma izin onam formunu (Ek 3) ancak okulun ilk haftasında gönderebilmiştir. Sınıfa daha sonra dahil olan yeni çocuklar için araştırmacı çocukları okula bırakma ya da okuldan alma anlarında ebeveynlerden izin alarak araştırmaya dahil etmiştir. Ebeveynler de çocuklarının kamera ile kayıt altına alınma konusundaki endişelerini dile getirmiştir. Araştırmacı ebeveynlere yalnızca yazılı metinler aracılığıyla bilgi toplanacağını, bu bilgilerin ise araştırma dışında kullanılmayacağını sözlü olarak bir kez daha ifade etmiştir.

Araştırmada araştırmacı çocuklara, ebeveynlere ve öğretmenlere ilişkin verilere üç farklı veri toplama aracı kullanarak ulaşmıştır. Üç farklı veri toplama aracıyla araştırmayı daha derinlemesine ve ayrıntılı şekilde ele almayı amaçlamıştır. Araştırma kapsamında okul ve sınıf ortamını gözlemlemiş, ebeveynler ve öğretmenle görüşmeler yapmıştır. Ayrıca araştırmacı günlüğü ile araştırmaya ilişkin duygularını, düşüncelerini ve formal gözlemler dışındaki bazı olayları not etmiştir.

Gözlem süreci toplam 32 gün sürmüştür. Gözlem süreci okula uyum günleri olan 5-6 Eylül tarihlerinde başlamıştır. Gözlem süreci uyum günleri dışında dört hafta (9 Eylül-4 Ekim) aralıksız olarak her gün devam etmiştir. Bu süreçte araştırmacı sürekli gözlem tekniğiyle verilerini toplamıştır. Araştırmacı dört haftanın ardından ise altı hafta boyunca haftanın bir günü olacak şekilde gözlem sürecine devam etmiştir. Veri toplama sürecinin bu bölümünde araştırmacı aralıklı gözlem tekniğiyle verilerini toplamaya devam etmiştir. Bu süreçteki gözlemlerin gününü belirlerken her hafta farklı bir gün olmasına dikkat etmiştir. Bu şekilde haftanın belirli gününe sabitlenen rutinlerde çocukları gözlemlemenin önüne geçmiş ve farklı günlerde çalışma grubunu gözlemleme fırsatı yakalamıştır. Toplam 28 gün olan bu gözlem süreci 13 Kasım tarihinde sona

ermiştir. Daha sonra araştırmacı Aralık, Ocak aylarında birer gün ve yarıyıl tatili dönüşüne denk gelen Şubat ayında iki gün olmak üzere tekrar gözlem yapmıştır.

Araştırmacı gözlem süresince sabah 07.55'ten 12.45'e kadar okulda bulunmuştur. Sınıf sabah 08.00-13.00 saatleri arasında eğitim faaliyetlerini sürdürmektedir. Çocuklar 08.00'den sonra anaokulu kapısından içeriye alınmaktadır. Bu sebeple ebeveynler genellikle 08.10-08.30 saatleri arasında çocuklarını okula bırakmaktadır. Ebeveynlerin çocukları okuldan alma saatleri ise 12.00-12.30 saatleri arasında değişmektedir. 13.00'da öğle grubu gelmeye başladığından okul idaresi ve öğretmenler kargaşa olmaması için sabah grubunun 12.30'a kadar okuldan alınmasını uygun görmüştür. Ebeveynler de belirlenen bu kural doğrultusunda hareket etmiştir. Araştırmacı her gözlem gününde sınıftaki son çocuğun ebeveyni tarafından okuldan alınmasına dikkat ederek gözlem gününü sonlandırmıştır. Araştırmacı gözlem sürecinde Tablo 2'de belirtilen durumları gözlemlemiştir.

Tablo 2

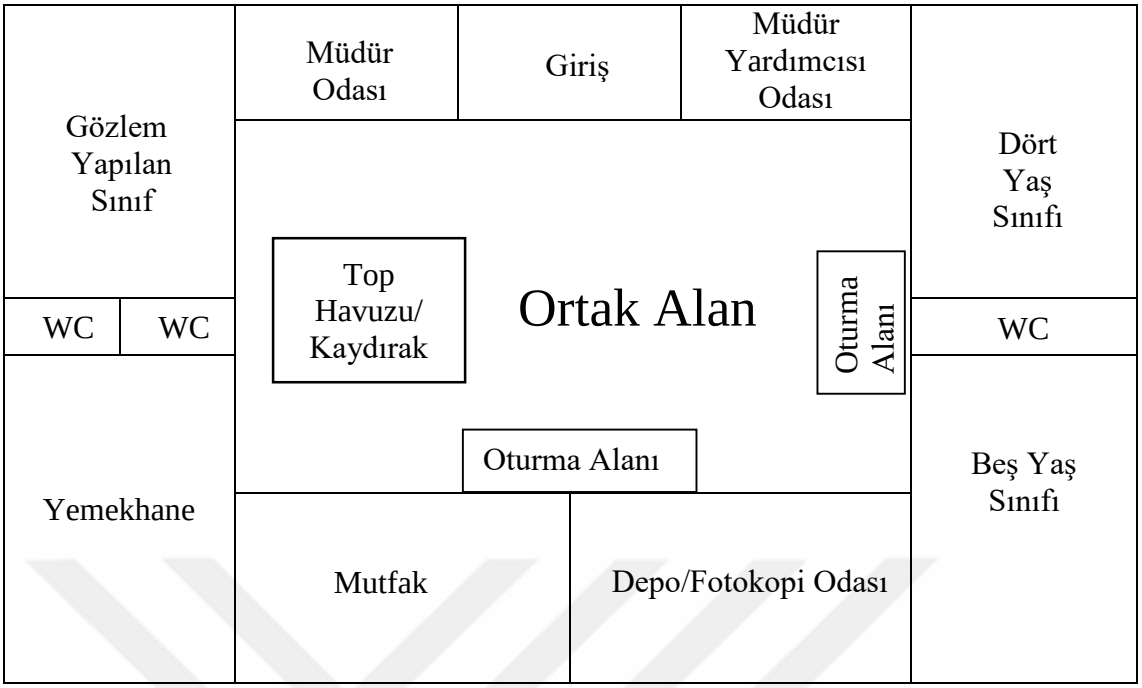
Gözlem Sürecinde İlişki ve Etkileşimlerde Gözlenen Durumlar

Öğretmen-Çocuk İlişkisi	**Ebeveyn-Çocuk İlişkisi**	**Akran İlişkileri**	**Öğretmen-Ebeveyn Etkileşimi**
Öğretmenin çocuğu karşılama süreci, öğretmenin uyum sağlamayan çocuğa karşı davranışları, öğretmenin etkinliklere ve oyunlara katılmayan çocuklara yönelik uygulamaları, öğretmenin istenmeyen davranışları yönetimi, öğretmenin farklı kültürel unsurlara yaklaşımı, öğretmen ile çocuk arasındaki iletişim yolları, çatışma süreci, öğretmenin akranlar arasındaki çatışmalara/uyuşmazlıkl ara yaklaşımı, öğretmenin ihtiyaçlara ve yardım çağrılarına yaklaşımı, öğretmen ile çocuğun vedalaşma süreci	Ebeveynin çocuğu okula bırakma durumu, ebeveyn ile çocuğun vedalaşma süreci, çocuğun gün içerisinde ebeveynini anımsama süreci/durumları, ebeveynin çocuğu okuldan alma durumu, ebeveyn ile çocuğun kavuşma süreci	İletişim kurulan durumlar, çocukların oyunları ve rutinleri, oyuna davet etme/kabul etme durumu, oyun arkadaşlığının gelişimi ve devamlılığı, çatışmaların oluşumu, çatışmaların çözümü, kültürel etkileşimlerin sınıf içinde oluşumu, ortak/farklı kültürel unsurların rolleri, akran kabulü/reddi oluşumu	İletişim kurulan durumlar, iletişim yolları, okul-ev işbirliğinin gerçekleşme durumu, kültürel unsurların rolleri, öğretmen-ebeveyn arasındaki paylaşımlar

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmacı, çok kültürlü bir sınıf ortamında çocukların okula uyum sürecindeki ilişkilerini incelerken öğretmen-çocuk ilişkisinde,

ebeveyn-çocuk ilişkisinde, akran ilişkilerinde ve öğretmen-ebeveyn etkileşiminde farklı durumlara odaklanmıştır. Öğretmen-çocuk ilişkisine dair gözlemler sırasında araştırmacı, öğretmenin sınıf içi uygulamaları, çocuklarla iletişimi, çocukları karşılama süreci, çocuklarla vedalaşma süreci, öğretmen ile çocuk arasındaki çatışmaların oluşumu ve çözüm süreci, öğretmenin akranlar arası uyuşmazlıklardaki yaklaşımı, istenmeyen davranışların yönetimi gibi durumlar üzerinde durmuştur. Ebeveyn-çocuk ilişkisinde ise araştırmacı ebeveynin çocuğu okula bırakma durumunu, ebeveynin çocukla vedalaşma sürecini, çocuğun gün içerisinde ebeveynini anımsama sürecini/durumlarını, ebeveynin çocuğu okuldan alma durumunu ve ebeveyn ile çocuğun kavuşma anını odağa almıştır. Ebeveyn-çocuk ilişkisiyle ilgili veriler yalnızca gözlemlerle elde edilen bilgilerle sınırlandırılmamış, görüşmelerle de ebeveyn-çocuk ilişkisine ait unsurlar ortaya çıkarılmıştır. Araştırmacı akran ilişkilerine dair gözlemleri sırasında iletişim kurulan durumları, çocukların oyunlarını ve rutinlerini, oyuna davet etme/kabul etme durumunu, oyun arkadaşlığının gelişimini ve devamlılığını, çatışmaların oluşumunu, çatışmaların çözümünü, kültürel etkileşimlerin sınıf içinde oluşumunu, ortak/farklı kültürel unsurların rollerini, akran kabulü/reddi oluşumunu gözlemlemiştir. Son olarak araştırmacı öğretmen-ebeveyn etkileşimine ilişkin verilerini iletişim kurulan durumlara, iletişim yollarına, okul-ev işbirliğinin gerçekleşme durumuna, kültürel unsurların rollerine, öğretmen-ebeveyn arasındaki paylaşımlara odaklanarak elde etmiştir.

Araştırmacı gözlenen durumları farklı mekanlarda gözlemleme fırsatı yakalamıştır. Anaokulunda yer alan mekanları daha iyi anlayabilmek için araştırmacı tarafından anaokuluna ait kroki oluşturulmuştur. Anaokulunun krokisine Şekil 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. Okulun iç alanına ait kroki

Şekil 1'de anaokulunun iç mekanlarının gösterildiği krokiye göre, anaokulunda bir müdür, bir müdür yardımcısı olmak üzere iki idari oda bulunmaktadır. Müdür yardımcısı odası, okul bünyesinde yapılan sınıf toplantılarında da kullanılan bir odadır. Okulun yalnızca bir giriş kapısı bulunmaktadır. Çocuklar bu kapıdan girdikten sonra çitlerle ayrılmış alana girmiştir. Bu alan krokide "giriş" olarak gösterilen alandır. Bu alanda dolaplar ve banklar bulunmaktadır. Çocuklar burada ayakkabılarını değiştirip, ebeveynleriyle vedalaşmıştır. Daha sonra çite ait kapıdan geçerek ortak alana girmişlerdir. Ortak alan okuldaki tüm odaların kapılarının açıldığı bölümdür. Çocuklar bu alandan geçerek sınıflarına, yemekhaneye, mutfağa vb. geçiş yapmışlardır. Ortak alanda çocukların oturması için banklar, oyun oynaması için top havuzu ve kaydırak bulunmaktadır. Okulda toplam üç sınıf yer almaktadır. Bu sınıflardan dört yaş ve beş yaş sınıflarının arasında bulunan tuvaletleri her iki sınıf ortak kullanmaktadır. Gözlem yapılan sınıfın ise tuvaleti yalnızca o sınıfa aittir. Ayrıca bu sınıf, tuvaletten yemekhaneye açılan kapı ile doğrudan yemekhaneye geçiş imkânı sunmaktadır. Yemekhanenin yanında mutfak ve muftağın yanında depo olarak da kullanılan fotokopi odası bulunmaktadır.

Anaokulunda bir müdür, bir müdür yardımcısı ile yedi öğretmen görev yapmaktadır. Ayrıca yardımcı hizmetlerden sorumlu bir temizlik görevlisi ve iki mutfak

görevlisi çalışmaktadır. Anaokulu tek katlı bir yapıya sahip olup, küçük bir bahçeye sahiptir. Bu bahçede, bir spor parkı, bir çocuk parkı ve bir de eskimiş, kullanılmayan bir çocuk parkı yer almaktadır.

Yemekhanede üç adet birleştirilmiş masalardan oluşan bir alan vardır. Her yaş grubu bu uzun masalardan birinde sınıfıyla birlikte oturmaktadır. Bu masalardan giriş-çıkış kapısına en yakın masa gözlem yapılan sınıfa aittir. Masalarda çocuklar karşılıklı olarak oturmaktadır. Öğretmenlerin ise ayrı olarak yerleştirilmiş bir masası vardır. Her öğretmen, yemekhaneye geçtikten sonra bu masaya geçmekte ve sınıfındaki çocuklara o alandan seslenmektedir. Kahvaltı zamanında herhangi bir rutin (dua, şükür, dilek vb.) olmadığı görülmektedir. Kahvaltıda çıkan yiyecek ve içecekler mutfak görevlileri tarafından servis edilmektedir. Yiyecek ve içeceklerden isteyen çocuklar, görevlilerden kendileri istemiş ya da görevliler çocuklara teklifte bulunmaktadır. Yemekheneye dört ve beş yaş grubu giriş-çıkış noktasından gelirken, üç yaş grubu sınıfın bağlantısını kullanarak geçiş yapmaktadır.

Gözlem yapılan sınıftaki çocuklar kahvaltı zamanından sonra ortak alanda vakit geçirmektedir. Yaklaşık 10-20 dakika arasında değişen bu zaman diliminde çocuklar ortak alanda bulunan top havuzunda oynamakta, kaydıraktan kaymakta ve boş alanlarda koşmaktadır. Çocuklar bu alanda oyun oynamadıkları zamanlarda ise oturma alanlarına oturup oyun oynayan arkadaşlarını izlemektedir. Öğretmen çocukların oynadığı bu zaman aralığında oturma alanlarından çocukları takip etmektedir. Kahvaltı zamanından sonra bu ortak alanı yalnızca üç yaş grubu (gözlem sınıfı) kullanmaktadır. Diğer sınıflar kahvaltı zamanından sonra sınıflarına geçmektedir. Bu yüzden üç yaş sınıfı, yemekhaneden en son çıkmakta, böylece ortak alanda oluşabilecek kargaşanın önüne geçilmek amaçlanmaktadır. Diğer yaş grubundaki sınıflar farklı zaman aralıklarında ortak alanı kullanmaktadır. Bunun dışında tüm okulun birlikte yaptığı etkinlikler için de bu alan tercih edilmektedir.

Araştırmacı anaokulunun yukarıda sunulan yapısı ve işleyişi içerisinde farklı mekanlarda gözlemlerini sürdürmüştür. Araştırmacı farklı iki mekanda gözlenen durumlar oluşması durumunda ise her iki mekandaki durumlara da hakim olabileceği noktalarda bulunmuştur. Aşağıdaki Tablo 3'te gözlemin gerçekleştiği mekanlara ait bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3

Gözlemin Gerçekleştiği Mekanlar

Öğretmen-Çocuk İlişkisi	**Ebeveyn-Çocuk İlişkisi**	**Akran İlişkileri**	**Öğretmen-Ebeveyn Etkileşimi**
○ Okulun girişi ○ Sınıf ○ Yemekhane ○ Ortak alan ○ Bahçe ○ Tuvalet/Lavabolar	○ Okulun girişi ○ Sınıf	○ Sınıf ○ Yemekhane ○ Ortak alan ○ Ortak alanda yer alan top havuzu ○ Bahçe ○ Tuvalet/Lavabolar	○ Okulun girişi ○ Sınıf

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmacı öğretmen-çocuk ilişkisini, ebeveyn-çocuk ilişkisini, akran ilişkilerini ve öğretmen-ebeveyn etkileşimini gözlemlerken farklı mekanlarda gözlemlerini yapmıştır. Araştırmacı gözlem sürecinin kayıt altına alınması konusunda okul idaresiyle görüşmüş ancak okul idaresi gözlem sürecinin kamera ile kayıt altına alınmadan yürütülmesini istemiştir. Bu yüzden araştırmacı gözlem süreci boyunca yaptığı gözlemleri gözlem notlarıyla kayıt altına almıştır. Gözlemin gerçekleştiği günün sonunda ise gözlem notlarını bilgisayar ortamına aktarmıştır. Bu şekilde araştırmacı gözlem yapılan günü tekrar hatırlayarak veri kaybının önüne geçmeye çalışmıştır. Araştırmada sırasıyla sürekli gözlem ve aralıklı gözlem tekniklerine başvurarak veriler toplanmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan gözlem notları 120 sayfadan oluşmaktadır.

Daha önce araştırmanın yürütüldüğü anaokulunda farklı bir araştırma yapıldığı için anaokulundaki öğetmenlerle araştırmacı arasında bir tanışıklık bulunmaktadır. Ancak Yasemin öğretmeni daha yakından tanımak ve kültürel geçmişine dair bilgi edinmek için araştırmacı araştırmaya başlamadan önce öğretmenle görüşme yapmıştır. Öğretmenle sosyal bir ortamda bir araya gelerek yapılan görüşme, günlük tanışma sohbetiyle geçmiştir. Araştırmacı öğretmenle dönem içinde birçok kez görüşme yapmıştır. Öncelikle hem dönem başında hem de dönem sonunda öğretmenle birer kez randevulu bir şekilde yarı yapılandırılmış görüşme formuna dayalı olarak görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, öğretmenle yaptığı görüşmelerde çocukların okula uyum sürecine ilişkin soruların yanı sıra kişisel birtakım sorular yöneltmiştir. Öğretmenle randevulu olarak yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları toplam 87 dakikadır. Ayrıca öğretmenle araştırmacının birlikte yaptığı günlük seyahat sırasında araştırmacı öğretmenle kısa sohbetler gerçekleştirmiştir. Araştırmaya geçtikten sonra araştırmacının öğretmenle birlikte gerçekleştirdiği 1-1,5 saat aralığında seyahat öğretmeni tanımak için iyi fırsat olmuştur. Araştırmacının şahsi aracıyla gerçekleşen bu günlük seyahatler

sırasında araştırmacı öğretmenle sohbet etme fırsatı yakalamış ve öğretmeni daha yakından tanımıştır. Bu sohbetler sırasında araştırmacı öğretmen, çocuklar, ebeveynler, okul ve sınıf ortamı hakkında sohbetler gerçekleştirmiştir. Ayrıca öğretmenle günlük hayat akışı içerisinde yaşananlar, özel yaşantılar, geçmişe dayalı deneyimler konularında da sohbetler olağan akışta gerçekleşmiştir. Araştırmacı bu sohbetlerden elde ettiği verileri sohbetin gerçekleştiği günün bitiminde araştırmacı günlüğüne kaydederek kayıt altına almıştır.

Araştırmanın gözlem süreci tamamlandıktan sonra araştırmacı ebeveynlerle görüşmeler yapmıştır. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerden üç tanesini yüz yüze gerçekleştirmiş ve kayıt altına almıştır. Kalan yedi görüşmeyi ise telefon aracılığıyla yaparak kayıt altına almıştır. Tüm kayıt altına alma işlemlerini telefonun ses kayıt programı aracılığıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmacı görüşmelere başlamadan önce görüşmelerin zamanını planlayabilmek için ebeveynlere görüşme talep formu göndermiştir. Ebeveynlerden bu formda yer alan görüşme tarihi, saati ve yeri için bırakılan yerleri doldurmalarını istemiştir. Araştırmacı ebeveynlerden geri dönüş alma konusunda öğretmenden de yardım almıştır. Öğretmen bu süreçte ebeveynlere mesaj atarak görüşme talep formunu doldurmalarını istemiştir. Bu forma geri dönüş yapan üç ebeveynle araştırmacı okulda yer alan müdür yardımcısı odasında görüşme yapmıştır. Görüşmeler sırasında, görüşme yapılan odada araştırmacı ve ebeveyn dışında herhangi biri bulunmamıştır. Forma dönüş yapmayan ebeveynlere yine öğretmen aracılığıyla ulaşarak randevu günü ve saati oluşturmuştur. Koronavirüs salgının başlaması sebebiyle yüz yüze gerçekleştirilemeyen bu görüşmeler, araştırmacının ebeveynlerin kişisel telefonlarını araması yoluyla gerçekleşmiştir. Ebeveynlerden biri hem öğretmenin aramasına hem de araştırmacının aramalarına cevap vermediği için bu ebeveynle görüşme gerçekleştirilememiştir. Ebeveynlerle yapılan görüşmeler toplam 184 dakikadır. Tüm görüşmeler toplam 271 dakika, yazılı metin olarak ise 62 sayfadır. Araştırmada elde edilen tüm verilere bakıldığında 120 sayfalık gözlem notu, 62 sayfalık görüşme metni ve 32 sayfalık araştırmacı günlüğü olmak üzere toplam 214 sayfalık metin bulunmaktadır.

3.5. Verilerin Analizi

Veri analiz sürecinin ilk basamağı olarak araştırmacı ham verileri bilgisayar ortamına aktarmıştır. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarını görüşme süreci

tamamlandıktan sonra yazılı metinlere dönüştürmüştür. Araştırmacı bu dönüştürme sürecinde tek tek ses kayıtlarını dinlemiş ve eş zamanlı olarak yazılı metinleri oluşturmuştur. Yazım hızı ile ses kaydındaki konuşmanın hızı arasında oluşan farklılıkları, ses kaydını durdurarak yazılı metine aktarma ve tekrar ses kaydını açma ile gidermiştir. Her bir görüşmeye ait ses kaydını farklı bir metin dosyası olarak kaydetmiştir.

İkinci aşama verilerin analizini içermektedir. Veri toplama sürecinde elde edilen verilerin çözümlemesi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, metne dayalı verilerin analizi için kullanılan birçok yöntemden biridir (Hsieh & Shannon, 2005). İçerik analizi, metin içinde tanımlanan karakterlerden sistematik, tarafsız, tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar için kullanılan bir araştırma tekniği ve mesajın bilimsel analizidir (Barcus, 1959; Stone ve diğerleri, 1966; Krippendorff, 1980). Analiz sürecinde ilk olarak araştırmacı tüm yazılı metinleri bir kitap haline getirmiş ve bu veri kitabını baştan sona iki kez okumuştur. İkinci okumada ilk okumadan farklı olarak araştırma amacına hizmet edecek durumları ve söylemleri renklendirmiştir. İçerik analizinde tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiştir. Corbin ve Strauss (2008), tümevarımsal yaklaşımla saklı bilgilerin ortaya çıkarılmasının ve görünür kılınmasının amaçlandığını belirtmiş ve bu süreci, verilerin birimlere ayrıldığı ve kategorilerin oluşturulduğu bir süreç olarak tanımlamıştır. Buna göre bu araştırmanın analizinde kodlar, doğrudan verilerden üretilmiştir. Bunun için ilk adım, ikinci okuma sırasında araştırmacı tarafından yapılan renklendirmelerle sağlanmıştır. Araştırmacı renklendirilen kısımları tekrar okuyarak kodlama yapmaya başlamıştır. Kodlanan verileri tarihleriyle birlikte kod defterine aktarmıştır. Toplam 48 sayfalık kod defteri elde etmiştir. Kod defterini baştan sona birkaç kez okumuştur. Ardından ilişki içerisinde olan ifadelerin aynı renk ile vurgulanmasına dikkat etmiştir. Araştırmacı aynı renk altında birleşen bu yapıları kod defterinde yeni sayfalara aktarmış, toplam 29 sayfalık kod defteri oluşturmuştur. Sonrasında kodların benzerlik ve farklılıklarından hareketle alt kategorilere, alt kategorilerin benzerlik ve farklılıklarından hareketle ise kategorilere ulaşmıştır. Alt kategorileri ve kategorileri raporlaştırırken mümkün olduğunca tanımlayıcı olmasına ve kodları temsil edebilmesine dikkat etmiştir. Belirlenen tüm kod, alt kategori ve kategoriler, dört araştırma teması altında toplanmıştır. Böylece araştırma verilerinden sistematik bir yapı elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen temalar ve kategoriler Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Araştırmadan elde edilen tema ve kategoriler

Araştırmada araştırmacı tarafından tanımlanan temalar, kategoriler ve alt kategoriler yapılandırılmıştır. Düzenlenen bu yapı defalarca kez araştırmacı tarafından tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmacı araştırma bulgularını verirken ise görüşmelerden, gözlemlenen durumlardan ve araştırmacı günlüğünden doğrudan alıntılara yer vermiştir.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik hakkında kesin yargılarda bulunmak için herhangi bir test, ölçüm ya da kontrol listesi yoktur. Her ne kadar geçerlik, güvenirlik ve genelleme kavramları nicel terminolojinin bir parçası olsalar da, bunlara alternatif kavramlar oluşturmak yerine bu kavramları nitel anlamda yeniden tanımlamak, oluşan kavram karmaşasının önüne geçmede bir yol olabilir (Yaşar, 2018). Bu bağlamda nitel araştırma tekniklerine bağlı olarak yürütülen araştırmalarda geçerlik ve güvenirlikten daha çok inandırıcılık boyutu taşımasının yanı sıra birtakım ölçütler de taşımalıdır (Guba & Lincoln, 1982; Houser, 2015; Merriam, 2015; Whittemore, Chase & Mandle, 2001). Guba ve Lincoln'a (1982) göre inandırıcılık boyutunun bileşenleri inanırlık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirliktir. Creswell (2003) bir araştırmanın bulgularının doğruluğu için bu bileşenlerin birinin ya da birden fazlasının belirtilmesini önermektedir. Bu araştırmada inanırlık, güvenilebilirlik ve aktarılabilirlik

bileşenleri aracılığıyla araştırmanın inandırıcılığı sağlanmıştır.

İnandırıcılık boyutunun bileşenlerinden biri inanırlıktır. İnanırlığı sağlamanın birden çok yolu bulunmaktadır (Holloway & Wheeler, 1996). Bu araştırmada inanırlığı sağlamak için uzun süreli etkileşim tekniği tercih edilmiştir. Buna göre araştırmanın yapıldığı sınıfta uzun süre geçirerek önyargıların kontrol edilmesi ve çalışma grubunun kültürü, dili ya da görüşlerini anlayabilmek için derinlemesine anlayış geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bunun için araştırmacı, sınıfta uzun süre vakit geçirerek bir ay aralıksız sonrasında haftada bir olmak üzere altı hafta boyunca gözlemlerini sürdürmüştür.

İnandırıcılık boyutunun bir diğer bileşeni güvenilebilirliktir. İnanırlıkta olduğu gibi güvenilebilirliği sağlamanın da birden çok yolu vardır. Bu araştırma için güvenilebilirlik sağlamada amaçlı üçgenleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik iç güvenliği artırmada en çok uygulanan tekniklerden biridir. Üçgenleme, iki ya da ikiden fazla veri kaynağı kullanarak bu kaynaklardan elde edilen sonuçların karşılaştırılmasını içermektedir. Ayrıca veri toplama yöntem ve araçlarının da zenginleştirilmesi güvenilebilirliği artırmaktadır. Bu araştırmada çocukların yaşantıları, öğretmen ve ebeveyn olmak üzere birden çok veri kaynağı kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırmada veri toplama yöntemleri de zenginleştirilerek gözlem ve görüşmeye başvurulmuştur. Veri toplama yöntemlerini zenginleştiren araştırmacı kullandığı tekniklerden birinin zayıf olan yönlerini diğer tekniğin ya da tekniklerin güçlü yönleriyle telafi etme şansı yakalayabilmektedir (Mays & Pope, 2000; Streubert & Carpenter, 2011).

İnandırıcılığın bileşenlerinden biri olan aktarılabilirlik, sonuçların bütün gruba nasıl iletilebileceğini içermektedir. Nitel tekniklere bağlı yürütülen araştırmaların aktarılabilirliğini kanıtlamak için katılımcıların seçiminin nasıl yapıldığının, katılımcıların özelliklerinin ve çalışma ortamının açıkça aktarılması gerekmektedir (Sharts-Hopko, 2002). Bu araştırmada aktarılabilirliği sağlamak için çalışma grubunun nasıl belirlendiğine ve çalışma grubunda yer alan çocukların, ebeveynlerin ve öğretmenin özelliklerine detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

3.7. Araştırmacının Rolü

Bu araştırmada araştırmacı katılımcılarla doğrudan temas kuran, verileri toplayan ve verileri analiz eden kişidir. Araştırma boyunca araştırmacı gözlem ve görüşme ile veri toplamıştır. Glesne (2013), yapılan çalışmalarda araştırmayı yapan

kişinin rolünün iyi bir şekilde tanımlaması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Nitel araştırmalarda araştırmacıların bizzat sürecin içerisinde yer alması, çeşitli temaslar ve etkileşimlerle araştırma alanı içerisinde bulunması gerekmektedir. Bu sebeple araştırmacının araştırma içerisindeki rolünün tanımlanması son derece önemlidir. Bu araştırmada, gözlem süreci, katılımcı olmayan gözlemci rolüyle gerçekleşmiştir. Araştırmacı katılımcı olmayan gözlemci rolüyle kendi ön yargılarını süreçten uzak tutabilmeyi, süreç içerisinde doğabilecek öznelliği kontrol altına alabilmeyi amaçlamıştır. Eisenhart (2001) gözlemcilerin sınıf içerisinde etkinliklere katılmayan, katılımcıların ne söylediğini ve ne yaptığını dikkatle izleyen rollerinin altını çizmektedir. Araştırmacı gözlem sırasında çocukların yaptıkları etkinliklere, oynadıkları oyunlara, ilişkilere ve iletişime vb. hiçbir şekilde dahil olmadan, sınıf içerisinde yalnızca gözlemci olarak yer almıştır. Zaman zaman çocuklar araştırmacıyla yakınlık kurmak, yardım talebinde bulunmak, iletişim kurmak istemiştir. Ancak araştırmacı katılımcı olmayan gözlemci rolünü korumak amacıyla çocukları öğretmene veya stajyer öğretmene yönlendirmiştir.

Araştırmanın diğer veri toplama aracı olan görüşmelerde ise araştırmacı öğretmeni ve ebeveynleri etkilemekten kaçınmış, yönlendirici ifadeler kullanmamaya dikkat etmiştir. Ayrıca ebeveynlerin görüşme esnasında kendilerini rahat hissetmesini, araştırmacıyı tanımasını sağlamak amacıyla görüşmeler gözlem sürecinin bitiminde planlanmıştır. Bu şekilde yapılan görüşmelerin samimi bir ortamda gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Son olarak araştırmacı öğretmen ile günlük yaptığı seyahatler sırasında kendi duygu ve düşüncelerinin öğretmeni etkilemesinin önüne geçmek için öğretmene yalnızca sorular soran kişi konumunda olmuş, düşünce ve duygularını öğretmenle paylaşmaktan kaçınmıştır.

3.8. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Nitel araştırma tekniklerine bağlı olarak yürütülen araştırmalarda alınan etik önlemler araştırmanın güvenirliğini ve geçerliliğini etkilemektedir (Merriam, 2013). Bu kapsamda bu araştırma için altı farklı etik önlem alınmıştır. Bu önlemlerin bir kısmı araştırmanın veri toplama süreci başlamadan önce gerçekleştirilen önlemlerdir. Öncelikle veri toplama sürecini gerçekleştirebilmek için gerekli prosedürlerden biri olan, araştırmanın gerçekleştirildiği okulun bağlı olduğu İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınması gerekmektedir. Araştırmacı izin sürecini hızlandırmak ve süreci takip

edebilmek için İl Millî Eğitim Müdürlüğünün istediği evrakları elden teslim ederek izin sürecini başlatmıştır. Daha sonra araştırma için üniversitenin etik kurulundan etik kurul kararı alınmıştır. Tüm izin prosedürleri gerçekleştirildikten sonra, araştırmacı araştırmanın yapıldığı anaokulu ziyaret etmiştir. Bu ziyaret kapsamında anaokulunun idari yönetimi ve öğretmenle görüşme gerçekleştirmiştir. Yapılan görüşmede araştırmanın amacından ve süreçten bahsederek izin almış ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanan izin evrakının bir kopyasını anaokuluna teslim etmiştir.

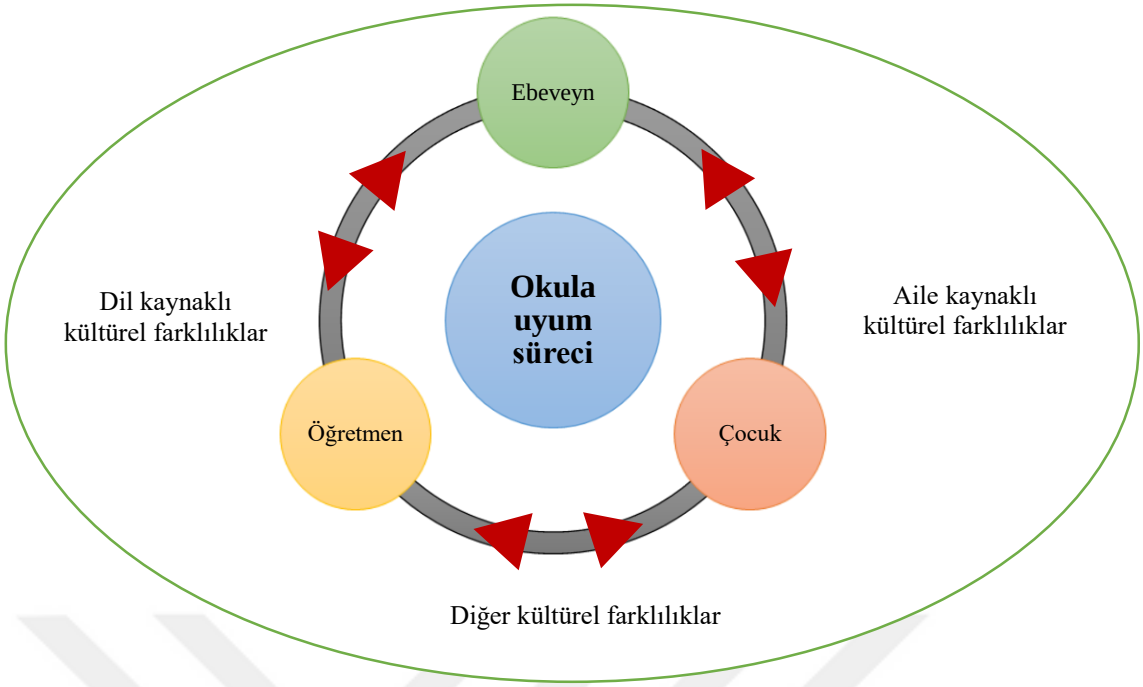
Araştırmanın veri toplama sürecinde alınan etik önlem ise sınıftaki çocukların ebeveynlerinden ebeveyn onam formu aracılığıyla izin almayı kapsamaktadır. Onam formu dışında ebeveynler aklına takılan noktaları çocuğu okuldan bırakma ya da alma anında araştırmacıya sormuşlardır. Veri toplama sürecinden sonraki süreçte ise çocukların ve öğretmenin kimliklerini açığa çıkarmadan, araştırmacı tarafından onlara verilen takma isimler kullanılarak önlem alınmıştır. Böylece araştırmacı çalışma grubunda yer alan bireylerin kimlik bilgilerini gizli tutma sözünü tutmuştur. Ayrıca araştırma kapsamında elde edilen verilerin (gözlem notlarının, ses kayıtlarının) bu araştırmanın kapsamı dışında kullanmayacağı bilgisini çalışma grubunda yer alan katılımcılarla paylaşmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bulguları, araştırma sorularına yanıt olacak biçimde beş bölümde raporlaştırılmıştır. İlk bölümde, araştırmanın gerçekleştiği sınıfı çok kültürlü yapan unsurlar ve çok kültürlü yapının ilişkilere ve sınıf atmosferine yansımaları anlatılmıştır. İkinci bölümde okula uyum süreci, öğretmen ile çocuk arasındaki ilişki bağlamında incelenmiştir. Ayrıca bu bölüm içerisinde öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkiye yansıyan stajyer öğretmenin rollerine değinilmiştir. Bulguların üçüncü bölümünde ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocukların okula uyum süreçlerindeki rolü irdelenmiştir. Dördüncü bölümde okula uyum süreci, akran ilişkileri bağlamında değerlendirilmiştir. Beşinci ve son bölümde ise okula uyum süreci, ebeveyn ile öğretmen arasındaki etkileşim bağlamında ele alınmıştır.

Çok kültürlü bir sınıftaki çocukların okula uyum sürecinin öğretmen-çocuk ilişkisi, ebeveyn-çocuk ilişkisi, akran ilişkileri ve öğretmen-ebeveyn etkileşimi bağlamında inceleyen bu araştırmada, sınıfın çok kültürlü yapısının dil kaynaklı kültürel farklılıklardan, aile kaynaklı kültürel farklılıklardan ve diğer kültürel farklılıklardan oluştuğu belirlenmiştir. Okula uyum sürecinde öğretmenle çocuk arasındaki ilişkide ise ilişki biçimi, sınıf yönetimi uygulamaları, çatışma oluşumu ve çatışma çözüm süreci olmak üzere dört önemli unsura rastlanmıştır. Bununla birlikte okula uyum sürecinde çocukların ebeveynleri ile ilişkilerinde ilişki türü, okul-ev uyumu, özerkliğe yaklaşım ve vedalaşma süreci unsurları belirlenmiştir. Okula uyum sürecinde çocuklar arasındaki akran ilişkilerinde ise çatışma oluşumunun, çatışma çözüm sürecinin ve kültürel etkileşimin önemli unsurlar olduğu tespit edilmiştir. Son olarak okula uyum sürecinde öğretmen ile ebeveynler arasındaki etkileşimde besleyici rol, ket vurucu rol ve kaçınmacı rol olmak üzere üç önemli unsur olduğu görülmüştür. Tüm bu unsurlar çocukların okula uyum süreçlerini yönlendirmiştir. Şekil 3'te okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecindeki ilişki ağı gösterilmiştir.



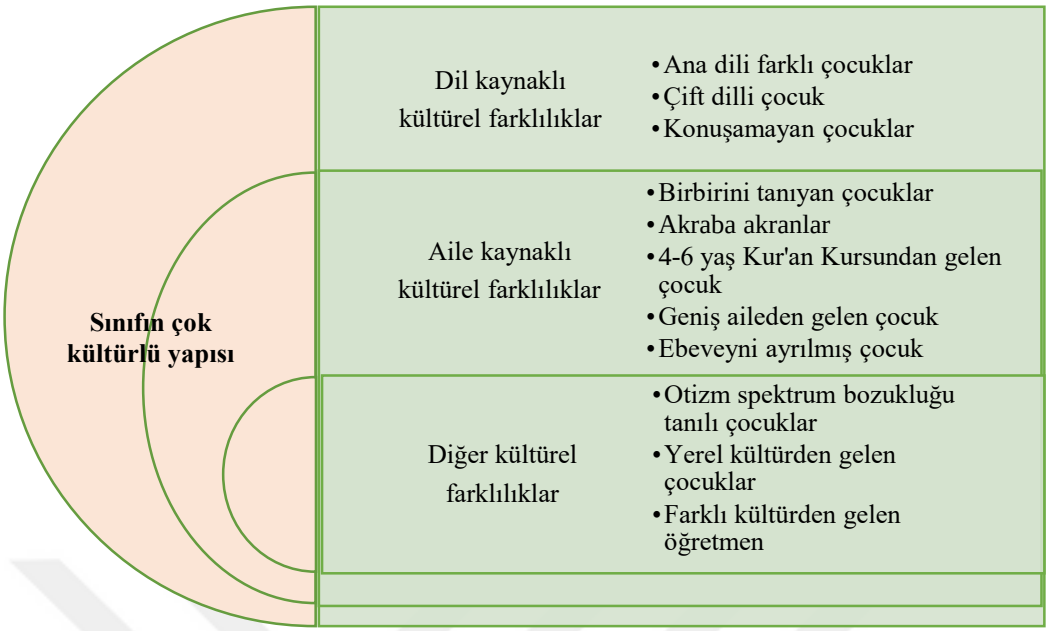
Şekil 3. Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecindeki ilişki ağı

Şekil 3'te görselleştirilen ilişkiler ve sınıf içerisindeki çok kültürlü ortamı oluşturan unsurlar, kimi zaman çocukların okula uyum süreçlerini hızlandırmış kimi zaman da okula uyum süreçlerinin yavaşlamasına veya duraksamasına neden olmuştur. Bu dinamik süreç, çocukların okula uyum süreçlerinde ilişki içerisinde olduğu öğretmen, ebeveyn ve akranlarla benzer şekilde seyretmiştir. Ancak, ilişki ağı içerisinde yer alan öğretmen-ebeveyn etkileşiminin, çocukların okula uyum süreçleri üzerinde diğer ilişkiler kadar önemli bir rol oynamadığı, bu ilişkinin öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkiye yansıyarak okula uyum süreçlerini yönlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.1. Sınıfın Çok Kültürlü Yapısı ve Çok Kültürlü Yapının İlişkilere ve Sınıf Atmosferine Yansımaları

Araştırma Antalya'nın turizm ile özdeşleştirilmiş bölgerinden birinde yer alan bir anaokulunda yapılmıştır. Bu durum, araştırmacıda sınıfın çok kültürlü yapıda olması beklentisi yaratmıştır. Araştırmacı sınıfla ilgili çok kültürlü yapı beklentisi içerisindeyken çocukların yalnızca ana dili farklılıklarına sahip olacağını düşünmüştür. Yapılan gözlemlerde ve görüşmelerde ise sınıfın yalnızca ana dili farklılığına dayalı çok kültürlü bir yapı göstermediği, birçok farklı unsurun sınıfın çok kültürlü yapısına katkı

sağladığı belirlenmiştir. Bu yapıyı oluşturan unsurlar Şekil 4'te görselleştirilmiştir.



Şekil 4. Sınıfın çok kültürlü yapısını oluşturan unsurlar

Araştırmanın gerçekleştiği sınıfın çok kültürlü yapı olmasında katkısı olan unsurlar Şekil 4'te gösterilmiştir. Sınıf ortamında ana dili farklı olan çocukların sayısının fazla olması sınıfın çok kültürlü yapısı içerisinde dikkat çeken en önemli unsurdur. Ana dili farklı olan çocukların Rus anne ve Türk babaya sahip olmaları, hem çocukların ev ortamını hem de okul ortamını çok kültürlü yapıya dönüştürmüştür. Çocuklar çok kültürlü bir ev sisteminden çok kültürlü bir sınıf sistemine geçiş yapmıştır. Bu çocuklardan Kayra, Ege, Jale, Meltem, Açelya ve Alya'nın ana dili Rusçaydı. Çocukların annelerinin Rus kökenli olması ve ebeveynlerin ev ortamında Rusçayla iletişim kuruyor olması, çocukların ana dillerinin sınıf ortamındaki diğer akranlarından farklı olmasına neden olmuştu. Sınıfta Rus kökenli anneye ve Türk kökenli babaya sahip çocuklardan Kayra, Ege, Jale, Açelya ve Alya yalnızca Rusça konuşabiliyordu. Meltem ise kendisine Türkçe olarak söylenenleri anlıyor ancak Rusça konuşmayı tercih ediyordu.

Ana dili farklı olan çocuklardan Kayra, okulda genellikle sessiz kalmayı tercih etmişti. Babası tarafından okula getirilen Kayra, öğle saatlerinde annesi tarafından okuldan alınmıştı. Babası okula bırakırken Kayra, okulun ilk günlerinde ağlamıştı. Babası bu süreçte Kayra ile sınıf ortamında bulunmuş, süreçte Kayra ile konuşarak onu okulda kalmaya ikna etmeye çalışmıştı. Kayra'nın okulda kalmaya ikna olmasında yalnızca babasının konuşması etkili olmamıştı. Kayra'nın daha önce tanıdığı arkadaşı

olan Jale'nin de aynı sınıfta olması Kayra için bir destek olmuştu.

Kayra okulun ilk günlerindeki ağlamalarını, okula geldiğinde Jale'yi gördüğünde bırakmaya başlamıştı. Jale, çoğunlukla Kayra'dan erken sınıfa gelmişti. Jale, Kayra sınıf kapısında göründüğünde hemen Kayra'nın yanına koşmuş, birlikte Kayra'nın çantasını dolaba bırakıp oyun oynamaya başlamışlardı. Kayra ve Jale'nin en sevdiği oyun dramatik oyun merkezinde kurdukları oyunlardı. Özellikle dramatik oyun merkezindeki mutfak köşesi onların birlikte oyunlar kurdukları en önemli alandı. Okul açıldıktan bir süre sonra sınıfa dahil olan Meltem ise Kayra ve Jale'nin oluşturduğu akran grubuna üçüncü üye olarak katılmıştı.

Kayra, Jale ve Meltem genellikle birlikte oyunlar kurmuş, etkinliklere katılım konusunda birbirlerini etkilemişlerdi. Öğretmen etkinlik için çocukları çağırdığında bu üç çocuk birbirlerine bakarak, etkinliğe dahil olma ya da olmama noktasında karar vermeye çalışmışlardı. Ayrıca bu üçlü kız grubunda Kayra hep grubu bir arada tutan çocuk olmuştu. Kayra gelmediği günlerde Jale ve Meltem bağımsız olarak oyunlara dahil olmuş, Kayra sınıfta olduğunda ise bu üç arkadaş genellikle birlikte oyun oynamışlardı. Kayra sınıfta çok az konuşan bir çocuktu. Ancak sınıf ortamındaki üçlü kız grubu içerisinde sürekli olarak Rusça konuşmuştu. Kayra sınıfta Jale ve Meltem dışında diğer Rusça konuşan çocuklarla da gözlem süresince hiç konuşmamıştı. Kayra bu çocuklarla yalnızca zaman zaman bazı oyunlarda bir araya gelmişti.

Okulun ilk günlerinde Kayra öğretmenle de mesafeli ilişki içerisinde olmuş zamanla bu ilişkide yakınlık oluşmuştu. Öğretmen etkinliklere katılmadığı zamanlarda Kayra'yı zorlamamıştı. Ayrıca kahvaltı zamanında da Kayra okulun ilk günlerinde bir şeyler yememiş, yemekhanede etrafını izlemişti. Öğretmen bu noktada da herhangi bir müdahalede bulunmamıştı. Kayra zaman içerisinde kahvaltıda bir şeyler yemeye başladı.

Kayra ile ilgili dikkat çeken diğer özellikler Kayra'nın ortak alandaki top havuzuna girmekten kaçınması ve etkinliklerde parmakları, elleri ile boya, köpük vb. kullanması gerektiği durumlarda bunları yapmaktan kaçınması olmuştu. Kayra kahvaltı zamanın ardından ortak alanda geçirilen zamanlarda Jale ve Meltem'in top havuzunda oynamasına rağmen top havuzuna hiç girmemişti. Top havuzunda oynamak yerine oturma alanlarında oturmuştu. Ortak alanda Jale ve Meltem'in katıldığı koşturmalı oyunlara ise katılmıştı. Kayra, Meltem ve Jale okula gelmediğinde çoğunlukla sınıfı izlemeyi tercih etmiş, oyunlara katılmamış, kendisi oyun kurmamış ve etkinliklere katılım sağlamamıştı.

Ana dili farklı olan çocuklardan Jale'yi her sabah annesi okula getirmiş ve annesi onu okuldan almıştı. Araştırmacı Jale'nin babasının gerek öğretmenin iletişim kurma çabalarına kayıtsız kalmasından gerekse okula katılım sağlamamasından dolayı babanın Jale'nin eğitim sürecine dahil olmadığını düşünmüştü. Jale'nin annesi Türkçe bilmemesi sebebiyle öğretmenle bir ilişki geliştirememişti. Bu sebeple Jale'nin okuldaki yaşantılarıyla ilgili aile yalnızca Jale'nin anlattığı kadarını biliyordu.

Jale'nin okul yaşantılarıyla ilgili ailenin sürece dahil olması oldukça kısıtlıydı. Jale her sabah okula ilk gelen çocuktu. Annesiyle birlikte okulun önünde bir süre bekleyen Jale, saat 08.00 olduğunda okul kapısından girmiş ve annesinden çantasını alarak sınıfa geçmişti. Araştırmacı okulun önündeki bekleme anlarında Jale ve annesi arasında hiç konuşma geçmediğini fark etmişti. Jale, sınıfta Rusça konuşan akranlarıyla konuşuyordu ancak araştırmacı Jale'nin annesiyle konuştuğunu görmemişti.

Jale sınıfa geçtiğinde sınıfta kimsenin olmaması onun bir oyun kurmasına engel olmuştu. Jale, bir akranı (bu akranın kim olduğu hiç fark etmemişti) sınıfa gelene kadar sınıf kapısında beklemişti. Akranlarından birinin sınıfa gelmesiyle Jale, istediği bir merkeze geçip oyun oynamaya başlamıştı. Bu durum gözlem süresi boyunca bu şekilde devam etmişti. Jale sınıfa Kayra geldiğinde ise Kayra'yı kapıda karşılamış ve sınıfa geçerken ona eşlik etmişti. Jale hangi oyunu oynarsa oynasın Kayra sınıfa geldiğinde onu karşılaması hiç değişmemişti. Kayra ile oyun oynamayı seven Jale, Meltem'in de sınıfa dahil olmasıyla birlikte ikili gruplarına Meltem'i de kabul etmişti. Meltem ile Kayra arasındaki ilişki ise Meltem ile Jale arasındaki ilişkiye kıyasla her zaman daha yakın olmuştu. Jale, Kayra'nın ya da Meltem'in olmadığı günlerde diğer akranlarıyla oyun oynamıştı. Ancak bu akranların çoğunlukla Rusça konuşabilen akranlar olduğu dikkat çekmişti.

Jale okulun ilk birkaç günü kahvaltı zamanında bir şeyler yememişti. Ancak birkaç günden sonra Jale kahvaltısını yapmış, zaman zaman Kayra'nın kahvaltı tabağından onun yemediklerini almıştı. Jale, Kayra ve Meltem'in yemekhanede birbirleriyle iletişim kurmadıkları görülmüştür. Jale ortak alanda akranlarıyla birlikte top havuzuna girmiş, koşturmuş ve oyunlara dahil olmuştu. Ortak alanda Kayra ve Meltem'den daha bağımsız hareket ettiği dikkat çekmişti.

Jale ile öğretmen okulun ilk günlerinden itibaren yakın ilişki göstermiştir. Fakat araştırmacı Jale'nin zaman zaman öğretmenin farklı dilde konuşması sebebiyle aralarına mesafe koyduğunu düşünmüştü. Benzer şekilde araştırmacı öğretmenin de Jale ile yakınlığının Türkçe konuşan çocuklarla kurduğu yakınlık gibi olmadığını hissetmişti.

Sınıf içerisinde Jale, Kayra ve Meltem dışında İlker ile oyun oynamayı tercih etmişti. Ayrıca Jale öğretmen tarafından yapılan etkinliklerde Kayra'nın etkinliğe katılmasıyla birlikte etkinlilere katılmış, Kayra'nın etkinliklere katılmadığı durumlarda ise Kayra ile birlikte oyunlarına devam etmişti.

Ana dili farklı olan çocuklardan Meltem okul açıldıktan birkaç hafta sonra sınıfta dahil olmuştu. Ancak araştırmacı ve öğretmen Meltem'in sınıfa dahil olacağını daha önceden biliyorlardı. Çünkü Kayra'nın babası, Kayra'nın çok sevdiği bir arkadaşının okula kayıt olacağını söylemişti. Meltem'in sınıfa gelmesinden sonra Kayra, Meltem ve Jale üçlü bir grup olarak oyunlarına başlamışlardı. Meltem'i okula her sabah annesi bırakmış ve her öğlen annesi okuldan almıştı. Okulun yalnızca ilk gününde Meltem'in yanında olan babası bir daha okulda bulunmamıştı. Meltem, Jale ve Kayra dışındaki akranlarıyla çok iletişim kurmamıştı.

Sınıfta Türkçe söylenenleri anlayan Meltem, akranlarıyla Rusça konuşuyordu. Meltem, okula yalnızca birkaç gün gelen Elçin ile de oyun oynayan tek çocuktu. Meltem de üçlü kız gruplarındaki diğer kızlar gibi etkinliklere katılım sırasında gruptaki akranlarının etkinliklere katılmasını beklemişti. Jale ve Kayra etkinliklere katılırsa etkinliklere katılmış, onlar etkinliklere katılmamışsa etkinliklere katılmamıştı.

Meltem ile öğretmen arasında yakın bir ilişki olduğu gözlemlenmiş fakat Jale'nin durumunda olduğu gibi Meltem'in farklı dilde kendisini ifade ediyor olması öğretmen ile arasında bir bariyer oluşturmuştu. Meltem gözlem sürecinin ortasında okuldan ayrılmıştı. Meltem'in okuldan ayrılması zorunlu bir durum olarak kendisini göstermişti. Annesinin ve babasının ayrılma kararı alması sebebiyle annesiyle birlikte Rusya'ya dönen Meltem'in okuldan ayrılması araştırmacı için beklenmeyen bir durum olmuştu.

Ana dili farklı olan çocuklardan Ege okul ortamına çok uzun süre ağlayarak gelen bir çocuktu. Sabahları babası tarafından okula bırakılan Ege, babasından ayrılmak istememişti. Okulun ilk haftalarında babası her gün Ege ile birlikte sınıfa girerek onun bir oyuna dalmasını beklemiş, Ege bir oyuna daldığında ise Ege'ye görünmeden sınıftan çıkmıştı. Ege, birkaç dakika içerisinde babasının yokluğunu fark ettiğinde ağlamaya başlamıştı. Ege bu durumlarda öğretmenin yanına gitmek yerine sınıftaki stajyer öğretmene gitmişti.

Ege, öğretmenle yakınlaşmaktan hep kaçınmıştı. Öğretmenle Ege arasında Ege tarafından koyulan mesafe vardı. Öğretmen bu mesafeyi kırmak ve yakınlaşmak için zaman zaman girişimlerde bulunmuştu. Ancak zamanla öğretmen bu girişimlere son

vermiş ve Ege'nin kendi halinde olmasını kabullenmişti. Okulun ilk haftalarında stajyer öğretmenin kucağına oturan Ege, tüm gün sınıfta olanları izlemişti. Gitme saati yaklaştığında ise özellikle sınıftan kendisinden önce ayrılan arkadaşları olduğunda Ege "Muma" demeye başlamış ve zaman zaman ağlamıştı. Ege'nin "Muma" diye ağladığı durumlarda öğretmen "Muma gelecek" diyerek Ege'yi sakinleştirmeye çalışmıştı.

Ege'yi her sabah babası okula bırakırken, öğle saatlerinde de annesi okuldan almıştı. Ege annesinin geldiğini duyduğunda (görevli sınıfa gelip Ege'nin adını söylediğinde) sınıftan gülümseyerek ayrılmıştı. Kahvaltı zamanlarında yemekhaneye giden Ege okulun ilk haftalarında hiçbir şey yemiyorken zamanla bir şeyler yemeye başlamıştı. Ortak alandaki zamanlarda ise çoğunlukla oturma alanlarında oturmayı tercih eden Ege, yalnızca birkaç kez top havuzuna girmişti.

Ege, uzun süre sınıfta gerçekleştirilen etkinliklere katılmadı. Ancak bir gün öğretmen oyun hamuru çıkarttığında Ege stajyer öğretmene onay almak istercesine bakmış, stajyer öğretmenin de teşvik etmesiyle oyun hamuru oynamaya başlamıştı. Öğretmen o günden sonra her gün oyun hamuru çıkartmaya başlamıştı. Ege de her gün oyun hamuruyla oynamıştı. Yavaş yavaş etkinliklere adım atan Ege, bir süre sonra blok merkezinde tek başına oyunlar oynamaya başlamıştı.

Ege sınıf ortamında hiç konuşmuyordu. Tek başına kurduğu oyunlardan sonra Ege, Jale, Kayra, Tamer ve İlker'in oyun oynadığı alanları ziyaret ederek onların yanlarında oyun oynamaya başlamıştı. Ege'nin Rusça bilen akranlarıyla bir araya gelmesine rağmen yine de konuşmamayı tercih ettiği dikkat çekmişti. Araştırmacı ebeveynle yaptığı görüşmede Ege'nin evde sürekli konuştuğunu ve evde hareketli bir çocuk olduğunu öğrenmişti. Gözlemler sırasında ise araştırmacı Ege'yi konuşmayan, sessiz, sakin bir çocuk olarak görmüştü. Ebeveynin ifadelerinden yola çıkarak araştırmacı Ege'nin sınıf ortamında gerçek Ege'yi yansıtmadığını düşünmüştü.

Ana dili farklı olan çocukların Türkçe konuşamıyor olmaları, süreç içerisinde sınıf ortamında kurdukları iletişimin, ilişkinin ve etkileşimin düşük düzeyde kalmasına neden olmuştur. Çocukların kendilerini ifade edememeleri, ifade ettiklerinde anlattıklarına yanıt alamamaları çocukları sınıf ve okul ortamından uzaklaştırmıştır. Örneğin sınıf içerisinde Ege'nin kendisini ifade etse bile anlaşılamaması, bu çocuğun uzun süre okula ağlayarak gelmesiyle, babasından ayrılırken zorlanmasıyla sonuçlanmıştır.

Ana dili farklı olan çocuklardan Açelya ve Alya, sınıfta çok zaman geçirmeyen çocuklardı. Bu çocuklar okula başladıklarında ebeveynleriyle okula gelmiş fakat

ebeveynlerinden ayrılmayarak okulun girişinde oturmuşlardı. Sınıfta yalnızca on-onbeş dakika bulunan bu çocuklar kısa süre içerisinde ebeveynleri tarafından okuldan alınmıştı. Ayrıca sınıfta yer alan çocuklardan olan Aden ve Elçin de okula uyum sağlayamadıkları gerekçesiyle ebeveynleri tarafından okuldan alınmıştı. Açelya, Alya, Aden ve Elçin okul açıldıktan sonra farklı zaman dilimlerinde okula dahil olmuştu. Açelya ve Alya okulda bir hafta geçirmesine rağmen sınıfa iki gün katılmıştı. Aden ve Elçin ise okula kayıt olduktan iki gün sonra okuldan ayrılmıştı. Bu çocuklar sınıf ortamında vakit geçirmemiş, akranlarıyla ve Yasemin öğretmenle etkileşim kurmamıştı.

Sınıf içerisinde çok kültürlülüğe katkı sağlayan diğer bir unsur çift dilli bir çocuğun olmasıydı. Sınıfta Rus kökenli anneye ve Türk kökenli babaya sahip çocuklardan biri olan İlker hem Rusçayı hem de Türkçeyi iyi bir şekilde konuşabiliyordu. İlker'in hem Rusçayı hem de Türkçeyi iyi bir şekilde konuşması, her iki dilde kendisini ifade etmesi, İlker'i öğretmeniyle ve akranlarıyla yakınlaştırmıştı. İlker öğretmeniyle okulun ilk gününden itibaren yakın ilişki içerisinde olmuş ve öğretmenine isteklerini her zaman ifade etmişti. Bununla birlikte İlker, sınıfta Türkçe konuşan akranlarıyla da ilişkiler geliştirmişti. Rusça konuşmaya da hakim olan İlker, sınıfta Rus kökenli anneye sahip akranlarıyla oyunlar kurmuş, oyunlarına dahil olmuş ve kimi zaman öğretmen ile Türkçe bilmeyen akranları arasında çevirmenlik yapmıştı.

İlker'in her iki dile hakim olması dışında dikkat çeken diğer bir özelliği yaş özelliklerinin üzerinde sosyal beceriler göstermesiydi. İlker'in sosyal becerilere sahip olması öğretmeniyle ve akranlarıyla çatışmaya girmeden sorunları çözebilmesini sağlamıştı. Kendisini iyi düzeyde ifade edebilen ve sosyal beceriler gösteren İlker, çoğunlukla sınıf ortamında kuralları takip etmiş, gerekli durumlarda özür dilemiş, her zaman teşekkür etmiş, oyuncakları paylaşarak oynamış, sınıfa geldiğinde öğretmeniyle ve akranlarıyla selamlaşmış, gün içerisinde neler yapacaklarını merak edip öğretmenle sohbet etmiş, okuldan ayrılırken vedalaşmıştı.

İlker'i okula çoğunlukla annesi getirmiş ve okuldan annesi almıştı. İlker okulda annesinden ayrılırken her zaman vedalaşmış, ona sarılmış ve öpmüştü. Bazı zamanlarda annesi arkasından onu sevdiğini söyleyerek sınıfa uğurlamıştı. Zaman zaman babası okula bıraktığında, İlker'in babasıyla da annesiyle olduğu gibi vedalaştığı görülmüştü. Bu anlamda araştırmacı İlker'in anne ve babasının İlker'e karşı okul ortamındaki davranışlarının tutarlı olduğuna kanaat getirmişti.

Sınıfta farklı ana diline sahip çocukların yanı sıra konuşamayan çocukların bulunması da sınıfta oluşan çok kültürlülüğe katkı sunmuştur. Nitekim kendisini dil

aracılığıyla ifade edemeyen bazı çocuklar kendilerini farklı yollarla (çatışma, sessiz iletişim, yalnız oyun gibi) ifade etme yoluna gitmiş, bazıları ise sessiz kalmayı tercih etmişti. Gözlem süresince Emir, Yavuz, Aynur ve Tamer'in öğretmenle, akranlarıyla ve ebeveynleriyle konuşmadığı görülmüştü. Bu sebeple Emir, Yavuz ve Tamer hem akranlarıyla hem de öğretmeniyle sık sık çatışma yaşamıştı. Aynur ise kimseyle çatışmaya girmemiş, sınıf içerisinde belirlediği bazı oyuncaklarla tek başına oynamıştı.

Sınıfta konuşamayan çocuklardan biri olan Emir geniş aile ortamından gelen bir çocuktu. Anne ve babasının ayrılmasıyla birlikte anneannesi, dedesi, annesi ve dayısı ile aynı evde yaşayan Emir, babasıyla hiç görüşmüyordu. Emir, hem konuşamayan hem geniş aileden gelen hem de ebeveyni ayrılmış çocuk olarak farklılıklarıyla birlikte sınıfa dahil olmuştu. Emir'i okula bırakma ve okuldan alma görevini anneannesi üstlenmişti. Araştırmacının anneyle yaptığı görüşmede Emir'in okula başlama sürecinin Emir'in konuşmasının gecikmesi sebebiyle gerçekleştiği öğrenilmişti.

Ailesi Emir'in konuşmasının gecikmesini fark ettikten sonra onu doktora götürmüş, doktorun okula başlamasının Emir için iyi olacağını söylemesiyle de okula kayıt yaptırmışlardı. Ayrıca doktor, konuşma gecikmesinin Emir'in televizyon karşısında çok vakit geçirmesiyle ilişkili olabileceğini söyleyerek Emir'in televizyon izlemesine kısıtlama getirmişti. Araştırmacının ailenin okuldan beklentisinin yalnızca Emir'in konuşmasını sağlamak olduğuyla ilgili düşünceleri vardı. Araştırmacı gözlem süresi boyunca Emir'in bir kez bile sesini duymamıştı.

Okulun ilk günlerinden itibaren sınıf ortamında hareketli halleriyle dikkat çeken Emir, akranlarıyla iletişim yolu olarak çatışmayı tercih etmişti. Akranlarıyla birçok kez çatışmaya giren Emir genellikle akranlarına karşı fiziksel saldırganlık da göstermişti. Emir'in fiziksel olarak saldırgan davranışları, diğer çocukların ebeveynleri tarafından öğretmene birçok kez şikayet edilmişti. Hatta okulun ilk günlerinde okula severek gelen Gülay'ın, Emir tarafından itilmeye maruz kaldıktan sonra okula gelmekten çekindiği Gülay'ın ebeveyni tarafından öğretmene iletilmişti.

Emir, öğretmenle de iletişim kuramıyor, sürekli çatışma yaşıyordu. Öğretmenin uyarılarını duymayan, etkinliklere katılmayan Emir, gün içerisinde öğretmenin en çok uyardığı çocuk oluyordu. Öğretmen, Emir'in kendisiyle ve akranlarıyla yaşadığı çatışmayı ailesine aktardığında, aile onunla evde konuştuklarını dile getiriyordu. Aile, Emir'in evdeki konuşmalarında öğretmenin sürekli kendisini cezalandırdığından bahsettiğini de okul yönetimine iletmişti. Okul yönetimi, öğretmeni ve Emir'in dedesini bir araya getirerek konuşmuştu. Öğretmen birkaç kez Emir'i etkinlik ya da oyunlardan

mahrum bırakma, tek başına oturma gibi cezalandırmaya gitmişti. Emir tarafından bu cezalandırmalar süreklilikle ilişkilendirilmişti. Emir, öğretmenin sürekli olarak kendisini cezalandırıldığı şeklinde bir algıya sahipti.

Araştırmacı gözlemleri boyunca öğretmenin Emir'i sınıfın günah keçisi olarak değerlendirildiğini düşünmüştü. Çünkü öğretmenin gün içerisinde en çok telaffuz ettiği isim her zaman Emir olmuştu. Emir gün içerisinde öğretmen tarafından sürekli olarak uyarılmıştı. Öğretmen, masada bir şeylerle ilgilenirken bile sınıf içerisinde bir ağlama duyduğunda ya da bir çocuğun bağırmasını duyduğunda ilk baktığı çocuk Emir idi. Emir'in yanındaki akranlarının yarattığı olumsuzluklarda da öğretmen yine Emir'i uyarmıştı. Emir'in hem akranlarıyla hem de öğretmenle yaşadığı çatışmalar, onun okula istekle gelmesine engel olmamıştı. Emir her gün okula gelmiş, çatışmalı bile olsa Yavuz, İsmet ve İlker ile oyunlar oynamıştı. Bu oyunlar sırasında Emir hiç konuşmamış, yalnızca oyun oynamıştı.

Araştırmacı, Emir'in annesiyle yaptığı görüşmeden sonra Emir'in ailesi ve okul arasında iletişimin gerçekleşmediğini fark etmişti. Çünkü aile Emir'in rahatsızlığını okul yönetiminden ve öğretmenden gizlemişti. Annenin ifade ettiğine göre Emir'in glüten alerjisi vardı ve glüten içeren gıdaları tüketmiyordu. Oysaki araştırmacının gözlem notlarında Emir, kahvaltı zamanında o gün kahvaltıda ne varsa onu tüketmişti. Okulda Emir'e yönelik herhangi bir diyet uygulaması yoktu. Anne, Emir'in bu durumunu sakladıklarını da araştırmacıyla paylamıştı. Aileye göre diğer çocuklar diledikleri gibi kahvaltı yaparken Emir'in bakması adil değildi ve bu yüzden okulda bu tarz glüten içeren gıdalar tüketmesinde sakınca yoktu. Aile, öğretmenle ve okul yönetimiyle bu özel durumu paylaşmama sebeplerini de bu şekilde açıklamıştı. Kahvaltı zamanından sonra ortak alana geçilmesi, Emir'in hareketli yapısı için en güzel zamanlardı. Ortak alanda Emir, top havuzunda ve boş alanlarda istediği gibi oynuyordu.

Sınıfta konuşamayan çocuklardan biri olan Yavuz ise annesi tarafından her gün okula getirilen bir çocuktu. Annesinin Yavuz'un üstüne çok düşüyor olması, koruyucu yaklaşımları Yavuz'un okulun ilk günlerinde annesinden ayrılamamasıyla ve sürekli olarak bağırıp ağlamasıyla sonuçlanmıştı. Anne ile Yavuz arasındaki ilişkide korumacı davranışlar okula uyum günlerinden itibaren gözlemlenmişti. Anne okulun uyum günlerinde Yavuz'u uzaktan izlerken bile direktifler vererek Yavuz'u ne yapıp ne yapmayacağı konusunda yönlendirmeye çalışmıştır. Ayrıca annenin Yavuz'u her gün bebek arabasıyla okula getirmesi, anne ile Yavuz arasındaki korumacı davranışların varlığını güçlendirmişti.

Yavuz her gün sınıfa en geç gelen çocuktu. Çoğunlukla oyun zamanı bitiminde gelen Yavuz, bazı zamanlarda da kahvaltı zamanında gelmişti. Yavuz okula ilk başladığında yalnızca bebeksi birkaç kelime söylerken, ilerleyen zamanlarda konuşmasında değişmeler başlamıştı. Yavuz da tıpkı Emir gibi kendisini sözel olarak ifade edemediği noktalarda akranlarıyla çatışmalar yaşamıştı. Akranlarına karşı itme, ısırma ve vurma gibi saldırgan davranışlar gösteren Yavuz, zaman zaman öğretmenle de çatışmalar yaşamıştı. Fakat öğretmen ile Yavuz arasındaki çatışmalar, öğretmen ile Emir arasındaki çatışmalar kadar gerilimli değildi. Araştırmacı bunun sebebi olarak Yavuz'un öğretmenle daha az çatışmaya girmesinin ve Yavuz'un ailesinin öğretmene karşı daha saygılı davranmasının olabileceğini düşünmüştü. Yavuz'un annesi Yasemin öğretmenden bahsederken sürekli "öğretmenin" derken, Emir'in anneannesi "teyzen, hocan" gibi hitaplarla öğretmenden bahsediyordu. Yasemin öğretmen birkaç kez anneanneyi uyarmıştı ancak anneanne ısrarla bu durumu sürdürmüştü. Yasemin öğretmenle günlük yapılan seyahatlerde, bu durum gündeme getirildiğinde öğretmen rahatsızlığını "Sürekli olarak bana teyzen deyip duruyor çocuğa. Çocuk sonra beni öğretmen gibi görmüyor. Defalarca kez uyarmama rağmen bunu devam ettiriyor. Anlamıyorum sanki inatlaşıyorlar benimle." şeklinde araştırmacıya ifade etmişti. Yaşanan bu durum araştırmacıda, Yasemin öğretmenin Emir'e karşı bir önyargı oluşturmuş olabileceği düşüncesini geliştirmişti. Bu sebeple araştırmacı, öğretmen ile Yavuz arasındaki çatışmaların öğretmen ile Emir arasındaki çatışmalar kadar gerilimli olmadığını düşünmüştü.

Yavuz'un okul sürecinde tamamen annesi aktifti. Babası okula hiç gelmemiş, annesinin ifadesiyle de bu süreci annenin yönetmesini istemişti. Yavuz, her gün annesi tarafından okula bırakılmış ve okuldan alınmıştı. Sınıfa geldiğinde bir merkeze geçip oyun kurmuş ya da akranlarının oyununa dahil olmuştu.

Etkinliklere de çoğunlukla katılım gösteren Yavuz, sınıf içerisinde sürekli hareket halinde olan bir çocuktu. Okulun ilk günlerinde çoğunlukla ağladığı için akranlarıyla oyun kurmamış olsa da daha sonra Emir, İlker ve Jale ile birlikte oyunlar oynamaya başlamıştı. Kahvaltı zamanında da okul ilk günlerinde bir şeyler yememişti ancak daha sonra okuldaki rutinleri takip etmeye ve kahvaltıda bir şeyler yemeye başlamıştı. Ortak alanda geçirilen zaman ise Yavuz'un en sevdiği zaman dilimi gibiydi. Ortak alanda koşturan, top havuzunda oynayan ve etrafa top fırlatan Yavuz bu alanda en çok Emir ile birlikte oyun oynamıştı. Yavuz'un ev ortamında yaşadığı izin verici ve koruyucu bir annenin yarattığı gevşek yapıdan, yapılandırılmış, kuralları ve düzeni olan

bir ortama geçiş yapmıştır. Farklı yapıdaki iki sistem arasında geçişi içeren bu süreçte Yavuz'un uyum sağlama süreci bir dönüşümü yansıtmıştı.

Sınıfta konuşamayan çocuklardan biri olan Tamer, annesi ve babası okul sürecine aktif katılan bir çocuktu. Araştırmacı gözlemlerin ilk günlerinden itibaren Tamer'de konuşma sorunu dışında farklı olan bir şeyler olduğunu hissetmişti. Babasıyla yaptığı görüşmede araştırmacı Tamer'in otizm spektrum bozukluğu tanısı aldığını öğrenmişti. Ancak babanın konuşmaları, ailenin bu durumu kabul edemediğini göstermişti. Aile, doktorun yanlış tanı koyduğunu, Tamer'in yalnızca birkaç takıntısının olduğunu, bunun da her çocukta olabileceğini düşündüklerini ifade etmişti. Aile durumu kabul etmediği için Tamer herhangi bir özel eğitim kurumundan destek almıyordu.

Tamer'in annesinin Türkçe bilmemesi sebebiyle öğretmenle iletişimi babası kuruyordu. Her gün annesi tarafından okula bırakılan ve okuldan alınan Tamer, babasının öğretmene ifade ettiğine göre, evde ne Türkçe ne Rusça konuşuyormuş. Fakat Tamer izlediği animasyon filmlerin etkisiyle İngilizce bazı kelimeler biliyormuş. Araştırmacı Tamer'in sınıf ortamında konuştuğunu duymamış yalnızca "Muma" dediğini duymuştu. Tamer, okulun ilerleyen zamanlarında öğretmenin teşvikleriyle bazı kelimeleri kullanmaya başlamıştı. Örneğin, peçete isterken ilk günlerde peçeteyi işaret etmiş, öğretmen birkaç kez "peçete" dediği için daha sonraki zamanlarda her peçete istediğinde doğru kelimeyle öğretmenden peçete istemişti.

Tamer'in animasyon filmlere karşı özel ilgisi bulunuyordu. Özellikle "Arabalar" animasyonu Tamer'in özel ilgi alanını oluşturuyordu. Tamer'in tüm giysileri, çantası, suluğu, ayakkabıları bu animasyondan izler taşıyordu. Ayrıca oyuncak getirme günü olan Perşembe günleri Tamer sınıfa bu animasyon filmine ait oyuncaklar getirmişti. Öğretmen zaman zaman Tamer ile kullandığı eşyalar üzerinden sohbet etmeye çalışıyordu. Örneğin bir gün Tamer "Arabalar" animasyon filminin görselinin yer aldığı tişört ve şort ile gelmişti. Öğretmen, Tamer sınıfa girince "Günaydın Tamer, bugün farklı bir resim olan tişörtle gelmişsin. Ama "Arabalar" hiç değişmiyor. Sen hangisini çok seviyorsun? Ben Şimşek McQuenn arabasını seviyorum." demişti. Tamer ise öğretmene gülümsemişti. O gün Tamer, öğretmenin çağrı yaptığı tüm etkinliklere katılım sağlamıştı.

Tamer, sınıfa geldiğinde kimi zaman bir merkezde oyun oynamaya başlamış kimi zaman da sınıfta bulunan kanepeye uzanıp camdan dışarıya bakmıştı. Tamer, özellikle okulun ilk haftalarında akranlarıyla ve öğretmeniyle zaman zaman çatışma yaşamıştı. Tamer'in içinde yer aldığı çatışmaların çoğu, dili anlamamaktan ve Tamer'in

kendisini ifade edememesinden kaynaklanıyordu. Tamer'in öğretmenle yaşadığı çatışmalardan birinde, tüm sınıf bahçeye çıkacaktı. Tamer, bahçeye çıkılacağını anlamamıştı ve çantasını yanına almak istemişti. Öğretmen defalarca kez çantasını bırakmasını söylemişti. Tamer ise bahçeye çıkıldıktan sonra tekrar sınıfa dönüleceğini anlamamıştı. Öğretmen, ısrarla çantasını bırakmasını söyleyince Tamer ağlamaya başladı. Öğretmen, bu kez Tamer'in ağlamasına sinirlendi ve "Bunda ağlanacak bir şey yok. Gidip geleceğiz." dedi. Tamer, ağlayarak bahçeye çıktı ve okul bahçesindeki oyun parkına vardıklarında ağlamayı bıraktı.

Araştırmacı gözlem süresi boyunca Tamer'in yemekhanede bir şeyler yediğini görmemiş fakat Tamer her gün yemekhaneye gelerek arkadaşlarıyla birlikte masaya oturmuştu. Ortak alana geçildiğinde ise top havuzuna girerek ve boş alanlarda koşturarak oyunlar oynamıştı. Tamer'in gözlem sürecinin bitiminde sınıf arkadaşlarından biri olan İsmet ile çok yakın arkadaşlık geliştirdiği gözlemlenmiş ve bu iki çocuk okul dışında da bir araya gelmeye başlamıştı.

Sınıfta konuşamayan çocuklardan biri olan Aynur, otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklardan biriydi. Aynur, etkinliklere katılmıyor, akranlarıyla oyun oynamıyor, kahvaltı zamanlarında sınıfta kalıp kurduğu oyuna devam ederek kendi dünyasında hareket ediyordu. Aynur'un kendi dünyasında yaşaması sınıftaki diğer çocukların gözünden kaçmamıştı. Ayşen ve Gülay sınıfta birkaç kez Aynur'dan bahsederken "bebek" demişti. Öğretmen, bunu duyduğunda Aynur'un bebek olmadığını, Aynur'u rahatsız etmemelerini istediğini dile getirmişti.

Aynur, öğretmenin kendisine ismiyle seslenmelerine herhangi bir yanıt vermiyordu. Ancak bazı zamanlarda öğretmenin kucağına gelip oturmak istiyordu ve öğretmen de bu isteği geri çevirmiyordu. Aynur'un annesi, öğretmen ile Aynur arasındaki ilişkiyi araştırmacıya anlatırken, Aynur'un öğretmeni çok sevdiğini ifade etmişti. Aynur okula gelirken annesiyle birlikte geliyor, okuldan çıkışta ise babası tarafından alınıyordu. Özellikle okulun ilk haftalarında anne okula bıraktıktan sonra, baba okula geliyor ve Aynur'a görünmeden Aynur'u izleyip gidiyordu. Aynur, sınıfta konuşmayan ancak herhangi bir çatışmaya da girmeyen, kendisini ifade etme çabasında olmayan bir çocuk olarak araştırmacının zihninde yer etmişti.

Sınıfın çok kültürlü yapısı içerisinde birbirini tanıyan ve akraba olan akranların olması da, çok kültürlü yapıya katkı sunmuştur. Özellikle birbirini tanıyan akranlar olan Jale, Kayra ve Meltem birbirlerinin okul yaşantılarını kolaylaştırmıştı. Ayrıca bu üç kız, sınıf içerisinde bir grup olarak var olmuş ve her zaman birlikte hareket etmişti. Diğer

akranlarıyla çok fazla iletişim kurmayan bu çocuklar, kendi aralarında Rusça konuşmuş ve çoğu zaman oyunlarına dahil olmak isteyen Türk kökenli kızları oyunlarına dahil etmemişti.

Sınıfın çok kültürlü yapısı içerisinde akraba olarak sınıfta bulunan çocuklar da bulunuyordu. Jale ve Yavuz, amca çocuklarıydı fakat sınıf ortamında özellikle okulun ilk haftalarında bunu hiç yansıtmamışlardı. Öğretmen ve araştırmacı, Yavuz'un annesinin durumu söylemesiyle bu çocukların akraba olduğundan haberdar olmuşlardı. Daha önceden birbirini tanıyan ve akraba olan bu çocuklar, sınıf içerisinde birlikte pek oyun oynamamış, Jale çoğu zaman üçlü kız grubuyla oynamayı tercih etmişti.

Sınıfın çok kültürlü dokusuna katkı sağlayan bir çocuk da İsmet idi. İsmet annesinin Kur'an-ı Kerim öğreticisi olması sebebiyle okula başlamadan önce 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursunda bulunmuştu. Burada annesinin ifadesiyle 4-6 yaş grubundaki çocuklara dini eğitimin yanı sıra boyama, resim gibi etkinlikler de yaptırılıyordu. İsmet de kendisinden yaşça büyük çocuklarla birlikte bu ortamda bulunmuştu. Annesinin doğum izninin bitmesiyle birlikte girdiği bu ortamdan anaokuluna başlamasıyla çıkan İsmet, okulun ilk günlerinde annesinden ayrılmak istememişti. Annesi tarafından okula bırakılan ve okuldan alınan İsmet, annesinin de sınıfta bulunmasını istemişti. Annesi ise İsmet'e çeşitli yalanlar söyleyerek (anahtarını teyzene verip geleceğim, okulu açıp geleceğim gibi) İsmet'i okula bırakmıştı. İsmet annesi okuldan ayrıldıktan sonra ağlamayı sürdürmemiş ve bu ağlamalar kısa süre sonra sona ermişti.

Sınıfta çok fazla konuşmayan İsmet, akranlarıyla oyunları sırasında konuşuyordu. Okulun ilk günlerinin geçmesiyle İsmet sınıfta ilk kez Ayşen ile oyun kurmuştu. İsmet ve Ayşen birkaç gün üst üste dramatik oyun merkezinde birlikte oyun oynamıştı. Daha sonra İsmet blok merkezinde daha fazla vakit geçirmeye başlamıştı. Bu merkezde Tamer ve Emir ile etkileşim içerisine giren İsmet, gözlem sürecinin bitiminde Tamer ile çok yakın arkadaş olmuştu. İki farklı kültürden doğan bu arkadaşlık çocukların hafta sonu okul dışında da görüşmesiyle sonuçlanmıştı. İsmet sınıf içerisinde diğer akranlarıyla iletişim içerisinde olmasa da herhangi bir çatışma da yaşamıştı.

Öğretmen ile ilişkilerinde ise Yasemin öğretmen İsmet'in kendisini duymadığından her zaman şikayet etmişti. Sınıf içerisinde Yasemin öğretmenin ismiyle seslendiği durumlarda bile dönüp öğretmene bakmayan İsmet ile öğretmen arasında bu sebeple çatışmalar yaşanmıştı. İsmet, etkinliklere katılım sağlayan bir çocuktu. Okulun ilk günlerinde İsmet'in resim ya da boyama gibi etkinliklerde sürekli olarak koyu renkler (lacivert, siyah, kahverengi gibi) kullanması öğretmenin ve araştırmacının

dikkatini çekmişti. Öğretmen bu durumu İsmet'in annesiyle paylaştığında, anne İsmet'in koyu renkleri çok sevdiğini söylemişti. Öğretmen ise bu durumu İsmet'in sürekli olarak koyu renklere sahip giysilerin olduğu çevreyle karşılaşmasıyla ilişkilendirmişti. İsmet'in annesinin baştan aşağıya her zaman koyu renkli kıyafetler tercih etmesi, araştırmacı tarafından da İsmet'in koyu renkleri tercih etmesinin sebebi olarak düşünülmüştü. İsmet, okulun başlamasından yaklaşık bir ay sonra koyu renk kullanımını azaltmış ve farklı renkler kullanmaya başlamıştı.

İsmet'in özellikle Tamer ile yakınlık kurmasından sonra daha çok konuşan ve daha çok hareket eden çocuğa dönüşmesi araştırmacının dikkatini çekmişti. Kahvaltı zamanında ise İsmet ilk günden itibaren kahvaltısını yapmıştı. Ortak alanda koşmayı ve top havuzunda oynamayı da çok seviyordu. İsmet'in annesiyle araştırmacı arasında yapılan görüşmede, annenin ifadeleri araştırmacıda İsmet'in eğitim yaşantılarında ve evdeki yaşantılarında yalnız olduğunu hissettirmişti. Anne, babanın ve kendisinin yorgun olduğunu bu yüzden de okuldan sonra İsmet ile ilgilenemediğini söylemesi, araştırmacıdaki bu hissi uyandıran en önemli unsur olmuştu.

Sınıftaki çok kültürlü yapıya katkı sunan diğer bir unsur yerel kültürden gelen çocuklar olmuştu. Ayşen, Gülay ve Fulya anaokulunun bulunduğu bölgenin yerlisi olan ailelere sahipti. Araştırmacı her üç çocuğun da aile büyüklerinin anaokulun bulunduğu bölgede yaşadığını öğrenmişti. Hatta Ayşen'in dedesinin evi anaokulunun çaprazında yer alıyordu. Öğretmen bir gün sınıfı bahçede oynamaya çıkardığında Ayşen, bahçedeki parktan dedesine seslenmişti. Gülay ise okul çıkışında dedesinin evine gideceğini ve oradaki parkta oynayacağını Ayşen'e söylerken araştırmacı duymuştu. Fulya ise zaman zaman anneannesi tarafından okula bırakılmıştı.

Ayşen, Gülay ve Fulya'nın turizm merkezli bir yerde doğmaları, çevrelerindeki bu çok kültürlü yapıda büyüyor olmaları sınıf ortamına yansımıştı. Nitekim bu çocuklar akranlarının konuştuğu dille ya da özel durumlarıyla ilgilenmeksizin akranlarıyla oyun kurma çabasına girmişti. Ayşen ve Gülay sınıftaki tüm akranlarıyla etkileşim içerisinde olan çocuklardandı. Zaman zaman akranlarıyla etkileşim kurma çabalarında başarısız olmaları ise onların akranlarına karşı tavırlarını değiştirmemişti. Fulya, diğer yerel kültürden gelen akranları gibi çok kültürlü yapıya alışık bir çocuktu. Hatta Fulya'nın annesi sınıfta Rusça konuşan çocuklarla birkaç kez Rusça konuşmuştu. Annesinin Rusça konuşması, ailenin turizm bölgesindeki bu çok kültürlü yapıya alıştıklarını göstermişti.

Yerel kültürden gelen çocuklardan biri olan Ayşen'i okula annesi bırakıyor ve

okuldan annesi alıyordu. Annenin okula geliş-gidiş seyahatine henüz 8 aylık olan bebeği de eşlik ediyordu. Ayşen, okula geldiğinde annesiyle vedalaşıyor, kardeşini öpüyor ve sınıfa giriyordu. Sınıfa her gün ilgiyle gelen Ayşen, sınıfa girer girmez bir merkeze geçip oyun oynamaya başlıyordu. Ayşen bazı günler sınıfa geldiğinde öğretmene gün içerisinde neler yapacaklarını da sormuştu.

Ayşen genellikle dramatik oyun merkezinde ve blok merkezinde oynamayı tercih etmişti. Araştırmacı Ayşen'in konuşmayı ve soru sormayı çok sevdiğini düşünmüştü. Ayşen öğretmene ve akranlarına sorular sormaktan çekinmemişti. Sınıfta yalnızca kendisinin yaptıklarıyla ilgilenmemiş, akranlarının da neler yaptığını hem izleyerek hem de sorular sorarak öğrenmişti. Öğretmen ile ilk günden itibaren yakın ilişki içerisinde olan Ayşen, bazı zamanlarda öğretmenin dikkatini çekmek için öğretmenden uyarı alan akranlarının yaptıklarını yapmıştı. Öğretmen bu tür durumlarda çoğunlukla Ayşen'in yaptıklarını görmezden gelmiş, bazı zamanlar da ise uyarıda bulunmuştu.

Ayşen, kahvaltı saatinde kahvaltısını ilk günden itibaren yapmıştı. Sevdiği yiyecekler olduğu günlerde ise görevliden ekstra yiyecek istemişti. Ortak alanda ise top havuzunda oynamayı ve boş alanlarda koşturmayı seviyordu. Ayşen'in en sevdiği etkinlik boyama yapmaktı. Sınıfta hemen hemen her gün sanat merkezine geçip öğretmenden boyama yapmak için kağıt istemişti. Öğretmen, Ayşen'e ne boyamak istediğini sorarak ona istediği şeklin olduğu kağıdı vermişti. Ayşen ekonomik sebeplerden dolayı bahar yarıyılında okula devam edememişti.

Yerel kültürden gelen çocuklardan bir diğeri Gülay idi. Gülay, okulun ilk günlerinde okula isteyerek ve severek gelen bir çocuktu. Ancak okul açıldıktan dört gün sonra Emir'in kendisini itmesiyle birlikte Gülay okula ağlayarak gelmeye başlamıştı. Annesinden ayrılmak istemeyen ve sınıfa girmeyen Gülay, birkaç gün annesiyle birlikte okulun girişinde beklemişti. Daha sonra annesiyle birlikte sınıfa girmeye başlayan Gülay, öğretmenin ve annenin çabalarıyla sınıftan annesinin çıkmasına izin vermişti. Anne, okulun girişinde bekleme şartıyla sınıftan çıkmış ve girişteki oturma alanlarında oturmuştu. Gülay ise öğretmenden izin alarak zaman zaman annesinin kendisini bekleyip beklemediğini kontrol etmişti. Bu şekilde üç gün devam ettikten sonra, Gülay'ın annesi ve babası okula birlikte gelmişti. Gülay, annesinin ve babasının okulda bulunduğu günden sonraki günlerde okul girişinde annesini görmek istememişti. Annesi ve babası da o günden sonra Gülay'ı beklememeye başlamıştı.

Gülay sınıf içerisinde çoğunlukla etkinliklere katılmıştı. Sınıfa gelince bir süre

etrafı izleyen Gülay, öğretmenle ve akranlarıyla da iletişim kurmuştu. İstediklerini ve istemediklerini net bir şekilde ifade eden Gülay en çok Ayşen ve Fulya ile vakit geçirmişti. Gülay çoğunlukla dramatik oyun merkezinde oyun oynamıştı. Kahvaltı zamanında az da olsa kahvaltısını yapmıştı. Ortak alanda ise koşmaktan ve Emir ile yan yana gelmekten çekinen tavırlar sergilemişti. Emir ile tesadüfi şekilde yan yana geldiklerinde mızırtılı seslerle Emir'den uzaklaşmıştı.

Araştırmacı, öğretmen ile ebeveyn arasında geçen konuşmalarda Gülay'ın özellikle aile büyükleri tarafından ilk torun olması sebebiyle şımartıldığını duymuştu. Araştırmacı sınıfta birkaç kez Gülay'ın istekleri olmadığı için ağladığına ve "anneme giderim" şeklinde öğretmeni tehdit etmesine denk gelmişti. Bu bağlamda araştırmacı Gülay ile ilgili gözlemlerinde kimi zaman "şımarıklık" önyargısına düşmüştü. Fakat bu önyargılar araştırmacı günlüğüyle kayıt altına alınmış ve gözlem verileri değerlendirilirken bu önyargılar göz önünde bulundurulmuştur. Gülay da tıpkı Ayşen gibi ekonomik sebeplerden dolayı ilk yarıyılın ardından okuldan ayrılmıştı.

Yerel kültürden gelen çocuklardan diğeri ise Fulya idi. Fulya okula başladığında annesinin doğum yapmasına birkaç hafta vardı. Okulun uyum günlerinde annesiyle birlikte sınıfa gelen Fulya, annesinin doğum yapmasıyla birlikte birkaç hafta boyunca anneannesi tarafından okula bırakılmış ve okuldan alınmıştı. Birkaç haftanın ardından Fulya, annesi ve ağabeyi ile birlikte her sabah okula gelmişti. Fulya'nın ağabeyi de aynı anaokulunda beş yaş sınıfına kayıtlıydı. İki çocuk sabah kendi sınıflarına geçtikten sonra anaokulu ortamında hiç iletişim kurmamıştı. Fulya sınıfta sessiz, sürekli olarak etrafını izleyen bir çocuktu.

Fulya sınıfta etkinliklere çoğunlukla katılmıştı. Kahvaltı zamanında kahvaltısını yapmış ve ortak alanda top havuzunda oynamıştı. Ortak alanda diğer çocuklar gibi etrafta koşturmadığı araştırmacının dikkatini çekmişti. Fulya, araştırmacının gözünde oldukça sakin bir çocuk olarak yer etmişti. Fulya sınıfta çok fazla soru sormamıştı fakat öğretmen ya da arkadaşları bir şey sorduğunda yanıt vermişti. Fulya sınıfta çoğunlukla bebeklerle oynamayı tercih etmişti. Gülay ile birlikte birçok defa bebek oynamıştı. Fulya, babasının mevsimlik turizm işçisi olarak kış sezonu için Bursa'da iş bulmasıyla okul açıldıktan kısa bir süre sonra okuldan ayrılmış ve Bursa'ya taşınmıştı. Öğretmenden elde edilen bilgilere göre bahar aylarında tekrar sınıfa dönme ihtimali bulunmaktaydı.

Sınıfın çok kültürlü dokusunda Yasemin öğretmen de yetiştiği bölge ve kültürle sınıfa dahil olmuştu. Yasemin öğretmen okulun bulunduğu bölgenin yerel kültüründen

farklı bir kültürde doğmuş ve büyümüştü. Yasemin öğretmen İç Ege Bölgesinde yer alan bir ilçede doğmuş ve üniversiteye kadar bu ilçede yaşamıştı. Üniversite eğitimi için Akdeniz Bölgesinin iç kesimlerinde yer alan küçük bir şehre yerleşen Yasemin öğretmen, dört yıllık lisans eğitiminin ardından Gaziantep'e atanmıştı. Öğretmenliğe başladığı Gaziantep'ten sonra eş durumuyla İzmir'e tayin olmuştu. İzmir'de kısa süre yaşayan Yasemin öğretmen'in tayini yine eşinin işi nedeniyle Antalya'ya çıkmıştı.

Antalya'nın merkez ilçelerinden birinde ikamet eden Yasemin öğretmen, anaokulunun bulunduğu ilçeye her gün gidiş-geliş yapmaktaydı. Araştırma süresince araştırmacıyla birlikte bu seyahati gerçekleştiren Yasemin öğretmen, okula gidiş-gelişi toplu taşıma araçlarıyla sağlamaktaydı. Yaşamı boyunca sahil kesiminden uzakta yaşamış olan Yasemin öğretmen, daha önce turistik bir bölgede görev yapmamıştı. Okula tayin olduğu ilk yıl beş yaş grubuyla çalışmıştır. Okulda benimsenen sisteme göre beş yaş grubunun mezun olmasını takip eden eğitim-öğretim yılında öğretmenler üç yaş grubuyla çalışmaktaydı. Yasemin öğretmenin de meslek hayatındaki ilk üç yaş grubuyla yolları bu şekilde kesişmişti.

Yasemin öğretmen mizaç olarak insanlara karşı mesafeli ve fazla konuşmayan bir yapıdaydı. Gerek sınıftaki çocuklara karşı gerekse ebeveynlere karşı öğretmenin bu mesafeli duruşu, dışarıdan bakan gözler için öğretmeni "soğuk insan" olarak nitelendirilebilecek düzeydeydi. Fakat belli bir zaman geçtikten sonra aslında Yasemin öğretmenin mesafesinin kaybolduğu görülmüştü. Nitekim öğretmen araştırmacıyla yaptığı seyahatler sırasında araştırmacıyla günlük yaşantılarından ve özel hayatından da bazı olaylar anlatmıştı. Buna rağmen araştırmacı, Yasemin öğretmeni tanımlarken konuşkan demekten kaçınmaktaydı.

Yasemin öğretmen uyum günlerinde çocuklarla ve ebeveynlerle tanışmıştı. Uyum günleri tüm çocukların ve ebeveynlerin bir arada olması sebebiyle karmaşa doluydu. O yüzden araştırmacı, çocuklarla asıl tanışmanın okulun açılış gününde olduğunu düşünmekteydi. Yasemin öğretmen, sınıfla yaptığı tanışmanın ardından araştırmacıyla yaptığı seyahatlerde Rus kökenli anneye sahip, Türkçe bilmeyen çocuklarla iletişim konusunda yaşayacağı endişeleri dile getirmişti. Daha önce ana dili farklı olan çocuklarla çalışmamış olması, öğretmende deneyimsiz hissi uyandırmıştı.

Öğretmen sınıfta çoğu zaman iyi bir gözlemci olmuştu. Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukları fark edip, onlarla ilgili hem idareden hem de ebeveynlerinden bilgi istemişti. Ayrıca konuşamayan çocuklarla ilgili de ebeveynlerle görüşüp durumlarıyla ilgili bilgi almıştı. Ana dili farklı olan çocuklar için ise sınıfta hem Türkçe

hem de Rusça bilen çocuktan birkaç kez yardım almıştı. Bu çocuklarla iletişiminde gösterme ve yavaş konuşma yollarını kullanarak çocukların dil öğrenimine katkı sunmaya çalışmıştı. Bu çocuklardan biri olan Tamer ile dil konusunda gelişme kaydetmişti. Tamer, öğretmenden istediklerini bir kelimeyle de olsa anlatmaya başlamıştı.

Yasemin öğretmen, okulun ilk günlerinde çocuklarla mesafeli bir ilişki benimsemişti. Öğretmen-çocuk arasındaki mesafeli ilişki, çocukların okula uyum sürecinde etkinliklere katılmaması, sınıf kurallarına uymaması gibi olumsuzlukları beraberinde getirmişti. Bu durum okulun ilerleyen günlerinde çocukların öğretmeni ve öğretmenin çocukları tanımaya başlamasıyla değişmişti. Bazı ilişkiler yakın ilişkiye dönüşürken bazı ilişkiler ise çatışmalı bir ilişkiye dönüşmüştü. Süreçte öğretmen ile çocuk arasında gelişen ve değişen ilişkiler, çocukların okula uyum sürecinde şekillendirici olmuştu.

Öğretmen özellikle iki çocuk (Emir ve Yavuz) ile ilişkilerinde uzun bir süre çatışmalı bir ilişki sürdürmüştü. Emir ve Yavuz'un istenmeyen bazı davranışlar sergilemesi (arkadaşlarını ısırma, ittirme vb.) öğretmenle çocuklar arasındaki çatışmalı ilişkinin sebebi olarak belirlenmişti. Öğretmen, diğer çocuklara bir şey olacağı endişesini, sınıfta Emir ve Yavuz'u sürekli olarak uyararak belli etmişti. Öğretmen yalnızca uyardığını ve endişeli davrandığını düşünüp buna göre davranırken, bu durum Emir ve Yavuz tarafından öğretmenleri tarafından sürekli olarak cezalandırılma şeklinde algılanmıştı. Zira Emir'in ailesi bu konuyu okul idaresine taşıyarak Emir'in her gün cezalandırıldığını söylediğini aktarmıştı. Çatışmalı bir öğretmen-çocuk ilişkisi okul ortamında mutlu olmayan, okulu sevmeyen, okula uyum konusunda zorlanan bir çocuk doğurmuştu.

Öğretmenin sınıf içerisinde yakın ilişki içerisinde olduğu çocukların tamamı akranlarıyla iletişim sorunu olmayan, gün içerisinde ağlamayan çocuklar idi. Öğretmenin yakın ilişki kurduğu bu çocuklar, akranlarıyla iyi ilişki kurmanın yanı sıra öğretmeni dinleyen, çatışmadan kaçınan, sınıf kurallarını benimseyen ve uygulayan, iletişim sorunu yaşamayan çocuklar olmuştu. Okulun ilk günlerinde Ayşen, İlker ve Fulya'dan oluşan bu çocukların sayısı daha sonraki zamanlarda artmıştı. Sınıfta öğretmen kısıtlı iletişim kurduğu (Kayra, Jale) ve iletişim kuramadığı (Ege) çocuklar ile iletişim sıkıntısı yaşamasına rağmen yakınlaşma içerisinde olmuştu. Sınıfta kültürler birbirine aktarıldıkça, iletişim ve etkileşimler artma eğilimi göstermişti.

Yasemin öğretmen, sınıfın çok kültürlü yapısının farkında değildi. Öğretmen çok

kültürlü yapı içerisinde yalnızca bariz olarak göze çarpan dil farklılıklarını ayırt edebilmişti. Ancak buna rağmen Yasemin öğretmen gözlem süreci boyunca sınıfın çok kültürlü yapısına özellikle de farkında olduğu dil kaynaklı farklılıklara uygun etkinlikler hazırlamamıştı. Örneğin, sınıfta oldukça uzun metinler içeren kitaplar tercih etmesi, tüm çocukların kitap okunurken sıkılmasına neden olmuştu. Sınıfta konuşamayan ve ana dili farklı olan çocuklar varken uzun metinler üzerinden kitap okumayı tercih etmesi, öğretmenin çok kültürlü yapıyı koordine etmekte güçlük çektiğini göstermişti.

Sınıfın çok kültürlü yapısı içerisinde çocukların birlikte oyun oynadıkları arkadaşlarındaki değişim, okulun başlangıcı ve gözlem sürecinin bitişi şeklinde iki zamanlı olarak değerlendirilmiştir. Çocukların oyun arkadaşlarındaki değişimler, çocukların akranları ile ilişkilerinin birer yansıması olmuştur. Okulun ilk günlerinde kimseyle oynamayan, tek başına oynayan veya hiçbir oyun oynamadan yalnızca etrafını izleyen çocukların, gözlem sürecinin bitişinde farklı çocuklarla oyun arkadaşlığı kurduğu belirlenmiştir. Çocukların akranlarıyla ilişkilerindeki bu değişime paralel olarak okula gelirken ağlama, ebeveyninden ayrılmak istememe, etkinliklere katılmama gibi okula uyum davranışlarında azalmalar tespit edilmiştir. Şekil 5'te çocukların okulun ilk günlerindeki oyun arkadaşlıkları gösterilirken, Şekil 6'da çocukların gözlem sürecinin bitimindeki oyun arkadaşlıkları gösterilmiştir. Kullanılan şekillerin ve sayıların anlamlarına aşağıda yer verilmiştir.


: Erkek çocuk


: Kız çocuk

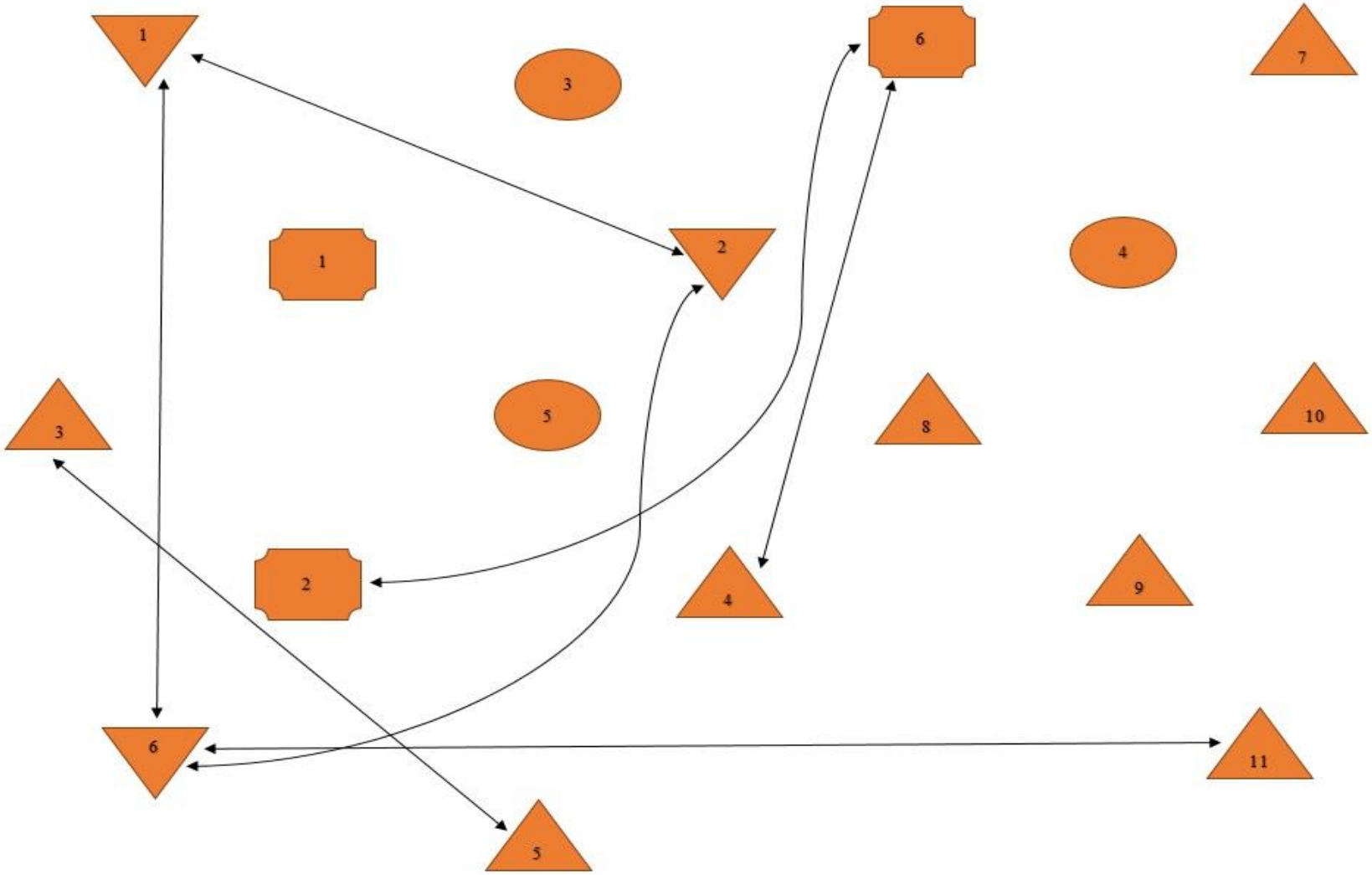

: Annesi Rus erkek çocuk


: Annesi Rus kız çocuk

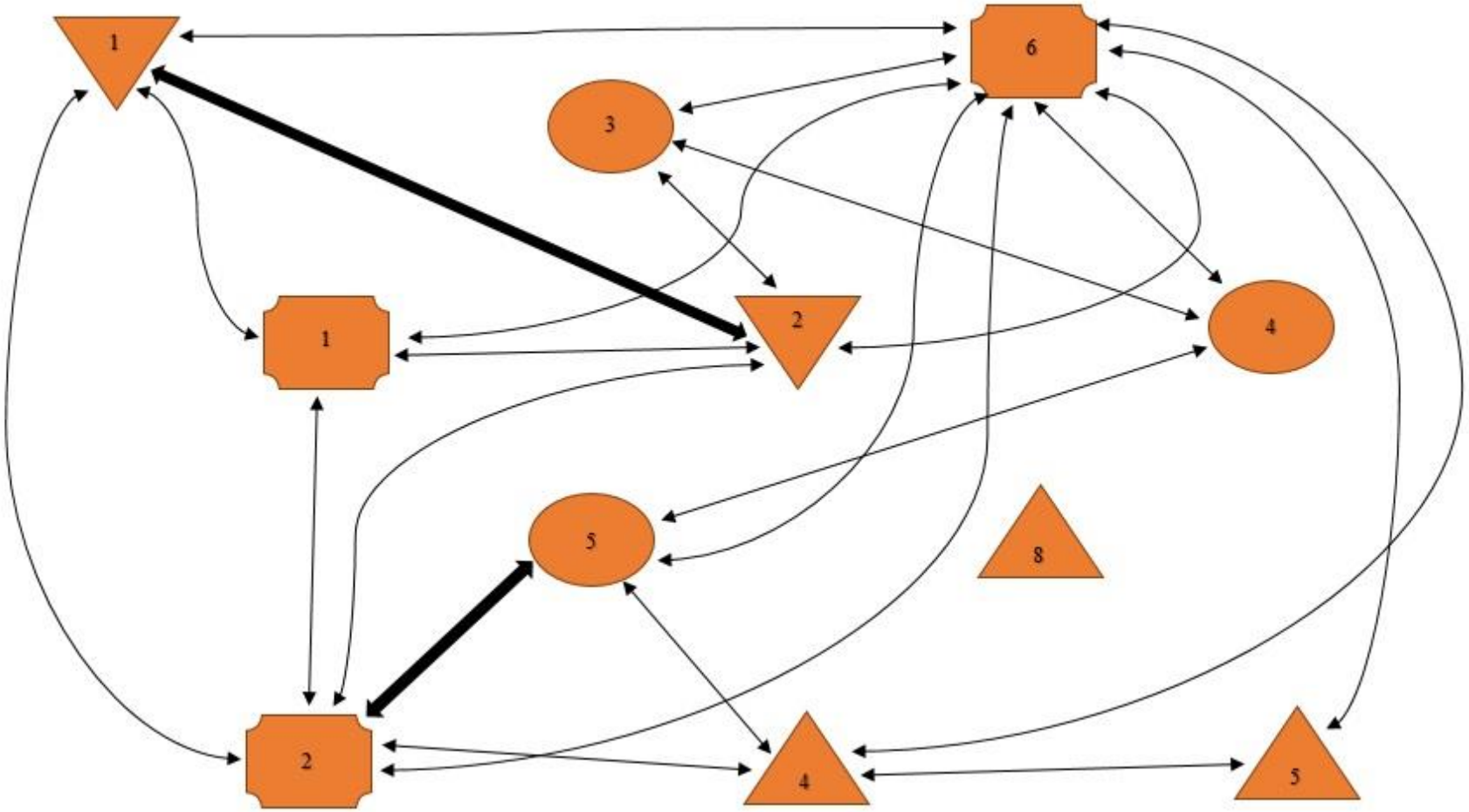
Kayra: 1
Jale: 2
Fulya: 3
Ayşen: 4
Gülay: 5
Meltem: 6

Aden: 7
Aynur: 8
Açelya: 9
Alya: 10
Elçin: 11

Ege: 1
Tamer: 2
Yavuz: 3
Emir: 4
İsmet: 5
İlker: 6



Şekil 5. Gözlem sınıfındaki çocukların okulun ilk günlerindeki oyun arkadaşlıkları



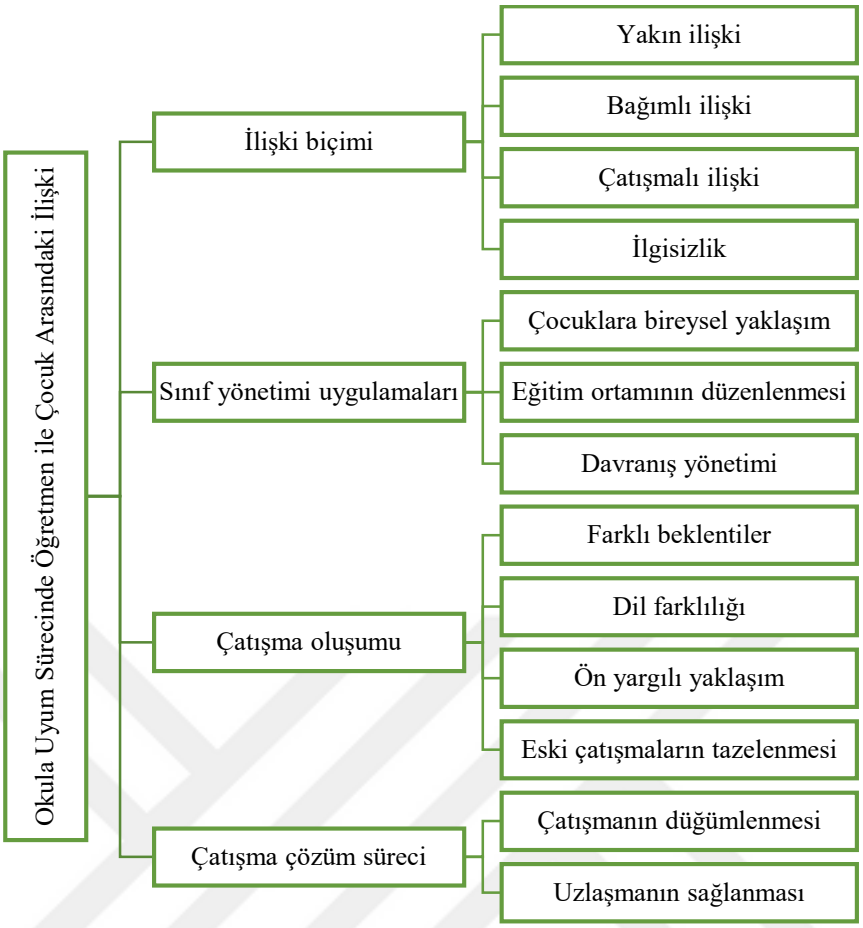
Şekil 6. Gözlem sınıfındaki çocukların gözlem sürecinin bitimindeki oyun arkadaşlıkları

(⟷ : Çift yönlü oyun arkadaşlığı, ⟺ : Okul dışında da devam eden oyun arkadaşlığı)

Şekil 5 incelendiğinde, okulun ilk günlerinde çocukların birkaçının etkileşim içerisinde olduğu görülmüştür. Gözlem sürecinin bitimi olan okulun üçüncü ayının bitiminde (Şekil 6'ya göre) ise çocukların arasındaki oyun arkadaşlıklarının sınıfın geneline yayıldığı belirlenmiştir. Okulun ilk günlerinde tek başına oynamayı tercih eden çocuklar (Aynur dışında), okulun üçüncü ayının bitiminde bir ya da daha fazla arkadaşıyla oyun oynamayı tercih etmişti. Akranlarıyla oyun oynamaya başlayan çocukların akran ilişkilerinin geliştiği, bu çocukların akranlarıyla çatışma içerisinde olmadıkları veya çatışma yaşadıklarında uygun çatışma çözüm yöntemleriyle bu çatışmayı sonlandırdıkları vb. davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca okulun ilk günlerinde akranlarıyla ilişki kurmaya başlayan ve oyun arkadaşlığında cömert olan çocukların, okulun ilerleyen günlerinde arkadaş sayılarında artış olduğu, başlangıçtaki durumun, akran ilişkilerindeki ilerleyişi şekillendirdiği belirlenmiştir. Akranlarıyla ilişkilerinde ilerleme sağlayan çocukların okula daha istekli geldikleri, akranlarıyla oynayacakları oyunları/oyuncakları tasarladıkları, akranlarının okula gelmesini bekledikleri gözlenmiştir. Akran ilişkileri bu yönüyle çocukların okula uyum sürecini rahatlatarak çocukların okula uyum sağlamasına katkı sunmuştur.

4.2. Öğretmen ile Çocuk Arasındaki İlişkinin Okula Uyum Sürecindeki Rolü

Araştırmada çok kültürlü bir sınıfta okula uyum sürecinde öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide dört önemli unsur olduğu tespit edilmiştir. Bu unsurlar ilişki biçimi, çocuklara bireysel yaklaşım, çatışma oluşumu ve çatışma çözüm süreci şeklinde belirlenmiştir. Okula uyum sürecinde öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide tespit edilen unsurlar Şekil 7'de görselleştirilmiştir.



Şekil 7. Öğretmen ile çocuk arasında ilişkisinin okula uyum sürecindeki rolü

Okula uyum sürecinde öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide, ilişki biçiminin yakın ilişki, bağımlı ilişki, çatışmalı ilişki ve ilgisizlik yollarıyla uyumu şekillendirdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide, sınıf yönetimi uygulamaları, çocuklara bireysel yaklaşım, eğitim ortamının düzenlenmesi ve davranış yönetimi yoluyla okula uyum sürecini şekillendirmiştir. Okula uyum sürecinde öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide birtakım çatışmaların yaşanması da beklenen bir unsurdur. Ancak bu araştırmada yalnızca çatışmalara odaklanmak yerine, çatışma oluşumuna ve çatışma çözüm sürecine odaklanılarak süreç anlaşılmaya çalışılmıştır. Buna göre okula uyum sürecinde öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide çatışma oluşumunun farklı beklentiler, ön yargılı yaklaşım ve eski çatışmaların tazelenmesi yoluyla okula uyum sürecinde rol oynadığı tespit edilmiştir. Son olarak öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide çatışma çözüm sürecinin çatışmanın düğümlenmesi ve uzlaşmanın sağlanması yollarıyla okula uyum sürecini şekillendirdiği ortaya koyulmuştur.

4.2.1. Öğretmen ile Çocuk Arasındaki İlişki Biçimi ve Okula Uyum Süreci

Okula uyum sürecinde öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide ilişkinin biçiminin okula uyumla yakından ilişkili olduğu görülmüştür. Araştırmada öğretmenin çocuklara karşı davranışları, tutumları, yaklaşımları farklılık göstermiştir. Buna bağlı olarak kurulan ilişkilerde farklılaşmıştır. Bu bağlamda araştırmada öğretmen ile çocuklar arasında kurulan dört ilişki biçimi dikkat çekmiştir. Bu ilişki biçimleri yakın ilişki, bağımlı ilişki, çatışmalı ilişki ve ilgisizlik şeklindedir.

Öğretmen ile çocuk arasında yakın ilişkinin kurulduğu durumlarda çocukların okula severek geldikleri, okul ve sınıf kurallarını benimseyip uyguladıkları, etkinliklere istekle katıldıkları tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğretmen ile çocuk arasında kurulan yakın ilişki okula uyum sürecini destekleyici nitelikte olmuştur. Öğretmenin sınıf içerisinde İlker ve Fulya ile kurduğu ilişkiler yakın ilişki biçimine örnek olmuştur. Yasemin öğretmen ile İlker arasındaki ilişki biçimi ilk günden itibaren yakınlıkla ilişkilendirilmiştir. Öğretmen ve İlker'in birbirlerine yaklaşımları her zaman sıcak bir zeminde gerçekleşmiştir. İlker'in kendisini ifade etmesi, kuralları takip etmesi, akranlarıyla çatışmaya girmemesi ve sosyal becerilerde iyi olması bu yakın ilişkiyi besleyen unsurlar olmuştur. İlker okula başlamadan önce de okula gelmeyi çok isteyen bir çocukmuş. Yine de İlker'in daha önce okul deneyimi olmaması ve okula geldiğinde karşılaştığı öğretmenle kurduğu ilişki, İlker'in okula karşı tutumunda rol oynamıştır. Buna göre İlker'in öğretmen ile yakın ilişki içerisinde olması onun okulu sevmesinde, okula istekle gelmesinde belirleyici olmuştur. Öğretmen ile İlker arasındaki yakın ilişki, İlker'in annesinin anlatımıyla aşağıda verilmiştir:

"*Çünkü o sürekli okula gitmek istiyor. Öğretmenini sürekli soruyor. Ne zaman ben okula geleyim, ne zaman. Okula gidip öğretmeni görmek istiyor sürekli o. Daha dün de öğretmeni aradı o bir kere ya da iki kere oldu. Görüntülü aradı öğretmeni. Öğretmen de çok sevdi. Çok mutlu oldu."* (İlker'in Annesi)

Yasemin öğretmen ile İlker arasındaki yakın ilişkinin benzeri, öğretmen ile Fulya arasında gelişmiştir. Araştırmada öğretmenin, Fulya'ya karşı anaç bir tavırla yaklaştığı görülmüştür. Okulun ilk günlerinde okula ağlayarak gelen Fulya, öğretmenin kendisiyle etkileşime girme girişimlerine yanıt vermiş ve öğretmen ile arasında ilişki gelişmiştir. Çocuk ve öğretmen arasında gelişen yakın ilişki ise Fulya'nın okula geldiğindeki ağlamalarını sonlandırmıştır. Fulya, öğretmen ile kurdukları yakın ilişki ilerledikçe okula istekle gelmeye başlamıştır. Aşağıda gözlem notlarında yer alan

Fulya'nın okula karşı tutumu ve öğretmenle ilişkisi aktarılmıştır:

Fulya, annesiyle birlikte okula geldi. Annesiyle birlikte sınıfa girene kadar her şey normalken sınıfa girdiklerinde Fulya ağlamaya başladı. Annesi yorulup bir sandalyeye oturunca Fulya da onun kucağına oturdu. Öğretmen, Fulya'nın yanına gelip boyama yapabileceğini söyledi. Fulya tereddütle annesine baktı. Annesi bir yere ayrılmayacağını söyleyince öğretmenle birlikte boyama yapmaya gitti. (08.09.2019)

Fulya bugün okula gülümseyerek geldi ve sınıfa geldiğinde öğretmenin yanına gidip tokasını gösterdi. Öğretmen, tokasını çok beğendiğini, dilediği bir merkeze geçip oynayabileceğini söyledi. Fulya, bebekleri alıp masada oynamaya başladı. (01.10.2019)

Öğretmen ile çocuk arasındaki yakın ilişki biçiminin aksine okula uyum sürecinde kurulan bağımlı ilişki, çatışmalı ilişki ya da ilgisizlik biçimlerinde çocukların okula gelmekten kaçındıkları, okula ağlayarak geldikleri, ebeveynlerini yanlarında istedikleri ve etkinliklere katılmadıkları belirlenmiştir. Nitekim öğretmen ile çocuk arasında kurulan bağımlı, çatışmalı ve ilgisizlik biçimlerinin çocuğun okula uyum süreci üzerinde engelleyici ya da yavaşlatıcı rolünün olduğu görülmüştür. Örneğin öğretmen ile çocuk arasında çatışmalı ilişki kurulduğunda ya da ilgisizlik durumlarında, çocuk okuldan kaçınmak (okula uyumu engelleyici) isterken; bağımlı ilişki kurulduğu durumlarda ise çocuk okuldan kaçınmak istememiş fakat öğretmeninin kendisi dışında bir şeylerle ilgilendiği durumlarda evine gitmek istediğini söyleyerek okuldan uzaklaşmak (okula uyumu yavaşlatıcı) istemiştir. Her üç ilişki biçimi de çocuğun okula uyum sürecinde zorluk yaşadığını gözler önüne sermiştir.

Araştırmada Yasemin öğretmen ile Ayşen ve Gülay arasında bağımlı ilişki biçimi görülmüştür. Buna göre Ayşen ve Gülay, öğretmeni akranlarından kıskanmışlar ve öğretmenin ilgisinin sürekli olarak kendi üstlerinde olmasını beklemişlerdir. Öğretmenin kızma tepkisini bile göze alan bu çocuklar, sınıfta istenmeyen davranışlar sergileyen akranlarını taklit etmişlerdir. Bu taklitlerin başlangıcında öğretmenden tepki almışlardır. Fakat bir süre sonra öğretmen durumu fark etmiş ve görmezden gelerek işlerini sürdürmüştür. Diğer taraftan Ayşen ve Gülay yaptıkları her eylemde de öğretmene seslenerek yaptıklarını öğretmene göstermek istemişlerdir. Bu iki çocuk öğretmenden ilgi görmediği durumlarda evlerine dönmeyi ve annelerini istediklerini söylemiştir. Bu anlamda Yasemin öğretmen ile bu çocuklar arasında gelişen bağımlı ilişki okula uyum sürecinde yavaşlatıcı rol oynamıştır. Aşağıda Ayşen ve Gülay'ın öğretmenle geliştirdikleri bağımlı ilişkiye yönelik gözlem notlarında kaydedilen durumlar aktarılmıştır:

Öğretmen "Tali Okula Gidiyor" adlı kitabı okumaya başladı. Emir sınıftan çıkmaya çalışırken öğretmen onu yakaladı ve kendine doğru çekip oturttu. Yavuz da sandalyesini çekip onun yanına geçti. Ayşen 'Ben de yanına oturmak istiyorum öğretmenim.' diyerek sandalyesini çekti. Öğretmen 'O kaçmasın diye oturuyor yanımda.' dedi. Ayşen 'Tamam.' deyip yerine geçti. Öğretmen kitabı okumaya devam ediyordu. Ayşen yerinden kalktı ve kapıyı açıp çıkıyormuş gibi yaptı, çıkmadı, kapıda bekledi. Sonra sınıftan çıktı ama kapıyı kapatmadı, bir süre kapının aralığından baktı ve "Eve gitmek istiyorum." diyerek kapıyı kapattı. Melike öğretmen sınıftan çıkıp Ayşen'i aldı ve sandalyesine oturttu. (18.09.2019)

Öğretmen, yapboz ile oynayan Gülay'ın yanında duruyordu. Gülay her parçayı koyduğunda öğretmene bakıyordu. Öğretmen onun yaptıklarına bakıp "Aferin kızım." diyordu. Ayşen, İlker ve Fulya oyun hamuru oynamaya başlamıştı. Öğretmen, Gülay'ın yanından ayrılıp bu çocukların masasına oturdu. Çocuklara "Bana ne yemek yapacaksınız?" diye sordu. Çocuklar oyun hamurundan yiyecekler yapıp öğretmene veriyorlardı. Öğretmen her defasında "Çok güzel olmuş." diyordu. Gülay, yaptığı yapbozu bıraktı ve öğretmen ile oyun hamuru oynayan çocukları izlemeye başladı. Bir süre izledikten sonra öğretmene gelip "Ben anneme gideceğim." dedi. Öğretmen "Daha etkinlik yapmadık ama." dedi. Gülay, öğretmeni dinlemedi ve sınıftan çıkarak girişte bekleyen annesinin yanına gitti. (17.09.2019)

Araştırmanın gerçekleştiği sınıfta öğretmen ile çocuklar arasında gözlemlenen diğer ilişki biçimi ise çatışmalı ilişki olmuştur. Çatışmalı ilişki, özellikle okulun ilk günlerinde gelişen bir ilişki biçimi olmuştur. Fakat gözlem sürecinin sonuna doğru çatışmalı ilişki biçimi sınıfta yavaş yavaş kaybolmaya başlamıştır. Okula uyum sürecinde Yasemin öğretmenin çatışmalı ilişki içerisinde olduğu çocukların Emir, Yavuz ve Tamer olduğu görülmüştür. Bu üç çocuk göz önünde bulundurulduğunda da çocukların ortak noktası konuşamamalarıdır. Çocukların konuşamadıkları için kendilerini farklı yollarla ifade etmeleri öğretmen ile ilişkilerinde çatışma yaşanmasına neden olmuştur. Çoğunlukla arkadaşlarına karşı saldırgan tavırlar sergileyen Emir, Yavuz ve Tamer'in bu saldırgan tavırları öğretmen tarafından kızma, bağırma, uyarma gibi tepkilerle karşılanmıştır. Çocukların saldırgan tavırlarla kendilerini ifade etmeye çalışmaları ve öğretmenin bu tavırlar karşısında sergilediği tepki davranışları çatışmalı ilişkilerin zeminini hazırlamıştır. Ayrıca sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar sergileyen bu çocuklara karşı öğretmenin, istenmeyen davranışlar sergileyen diğer çocuklara göre, sabrının düşük düzeyde olması da çatışmalı ilişki yaratmıştır.

Çocukların okula uyum sürecinde engelleyici rol oynadığı belirlenen çatışmalı ilişki biçimi çocukları okuldan uzaklaştırmanın yanı sıra çocukların okula ağlayarak gelmesine, etkinliklere katılmak istememesine ve kuralları takip etmekte zorlanmalarına neden olmuştur. Okula uyum sürecinde öğretmen ile aralarında çatışmalı ilişki kurulan çocuklara ait gözlem notlarına aktarılan durumlar aşağıda verilmiştir:

Tamer, öğretmenin çıkardığı oyuncak gitarla oynamaya devam ediyordu. İlker, Tamer'in yanına gitti ve oyuncak gitarla oynamak istediğini söyledi. Tamer, oyuncak gitarı vermek istemedi. Öğretmen, Tamer'e paylaşması gerektiğini söylerken gitarı Tamer'den alıp İlker'e verdi. Tamer yüksek sesle ağlamaya başladı. Öğretmen istediği kadar ağlayabileceğini söyleyerek masasına döndü. Tamer, dolap kapaklarını açıp sertçe kapatmaya başladı. Öğretmen, yüksek sesle yapmamasını söyleyince Tamer, çantasını alıp sınıfın kapısında ağlayarak beklemeye başladı. (25.09.2019)

Yavuz ve Emir sınıfta yüksek seste sesler çıkarıyorlardı. Öğretmen "Hayır, bağırmıyoruz." dedi. Çocuklar bağırmayı bıraktı. Emir, sandalyeyi aldı ve yere fırlattı. Öğretmen yüksek sesle "Emir, sandalyeleri atmıyoruz." dedi. Emir ve Yavuz tekrar yüksek seste sesler çıkardılar. Öğretmen daha yüksek bir sesle "Hayır oğlum, böyle oyun yok. Yapmıyorsunuz. Kaç defa söyleyeceğim yapmayın diye." dedi. (30.09.2019)

Okula uyum sürecinde öğretmen ile Aynur, İsmet, Açelya, Elçin, Aden, Alya, Ege, Kayra, Jale, Meltem arasında sözel ya da fiziksel bir ilişki kurulmadığı görülmüştür. Bu ilişki kurulmama durumu ilgisizlik olarak adlandırılmış olup öğretmenle sözel ya da fiziksel etkileşime girilmemesini anlatmak için kullanılmıştır. Öğretmenle arasında ilişki kurulmayan çocuklardan biri olan Aynur, otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bir çocuktu. Öğretmenin söylediklerine ve adıyla seslenmesine tepki vermeyen Aynur, sınıf içerisinde kendi halinde olan bir çocuktu. Öğretmenle arasında ilişki kurulmayan çocuklardan diğeri ise İsmet idi. İsmet, öğretmenin sözlerine karşı hiç tepki vermiyordu. Öğretmen söylediklerine karşı yanıt almamasından daha çok İsmet'in söylediklerini duymuyor gibi davranmasına sinirleniyordu.

Araştırmacı gözlemleri sırasında İsmet'in öğretmen ile ilişki kurmamasında daha önce bulunduğu 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursunda öğretmeni konumundaki kişinin annesi olmasının rol oynadığını düşünmüştü. Öğretmen ile Açelya, Elçin, Aden, Alya arasında ise bu çocukların sınıfta çok kısa süre kayıtlı kalmasından kaynaklı ilişki kurulamamıştı. Ege, Kayra, Jale ve Meltem ile öğretmen arasında da ilişki kurulamamıştı. Bu çocukların anadillerinin farklı olması ise ilgisizlikteki en önemli unsur olmuştu. Çocukların öğretmeni anlamaması, öğretmene kendilerini

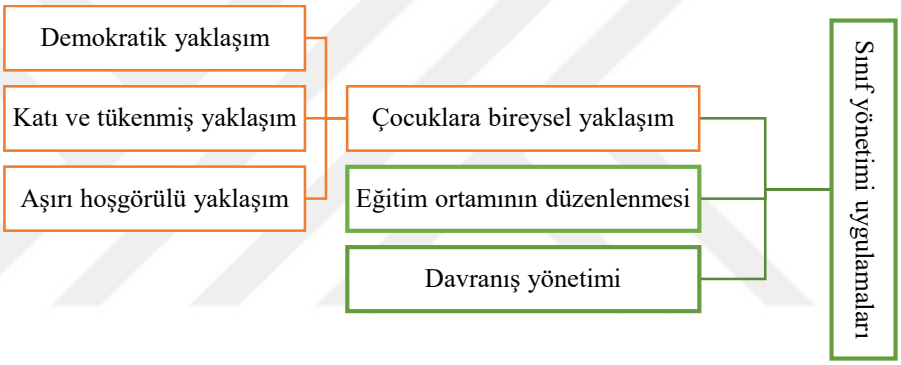
anlatamamaları ve öğretmenin onları anlamaması ilgisizlikle sonuçlanmıştı. Ege, Kayra, Jale ve Meltem akıcı olarak Rusça konuşmalarına rağmen Yasemin öğretmenle Rusça konuşmaya kalkışmamışlardı. Çünkü bu çocuklar öğretmenin kendilerinden farklı bir ana diline sahip olduğunun farkındaydı. Öğretmen ile ilişkilerinde dil bariyeri olan bu çocuklar, okula uyum sürecinde başta etkinlikler olmak üzere öğretmen tarafından oluşturulan rutinlere (el yıkama, kahvaltı zamanı, ortak alanda oyun oynama gibi) katılmaktan kaçınmışlardı.

Kayra, Jale ve Meltem'in kendi aralarındaki ilişkiyle birbirlerinin okula uyum sürecini desteklemeleri, bu çocukların okula uyum sürecinde ilgisizliğin rolünün düşük olduğuna işaret etse de Ege ile öğretmen arasında kurulamayan ilişki Ege'yi çok zorlamıştı. Ege okula uyum sürecinde öğretmenden herhangi bir şey talep etmemiş, öğretmen yerine stajyer öğretmenden ve araştırmacıdan destek almaya çalışmıştır. Bu bağlamda ilgisizlik okula uyum sürecinde yavaşlatıcı rol oynamıştır. Öğretmen ile çocuklar arasındaki ilgisizliği Yasemin öğretmen araştırmacıyla yaptığı görüşmelerde şu şekilde aktarmıştır:

"Sınıfta farklı ana diline sahip çocuklar vardı ve bu dil konusu çok problem oldu. Mesela Jale, Kayra, Ege ile hiç iletişim kuramadım. Eve gitmek istiyorum diyor ilk başta Kayra. Geliyordu, ağlıyordu, anlatamıyorum çocuğa, güven vermek istiyorum. Ona korkmadığını, yani korkmaması gerektiğini söylemek istiyorum. Söylüyorum ama çocuk beni anlamıyor. Sarılarak ona güven vermek istiyordum ya da artık işaretle anlatmaya çalışıyordum. Ege mesela benimle fiziksel yakınlık da kurmak istemiyordu. Çoğu zaman Melike öğretmenle yan yana durmak istiyordu. Meltem'in de durumu farklıydı. Yani Türkçe konuşamıyordu, annesi anladığını söylemişti ama ben konuşmaya çalıştığımda bana karşı kapalıydı. Belki Jale ve Kayra ile samimiyetinden dolayı bana mesafeli duruyordu. Bilmiyorum. Ben bu çocuklarla bir şekilde iletişim kurmaya çalışıyordum ama çok başarılı olduğumu söylemem. En çok onlarla ilişki kurma noktasında zorlandım ki bir ilişki de oluşabildiğine çok inanmıyorum. Bir de İsmet vardı tabii. İsmet daha önce annesinin öğretici olarak çalıştığı kurumda kendinden birkaç yaş büyük çocuklarla bir arada bulunmuş. Orada tabii benim olduğum konumdaki kişi annesi olunca, buraya geldiğinde benimle iletişim kurmaya gönüllü olmadı. Bu anlamda İsmet de beni zorladı diyebilirim." (Yasemin Öğretmen)

4.2.2. Öğretmenin Sınıf Yönetimi Uygulamaları ve Okula Uyum Süreci

Okula uyum sürecinde öğretmen ile çocuk arasında kurulan ilişkide sınıf yönetimi uygulamalarının okula uyum sürecini şekillendirdiği belirlenmiştir. Sınıf yönetimi uygulamaları kategorisinin çocuklara bireysel yaklaşım, eğitim ortamının düzenlenmesi ve davranış yönetimi alt kategorilerini barındırdığı tespit edilmiştir. Bu alt kategorilerden biri olan çocuklara bireysel yaklaşımın kendi içerinde farklı alt kategoriler barındırdığı görülmüştür. Çocuklara bireysel yaklaşımın demorakratik yaklaşım, katı ve tükenmiş yaklaşım, aşırı hoşgörülü yaklaşım yoluyla okula uyum sürecini şekillendirdiği ortaya koyulmuştur. Bu çerçevede okula uyum sürecinde öğretmen tarafından sergilenen çocuklara karşı bireysel yaklaşımlara ait bulgular Şekil 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8. Öğretmenin çocuklara bireysel yaklaşımının okula uyum sürecindeki rolü

Okula uyum sürecinde öğretmen ile çocuk arasında kurulan ilişkide sınıf yönetimi uygulamaları altında yer alan çocuklara bireysel yaklaşımın okula uyum süreci üzerinde rol oynadığı tespit edilmiştir. Çocuklara bireysel yaklaşım kategorisi demokratik yaklaşım, katı ve tükenmiş yaklaşım, aşırı hoşgörülü yaklaşım alt kategorilerinden oluşmuştur. Öğretmen yakın ya da bağımlı ilişki içerisinde olduğu çocuklara karşı demokratik yaklaşımla yaklaşmıştı. Bununla birlikte öğretmen kuralların çiğnenmediği, sınıfta gürültü olmadığı, gün içerisinde çatışmalar yaşanmadığı zamanlarda da demokratik yaklaşımlar sergilemişti. Araştırmada öğretmenin daha fazla demokratik yaklaşımla yaklaştığı çocukların okula severek, isteyerek geldikleri, etkinliklere katıldıkları, öğretmene soru sormaktan çekinmedikleri ve gün içerisinde sınıftaki olayları takip ettikleri belirlenmiştir. Bu yönüyle demokratik yaklaşım çocukların okula uyum sürecinde çocukları rahatlatan bir unsur olmuştur. Aşağıda

öğretmenin bağımlı ilişki kurduğu çocuklardan Gülay ve Ayşen'e ilişkin gözlem notlarında kaydedilen durumlar aktarılmıştır:

Gülay, ortak alan oynarken, girişte bekleyen annesine ve babasına doğru gitti. Ardından "Anne aç kapıyı." dedi. Annesi "Oyun oynayacaksınız. Öğretmenine söyle izin al, öyle gel." dedi. Gülay, öğretmenin yanına gitti ve "Öğretmenim annemi öpüp geleceğim." dedi. Öğretmen "Tamam Gülay." dedi. Gülay annesinin yanına giderek annesini öptü ve tekrar ortak alana döndü. Öğretmen Gülay'ın yanına giderek "Gülaycığım ağlamadığın için çok mutluyum. Ağlamadığın zaman annen, baban da çok mutlu. Bak sen de çok mutlusun arkadaşlarınla birliktesin." dedi. (26.09.2019)

Ayşen, cam kenarında duran dolaba tırmandı ve dolabın üzerine oturdu. Öğretmen, Ayşen'in yanına gitti ve "Ayşen, bu dolaplar henüz sabitlenmedi. Sabit olmadığı için de sallanıyor. Bu yüzden üzerine çıkmak tehlikeli, çıkmıyoruz." dedi. Fulya, Ayşen ve öğretmenin yanına geldi ve "Ben de çıkacağım." dedi. Öğretmen "Dolaplar sabit değil, tehlikeli olabilir. Sabit olmadığı için sallanıyor. Dün dolaba tırmandığında ne olduğunu hatırlıyor musun?" dedi. Ayşen, dolabın üzerinden indi. Fulya da dramatik oyun merkezindeki oyununa geri döndü. (26.09.2019)

Yasemin öğretmenin çatışmalı ilişki geliştirdiği çocuklara karşı katı ve tükenmiş yaklaşım sergilemiş, öğretmenin çok kızgın olduğu ve tahammülünün düşük olduğu günlerde yine yaklaşımı bu şekilde olmuştu. Öğretmenin çocuğa katı ve tükenmiş yaklaşım sergilediği durumlarda, öğretmen ile çocuk arasında çatışma çıktığı veya çatışmanın arttığı tespit edilmiştir. Özellikle öğretmenin Emir ve Yavuz'a karşı katı ve tükenmiş yaklaşımla davranması, bu çocuklarla kurduğu çatışmalı ilişkisini pekiştirmişti. Okula uyum sürecinde öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide öğretmenin katı ve tükenmiş yaklaşımla davrandığı çocukların okula gelmek istemedikleri, sınıf ve okul kurallarını takip etmedikleri, etkinliklere katılmadıkları, gün içerisinde ağladıkları ve sürekli olarak ebeveynlerini istedikleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda katı ve tükenmiş yaklaşım çocukların okula uyum sürecinde zorluklar yaratmıştır. Gözlem notlarında kayıt altına alınan Yavuz ve Emir'in dahil olduğu bir olayın ardından öğretmen ile Yavuz arasında yaşanan durum şu şekildedir:

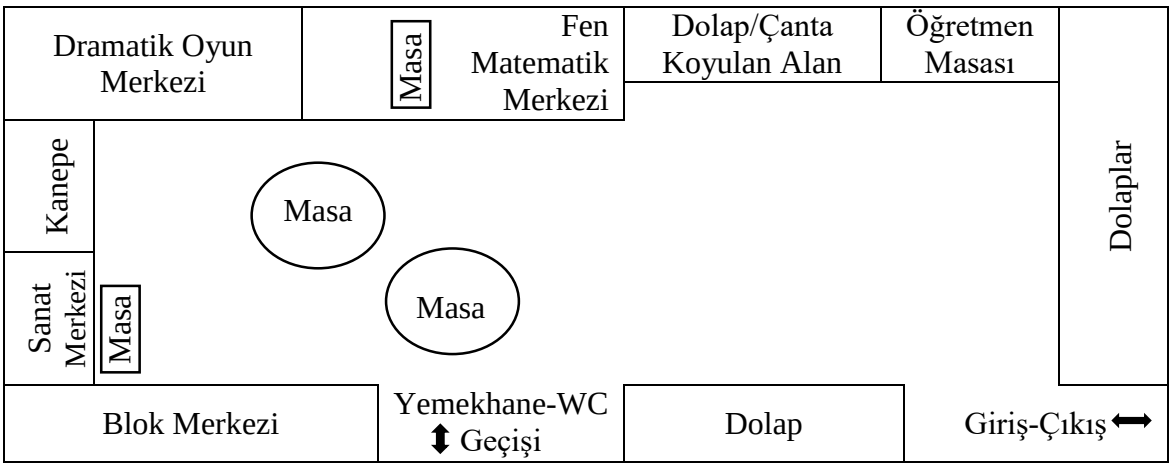
Yavuz ve Emir sandalyelerini araba gibi yerde sürüklemeye başladılar. Öğretmen yüksek sesle "Yapmayın. Araba değil onlar." dedi ve çocukların elinden sandalyeleri aldı. Yavuz, daha sonra öğretmenin yanına geldi ve "nın-nın" diyerek araba istedi. Öğretmen yüksek sesle "Ne nın-nın Yavuz, ne istiyorsun, güzelce söyle çocuğum." dedi. Yavuz, araba oynayan arkadaşlarının yanına gitti ve arabalardan

birini çekip aldı. Öğretmen bu kez "Bırak arkadaşının arabasını." diyerek kaşlarını çattı ve bağırdı. Yavuz yüksek sesle "Anne" diyerek ağlamaya başladı. (27.09.2019)

Öğretmenin aşırı hoşgörülü yaklaşımı, her çocuğa karşı veya sürekli olarak sergilemediği yalnızca arasında bağımlı ilişki olan çocuklara (Ayşen ve Gülay) karşı bu yaklaşımı sergilediği tespit edilmiştir. Öğretmen başka çocuklar yaptığında tolere etmeyeceği davranışları ya da kızacağı, bağıracağı davranışları Ayşen ya da Gülay yaptığında tolere etmiş, onlara karşı sert bir tepki göstermemişti. Aşırı hoşgörülü yaklaşım okula uyum sürecini de şekillendirmiştir. Çünkü bu çocuklar Yasemin öğretmenden kendilerini her zaman farklı bir noktaya koymasını beklemişti. Sınıfta istedikleri olmadığı durumlarda ise sınıf ortamından uzaklaşmayı tercih etmişlerdi. Aşırı hoşgörülü sınıf yaklaşımla karşılaşan Ayşen ve Gülay'ın okula uyum sürecinin yavaşladığı kaydedilmişti. Aşağıda Ayşen'in etkinlik sırasında gözlem notlarına geçen durumu aktarılmıştır:

Hikaye okuma zamanında öğretmen hikayeyi okurken Ayşen çemberden ayrılarak dolaplarla oynamaya başladı. Ayşen dolapların kapaklarını açıp kapatıyordu. Daha sonra blokları alarak boş dolaplara taşımaya başladı. Öğretmen kitabı bitirince şarkı açtı ve Ayşen'in davranışlarını gördü fakat görmezden geldi. Birkaç gün sonra Ayşen ve Yavuz sınıftaki dolapların kapaklarını açıp kapatmaya, dolapların içini karıştırmaya başladılar. Öğretmen, dolaplarla oynamamaları gerektiğini söyledi. Çocuklar dolaplarla oynamaya devam etti. Öğretmen sert ve yüksek bir sesle "Yapmayın." dedi. Ayşen "Annemi ara, eve gitmek istiyorum." dedi. Öğretmen, duymazdan gelerek masasında yaptığı işe geri döndü. (09.09.2019/12.09.2019)

Okula uyum sürecinde öğretmen ile çocuk arasında kurulan ilişkide sınıf yönetimi uygulamaları altında yer alan eğitim ortamının düzenlenmesinin okula uyum süreci üzerinde rol oynadığı tespit edilmiştir. Eğitim ortamlarının düzenlenmesini daha iyi anlayabilmek için gözlem sınıfının ayrıntılı tasvir edilmesi ve okuyucuya görsel bir destek sunulması amacıyla Şekil 9'da gözlem sınıfına ait krokiye yer verilmiştir.



Şekil 9. Gözlem sınıfına ait kroki

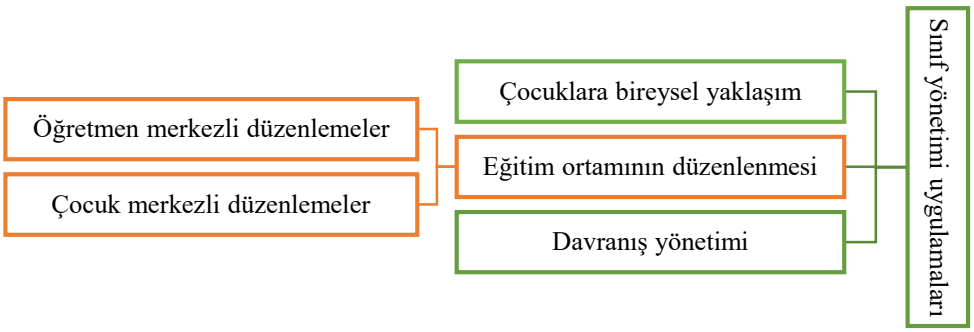
Gözlem yapılan sınıfın giriş-çıkış ve yemekhaneye geçiş olmak üzere iki bağlantı noktası vardır. Sınıfa girildiğinde sol ve sağ duvarda dolaplar bulunmaktadır. Bu dolaplar çocukların erişebileceği yüksekliktedir. Ancak bu dolaplar öğleci grup tarafından kullanılırken, gözlem yapılan sınıftaki çocuklar tarafından kullanılmamıştı. Çocuklar bu dolapları merak etmiş ve sürekli olarak kapaklarını açmıştı. Sınıfta her bir çocuk en az bir kez bu dolapların kapaklarını açıp içerisinde ne olduğuna bakmıştı. Sağ duvardaki dolapların bittiği yerde öğretmene ait bir masa vardır. Masanın sol tarafında yine dolaplar vardır. Bu dolaplar çocukların boylarına göre yapılmış dolaplardır. Çocuklar sınıfa girdiklerinde bu alana çantalarını ve suluklarını bırakmıştı.

Gözlem yapılan sınıfta dramatik oyun merkezi, fen-matematik merkezi, blok merkezi ve sanat merkezi bulunmaktadır. Çocuklar genellikle oyun zamanlarını (okula geldikleri ilk andan kahvaltı zamanına kadar olan süreyi) bu merkezlerde geçirmişti. Sınıfta çanta koyulan alan geçildiğinde fen-matematik merkezi ve bu merkeze ait küçük bir masa bulunmaktadır. Bu masada çocuklar çoğunlukla merkezde yer alan yapbozlarla, teraziyle ve organların gösterildiği insan maketiyle oynamıştı. Fen-matematik merkezinden sonra çocukların en çok uğradığı merkezlerden biri dramatik oyun merkezidir. Bu merkezde çeşitli bardaklar, tabaklar, plastik sebze-meyveler, alışveriş sepeti, oyuncak steteskop, ocak, lavabo vb. vardır. Ayrıca bu merkezde minderler ve küçük yumuşak koltuklar yerleştirilmiştir.

Dramatik oyun merkezinin yanında üç kişilik bir kanepe bulunmaktadır. Çocuklar bu kanepeyi uzanmak ve dinlenmek için kullanmıştı. Etkinliğe katılmak istemeyen çocuklar -özellikle okulun başlangıcında- burada oturmuştu. Bu kanepe araştırmacının da sınıfta birçok kez oturduğu, sınıfın her yerini gören bir noktadadır.

Kanepenin diğer yanında sanat merkezi vardır. Sanat merkezinde yalnızca pastel boya ve kuru boya vardır. Öğretmen sanat merkezine oturan bir çocuk olduğunda çocuğa kâğıt ya da boyama kağıdı isteyip istemediğini sorarak bu merkezdeki malzemeleri çoğaltmıştı. Sanat merkezinin yanında yine çocukların en çok uğradığı merkezlerden biri olan blok merkezi yer almıştır. Bu merkezde çeşitli boyutlarda ahşap bloklar, arabalar, legolar vb. materyaller vardır. Blok merkezinde oynamayı tercih eden çocuklar merkezin önündeki halının üzerinde oynamıştı. Blok merkezinin yanında ise lavabolara ve tuvaletlere açılan geçiş vardır. Bu geçiş ayrıca çocukları yemekhaneye ulaştıran geçiştir. Sınıfta iki adet yuvarlak masa bulunmaktadır. Öğretmen tarafından planlanan etkinlikler bu masalarda yapılmıştı.

Sınıf yönetimi uygulamaları kategorisinde yer alan eğitim ortamının düzenlenmesi alt kategorisinin kendi içerisinde farklı alt kategoriler barındırdığı belirlenmiştir. Eğitim ortamlarının düzenlenmesi öğretmen merkezli ve çocuk merkezli düzenlemeler olarak görülmüştür. Yasemin öğretmen her zaman benim dediğim olsun diyen bir öğretmen değildi. Fakat çoğunlukla sınıf düzenlemesinde çocukların da söz hakkının olacağını unutuyordu. Araştırmacı zaman zaman Yasemin öğretmenin kendi isteklerini ön plana çıkaran bir öğretmen olarak nitelendirmişti. Eğitim ortamlarının düzenlenmesinde çoğunlukla öğretmen merkezli düzenlemelere yer vermiş olsa da bazen çocuk merkezli düzenlemeler de yapmıştı. Öğretmenin çocuk merkezli düzenlemeler yaparken yakın ve bağımlı ilişki içerisinde olduğu çocukların (İlker, Fulya, Ayşen, Gülay) önerilerini dikkate aldığı belirlenmiştir. Okula uyum sürecinde ise sınıf yönetimi uygulamalarının eğitim ortamının düzenlenmesi olan öğretmen merkezli düzenlemeler ve çocuk merkezli düzenlemeler yoluyla okula uyum sürecini şekillendirdiği tespit edilmiştir. Okula uyum sürecinde eğitim ortamının düzenlenmesine ait bulgular Şekil 10'da gösterilmiştir.



Şekil 10. Eğitim ortamlarının düzenlenmesinin okula uyum sürecindeki rolü

Okula uyum sürecinde öğretmen ile çocuk arasında kurulan ilişkide sınıf yönetimi uygulamaları altında yer alan eğitim ortamının düzenlenmesi, öğretmen merkezli düzenlemeler ve çocuk merkezli düzenlemeler yoluyla okula uyum sürecinde rol oynamıştır. Yapılan gözlemler sonucunda öğretmenin her zaman çocuk merkezli düzenlemeler yapmadığı, çoğunlukla öğretmen merkezli düzenlemelerle eğitim ortamını düzenlediği belirlenmiştir. Merkezlerin öğretmene göre düzenlenmesi, materyallerin öğretmene göre düzenlenmesi ve sınıf içi mobilyaların öğretmene göre düzenlenmesi gibi düzenlemelerin öğretmen merkezli düzenlemeler içerisinde yer aldığı görülmüştür. Öğretmen merkezli düzenlemelerin, okula uyum sürecinde öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkiyi şekillendirmesiyle, süreçte zorluklar yaratmıştır. Buna göre, öğretmen merkezli düzenlemelerin çocuklar tarafından kabul edilme sürecinin oldukça zor olduğu görülmüştür. Özellikle öğretmenin çatışmalı ilişki içerisinde olduğu ya da ilgisiz olduğu çocuklar (Emir, Yavuz, Tamer, İsmet, Aynur, Meltem, Kayra, Jale, Ege) öğretmen merkezli düzenlemeleri daha zor kabul etmişti. Yasemin öğretmen, öğretmen merkezli olarak yaptığı düzenlemelere ilişkin olarak araştırmacıyla yaptığı görüşmede şunu ifade etmiştir:

"Çocuklar çok küçük. Daha üç yaşındalar ve ilk defa okulla karşılaşıyorlar. Onlara sormadan düzenliyorum çoğu zaman. Zaten çocuklardan çoğu konuşamıyor da nasıl anlatabilir ki masanın, halının nerede duracağını mesela." (Yasemin Öğretmen/Blok merkezindeki masanın yerini değiştirdiği gün yapılan seyahat sırasındaki konuşmadan, 23.09.2019)

Yasemin öğretmen, öğretmen merkezli düzenlemeleri çocukların yaşlarının küçük olmasını ve çocuklar farklı anadillere sahip oldukları ya da konuşamadıkları için kendilerini ifade edemeyeceklerini dile getirerek savunmuştu. Ayrıca öğretmen yalnızca sınıftaki eşyaların düzenlenmesini eğitim ortamlarının düzenlenmesi olarak ele almıştı. Araştırmacının günlüğüne kaydettiği öğretmen merkezli düzenlemelere ilişkin kaygısı ve ardından yaşanan olay gözlem notlarında şu şekildedir:

Sınıf içerisinde farklı türdeki birçok boya kapaklı dolaplarda saklanıyor ve yalnızca öğretmenin ortaya çıkarmasıyla kullanılıyor. Çocukların çoğunlukla oynamayı tercih ettikleri arabalar ve bebeklerin bir kısmı blok merkezinde yer alan dolabın üst raflarında bulunuyor. Çocuklar bu raflara kendileri uzanamıyor. Öğretmenle iletişim içerisinde olan çocuklar bu oyuncakları öğretmenden isterken, öğretmenle iletişimi olmayan/olamayan çocuklar bu oyuncaklara erişim sağlayamıyor. (Araştırmacı

Günlüğü/Gözlem sürecinin üçüncü haftasından bazı notlar birleştirilmiştir.)

Ege, İlker'in elindeki kuklayı gördü. Önce İlker'in yanına gitti ve izledi. Daha sonra kendisine kukla almak için aynanın oradaki dolabın yanına gitti. Elini uzattı fakat kuklaya yetişemedi. Dönüp öğretmene baktı. Öğretmen masasında bir şey yazıyordu. Ege, kanepeye geçip oturdu. Oyun zamanın bitimine doğru ise stajyer öğretmene ağlamaklı bir sesle "Muma." dedi. (02.10.2019)

Okula uyum sürecinde öğretmen ile çocuk ilişkisinde sınıf yönetimi uygulamaları altında yer alan eğitim ortamının düzenlenmesinde gözlemlenen diğer unsur çocuk merkezli düzenlemeler olmuştur. Yapılan gözlemler sonucunda öğretmenin bazen eğitim ortamında çocuk merkezli düzenlemeler yaptığı belirlenmiştir. Fakat araştırmacı gözlemlerinde, öğretmenin çocuk merkezli düzenlemeler yaparken İlker, Ayşen, Fulya ve Gülay'ın söylediklerini dikkate aldığını da görmüştü. Öğretmenin yakın ya da bağımlı ilişki kurduğu bu çocukların önerilerini her zaman olmasa da zaman zaman dikkate alması çocukların sınıf ortamını benimsemelerine ve eğitim ortamında kendi varlıklarının yansımasını görmelerine olanak sağlamıştır. Kendi fikirlerine önem verilmesi ise bu çocuklarla öğretmeni birbirlerine yakınlaştırmıştır. Bu bağlamda çocuk merkezli düzenlemeler, okula uyum sürecinde öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkiyi şekillendirerek süreçte rol oynamıştır. Gözlem notlarında ve araştırmacı günlüğünde kaydedilen olaylar şu şekilde aktarılmıştır:

Ayşen dolaplarla oynadığında öğretmen ona "O dolaplar öğleci arkadaşlarınızın." diyordu. Bugün Ayşen "Öğleci dolabı var, sabahçı dolabı niye yok? Bizim neden yok öğretmenim?" diye sordu. Yasemin öğretmen "Sen dolabın olmasını ister miydin?" diye sordu Ayşen'e. Ayşen ile öğretmen konuşurken konuşmayı duyan İlker geldi ve "Evet öğretmenim." dedi. Ayşen "Bana sordu öğretmen. Evet öğretmenim ben isterim." dedi. Öğretmen "Tamam haydi oyun oynayın." dedi. (01.10.2019)

"Annelerden akşam çocukların fotoğraflarını isteyeceğim. İlker ve Ayşen bugün dolapları olmasını istediklerini söyledi. Dolaplara fotoğrafları yapıştıracağım." (Yasemin Öğretmen/Okuldan dönerken yapılan seyahat sırasında, 01.10.2019)

Öğretmen sabah okula geldiklerinde artık dolaplarını kullanabileceklerini, herkesin fotoğrafını yapıştıracağını ve bir daha okula geldiklerinde eşyalarını dolaba yerleştirebileceklerini söyledi. Ayşen "Yaşasın." diyerek güldü. Öğretmen, Ayşen'in tepsinin ardından gülümsedi. (04.10.2019)

Okula uyum sürecinde öğretmen ile çocuk arasında kurulan ilişkide sınıf yönetimi uygulamaları altında yer alan davranış yönetiminin okula uyum süreci

üzerinde rol oynadığı belirlenmiştir. Sınıf yönetimi uygulamaları kategorisinde yer alan davranış yönetimi alt kategorisinin kendi içerisinde farklı alt kategoriler barındırdığı tespit edilmiştir. Okula uyum sürecinde öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide sınıf yönetimi uygulamalarının cezalandırma, pekiştirme ve sönme davranış yönetimleriyle okula uyum sürecini şekillendirdiği görülmüştür. Buna göre okula uyum sürecinde davranış yönetimine ait bulgular Şekil 11'de gösterilmiştir.



Şekil 11. Davranış yönetiminin okula uyum sürecindeki rolü

Okula uyum sürecinde öğretmenin davranış yönetiminde cezalandırma, pekiştirme ve sönme yollarına başvurduğu belirlenmiştir. Yapılan gözlemlerde öğretmenin istemediği davranışlar karşısında cezalandırmaya başvurduğu görülmüştür. Öğretmenin eğitim ortamında başvurduğu bu yolların öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide rol oynayarak okula uyum sürecini şekillendirdiği ortaya çıkmıştır. Öğretmen cezalandırmaya başvurduğunda çocuklarla arasında çatışma yaşanmıştır. Diğer taraftan öğretmenin cezalandırmayı çatışmalı ilişki içerisinde olduğu çocuklara (Emir, Yavuz, Tamer) kullandığı dikkat çekmiştir. Buna göre öğretmenin cezalandırma yoluyla davranış yönetimine başvurduğu durumlarda ve çocuklarda, çocukların okula gelmek istemedikleri, sınıf ortamında bulunmaktan çekindikleri, etkinliklere katılmaktan kaçındıkları ve öğretmene karşı mesafeli durdukları tespit edilmiştir. Kısaca öğretmenin cezalandırma yoluna başvurması çocukların öğretmenden ve okuldan uzaklaşmasıyla sonuçlanmış, hatta öğretmen ile çocuk arasında çatışmalar yaratmıştı. Öğretmenin cezalandırma kapsamında sınıf kapısına sandalye koyup bekletme, yerini değiştirme, kızma, bağırma ve görmezden gelme gibi cezaları uyguladığı görülmüştür. Sınıfta Yasemin öğretmenin en çok cezalandırdığı çocuk Emir olmuştu. Araştırmacı, öğretmenin gözünde Emir'in günah keçisi olduğunu düşünüyordu. Emir'in kendisini ifade edemeyip saldırgan davranışlar sergilemesi ise öğretmen tarafından

cezalandırmayla sonuçlanıyordu. Gözlem notlarında Emir'in öğretmen tarafından cezalandırmasına ilişkin kayıtlar ve Emir'in annesiyle yapılan görüşmede annenin Emir'in cezalandırılmasına ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Yasemin öğretmen Emir'in yanına geldi ve "Neden vuruyorsun arkadaşına? Hiç hoş değil. Arkadaşın çok üzüldü, ağladı. Bugün top havuzu yok." dedi. Emir, Melike öğretmenle birlikte kenarda oturdu. (11.09.2019)

Emir etkinlik sırasında yanında oturan Fulya'ya vurdu. Öğretmen, Emir'in kolundan tuttu ve onu oturduğu yerden kaldırdı. Daha sonra Emir'i arkadaki boş masaya oturtarak şöyle söyledi: "Sen biraz arkadaşsız kal burada. Yapmayacağım diyorsun yeniden yapıyorsun." dedi. Öğretmen, Emir'i diğer masaya oturttuktan sonra çocukların bulunduğu masaya dönerek etkinliğe devam etti. (11.10.2019)

"*Birkaç kelime daha söylüyor öğretmeniyle ilgili. Mesela benim oğlana öğretmeni ceza veriyormuş. Bir köşeye sıkıştıyormuş şey bir köşeye götürüyormuş, sen burada kal diyormuş. Herkes orada etkinlik yaparken benim oğlan böyle kafası aşağıda, yere bakarak onları izliyormuş."* (Emir'in Annesi)

Öğretmenin eğitim ortamında başvurduğu diğer bir davranış yönetimi yolu ise pekiştirme olmuştur. Gözlemlerden elde edilen veriler öğretmenin pekiştirmeyi istediği davranışları artırmak amacıyla kullandığını ortaya koymuştur. Ancak öğretmenin pekiştirme kapsamında ödül kullanması çocukların yaptıkları davranışların ardından ödül beklemesiyle sonuçlanmış ve ödül bekleme döngüsü ortaya çıkmıştır. Öğretmen ile çocuk arasında ödül başlangıçta bir yakınlık oluştursa da ödül bekleme döngüsünün oluşmasıyla, ödül gelmediği durumlarda çocukların öğretmenden uzaklaştığı görülmüştür. Bu yönüyle pekiştirmenin kullanıldığı durumlarda, pekiştirme öğretmen ile çocukları birbirine yakınlaştırmıştır. Öğretmenle çocuğu birbirine yakınlaştıran pekiştirme, bu yönüyle okula uyum sürecini rahatlatan bir unsur olmuştur. Öğretmenin pekiştirme kapsamında aşırı takdir etme, nesnel ödül, oyuncak ayrıcalığı, etkinlik ayrıcalığı ve öğretmen ödülü gibi ödüller tercih ettiği belirlenmiştir. Öğretmen pekiştirmeye başvururken çocuklarla arasındaki ilişki biçimine ya da kurduğu yakınlığa değil, çocukların yaptıkları eylemlere dikkat etmiştir. Cezalandırmanın bazı çocuklara özel olmasının aksine pekiştirmeden her çocuk eşit düzeyde yararlanma hakkına sahip olmuştur. Öğretmen, çocukların kuralları takip etmesinde, sınıfın toplanmasında, isteklerinin yerine getirilmesinde pekiştirmeye başvurmuştu. Pekiştirmeye ilişkin gözlem notlarında kaydedilen olay şu şekildedir:

Hikaye okuma zamanında Kayra ve Jale öğretmeni hiç ses çıkarmadan dinledi.

Öğretmen hikayeyi bitirdikten sonra "Çocuklar şimdi bir oyun oynayacağız. Ben size bazı hayvan isimleri söyleyeceğim, sizler de ismini söylediğim hayvanın taklidini yapacaksınız. İlk olarak Kayra ve Jale ile başlayacağız. Çünkü onlar ben hikaye okurken beni çok dikkatli bir şekilde dinlediler. Gelin kızlar." dedi. Kayra ve Jale ile oyun etkinliği başladı. (01.10.2019)

4.2.3. Öğretmen ile Çocuk Arasında Çatışma Oluşumu ve Okula Uyum Süreci

Öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide çatışmanın çocukların okula uyum süreciyle yakın ilişkili olduğu görülmüştür. Okula uyum sürecinde çocukların birtakım çatışmalar içerisinde kalması beklenen bir durumdu ve yapılan bu araştırmada da çocukların okula uyum süreci içerisinde öğretmenle aralarında çatışmalar yaşandığı gözlemlenmiştir. Çatışma oluşumu kategorisi, öğretmen ile çocuk arasındaki çatışmaların oluşum sebeplerine odaklanarak, çatışma sürecinin derinlemesine incelenmesine olanak sağlamıştır. Bu çerçevede çatışma oluşumunun farklı beklentiler, zayıf iletişim becerileri, dil farklılığı, ön yargılı yaklaşım ve eski çatışmaların tazelenmesi şeklinde oluştuğu belirlenmiştir. Öğretmen ile çocuk arasında çatışmalar yaşanması onları birbirinden uzaklaştırmıştı. Özellikle arka arkaya yaşanan çatışmalar, bir ilişki biçimi olan çatışmalı ilişki yaratmıştı. Öğretmenin Emir ve Yavuz ile girdiği çatışmalar, çatışmalı ilişki biçiminin oluşumuna en iyi örneklerdi. Öğretmenin, Emir ve Yavuz ile sürekli çatışmalar yaşaması neticesinde çocuklarla arasında çatışmalı ilişki gelişmişti. Sınıfta sürekli çatışma yaşadıkları bir kişi olması bu çocukları okuldan uzaklaştırmanın yanı sıra çocukların ağlayarak, mızırdanarak okula gelmesine neden olmuştu. Araştırmacı sınıf ortamında sürekli olarak yaşanan çatışmaların hem öğretmenin çocukları hem de çocukların öğretmeni "çatışma" olarak görmesine yol açtığına inanmıştı. Öğretmenin Yavuz ve Emir ile yaşadığı bu çatışmaların en büyük nedeni ise zayıf iletişim becerileri olmuştu. Her iki çocuğun da konuşamaması çatışma oluşumunda önemli bir kaynak olmuştu. Bu çocukların kendilerini ifade etme aracı olarak kullandıkları saldırgan davranışlar, öğretmenin diğer çocuklara bir şey olacağı endişesi oluşturmuştur. Diğer taraftan öğretmen ile Emir arasında çatışma oluşumu öğretmenin Emir'e karşı ön yargılı yaklaşımından da kaynaklanmıştı. Öğretmen, özellikle akranlar arasında yaşanan çatışmalarda Emir'i "günah keçisi" olarak görmüş ve ona karşı ön yargılı yaklaşmıştı. Öğretmenin, Emir'e yönelik bu ön yargılı yaklaşımı, Emir'in hem öğretmenle hem de akranlarıyla çatışma yaşamasına neden olmuştu. Bu

bağlamda okula uyum sürecinde öğretmenle yaşanan çatışma, hem öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide hem de akran ilişkilerinde çatışmalara yol açmıştır. Aşağıda Emir ile öğretmen arasında yaşanmış çatışmaya ilişkin gözlem notlarına kaydedilen bir olay aktarılmıştır:

Emir ile Yavuz itişti ve Yavuz yere düşerek ağlamaya başladı. Öğretmen "Emir, arkadaşını ittirmiyorsun. Dün de arkadaşını ittin, düştü, kızdım sana değil mi? Ağladın bir sürü hatırlıyor musun?" dedi. Emir, öğretmeni duymamış gibiydi, blok merkezine gidip oynamaya başladı. Yavuz, ağlamayı bırakarak blok merkezine geçti. Yavuz'un geldiğini gören Emir, bir kez daha Yavuz'u ittirdi. Yavuz bu kez daha şiddetli ağlamaya başladı. Öğretmen, Emir'in yanına gelerek yüksek sesle "Ne diyorum oğlum ben sana? Yapma diyorum. Her gün bir arkadaşını ittiriyorsun, kızdırıyorsun beni" dedi. (18.09.2019)

Araştırmada öğretmen ile çatışma yaşayan Yavuz ve Emir dışında da çocuklar olmuştu. Tamer, öğretmenle arasında çatışmalar yaşanan çocuklardan biriydi. Tamer özellikle okulun ilk günlerinde öğretmenle çeşitli çatışmalar yaşamıştı. Tamer'in dil farklılığı olması ve konuşamaması öğretmenle aralarında çatışma oluşumunun kaynağı idi. Tamer'in öğretmenle yaşadığı çatışmalar da öğretmen ile Tamer arasında çatışmalı bir ilişki yaratmıştı.

Tamer, Yavuz'un elindeki oyuncak arabayı istedi. Yavuz, vermeyince yeniden ağlamaya başladı. Tamer, Yavuz'un elinden çekiştirerek oyuncak arabayı aldı. Ancak etkinlik başlamak üzereydi. Öğretmen gelip Tamer'in elinden arabayı aldı. Tamer, çığlık çığlığa ağlamaya başladı. Öğretmen "Etkinlik yapacağız. Oyun saati bitti, gel." diyerek Tamer'i etkinliğe çağırdı. Tamer, kapının önüne oturdu ve yüksek sesla ağlıyordu.. Öğretmen "Tamer, sessiz ağla, etkinlik yaparken senin sesini dinlemek zorunda değiliz." dedi. Tamer sesini daha da yükselterek ağlamaya devam etti. (11.09.2019)

Yasemin öğretmen Emir, Yavuz ve Tamer ile sık sık çatışma yaşamıştı. En sık çatışma yaşadığı çocuk ise Emir olmuştu. Ancak öğretmen bu çocuklar dışındaki çocuklarla da zaman zaman çatışma yaşamıştı. Öğretmenin sınıf içerisinde çatışma yaşadığı bu çocuklar İsmet, Ayşen, Gülay olmuştu. Öğretmen ile İsmet arasındaki çatışmalar, İsmet'in öğretmeni duymuyor gibi davranmasından kaynaklanmıştı. Sürekli olarak aynı konudan çatışma yaşanması, çatışma oluşumunda eski çatışmaların tazelenmesi olarak ele alınmıştır. Öğretmen ile aralarında bağımlı ilişki kurulan Ayşen ve Gülay ile ara ara çatışma yaşaması ise farklı beklentilerden kaynaklanmıştı. Nitekim

bağımlı ilişki biçiminde Ayşen ve Gülay'ın öğretmenin ilgisini sürekli kendilerinde istemeleri, çatışma oluşumundaki farklı beklentilerin oluşmasını açıklamıştır. Gözlem notlarında yer alan Ayşen'in öğretmenin ilgisini beklediği, öğretmenin ise Ayşen'den öyle bir davranış beklemediği bir olay ve İsmet ile öğretmen arasında tazelenen çatışmanın aktarıldığı olay sırasıyla şu şekildedir:

Öğretmen yerinden kalktı ve başını sandalyeden aşağı sallandıran Yavuz'a yüksek sesle "Yapma! Yavuz yapma!" dedi. Sınıf birden suspus oldu. Öğretmen "Hikaye bitince birlikte oyun oynayacağız." dedi. Yavuz, İsmet ve Emir başlarını tekrar sandalyeden aşağı doğru sarkıttı. Ayşen de yapınca öğretmen "Of Ayşen yapma! Biriniz yapınca hepiniz yapıyorsunuz. Yapmayın. Dün dinlediniz, bugün niye böyle yapıyorsunuz? Ayşen annenle konuşacağım. Sen evde kal, bebek oldun sen. Söyleyelim kardeşin gelsin, o büyüdü, sen küçüldün." dedi. Ayşen güldü. Öğretmen "Ben çok sinirliyim. Gülmüyorum." dedi. Ayşen öğretmenin bu tepkisiyle ağlamaya başladı. (03.10.2019)

Öğretmen, etkinliğin devamında çocukların yaptıkları topları, dağıttığı sap çizgilerinin üstüne yerleştirmelerini istedi ve "Böylece çiçek yapacağız." dedi. İsmet grapon kağıtlarını kopartmaya başladı. Öğretmen, yüksek ve sert bir ses tonuyla "Yapma! Ben böyle istemiyorum oğlum. İsmet sen beni hiç dinlemiyorsun. Sana her gün her gün uyarı yapıyorum, duymuyor musun oğlum beni. Yapma dediğim şeyleri neden sürekli yapıyorsun? Anlamıyor musun beni? Koparma, açma toplarını." diye tekrar bağırdı. İsmet, elindeki kağıdı bir kez daha kopardı. Öğretmen "Koparma artık İsmet, top yap." dedi. İsmet, öğretmenin yüzüne bakmadan masadan kalktı ve arabayla oynamaya başladı. (11.10.2019)

Yasemin öğretmenin sınıf içerisinde hiç çatışma yaşamadığı çocuklar da vardı. Bu çocuklar Kayra, Jale, Meltem, Aynur, Fulya, İlker ve Ege idi. Öğretmenin çatışma yaşamadığı bu çocuklar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenin bu çocuklardan İlker ve Fulya yakın ilişkisinin olduğu ve Kayra, Jale, Meltem, Aynur ve Ege ile aralarında herhangi bir ilişki kurulamadığı dikkat çekmiştir.

4.2.4. Öğretmen ile Çocuk Arasındaki Çatışma Çözüm Süreci ve Okula Uyum Süreci

Okula uyum sürecinde öğretmen ile çocuk arasında gözlemlenen çatışmaların neticesinde öğretmen ve çocuğun çatışma çözüm sürecine girdiği tespit edilmiştir.

Taraflar arasında çatışma çözüm sürecinde çatışmanın düğümlenmesi ve uzlaşmanın sağlanması yollarından birine başvurulmuştur. Çatışmanın düğümlenmesinde öğretmen ile çocuk arasındaki çatışma bir çözüme ulaştırılamamış ve çatışma düğümlenmiştir. Çatışmanın düğümlenmesi, çatışma oluşumundaki eski çatışmaların tazelenmesinde de rol oynayan bir unsur olmuştur. Çözüme kavuşturulamayan çatışmalar, başka zamanlarda, başka bağlamlarda tekrarlanmıştır. Öğretmen ile çocuk arasındaki çatışmanın düğümlendiği durumlar, öğretmen ile çocuk arasında çatışmalı ilişki biçimine de yol açmıştır. Çatışmalı ilişkinin kurulmasında payı olan çatışma düğümlenmesi, çocuk ile öğretmen arasına mesafe girmesine ve çocuğun öğretmenden uzaklaşmasına neden olmuştur. Ayrıca bu durumun çocukların okula gelmek istememesinde, ağlayarak okula gelmesinde ve etkinliklere katılmamasında rolü olduğu görülmüştür. Yasemin öğretmen ile aralarındaki çatışmaların çözülmediği çocuklardan biri Emir olmuştur. Öğretmen ile Emir arasındaki gerilimli ve çatışmalı ilişki burada da kendine yer edinmiştir. Çatışmanın düğümlenmesinde de Emir'in konuşamaması önemli rol oynamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenin Emir'e karşı yaklaşımı (araştırmacının tabiriyle "günah keçisi" olması) da çatışmanın düğümlenmesine yol açmıştır. Çünkü kendisini ifade edemeyen ve her ne yaparsa yapsın suçlu görülen bir çocuğun öğretmenle yaşadığı çatışmalar kaçınılmaz bir şekilde düğümlenmiştir. Aşağıda öğretmen ile Emir arasında yaşanan çatışma ve çatışmanın bir çözüme ulaştırılamamasına ilişkin kaydedilen olay aktarılmıştır:

Öğretmen yüksek sesle "Emir niye zarar veriyorsun oğlum herkese?" dedi. Daha sonra "Yanımda oturacaksın. Annenler gelene kadar, hiçbir yere gitmeyeceksin." dedi ve öğretmen masasının yanına oturttu. Emir, bir süre oturdu sonra yerinden kalkıp dolaşmaya başladı. Öğretmen "Ne dedim ben sana? Yanımda oturacaksın dedim. Gel yanıma." dedi. Emir, öğretmeni duymamış gibi dolaşmaya devam ederken öğretmen Emir'i alıp yanına getirdi. Aradan beş-on dakika geçti ve Emir birden ağlamaya başladı. Öğretmen yüksek sesle "Şimdi niye ağlıyorsun?" dedi. (04.10.2019)

Öğretmenin sınıfta Emir dışında, İsmet ile yaşadığı çatışmalar da bir çözüme ulaştırılamamıştı. İsmet'in öğretmeni duymayan halleri, öğretmeni birçok kez kızdırmıştı. İsmet sınıfta birçok kez öğretmene karşı böyle davrandığı için öğretmenle aralarındaki sular durulmamıştı. Aralarında yaşanan çatışmalar eski çatışmaların tazelenmesi yoluyla oluşmuştu ve düğümlenmişti. Nitekim öğretmen ile İsmet arasında ilişkinin kurulamamasında çatışma düğümü de rol oynamıştı. Öğretmen ile İsmet arasında yaşanan ve gözlem notlarına yansıyan olay aşağıda verilmiştir:

Öğretmen çocukların hepsini etkinliğe davet etti. Çocuklar masanın etrafına oturmuştu. İsmet ise sınıfta dolaşmayı sürdürüyordu. Öğretmen "İsmet, etkinliğe başlıyoruz. Otur artık." dedi. İsmet, öğretmeni duymamış gibiydi. Öğretmen bir kez daha fakat bu kez yüksek sesle "Oğlum otur artık, etkinliğe başlıyoruz dedim." dedi. İsmet hiçbir tepki vermeden, yüzünde ifadesi bile değişmeden blok merkezinin orada dolaşıyordu. Öğretmen elindeki oyun hamurlarını masaya bırakırken sesini yükseltti ve "İsmet sen beni duymuyor musun? Otur diyorum sana kaç saattir? Nereye kadar beni duymayacaksın merak ediyorum. Ne zaman seslensem ne bakıyorsun, ne de söylediğimi dikkate alıyorsun." dedi. İsmet, öğretmenin bu söylediklerini de duymuyor gibiydi. İsmet o gün oyun hamuru oynamaya katılmadı. (27.09.2019)

Yasemin öğretmenin çatışma yaşadığı diğer çocuklar olan Yavuz, Tamer, Ayşen, Gülay ile çatışmaları ise uzlaşma sağlanmasıyla sona ermişti. Uzlaşmanın sağlanması ile öğretmen ile çocuk arasındaki çatışma çözüme kavuşturulmuş ve çatışma sonlandırılmıştır. Çatışma düğümünün aksine çatışmalarda uzlaşmanın sağlanması öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkiye katkı sağlamıştır. Uzlaşmanın sağlanmasını izleyen süreçte ise çocuklar okula istekle gelmiş, öğretmenle iletişim ve etkileşim içerisinde olmuş ve etkinliklere katılım sağlamıştır. Uzlaşma sağlanırken Yasemin öğretmen çocuklara kuralları hatırlatmış ve hem öğretmen hem de çocuklar gerektiği durumlarda özür dilemiştir. Gözlem notlarında uzlaşmanın sağlanmasıyla ilişkili kaydedilen yaşantılar şu şekildedir:

Yemekhaneden ortak alana geçildi. Yavuz'un annesi ve Yavuz ortak alanda duruyordu. Öğretmen, Yavuz'un annesinin yanına gitti ve "Burada beklemeyin, diğer çocuklar da annelerini burada istiyorlar." dedi. Yavuz'un annesi, Yavuz'un yanından girişe doğru geçti. Yavuz, öğretmenin yanına giderek ağlamaya ve yüksek sesle öğretmene "Anne git dedi." dedi. Öğretmen, Yavuz'u kucağına almak istedi fakat Yavuz iterek öğretmeni istemedi. Öğretmen, sandalye çekerek yanına oturttu. Yavuz "Anne" diyerek yüksek sesle ağlamaya devam ediyor, ara ara çığlık atıyordu. Öğretmen "Yavuzcuğum, anne gitme vakti geldiğinde seni almaya gelecek. Burada diğer arkadaşlarının da anneleri yok. Eğer senin annen gelirse, arkadaşların da annelerinin gelmesini isteyecek. Beni anlıyor musun?" dedi. Yavuz başını 'evet' anlamında salladı. Yavuz, o gün annesini istediğini belirten herhangi bir davranış sergilemedi. (10.09.2019)

Araştırmanın bu bölümünde okula uyum sürecinde öğretmen ile çocuk arasında kurulan ilişki yalnızca öğretmen ve çocuk bağlamında ele alınmıştır. Ancak sınıfta

çocuklar için bir başka öğretmen olarak bulunan stajyer öğretmenin, öğretmen ile çocuk arasında kurulan ilişkiyi ve çocukların okula uyum sürecini şekillendirmede rol oynadığı görülmüştür. Bu sebeple aşağıdaki bölümde stajyer öğretmenin eğitim ortamı içerisindeki rollerine odaklanılmıştır. Stajyer öğretmenin eğitim ortamındaki rolleri okula uyum sürecinde öğretmen ile çocuk arasında kurulan ilişki bağlamında incelenerek okula uyum ile ilişkilendirilerek sunulmuştur.

4.2.5. Sınıftaki Yardımcı: Stajyer Öğretmenin Rolü

Okul uyum sürecinde öğretmen ile çocuk arasında kurulan ilişkide, sınıf ortamında haftanın üç günü bulunan stajyer öğretmenin de rolü olduğu belirlenmiştir. Stajyer öğretmen sınıf içerisinde çocuklarla ilişki içerisinde olma ve eğitim ortamında birtakım roller benimseme şeklinde sınıf sisteminde yer almıştır. Ayrıca stajyer öğretmenin büründüğü rollerle çocukların okula uyum süreçleri üzerinde de rol oynadığı tespit edilmiştir. Buna göre stajyer öğretmenle ilişki geliştiren fakat öğretmenle ilişki geliştiremeyen çocuklar, stajyer öğretmenin gelmediği günlerde ağlama, sınıfa girmek istememe ve etkinliklere katılmama gibi davranışlar sergilemişlerdir. Bu bölümde stajyer öğretmenin sınıf içi rolleri öğretmen ile çocuk ilişkisi bağlamında değerlendirilmiştir.

Stajyer öğretmen okulun resmi olarak açıldığı tarihten itibaren sınıf ortamında bulunmuştur. İlk haftalar yalnızca gözlemci olarak sınıfta yer alan stajyer öğretmen zaman zaman öğretmen tarafından uygulanan etkinliklere/uygulamalara katılmıştır. Bu yönüyle Melike öğretmen katılımcı gözlemci rolüyle, stajının gözlem sürecini yürütmüştür. Melike öğretmenin gerek katılımcı gözlemci olarak dahil olduğu gözlem sürecinde, gerekse uygulama yaptığı süreçte Yasemin öğretmenin yükünü hafifletip ona yardımcı olduğu belirlenmiştir. Bu çerçevede Melike öğretmenin öğretmen için rolünün ve öneminin büyük olduğu görülmüştür. Yasemin öğretmen stajyer öğretmenin bu önemini şu şekilde vurgulamıştır:

"Melike öğretmen, yalnızca Emir ile ilgileniyor. Bu şekilde ancak idare edebiliyoruz. Ama stajyer öğretmenin olmadığı iki gün Emir ile zor geçiyor." (Araştırmacı Günlüğü/Yasemin öğretmenle günlük yapılan yolculuk sırasında yapılan sohbetten)

Gözlem sürecinde stajyer öğretmenin sınıf içi ve dışı uygulamalar sırasında (materyal ve malzeme dağıtımı, etkinlik materyallerinin hazırlanması, tuvalete götürme,

el yıkatma, ayakkabı giydirme vb.) öğretmene yardım ettiği görülmüştür. Yasemin öğretmen, sınıfın kontrolünü ve yönetimini hiçbir zaman tamamıyla Melike öğretmene bırakmamıştır. Melike öğretmen sınıf içi uygulamalar kapsamında hazırladığı etkinlikleri çocuklarla yaparken bile sınıfın yönetimi öğretmenin kendisinde olmuştur. Bu duruma araştırmacı tarafından tutulan gözlem notlarında şu şekilde rastlanmıştır:

Melike öğretmen, okuduğu kitabı bitirdi. Yasemin öğretmen "Dinlediniz mi hikayeyi? Hayır. Fulya, Ayşen, İsmet, Ege kalkmadı. Kalkmayanlara teşekkürler. Şimdi oyun oynayacağız. Öğretmeniniz top getirecek, oynayacağız. Bakalım hangi renk toplar gelecek" dedi. Melike öğretmen topları getirdi ve renklerin isimlerini söyleyerek oyunu başlattı. (01.10.2019)

Melike öğretmenin sınıf içerisinde farklı rollere bürünerek okula uyum sürecine dahil olduğu belirlenmiştir. Bu roller arasında gölge öğretmenlik, bireysel destekleyici, etkinlik hazırlayıcı, gözlemci, çocukları sakinleştirici, oyun oynayıcı, yönlendirici, kuralları hatırlatıcı, isteklere ve sorulara yanıt verici rollerin yer aldığı tespit edilmiştir. Yasemin öğretmen, stajyer öğretmenden özellikle ağlayan, arkadaşlarına vuran, sınıftan çıkan çocuklarla birebir ilgilenmesini istemiştir. Ancak Melike öğretmenin bu çocuklarla ilgilenmesinin öğretmen-çocuk arasında kurulan ilişkiyi şekillendirdiği görülmüştür. Çünkü diğer akranları gibi öğretmenle bir ilişki geliştirmek isteyen çocuklar ile öğretmen yerine stajyer öğretmenin ilgilenmesi, çocukların stajyer öğretmen ile bir ilişki geliştirmesiyle sonuçlanmıştır. Ayrıca bu çocukların öğretmenden uzaklaştığı, öğretmenden yardım almaktan/istemekten çekindiği, isteklerini stajyer öğretmene ilettikleri, stajyer öğretmenin olmadığı durumlarda ise sınıf içerisinde ağladıkları ve etkinliklere katılmadıkları tespit edilmiştir. Bu yönüyle stajyer öğretmen ile çocuk arasında gelişen ilişki çocukların okula uyum süreçlerini şekillendirmiştir. Örneğin,

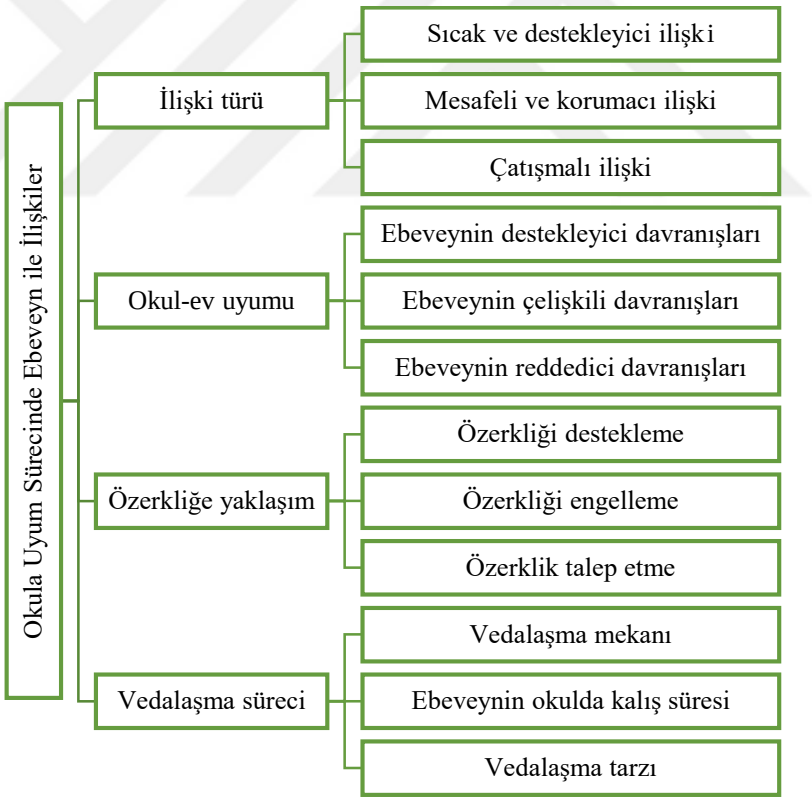
Ege ve babası sınıfa geldi ve birlikte oyun oynamaya başladılar. Ege, oyuna dalınca babası sınıftan çıktı. Bunu fark eden Ege ağlamaya başladı ve oyunu bırakarak kanepeye geçip oturdu. Öğretmen, Ege'yi kucağına alarak "Anne gelecek Ege." diyordu sürekli. Ancak Ege ağlamaya devam ediyordu. Daha sonra Ege, öğretmenin kucağından inmek istedi. Melike öğretmenin yanına gitti ve kucağına oturdu. Ege, Melike öğretmenin kucağında hiç ağlamadan durdu. (11.09.2019)

Araştırmacı gözlem notlarında yer alan yukarıda gözlemlenen durumda, öğretmen ile çocuğun ilişki kuramadığı, stajyer öğretmenin ise çocuk ile yakın bir ilişki kurduğu dikkat çekmiştir. Çocuk, stajyer öğretmenin kendisini sakinleştirmesini

isteyerek, öğretmen tarafından uzatılan yardım elini geri çevirmiştir. Durumun bu şekilde gelişmesi öğretmenin stajyer öğretmene yüklediği rollerle ilişkili bulunmuştur. Buna göre özellikle öğretmenin sınıf içerisinde yakalayamadığı ya da görmezden geldiği durumlarda çocuklara Melike öğretmen destek olmuştur. Melike öğretmenin çocuklara karşı destekleyici rolü hem öğretmen ile çocuk arasındaki ilişki üzerinde, hem de çocukların okula uyum süreçleri üzerinde rol oynamıştır.

4.3. Ebeveyn ile Çocuk Arasındaki İlişkinin Okula Uyum Sürecindeki Rolü

Araştırmada çok kültürlü bir sınıfta okula uyum sürecinde ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkide dört önemli unsur olduğu tespit edilmiştir. Bu unsurlar ilişki türü, okul-ev uyumu, özerkliğe yaklaşım ve vedalaşma süreci olarak belirlenmiştir. Okula uyum sürecinde ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkiye ait bulgular Şekil 12'de görselleştirilmiştir.



Şekil 12. Ebeveyn-Çocuk ilişkisinin okula uyum sürecindeki rolü

Okula uyum sürecinde ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkide, ilişkinin türünün sıcak ve destekleyici ilişki, mesafeli ve korumacı ilişki, çatışmalı ilişki yollarıyla uyumu şekillendirdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkide okul-ev

uyumunun ebeveynin destekleyici davranışları, ebeveynin çelişkili davranışları ve ebeveynin reddedici davranışları yoluyla okula uyum süreci üzerinde rol oynadığı görülmüştür. Bununla birlikte okula uyum sürecinde ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkide özerkliğe yaklaşım unsurunun özerkliği destekleme, özerkliği engelleme ve özerklik talep etme yoluyla okula uyum sürecini şekillendirdiği tespit edilmiştir. Son olarak okula uyum sürecinde ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkide vedalaşma sürecinin önemli olduğu belirlenmiştir. Buna göre ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkide vedalaşma sürecinin vedalaşma mekanı, ebeveynin okulda kalış süresi ve vedalaşma tarzı yoluyla okula uyum sürecinde rol oynadığı ortaya koyulmuştur.

4.3.1. Ebeveyn ile Çocuk Arasındaki İlişkinin Türü ve Okula Uyum Süreci

Okula uyum sürecinde ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkide ilişkinin türü önemli bir unsur olmuştur. Ebeveyn ile çocuk arasındaki yalnızca araştırmacının gözlem notlarıyla sınırlı kalmamış, ebeveynlerle görüşmelerde de ebeveyn-çocuk ilişkisi irdelenmiştir. Araştırma kapsamında sıcak ve destekleyici, mesafeli ve korumacı, çatışmalı ilişki türlerine rastlanmıştır. Ebeveyn ile çocuk arasında sıcak ve destekleyici ilişkinin var olduğu durumlarda çocukların okula severek geldikleri, okulda zaman geçirmekten keyif aldıkları, okul ve etkinliklere istekle katıldıkları tespit edilmiştir. Buna göre ebeveyn ile çocuk arasındaki sıcak ve destekleyici ilişki okula uyum sürecinde çocuğu rahatlatıcı nitelikte olmuştur. Sıcak ve destekleyici ilişkinin aksine okula uyum sürecinde ebeveyn ile çocuk arasında mesafeli ve korumacı ya da çatışmalı ilişki türünde bir ilişki olduğunda çocukların okula gelmekten kaçındıkları, okulda bulundukları sürece sessiz ve üzgün oldukları, ebeveynlerini yanlarında istedikleri ve etkinliklere katılmadıkları belirlenmiştir. Yapılan gözlemler ve görüşmeler, ebeveyn ile çocuk arasındaki mesafeli ve korumacı ilişki ile çatışmalı ilişkinin çocuğun okula uyum süreci üzerinde yavaşlatıcı/engelleyici rollerinin olduğunu göstermiştir. Sınıftaki çocukların ebeveynlerle ilişkileri her bir çocuk için ayrı ayrı ele alınarak değerlendirilmiştir.

Ayşen, okulun ilk gününden itibaren annesi ve kardeşiyle birlikte okula gelmişti. Ayşen ve annesi okula geliş-gidişlerde birbirleriyle sohbet ediyordu. Ayşen, okula hep mutlu gelmişti. Annesiyle vedalaşırken, vedalaşmaları çoğunlukla birbirine sarılma, öpme ve veda sözlükleriyle oluyordu. Ayşen, sınıfa geçerken arkasına dönüp annesine el sallıyor ve gülerek sınıfa geçiyordu. Ayşen ve annesi arasındaki bu geliş rutini

gözlem süresi boyunca bu şekilde devam etti. Ayşen için okuldan gitme vakti geldiğinde ise, annesi okula gelip onu almak istediğinde, aralarındaki kavuşma yine birbirlerine sarılma ve öpme şeklinde oluyordu. Anne, Ayşen'e karşı sevgi dolu yaklaştığı kadar saygılı da yaklaşıyordu. Ayşen bazı günlerde okuldan ayrılma zamanına yakın boyama yapmaya başlıyordu. Başladığı bu boyamalar annesi okula gelene kadar bazı günler bitiyor, bazı günler ise bitmiyordu. Böyle zamanlarda görevli gelip Ayşen'i çağırdığında, Ayşen gitmek istemiyordu. Ayşen'in annesi ise Ayşen'in gelmek istemediği durumlarda bekliyor ya da sınıfta çocuk sayısı az ise sınıfa geliyordu. Ayşen'i sınıfın girişinden izleyen anne, Ayşen'in boyamayı bitirmesini bekliyordu. Ayşen ise kapıda annesini gördüğünde annesine el sallayıp boyamasına devam ediyordu. Annenin bu beklemesi Ayşen boyama yapmayı bitirene kadar devam ediyor, Ayşen boyamayı bitirince çantasını alıp annesinin yanına geçiyordu. Ayşen'in annesine, annesinin de Ayşen'e bağırdığı herhangi bir durum okula geliş-gidiş zamanlarında hiç olmadı. Ayşen'in okuldan ayrılması nedeniyle araştırmacı anneyle planlı bir görüşme, gerçekleştirememişti. Fakat öğretmenin ebeveynlerle gerçekleştirdiği toplantının ardından, yan yana oturan araştırmacı ve Ayşen'in annesi arasında kısa bir sohbet gerçekleşmişti. Bu sohbet sırasında Ayşen'in annesi kızının okulu ne kadar sevdiğinden bahsetmiş, evde onunla birlikte etkinlikler yaptıklarını, mutfakta beraber vakit geçirdiklerini ve eşiyle birlikte çocuklarla oyunlar oynadıklarını anlatmıştı. Ayrıca anne, Ayşen ile evdeki ilişkilerinden ve etkileşimlerinden bahsederken "anne-kızdan öte" tanımlaması yapmıştı. Ayşen ile annesinin sıcak ve destekleyici türdeki ilişkisiyle ilgili gözlemlerde yer alan farklı diğer olaylar şu şekilde kaydedilmiştir:

Ayşen, annesi ve kardeşiyle birlikte okula geldi. Ayşen, ayakkabılarını değiştirirken annesi de onun yanına oturdu. Anne "Öğlen ben seni gelip alacağım bebeğim, haydi sınıfına geç." dedi ve sarılıp öpüştüler. Daha sonra Ayşen "Görüşürüz anne." dedi ve kapıdan ortak alana geçti. Annesi "Görüşürüz güzel kızım." diyerek sınıfa girene kadar arkasından baktı. Öğretmen Ayşen'i sınıfın kapısında karşıladı ve "Günaydın Ayşen." diyerek onu selamladı. Ayşen de "Günaydın." dedi ve çantasını bırakıp blok merkezine geçti. Öğretmeni kapıda gören Ayşen'in annesi öğretmenin girişe gelmesini bekledi. Anne "Çok hevesli, çantasıyla beraber uyuyor. Ayrılmıyor çantasından." dedi. Yasemin öğretmen ise "Sınıfta da uyumlu Ayşen. Gülerek geliyor okula. İstekli olduğunu ben de görüyorum." dedi. (10.09.2019)

Araştırmacı, Fulya ile annesi okulun ilk günlerinde birlikte okula gelirken annesinin gebeliğinin son günlerinde olduğunu öğrenmişti. Fulya'ya ilk günlerde okula

gelirken annesi eşlik ederken, annesinin doğum yapmasıyla birlikte anneannesi ona eşlik etmişti. Anneannesinin Fulya'yı okula bırakması ve okuldan alması birkaç hafta devam etmişti. Anneannesiyle Fulya okula gelirken Fulya'nın çekingen tavırları araştırmacının dikkatini çekmişti. Okulun ilk günlerinde annesinin eşlik ettiği dönemde ve anneannesinin eşlik dönemde Fulya okula geldiğinde ağlıyordu. Bir süre sonra Fulya tekrar annesiyle birlikte okula gelmeye ve okuldan ayrılmaya başlamıştı. Fulya ve annesine okula geliş-gidişlerde eşlik eden üçüncü kişi vardı: Fulya'nın ağabeyi. Fulya, annesinin yeniden okula geliş-gidişlerde kendisine eşlik ettiği bu dönemde ağlamamıştı. Araştırmacı eve yeni birey gelecek olmasının ve annesinin bedeninin Fulya'nın gözü önünde her gün değiştiği bir süreci yaşamasının Fulya'yı tedirgin ettiğini düşünmüştü. Araştırmacı bu düşüncesini günlüğünde şu sözlerle ifade etmişti:

Bugün Fulya'nın annesiyle sohbetimizden sonra, Fulya'nın okulla ilgili değil, annesiyle ilgili kaygıları olduğunu düşündüm. Fulya'nın okula geldiğinde başlayan ağlamalarının annenin gebeliğiyle ilgili olabileceği aklıma geldi. Anneye doğumun yakın olup olmadığını sormamla başlayan sohbette, anne gebelik sürecinin zor geçtiğinden yakındı. Daha önceki gebeliklerinin ise daha rahat geçtiğini söyledi. Çocukların bu değişim sürecindeki tepkilerini sorduğumda ise anne, çocukların kendisine sık sık doğumla ilgili sorular sorduğunu, fark etmeden yaşadığı bu zorlukları onların yanında da dillendirdiğini, çocukların yaşadığı zorluklara şahit olduğunu ve çocuklarla son dönemlerde daha çok annesinin ilgilendiğini anlattı. (Araştırmacı Günlüğü/16.09.2019)

Araştırmacı, Fulya'nın babasının işi sebebiyle taşınmalarından kaynaklı olarak okuldan ayrılması nedeniyle annesiyle planlı bir görüşme gerçekleştirememişti. Bu yüzden Fulya'nın annesiyle ilişkisi hakkındaki bilgilere, okula geliş-gidiş zamanları ve doğumdan sonra annenin çocukları okula bırakmak için erken geldiği bir gün araştırmacıyla arasındaki sohbet rehberlik etmiştir. Fulya ile annesi arasındaki ilişkiye dair gözlemler, ikisi arasında yakın bir ilişki olduğuna işaret etmişti. Fulya, kardeşinin doğumunun ardından annesiyle birlikte tekrar okula gelmeye başladığında, mutlu görünüyordu. Annesiyle okulun girişinde vedalaşırken, ikisi birbirine sarılıyor ve "görüşürüz" diyerek ayrılıyorlardı. Okuldan ayrılma zamanlarında ise Fulya, annesinin geldiğini öğrendiğinde hemen çantasını alıyor, koşarak ve yüzünde kocaman bir gülümsemeyle annesine sarılıyordu. Annesiyle kavuşunca anneden gelen sorular, Fulya'nın neşeyle gününü anlatmasını sağlıyordu. Daha sonra ağabeyi de aralarına katılıyor ve birlikte okuldan ayrılıyorlardı. Fulya ve annesinin okula geliş ve gidiş

anlarındaki bu görüntüler ve diyaloglar aralarındaki ilişkiyle ilgili ipuçları vermişti. Bunun yanı sıra anne ile araştırmacı arasındaki sohbette anne, Fulya'nın kardeşi olduktan sonra ilişkilerinde değişiklik olmadığını, rutinlerinin ve birlikte geçirdikleri zamanların eskisi gibi arkadaşça olduğunu, doğumdan önce kardeş kıskançlığıyla ilgili endişeler barındırdığını anlatmıştı. Araştırmacı bu sohbette anneye, Fulya ile birlikte evde nasıl vakit geçirdiklerini sormuştu. Anne, evde hep birlikte yemek yediklerini, çocuklarının sofrayı kurarken kendisine yardım ettiklerini hatta kardeşlerinin doğmasıyla çocukların kardeşlerinin bakımına yardımcı olduklarını, gün içerisinde Fulya ile birlikte evcilik oynadıklarını, yatmadan önce Fulya'ya ve ağabeyine kitap okuduğunu, gün içerisinde mutlaka birkaç kez çocuklarını sevdiğini söylediğini aktarmıştı. Fulya ile annesi arasındaki sıcak ve destekleyici ilişkiye ait gözlemler araştırmacının notlarında şu şekilde yer almıştır:

Fulya, annesi ve ağabeyi birlikte okula geldi. Anne, her iki çocuğun da ayakkabılarını değiştirmesine yardımcı oldu. Çantalarını sırtına takmaları için çantalarını tuttu. Önce ağabeyi öptü, sarıldı. Daha sonra Fulya'ya "Güzel kızım seni seviyorum. Arkadaşlarınla oyna, güzel vakit geçir. Ben almaya geleceğim." dedi ve Fulya'yı gözlerinden öptü. Fulya da annesine el salladı ve sınıfa doğru yöneldi. Sınıfa girdiğinde çantasını bıraktı ve arkadaşlarını izlemeye başladı. (13.09.2019)

Aynur, sınıfta otizm spektrum bozukluğu tanısı almış ve konuşamayan çocuklardan biriydi. Aynur, özel eğitim merkezine gittiği Perşembe günleri hariç her gün okula annesiyle birlikte gelip, gitmişti. Aynur, sınıfta hep kendi dünyasında hareket etmişti. Okula gelirken ya da okuldan giderken yüzünde herhangi bir mimik, herhangi bir olumlu ya da olumsuz ifade barındırmamıştı. Fakat annesiyle yapılan görüşmede anne, Aynur'un okula geliş-gidişlerini şu şekilde anlatmıştı:

"Okula gelirken mutlu geliyor. Bence istiyor okula gelmeyi, Yasemin öğretmeni. Yani o çok duygularını gösteremiyor ama ben anne olarak onun nerede mutlu ve güvende olduğunu biliyorum, hissediyorum. Öğretmen, bazen kucağında fotoğraf atıyor. Aynur öyle yaklaşıyorsa seviyordur öğretmeni diyorum. Aynur, diğer arkadaşları gibi bazı şeyleri yapmıyor belki ama özel eğitimdeki öğretmeni de farkında okula başladıktan sonra değişti." (Aynur'un Annesi)

Aynur'un okula severek geldiğini ifade eden anne, evde de Aynur'un yalnız bir şeyler yapmaktan hoşlandığını eklemişti. Gözlemler sırasında Aynur'un okula geldiklerinde annesine karşı herhangi bir sarılma ya da öpme girişimi olmasa da annesi onu öperek sınıfa uğurluyordu. Bazı günler Aynur'un babası gün içerisinde okula

uğruyor ve uzaktan, kızına hiç görünmeden onun fotoğraflarını çekiyordu. Aynur'u okuldan almaya ise çoğunlukla annesi geliyordu. Aynur, annesiyle karşılaştığında herhangi bir duygusunu belli etmiyor fakat anne Aynur'u öperek karşılıyordu. Ayrıca Aynur konuşmasa da annesi onu okuldan alırken ve okula bırakırken sürekli olarak konuşuyordu. Aynur ve annesi arasındaki bu sıcak ve destekleyici ilişki tek taraflı gibi görünse de anne zaman zaman kızının kendisine sarıldığında duyduğu mutluluğu ve Aynur ile ilişkisini şu şekilde tanımlamaktadır:

"Aynurla benim ilişkimde okula başladığı zaman hiçbir şey değişmedi. Öğlen uyuyor Aynur okuldan geldiğinde. Şimdi ben onu okuldan getirdikten sonra gözlemliyor beni. Ben onun yatağını hazır ettiğim zaman benim de o yatağa yatıp ona sarılmamı çok istedi. Öyle zaman zaman istiyordu. Böyle zamanlarda çok temas kurmak isterdi. Sürekli sarılırdı öpmek isterdi. Böyle duyguları vardı." (Aynur'un Annesi)

İlker hem Rusçayı hem de Türkçeyi konuşabilen çift dilli bir çocuktu. İlker okulun ilk gününden itibaren okula severek ve isteyerek gelen bir çocuktu. Birkaç kez babası tarafından okula bırakılan İlker'i çoğunlukla annesi okula bırakıyor ve okuldan alıyordu. İlker, her sabah okula mutlu ve gülen bir yüzle geliyordu. Annesi ile kapıda vedalaşıyordu. Bu vedalaşma annesinin İlker'i öpmesi, sarılması ve veda sözleriyle gerçekleşiyordu. İlker'in annesiyle yapılan görüşmede anne, İlker'in okulu sevmesiyle ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

"Zaten o okula çok gitmek seviyor. Üç yaşında o oldukça biz kayıt yaptırmak istedik. Ama zaten eğitim yılı ortasında almıyor çocuklar. Biz Eylül'e kadar bekledik. Zaten o çok sevinerek okula gidiyor." (İlker'in Annesi)

Araştırmacı okula geliş ve gidişler sırasındaki gözlemlerinin yanı sıra anneyle yapılan görüşmede İlker ile annesi arasındaki ilişkiyi anlamaya odaklanmıştı. İlker, güleryüzlü ve sosyal becerileri oldukça üst düzey bir çocuktu. Arkadaşları ve öğretmenine karşı davranışlarında olduğu gibi annesine karşı davranışlarında da bu sosyal becerileri kullanıyordu. Annesiyle vedalaşırken sık sık aralarında birbirlerini çok sevdiklerini de söylüyorlardı. Kavuşma anlarında ise anne İlker'e onu ne kadar özlediğini anlatıyordu. İlker de hemen o gün okulda yaptıklarını anlatmaya başlıyordu. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler, İlker ve annesinin arasındaki sıcak ve destekleyici ilişkiye işaret etmişti. Bu sıcak ve destekleyici ilişki ise anne tarafından şu şekilde araştırmacıya aktarılmıştır:

"Arkadaş gibi evde biz. Biz evde birlikte çok çalıştık, boyama yaptık. Ben ona okulu anlattım. Öğretmen orda olacak. Orda bir şeyler resim falan yapacaksınız burda

gibi. Yeni arkadaşlar olacak. O zaten çok istedi gitmeyi oraya. Ben onu okuldan alıyorum, yolda ona sürekli soruyorum. Bugün ne yedin, ne içtin, ne yaptın, ne oldu. O beni sürekli anlatıyor. Anlatırken mutlu oluyor. Eve gidene kadar böyle konuşuyor. Bizimle ilişkisi benim ve babayla çok iyi. Biz onu sevgi dolu bir çocuk yapmak istedi. Şimdi mutlu ve çevresine sevgi dolu bir çocuk oldu." (İlker'in Annesi)

Kayra, sınıfta ana dili Rusça olan çocuklardan biriydi. Kayra sabah babası tarafından okula bırakılıyor ve annesi tarafından okuldan alınıyordu. Kayra okulun ilk günlerinde okula geldiğinde ağlıyordu. Babası onunla konuşarak onu sakinleştirmeye çalışıyordu. Kayra bu süreçte babasını yanında istiyor, sınıfta onu yalnız bırakmasını istemiyordu. Kayra'nın babası okulun ilk günlerinde ağlamalarıyla ilişkili araştırmacıya şu bilgileri iletmiştir:

"Kayra o zamanlar böyle çocuklarla çok yakın değildi, yakın olmadı, uzaktı. Başladı işte, birkaç gün götürüp getirdik. Nasıl söyleyeyim, ağlıyordu falan. Orada, yanında istiyordu bizi. Hep yanımızda olduğu için bizim, sınıfta biz oturalım istiyordu. Sınıfta kalmıyorduk da bazı arkadaşlarının annesi ve babası kaldığından dolayı onun annesi babası var siz niye kalmıyorsunuz gibi söylemişti bize. Hatta biz de demiştik gerek yok böyle bir şeye, çocuklar tek kalsın sınıfta diye yönetime de söylemiştik zaten biliyorlar. Öyle öyle alıştı işte Kayra." (Kayra'nın Babası)

Kayra, babası onu okula bırakırken ağlasa da babası okuldan ayrıldıktan sonra ağlamayı bırakıyordu. Hatta oyun oynamaya başladıktan sonra okulda mutlu görünüyordu. Bu ağlamalar birkaç hafta devam ettikten sonra Kayra okula gülerek gelmeye başladı. Okulu severek geldiği yüzündeki gülümsemeden belli olduğu gibi babasının araştırmacıyla yaptığı görüşmede de şu şekilde aktarılmıştır:

"Okulu seviyordu. Ağlarken de okulu seviyordu aslında. Bizi istedi sadece o zaman yanında. Akşamdan hazırlanıyor, sabah olsun da okula gideyim diye. Heyecanlı ve mutluydu." (Kayra'nın Babası)

Araştırmacı Kayra'nın okulu hep seviyor olmasını, baştaki ağlamalarla tezat bulsa da okulun birkaç haftası başka çocukların annesini ve babasını sınıfta gördüğü için ağladığını düşünmüştü. Kayra, sabahları babasıyla sarılarak ve Rusça bir şeyler konuşarak sınıfa geçiyordu. Babası sınıfa girene kadar Kayra'nın arkasından bakıp daha sonra okuldan ayrılıyordu. Kayra'nın öğle saatlerinde anneyle kavuşma anı ise birbirlerine sarılma ve aralarında Rusça konuşmayla gerçekleşiyordu. Daha sonra annesinin elini tutan Kayra, gülerek annesine bir şeyler anlatıyor, annesi de onu dinleyerek anlattıklarına bir şeyler söylüyordu. Araştırmacı anne-baba ve Kayra

arasındaki Rusça konuşmaları anlamamış olsa da gerek babanın gerekse annenin Kayra ile ilgilenme biçimini sıcak olarak nitelendirmişti. Anne ve baba ise Kayra ile olan ilişkilerini araştırmacıyla paylaşırken şu ifadeleri kullanmıştır:

"İlk zamanlar kızgındı bize yanında durmadığımızdan ama bizim Kayra insanlara çok uzaktı. Biz genelde Rusça konuşuyoruz Kayra ile. Türkçeyi zaten öğreniyor bir şekilde. Sınıfta Rusça konuşabildiği çocuklarla kaynaştı özellikle Jale ile. Zaten onlar dışarıda da birliktelerdi. Biz evde Kayra ile biz oynuyoruz. Arkadaş gibiyiz. Öyle tamam baba-evladız ama arkadaşız." (Kayra'nın Babası)

"Güzel vakit geçiriyoruz. Yani her sorduğu soruyu cevaplıyoruz. Sormasına müsade ediyoruz bir şeyleri. Susturmuyoruz yani çocuğu. Biz onun iyi iletişim kurmasını istiyoruz hep. Ben okuldan çıkınca soruyorum neler yaptığını, kimlerle oynadığını. O da bana her şeyi anlatıyor." (Kayra'nın Annesinin konuşmaları babası tarafından araştırmacıya tercüme edilmiştir.)

Ana dili Rusça olan çocuklardan biri olan Ege'yi sabah babası okula bırakıyor, öğle saatlerinde ise annesi okuldan alıyordu. Ege okulun ilk günlerinde okulda kalmak istemiyor ve ağlıyordu. Babasını sınıfta yanında istiyordu. Babası bir süre Ege ile birlikte sınıfa girmişti. Sınıfta Ege ile birlikte oyun oynamaya başlayan baba, ilk günlerde Ege oyuna daldığında ona görünmeden sınıftan çıkmıştı. Ege, babasını göremeyince ağlamaya başlamış ve oyun oynamayı bırakıp kanepede oturmuştu. Birkaç hafta bu şekilde devam ettikten sonra, Ege yine babasıyla sınıfa girmiş, babası yine ona görünmeden sınıftan çıkmış fakat Ege ağlamamıştı. Bundan sonraki günlerde babası Ege'ye söyleyerek sınıftan ayrılmış ve daha sonraki günlerde okul girişinde vedalaşarak ayrılmaya başlamışlardı. Babanın, Ege'yi destekleyici yaklaşımı aralarındaki ilişki hakkında ipuçları vermişti. Ege'nin okula başlama sürecini babası ve annesi, araştırmacıyla yaptıkları görüşmede şu şekilde anlatmıştır:

"Başlamadan önce annesi hep söylüyordu hani kreşe gideceksin, kreşe gideceksin diye. Önceden hazırdı diyor annesi. Masal anlattım hani evde oturuyorlar işte masal anlatmış annesi. Evde otursan canın sıkılır, kreşe gidersen iyi olur falan diye. O dönemde ben çalışıyordum da annesi ilgilendi. Youtube'tan kreş ortamına ait görüntüler izletmiş, video izletmiş işte. Önce korkuyordu diyor yalnız kalmaktan diyor. Sonradan bensiz, anne-babasız en zor buydu diyor. Biz kimseye bırakmadık da onu bebekliğinden beri. O yüzden ya onunla ya benimle yani. Kimseye bırakmadık da o yüzden diyor. Ağladı başlarda ama biz sabırlı olduk. Elimizden geldiğince süreci kolaylaştırmaya, desteklemeye çalıştık." (Ege'nin Babası/Annesi)

Ege'nin ağlamaları bittikten sonraki süreçte okula çoğunlukla babasının kucağında gelmişti. Babasıyla girişte öpüşerek vedalaşmaya da başlayan Ege, kapıdan girdikten sonra sınıfa geçerken babasına el sallıyordu. Annesiyle kavuşmasında ise Ege, annesine sarılıyor ve onu öpüyordu. Anne ile babanın çocuklarıyla sıcak ilişki içerisinde olduğunu gözlemleri aracılığıyla araştırmacı günlüğünde belirten araştırmacının bu düşüncesini, gerçekleştirilen görüşmede Ege'nin annesi ve babası anlattıklarıyla onaylamıştır. Görüşmede anne ve baba, Ege ile ilişkilerini şu şekilde anlatmıştır:

"İlişkilerimiz iyi, birlikte parka gidiyoruz, her akşam oynuyoruz. Arabalarla oynamayı ikimiz de seviyoruz. Annesiyle resim yapıyorlar. Hatta benim kayınvalideyi görüntülü arayıp gösteriyorlar. Sadece akşamları yatarken mesela annesiyle bağırışıyorlar. Bazen yapıyor, bazen yapmıyor diş fırçalama konusunda. Annesi her gün dişlerini fırçalamasını istiyor. Bazen kızıyor bu yüzden annesine." (Ege'nin Babası/Annesi)

Sınıfta konuşamayan çocuklardan biri olan Emir'in hayatında yalnızca annesi yoktu. Emir, annesiyle babasının boşanmasıyla birlikte babayla görüşmüyordu. Annesiyle birlikte dedesinin evinde yaşamaya başlayan Emir'in bakımından ise çoğunlukla anneanne sorumlu görünüyordu. Araştırmacı Emir'in anneannesine birkaç kez anne demesinin ardından, anneanneyi anne figürü olarak algıladığını düşünmüştü. Nitekim Emir'i her gün okula anneannesi getiriyor ve alıyordu. Araştırmacı, Emir'in annesiyle yaptığı görüşmede bir süre vardiyalı çalıştığını fakat daha sonra işi bıraktığını öğrenmişti. Anne bu sebeple Emir'e annesinin baktığını ifade etmişti. Ancak araştırmacı, annenin işi bırakmasıyla çocuğun bakımına dahil olabileceği, annenin Emir'den bile isteye uzak durduğu düşüncelerini bir kenara bırakamamıştı. Ayrıca anne, çocuğunun okul yaşantısıyla ilgili detaylara da hakim görünmüyordu. Araştırmacının Emir'in annesiyle yaptığı görüşmede Emir'in bakımıyla ve okul yaşantılarıyla ilgili annenin anlattıkları şu şekildedir:

"Yani birlikte bir yerlere giderdik. Alışveriş yapardık mesela Bim'e, Şok'a falan giderdik. Bir şeyler alırdık. Bazen ben çalışırken çocuğumu pek fazla göremezdim. Annemgil falan ilgilenirdi… Mustafa diye. Mustafa mıydı? Ha Yavuz, Yavuz. Yavuz'u anlatıyor mesela. Yavuz'la oynadık diyor. Oturduk diyor. Yavuz'la bir şeyler yaptık diyor. Koştuk diyor falan. Yavuz'u diyor bir arkadaşını daha diyor. O tam aklıma gelmiyor. Yavuz'dan daha çok bahsediyor." (Emir'in Annesi)

Diğer taraftan anne ile baba arasında "Emir'in soyadı" davası okul devam ederken sonuçlanmış ve Emir, annesinin aile soyadını almıştı. Bu durum ise anneanne

tarafından gururlu, zafer kazanmış bir tavırla öğretmene iletilmişti. Hem anneanne, hem de anne Emir'e ne yapacağını, ne söyleyeceğini sürekli olarak söylüyordu. Emir ise söylenenleri duymuyor gibi hareket ediyordu. Annesinin Emir'e karşı sergilediği bu tavra ilişkin ifadeleri araştırmacının yaptığı görüşmede şu şekilde kaydedilmiştir:

"Arkadaşlarına dedik iyi davran, vurma, güzel oyna. Öğretmenine saygılı ol. Saygıyı, sevgiyi yani her şeyi öğrettim. Benim oğlan işte doktor tavsiyesiyle geldiğimiz için hiç şey yapmadık, sıkmadık, bağırmadık, çağırmadık. Bir şey yapmadık. Daha sabırlı olduk. Anlattık, arkadaşlarına iyi davran, saygılı davran, kavga etme, ittirme. Huyunu bildiğim için. Tamam anne, tamam anne. Öyle alıştırdım alıştırdım, şimdi bir problem yok." (Emir'in Annesi)

Araştırmacı, Emir'in annesiyle yaptığı görüşmede annenin Emir ile ilişkisini abla-kardeş ilişkisine benzetmesini de şüpheli bulmuştu. Zaten sürekli anneannesi tarafından bakımının üstlenilmesi, Emir'in annesinin görüşmede abla-kardeş olarak ilişkilerini değerlendirmesi annenin Emir ile arasındaki mesafeye işaret etmişti. Annenin mesafeli duruşuna karşı anneannenin yönlendirmesiyle annesi Emir'e karşı korumacı bir tavır sergiliyordu. Annenin Emir'e karşı korumacı yaklaşımı görüşmelerde şu şekilde kaydedilmiştir:

"Söylemek istediğim bir şey daha var. Emir, evde ekmek, makarna falan vermiyoruz. Alerjisi var. Adını unuttum şimdi alerjinin. Ama biz bunu okula söylemedik. Annem bütün çocuklar yerken bizim çocuk baksın mı diyor. O yüzden söylemedik. Okulda dışlanmasın istedi annem. Ben de söylemedim onlar da söylemedi. Form vermişlerdi dolduralım diye ona da yazmadık. Okulda yiyor Emir istediğini." (Emir'in Annesi)

Gülay, okulun ilk günlerinde okula ağlamadan gelmişti. Fakat Emir'in kendisini ittirmesiyle okula gelmek istemeyen Gülay, okula geldiğinde ağlamaya başlamıştı. Bu sebeple anne ve babası Gülay ile birlikte okulda uzun süre geçirmişlerdi. Gülay'ın okula geliş ve gidişlerinde çoğunlukla annesi eşlik ediyordu. Araştırmacı uyum günlerinde gözlemlediği durumu şu şekilde not etmiştir:

Tüm çocuklar sınıfta ebeveynleriyle birlikteydi. Çoğunluğu anneden oluşan bu ebeveynlerden Yavuz'un annesi, Yavuz ile Gülay arasında oyun kurmaya çalışıyordu. Gülay'ın annesi ise etrafını izliyordu. Gülay elindeki oyuncakla annesine yaklaştı. Oyuncağı annesine göstermek istiyordu. Annesine "Anne bak." dedi. Annesi göz ucuyla oyuncağa baktı ve tekrar sınıfı izlemeye koyuldu. Gülay, elindeki oyuncakla annesinden uzaklaştı. (06.09.2019)

Gülay okula başladıktan birkaç hafta sonra bir arkadaşı (Emir) tarafından ittirilmişti. Bu olaydan sonra Gülay sınıfa girmek istemiyordu. Okula geldiğinde sınıfa girmek istemeyip ağlayan Gülay, annesiyle birlikte okulun girişinde oturuyordu. Bu sırada ikisi arasında sözlü iletişim olmadığı gibi anne telefonunu alıp telefonuyla ilgileniyordu. Gülay ise etrafına bakıyor ve annesinin yanında oturuyordu. Annesi ara ara telefonu bırakıp Gülay'dan sınıfa girmesini istiyordu. Gülay mızırdanmaya başlayınca ise telefonuna geri dönüyordu. Birkaç gün bu şekilde devam eden bu durum anne ve babanın birlikte okula gelmesiyle son bulmuştu. Ortak alana çıkıldığında Gülay'ın annesiyle öğretmen arasındaki sohbet şu şekilde gözlem notlarına aktarılmıştır:

Yasemin öğretmen, Gülay'a seslendi ve arkadaşlarının yanına gelip oynayabileceğini söyledi. Anne, öğretmene baktı ve "Gülay biraz el bebek gül bebek öğretmenim. Benim ilk çocuğum. Ailelerde de ilk torun olunca hep şımarttılar, şımarttık. Şimdi bizi dinlemiyor." dedi. Öğretmen "Gülay gelecek sınıfa annesi." diyerek o alandan uzaklaştı. (27.09.2019)

Okula bir gün anne ve babasıyla birlikte gelen Gülay, anne ve babasından ayrı ayrı söz alarak sınıfa girmişti. O gün sınıfa giren Gülay ara ara sınıftan ayrılıp anne ve babasına bakmış, tekrar sınıfa dönmüştü. Gülay, anne ve babasıyla okulda geçirdiği bugünün ardından okula ağlamadan gelmiş ve sınıfa dahil olmuştu. Gülay'ın bu aşamadan sonraki okula geliş-gidişlerine annesi eşlik etmişti. Gülay ve annesi okula geldiklerinde konuşmuyor, Gülay ayakkabılarını annesinden yardım alarak değiştiriyor ve sınıfa geçiyordu. Annesiyle vedalaşmıyordu. Annesi de Gülay sınıfa giderken ona bir şeyler söylemiyordu. Aralarındaki bu mesafe okuldan gidiş anlarında da devam ediyordu. Gülay, annesinin yanına gidiyor ve ayakkabılarını değiştirerek birlikte okuldan ayrılıyorlardı. Aralarında herhangi bir sözlü iletişim bu zamanlarda da olmuyordu. Diğer taraftan annesinin Gülay'a karşı korumacı bir yaklaşımı da dikkat çekmişti. Araştırmacının gözlem notlarında bu durum şu şekilde kaydedilmiştir:

Gülay, annesiyle birlikte girişte oturuyordu. Annesi, sınıf ortak alana çıkınca öğretmenin yanına gitti. Öğretmen, anneye "İlk günlerde iyiydi Gülay. Neden böyle oldu, anlamadım." dedi. Gülay'ın annesi "Bir arkadaşı itmiş. Korkuyor gelmek istemiyor. Açıkçası ben de sınıfa gir, diyemiyorum. Birisi ittirirse bir şey olursa diye korkuyorum. En iyisi okul için biraz daha büyümesini beklemek olacak sanırım." dedi. Öğretmen ise okulun ilk günlerinde Gülay'ın sınıfa girdiğini, etkinliklere katıldığını anlatarak çocuklar arasında böyle şeyler olabileceğini söyledi. Anne ise Gülay'ı

bebekken bile dışarıya çıkarmaktan kaçındığını, hasta olmasından her zaman endişe duyduğunu anlattı. (09.2019)

Yavuz, sınıftaki konuşamayan çocuklardan biriydi. Yavuz'un okul süreciyle annesi ilgileniyordu. Okulun ilk günlerinden beri okula geliş ve gidişlerde annesi eşlik etmişti. Yavuz'un annesi okulun ilk günlerinden itibaren korumacı yaklaşımı sergilemişti. Daha uyum günlerinde Yavuz'un davranışlarını kontrol etmeye çalışan anne, sınıftaki diğer çocuklara da müdahale edip onları da yönlendirmek istemişti. Bu olay gözlem notlarına şu şekilde geçmiştir:

Yavuz'un annesi Yavuz'a seslendi: "Güzel oyna Emir'le.". Daha sonra da "Ben seni dışarıda kapıdan izliyorum." dedi… Yavuz koşarak sınıftan çıktı. Annesi "Yavuz çıkma." diye bağırdı… Yavuz, Emir'in yanına gitti ve elindeki arabayı Emir'e doğru sürdü. Yavuz'un annesi müdahale etti: "Yavuz, o tek oynamak istiyor. Gel buraya."… Yavuz'un annesi bu kez Emir'e seslendi: "O seninle oynamak istiyor Emir, itme.". Yavuz ağlama taklidi yaparak başını iki yana salladı. Annesi "Hayır Yavuz, öyle yapmak yok." dedi. Ayrıca Yavuz'un annesi Yavuz'un yanına oynamaya gelen kız çocuğunu da uyardı: "Hayır öyle oynama, kırılır.". Daha sonra Yavuz yine Emir'in yanına gitti. Anne yine müdahale etti: "Yavuz o tek oynamak istiyor." dedi. Emir bağırmaya başladı o sırada: "Git. Git." diye. Yavuz'un annesi tekrar Yavuz'a seslendi: "Yavuz eve gideriz. En sevdiğin arabanla tekrar oynayamazsın." dedi. (05.09.2019)

Yavuz'un annesinin korumacı ve müdahaleci yaklaşımları gözlem notlarının birçok noktasında dikkat çekmiştir. Fakat en dikkat çeken nokta ise annesinin Yavuz'u okula getirip götürdüğü bebek arabası olmuştur. Ayrıca anne ile araştırmacının yaptığı görüşmede annenin Yavuz ile ilişkisini anlattığı bölümlerde de annenin korumacı yaklaştığı görülmüştür. Yavuz'un bebek arabasıyla okula gidip geldiğinin öğrenildiği güne ilişkin gözlem notu ve anne ile yapılan görüşmeden kesitler şu şekildedir:

Tüm çocuklar ayakkabılarını değiştirdikten sonra bahçeye çıkıldı. Bahçede bir bebek arabası duruyordu. Yavuz bebek arabasının yanından geçerken "Benim arabam" dedi. Çocuklar parka doğru yürümeye devam etti… Aynı gün okul çıkışında arabama bindim. Arabayla biraz ilerlediğimde Yavuz'u bebek arabasına oturmuş, annesini de bebek arabasını sürerken gördüm. (13.11.2019)

"Biraz belki benden kaynaklandı ilk çocuğum olduğu için. Tabii insan ne kadar yanında bir büyüğün de olsa bazı şeyleri insan kendisi öğreniyor yani. Hani ilk çocuğum olduğu için çok fazla dışarı çıkarmadım ilk başlarda hani böyle sosyalleştirmek gerekiyor ya doğduğu andan itibaren. İlk başlarda o kadar şey

yapmadım. Sonra sonra biraz çıkartmaya başladım. Biraz onların etkisinin olduğunu düşünüyorum… Babasına bile çok azdır mesela benim onu bırakıp bir yere gittiğim. Bir yukarıda ev sahibimiz vardır mesela onlara bırakıyordum hani. Onu da en fazla bir iki saatlik bırakıyordum. Ben ayrılmamıştı." (Yavuz'un Annesi)

Araştırmacı, Yavuz'un annesiyle ilişkisindeki korumacı yaklaşımla birlikte aralarındaki mesafeyi hissetmiş ve günlüğüne yazmıştı. Yavuz'u her sabah okula bırakan anne, Yavuz ile vedalaşırken ona yalnızca neler yapması gerektiğini ya da neler yapmaması gerektiğini söylerek onu sınıfa gönderiyordu. Yavuz da annesine karşı mesafeli duruyor, sarılma ya da annesini öpme gibi taleplerde bulunmuyordu. Araştırmacı Yavuz'un annesiyle yaptığı görüşmede, Yavuz ile annesi arasındaki ilişkiyi sorduğunda annenin ilişkiyi anlatmasında da bu mesafeli duruş kendisini göstermiştir:

"Okulun ilk günleriydi. Çok kızgındı. Ben ona en son artık siz de biliyorsunuz oradaydınız. İsminizi bilmiyordum, sonra öğrendim. En son gün ben onu artık oraya bıraktım en son zaman çıktım yani dışarıya… Ben her şey öğrensin, yapmaması gereken şeyleri bilsin, yapması gereken şeyleri bilsin derim hani biraz daha yerine göre kızarım mesela ona göredir ilişkimiz. Sen beni kısıtlıyorsun der mesela. Yapma dedi falan der… O bağırmasını, uykusuz geceleri, hiçbirini çekmezsiniz. Ama çocuğunuz olduğu için katlanıyorsunuz, çekiyorsunuz. Çok başka bir şey… Biz çok diğerleri gibi sarılmayız. Yavuz ittirir zaten, sevmez. Benden çekiniyor. Ben de sarılmam pek." (Yavuz'un Annesi)

İsmet, okula başlamadan önce annesinin öğretici olarak çalıştığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursuna gitmişti. İsmet'in okula geliş ve gidişinde ona annesi eşlik ediyordu. İsmet, okulun ilk günlerinde annesinden ayrılmak istememiş ve ağlamıştı. Daha sonra bu ağlamalar sonlanmış, İsmet arkaşlarıyla oyun oynamaya başlamıştı. İsmet ile annesinin okula geliş-gidiş zamanlarında ve anneyle yapılan görüşmede aralarındaki ilişki ele alınmıştır. Okula geliş ve gidişlerde İsmet ve annesi konuşmuyordu. Fakat okulun ilk günlerinde İsmet'in ağladığı dönemlerde anne, İsmet ile konuşuyordu. Hatta araştırmacı bu konuşmanın ardından anneyi "yalancı" olarak zihnine kodlamıştı. Araştırmacının ilk günlerde şahit olduğu ve notlarına kaydettiği bu olaylardan birisi şu şekilde gerçekleşmiştir:

İsmet, annesiyle birlikte sınıfın kapısına geldi. Annesinden ayrılmak istemiyordu. Annesi "Bak hiç anne girmiyor." dedi. İsmet "Gitme anne." dedi. Daha sonra annesinin kucağında sınıfa girdi. Annesi "Anahtarı vermedim, ben anahtarı vereceğim Bahar teyzene." dedi. İsmet'in annesi gitmeye yeltendi. İsmet ise ağlamaya ve "Gitme

anne." diye bağırmaya devam etti. Annesi "Niye böyle yapıyorsun?" dedi gülerek ve sınıftan çıktı. İsmet sandalyeye oturup ağlamaya devam etti… İsmet'in annesi okuldan ayrılma zamanında İsmet'i almaya geldi. (19.09.2019)

Annesinin yalan söylediği günün ertesi günü İsmet, daha çok ağlamaya başlamıştı. Birkaç hafta ağladıktan sonra ise ağlamalar tamamen sona ermişti. İsmet, sabah okula annesiyle geldiğinde aralarında pek konuşma geçmemişti. Annesi, İsmet'i özellikle okula bırakırken ona karşı tahammülsüz davranışlar sergiliyor, İsmet'in bir an önce sınıfa ulaşması için zaman zaman İsmet'e bağırıyordu. İsmet ise böyle zamanlarda daha yavaş hareket ediyordu. Anne daha çok kızıyordu. Araştırmacı annenin bu tavrını işe yetişme kaygısı olarak düşünmüştü. Fakat anne ile yaptığı görüşmede, İsmet ile annesi arasındaki gerilimli ilişkinin annenin ilgisiz yaklaşımlarından kaynaklandığını bizzat annenin ağzından dinlemişti. Annenin, İsmet ile olan ilişkisini anlattığı görüşme kaydı aşağıda verilmiştir:

"İlk başta İsmet çok güzeldi. Çok güzel uyum sağlamıştı. İsmet böyle arkadaşlarıyla itişmeye kakışmaya başladı hani onları ağlatıyordu falan. Neyi olduğunu ben de anlamadım açıkçası. Evde de biraz bize şey yapıyordu ablalarıyla filan işte. Herhalde yaşının gerektirdiği diye düşünüyorum artık… Hani bir de ilgilenebilsem İsmet ile aramızdaki sinirli durumlar azalacak gibi biraz yoğunluktan ben İsmet ile ilgilenemiyorum açıkçası. Babası da ilgileniyor sağ olsun. Ama yeteri kadar değil benim için. Yani belli bir noktadan sonra sıkılıyor, ilgilenmek istemiyor." (İsmet'in Annesi)

Tamer, sınıftaki otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklardan biriydi. Tamer, Rus kökenli anneye, Türk kökenli babaya sahipti fakat her iki dilde de konuşamıyordu. Yalnızca birkaç İngilizce kelime kullanıyordu. Tamer'i bazı günler annesi bazı günler ise babası okula bırakıyor ve okuldan alıyordu. Tamer, okulun ilk günlerinde okula geldiğinde ağlıyor ve ebeveyninden ayrılmak istemiyordu. Sınıfa ebeveyniyle birlikte giriyordu ve kanepeye geçip oturuyordu. Tamer, etrafa bakarken daldığında ya da bir materyalle ilgilenmeye başladığında annesi/babası Tamer'e hissettirmeden sınıftan çıkıyordu. Tamer ise annesinin/babasının yokluğunu fark ettiği anda ağlamaya başlıyordu. Birkaç hafta Tamer ile ebeveyni arasında bu şekilde okula gelişler yaşanmıştı. Okul açıldıktan sonraki birkaç hafta içerisinde ise Tamer'in ağlamaları sona ermişti. Ebeveyniyle okul girişinde ayrılıyordu. Tamer ve annesi/babası arasında hiçbir konuşma olmadığı gibi sarılma, öpme vs. gibi fiziksel bir temas da gerçekleşmiyordu. Babası, Tamer ile konuşmamalarıyla ilişkili Tamer'in kendilerini

anlamadığının gerekçe göstermiştir. Tamer'in babası araştırmacının okula başlama sürecinde Tamer'i nasıl hazırladıkları sorusunu şu şekilde yanıtlamıştır:

"Okul olduğunu biliyordu. Ama biz şimdi buna anlatsak bu anlamaz. Dediğim gibi dil problemi olduğu için biz ona ne kadar anlatırsak bunu detaylı anlatmaya kalktığımız zaman anlamaz. Sadece okul var. Evet okula gitmesinin gerekçesini biliyor. Ne amaçla gittiğini tahmin ediyordur. Ama daha derin daha detay bir eğitim içeriğini bilmiyordu. Biz anlatsak da anlamaz zaten." (Tamer'in Babası)

Tamer'in annesiyle/babasıyla aralarında okula geliş-gidiş zamanlarında konuşma olmaması, birbirlerinden uzak durmaları araştırmacıya çocuk ile ebeveyn arasında mesafeli bir ilişki olduğunu düşündürmüştü. Gözlem notlarına dayalı olarak günlüğüne bunu kaydeden araştırmacı, Tamer'in babasıyla görüştükten sonra ise aradaki ilişkinin çatışmalar içerdiğini görmüştür. Aşağıda Tamer'in babasıyla araştırmacının yaptığı görüşmeden bir bölüm aktarılmıştır. Bu bölümde baba, Tamer ile ilişkisiyle ilgili güvensizliğe dayalı bir ilişki olduğunu anlatmış ve birbirlerine karşı duygularını aktarmıştır:

"Mesela şimdi bizim dairemizin havuzu var. Biz bunu dairenin havuzuna sokamıyoruz. Benimle hayatta girmiyor. Ama mesela şöyle söyleyeyim denize mesela. Geçen gün denize götürdük. Denize girdi ama havuza girmiyor benimle, denize giriyor. Bana güvenmemesinin sebebini de şöyle düşünüyorum. Mesela ben onu geçen gün havuza falan atıyordum. Havuza attığım zaman biraz çekiniyordu, korkuyordu, kızıyordu bana. Hatta yüzüme bakmıyordu birkaç gün. Birazcık belki bana güvenmiyor. Belki de o yüzden. Ben çay veriyorum mesela su diye daha önceleri. Şimdi ben ona çay verdim. Bu tadı aldı ama hoşuna gitmiyor. Güvensizlik oluşuyor. Sonra babam bana başka bir şey verecek büyük ihtimal diye düşünüyor. Bunu düşündüğü için bence benden bir şey almıyor. Bana karşı öfkeleri oluyor bunun. Kızıyor bana, bazen bir şeyler ister benden. Hiçbir şey istemiyor falan." (Tamer'in Babası)

Sınıfta ana dili Rusça olan çocuklardan biri de Jale idi. Jale her gün okula annesiyle birlikte geliyordu. Okula erken saatlerde gelen Jale ve annesi önce okul dış kapı girişinde oturuyorlar, saat 08.00'de ise okulun içine girip kimi zaman orada oturarak bekliyorlar, kimi zaman ise Jale sınıfa geçiyordu. Anne ile Jale'nin okul ortamında geçirdikleri bu süreçte aralarında herhangi bir sohbet, konuşma olmuyordu. Her ikisi de etrafını izliyordu. Jale gitmek istediğinde ise ayağa kalkıp sınıfa geçiyordu. Anne ile aralarında bir vedalaşma da gerçekleşmiyordu. Okuldan gidiş zamanlarında ise Jale, annesinin yanına gittiğinde yüzündeki mimiklerde, ifadelerinde herhangi bir

değişiklik olmuyordu. İkisi birlikte yan yana okuldan çıkıp gidiyorlardı. Araştırmacı, Jale ile annesi arasındaki bu uzak ilişkiye yönelik günlüğünde bazı sorulara yer vermiştir:

Kaç gün geçti okul açıldıktan sonra ama Jale'nin annesiyle konuştuğuna şahit olmadım. Anne, Rusça konuşabiliyor. Jale de Meltem, Kayra ve İlker ile Rusça konuşuyor. Çocuk ile anne arasında dil sorunu yok. Ama birbirleriyle hiç konuşmamaları bugün beni rahatsız etti. Görüşmeyi babanın tercümanlığında anneyle yapıp, ev ortamında iletişimleri nasıl, konuşuyorlar mı mutlaka sormalıyım. (Araştırmacı Günlüğü)

Araştırmacı günlüğünde yazdığı rahatsızlığıyla ilgili Jale'nin ebeveyniyle görüşememiştir. Jale'nin babasını defalarca kez hem araştırmacı, hem de öğretmen aramıştı. Fakat baba telefonunu açmamış, aramalara da geri dönüş yapmamıştı. Bu yüzden Jale'nin ebeveyniyle ilişkisi gözlem notlarıyla sınırlı kalmıştır. Çocuk-ebeveyn ilişkisinin ev ortamında da devam etmesi, ebeveynin veri kaynağı olamaması, ilişkinin değerlendirilememesiyle sonuçlanmıştır.

Okula kayıtlı olan fakat okulda çok vakit geçirmeyerek okuldan ayrılan Alya, Elçin, Aden ve Açelya ile ebeveynleri arasındaki ilişkiye dair gözlemler kısıtlı gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu çocukların ebeveynleriyle görüşme yapılamamıştır. Bu sebeple Alya, Elçin, Aden ve Açelya'nın ebeveynleriyle ilişkileri hakkında veri oldukça sınırlı olmuştur. Bu bağlamda çocukların ebeveynleriyle ilişkileri değerlendirilmemiştir.

4.3.2. Okul-Ev Uyumu ve Okula Uyum Süreci

Okula uyum sürecinde ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkide gözlemlenen unsurlardan biri olan okul-ev uyumu kategorisinin ebeveyn-çocuk ilişkisi ve okula uyum süreciyle bağlantılı olduğu görülmüştür. Okul-ev uyumu kategorisi ebeveynin destekleyici davranışları, ebeveynin çelişkili davranışları ve ebeveynin reddedici davranışları olmak üzere üç önemli unsur içermiştir. Okul ile ev arasında bir uyum olması, çocukların ev ortamından okul ortamına geçişlerinde rahatlatıcı rol oynamıştır. Bu çerçevede ebeveynin destekleyici davranışları okul ile ev arasındaki uyuma işaret ederken, ebeveynin çelişkili ya da reddedici davranışları okul ile ev arasındaki uyumsuzluğa işaret etmiştir. Araştırmada Aynur, Ayşen, İlker, Kayra, Fulya ve Jale'nin ebeveynlerinin destekleyici davranışlar sergilediği; Gülay, İsmet, Tamer ve Ege'nin ebeveynlerinin çelişkili davranışlar sergilediği; Yavuz ve Emir'in ebeveynlerinin ise

reddedici davranışlar sergilediği tespit edilmiştir. Sınıftaki çocuklar göz önünde bulundurulduğunda ise Gülay, İsmet, Tamer, Ege, Yavuz ve Emir'in okula geçiş sürecinde zorlandıkları gözlemler sırasında görülmüştür. Bu çocukların okula uyum sürecinde ebeveynleriyle aralarındaki ilişkide olduğu gibi okul-ev uyumunda da ebeveynlerinin çelişkili ve reddedici davranışlar sergilemeleri rol oynamıştır. Ayrıca bu çocukların ebeveynleriyle aralarındaki ilişki türü incelendiğinde Ege dışındaki çocukların ebeveynleriyle ilişkilerinin çatışmalı ya da mesafeli ve korumacı ilişki türünde olduğu dikkat çekmiştir. Ege'nin ebeveyninin çelişkili davranışlar sergilemesinde ise Ege'nin sık sık hastalanıp sürekli olarak okuldan uzak kalması ve bunun sonucunda okula uyum sürecinin sürekli başa sarması önemli rol oynamıştır. Ege'nin babasıyla araştırmacı arasında yapılan görüşmede baba bu durumu şu şekilde aktarmıştır:

"İlk gün iyiydi. Sonra okulda ağladı. Kreşe başladığı zaman sık hastalandı. Onun da etkisi oldu. Yoksa daha hızlı olurdu. Sık sık ara verdi. Grip oldu, ateşi çıktı. Ne bileyim bir hafta gelmedi. Tam alışacak hasta oluyor. Tam alışacak hasta oldu. Onun da etkisi oldu tabii." (Ege'nin Babası)

Araştırmada Aynur, Ayşen, İlker, Kayra, Fulya ve Jale'nin ebeveynlerinin davranış olarak okul kurallarını, sınıf kurallarını ve öğretmen davranışlarını destekleme gibi davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Buna göre okul kurallarını, sınıf kurallarını ve öğretmen davranışlarını destekleyen ebeveynlerin çocuklarının (Aynur, Ayşen, İlker, Kayra, Fulya ve Jale) okula uyum sağlama konusunda zorlanmadıkları, bu çocukların okul kurallarına, sınıf kurallarına rahatlıkla uyum sağladıkları ve okuldaki/sınıftaki düzeni rahatlıkla kavrayıp benimsedikleri belirlenmiştir. Aşağıda gözlem notlarına kaydedilen ebeveynlerin destekleyici davranışlarının görüldüğü durumlara yer verilmiştir:

Öğretmen, ilk haftanın ardından ebeveynlerin sınıfa girmesinin çocukların uyumu için iyi olmadığını ifade etmiş ve sınıfa gelen ebeveynleri dışarıya çıkmaları konusunda uyarmıştı. Kayra, babası ile birlikte okula geldi ve birlikte sınıfa girdiler. Sınıfta dört çocuk vardı ve hiçbirinin ebeveyni sınıfta değildi. Baba kapıya yöneldi fakat Kayra babasını yanına çağırdı. Kayra'ya sınıfta hiçbir annenin ya da babanın olmadığını, öğretmeninin sınıfa anne ve babaları kabul etmediğini anlattı. Ardından baba, Kayra'ya el sallayarak sınıftan çıktı. Kayra, babası gittikten sonra dramatik oyun merkezine geçerek oyun oynamaya başladı. (23.10.2019)

Sınıftaki çocuklardan Gülay, İsmet, Tamer ve Ege'nin ebeveynlerinin ise okul-

ev uyumu kapsamında çelişkili davranışlar sergilediği belirlenmiştir. Bu ebeveynler okul kurallarıyla çelişme, sınıf kurallarıyla çelişme ve öğretmen davranışlarıyla çelişme şeklinde davranışlar sergilemişlerdir. Araştırmacı bu ebeveynleri okul ortamıyla çelişen kişi olarak nitelendirmiştir. Çelişkili davranan ebeveynler, okuldaki birtakım kural ve davranışları desteklememiş, bu kural ya da davranışların aksi yönünde davranış sergilemiştir. Bu durum ise okula uyum sürecindeki çocuklar (Gülay, İsmet, Tamer ve Ege) için kafa karışıklığı yaratmıştır. Çocukların zihinlerinde oluşan bu karışıklık çocuklarda okul ortamında ağlama, okula gelmek istememe, sınıfı izleme, etkinliklere katılmama gibi davranışlarla kendini göstermiştir. Gözlemlerde araştırmacının kaydettiği çelişkili ebeveyn davranışlarından bazılarına ilişkin notlar şu şekildedir:

Gülay annesinin yanında bekliyordu ve sınıfı izliyordu. Öğretmen parmak kuklasıyla seslendi: "Gülay, haydi gel, oynayalım." Gülay, öğretmen seslendikten sonra annesine iyice sokuldu. Annesi Gülay ile birlikte sınıf kapısına yöneldi. Öğretmen "Götürmeyin, böyle yaparsanız hiç alışmayacak." dedi. Anne "Alışır zamanla hocam." dedi. Gülay annesine "Gidiyor muyuz?" dedi. Annesi de "Gidiyoruz" dedi. Gülay ve annesi okuldan ayrıldılar. (19.09.2019)

Ege, babasıyla birlikte sınıfta blok merkezindeydi. Öğretmen kahvaltı zamanının geldiğini söyledi. Çocuklar öğretmenle birlikte lavaboya geçtiler. En arkada Ege ve babası vardı. Ege, babasıyla birlikte lavaboda ellerini yıkadı. Daha sonra babasıyla yemekhaneye geçtiler. Öğretmen babanın yanına geldi "Diğer çocuklar da annelerini, babalarını isteyecek. Dışarıda bekleyin siz." dedi. Baba "Ağlıyor hocam. Gidersem ağlayacak." dedi. Öğretmen masasındaki diğer öğretmenler Ege'nin babasına sert bakarak kendi aralarında bir şeyler konuştular. (09.09.2019)

Son olarak sınıftaki çocuklardan Yavuz ve Emir'in ebeveynlerinin okul-ev uyumu kapsamında reddedici davranışlar sergilediği belirlenmiştir. Yavuz ve Emir'in ebeveynleri reddedici davranışlar kapsamında okulun kurallarını reddetme, sınıf kurallarını reddetme ve öğretmen davranışlarını reddetme gibi davranışlar sergilemişlerdir. Ebeveynlerin bu reddedici davranışları, çocukların okula uyum sürecine olumsuz bir şekilde yansımıştır. Buna göre Yavuz ve Emir, okula güven duymakta zorlanmanın yanı sıra okul kurallarını, sınıf kurallarını benimsemekte zorlanmışlar, öğretmenin davranışlarına ve sınıf/okul kurallarına karşı olumsuz tutumlar takınmışlardır. Ayrıca her iki çocuğun da öğretmenle arasında çatışmalı bir ilişki gelişmiştir. Okul/sınıf ortamını kavrama ve içselleştirme sürecinde (okula uyum) olan bu çocukların, ebeveynlerinin okul ve sınıf kurallarını reddetmesi sebebiyle kuralları

benimsemekte ve uygulamakta zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu çerçevede ebeveynlerinin reddedici davranışlarının çocukların okula uyum süreci üzerinde rol oynadığı, bu çocukların istemeyerek/ağlayarak okula geldikleri, etkinliklere katılmadıkları ve ebeveynlerinden ayrılmayı istemedikleri belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynin reddedici davranışlar sergilemesi çocukların da kuralları reddetmesi anlamını taşımaktadır. Bu yüzden Yavuz ve Emir'in sınıftaki olumsuz davranışlarının akranlarına göre daha fazla olduğu, bu çocukların akranlarıyla da sık sık çatışma yaşadıkları gözlemlenmiştir. Aşağıda gözlem notlarında yer alan Yavuz'un annesiyle ilgili durum şu şekildedir:

Yavuz yemekhaneye geçtikten sonra da ağlamaya başladı. Girişte bekleyen anne yemekhaneye geldi. Ancak diğer öğretmenler ve okul müdürü, anneye çıkmasını, diğer çocukların da annelerini bu şekilde yanlarında isteyebileceklerini söyledi. Anne "Çocuğum aç mı kalacak? Dün zaten aç kaldı" dedi. Öğretmenlerden biri "O zaman kahvaltısını yaptırın öyle gelin buraya" dedi. Anne kahvaltı tabağını alıp yemekhaneden çıkmak istedi. Yasemin öğretmen "Hayır böyle yapmayın. Alışacak ve hep böyle yapmanızı isteyecek. Burada kalsın" dedi. Anne Yavuz'u ve kahvaltı tabağını alarak yemekhaneden ayrıldı. (10.09.2019)

Alya, Elçin, Aden ve Açelya ile ebeveynleri arasındaki ilişkiye dair gözlemler kısıtlı gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu çocukların ebeveynleriyle görüşme yapılamamıştır. Görüşme yapılamayan diğer ebeveynlerden biri de Jale'nin ebeveyni olmuştur. Bu sebeple Jale, Alya, Elçin, Aden ve Açelya'nın ebeveynleriyle ilişkileri hakkında veri oldukça sınırlı olmuştur. Bu bağlamda çocukların ebeveynleriyle ilişkileri değerlendirilmemiştir.

4.3.3. Özerkliğe Yaklaşım ve Okula Uyum Süreci

Okula uyum sürecinde ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkide gözlemlenen ve okula uyum sürecini şekillendiren diğer bir unsur özerkliğe yaklaşım olmuştur. Özerkliğe yaklaşım, ebeveynin çocuğun özerk olma çabasına nasıl yaklaştığını ifade etmiştir. Özerkliğe yaklaşım, özerkliği destekleme, özerkliği engelleme ve özerkliği talep etme olmak üzere üç unsurdan meydana gelmiştir. Sınıftaki çocuklardan Aynur, Tamer, Fulya, Kayra, Ege, İlker ve Ayşen'in ebeveynlerinin çocuklarının özerkliğini destekledikleri; Yavuz, Emir, Gülay ve İsmet'in ebeveynlerinin çocuklarının özerkliğini engelledikleri ve Fulya, Kayra, Ege, İlker, Ayşen ve Gülay'ın ise ebeveynlerinden

özerklik talep ettikleri görülmüştür. Araştırmada ebeveyniyle arasında mesafeli ve korumacı ilişki olan çocukların tümünün (Yavuz, Emir ve Gülay'ın) özerkliklerinin de engellendiği belirlenmiştir. Bununla birlikte bu çocuklardan yalnızca Gülay'ın özerklik talep ettiği, Yavuz ve Emir'in özerklik talep etmedikleri de dikkat çekmiştir. Özerkliği desteklenen çocuklardan ise Aynur ve Tamer'in özerklik talep etmedikleri görülmüştür. Buna göre özerklik talep etmeyen çocuklara bakıldığında Yavuz, Emir, Aynur ve Tamer'in hepsinin konuşamamasının özerklik talep etme üzerinde rolü olduğu görülmüştür. Bu bağlamda konuşamayan çocukların özerkliğine yaklaşım ebeveyn inisiyatifinde olmuş, çocukların herhangi bir talebi söz konusu olmamıştır.

Araştırmada özerkliği desteklenen çocuklar olan Aynur, Tamer, Fulya, Kayra, Ege, İlker ve Ayşen'in ebeveynlerinin çocuklarına seçim hakkı tanıma, öz bakım becerilerinin gelişimini destekleme ve çocuklarına sorumluluk verme gibi davranışlar sergilediği tespit edilmiştir. Özerkliği destekleme davranışlarının okula uyum sürecinde çocukları rahatlattığı gözlemlenmiştir. Araştırmacı çocukların bu davranışları kendilerine destek olarak algıladıklarını düşünmüştür. Ayrıca özerkliği desteklenen çocukların okula daha istekli geldikleri görülmüştür. Gözlem sürecinde notlarda ve görüşmelerde elde edilen kayıtlarda ebeveynlerin özerkliği desteklemeleri şu şekilde yer bulmuştur:

"İlker okula başladı. Okulda oyuncakları kendileri topluyor. İlker'den evde de oyuncaklarını toplamasını ve odasını düzenlemesini istedim. Okul yokken ben topluyordum. Ama şimdi ona görevler veriyorum. Benimle beraber yemek masasını hazırlıyor, çiçekleri suluyor." (İlker'in Annesi)

Özerkliğe yaklaşım unsurlarından diğeri özerkliği engelleme olmuştur. Araştırmacı özerkliği engelleme yaklaşımı sergileyen ebeveynlerin, çocuklarının tek başına, kendilerinden bağımsız bir şey yapmasını istemedikleriyle ilgili tereddütler yaşamıştı. Nitekim özerkliği engellenen çocukların (Yavuz, Emir ve Gülay'ın) ebeveynleriyle ilişkilerinin mesafeli ve korumacı ilişki türüne dayanması araştırmacının tereddütlerini doğrular nitelikte olmuştur. Özerkliği engelleme yaklaşımına sahip olan ebeveynlerin çocuklarının öz bakım becerilerinin gelişimini desteklememe, çocuklarının karar almasına fırsat tanımama, çocuklarıyla inatlaşma ve çocuklarına sorumluluk vermekten kaçınma gibi davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Bu davranışların ise çocuğun okula uyum süreci ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna göre özerkliği engellenen çocukların durumları göz önünde bulundurulduğunda çoğunlukla okula istemeyerek geldikleri, özellikle özbakım becerileri konularında zorlandıkları,

yapamadıkları/başaramadıkları durumlarda ağladıkları, gün içerisinde ebeveynlerini istedikleri ve sürekli olarak yardım talep ettikleri görülmüştür. Gözlem sürecinde sınıf içerisinde Yavuz'un annesinin çocuğunun özerkliğini engellemesi kayıtlara şu şekilde yansımıştır:

Emir, masada arabalarla oynuyordu. Yavuz, Emir'in yanına gitti ve elindeki arabayı Emir'e doğru sürdü. O sırada sınıfta olan Yavuz'un annesi "Yavuz, o tek oynamak istiyor. Gel buraya." dedi ve Yavuz'u başka bir masaya oturttu. O sırada Yavuz'un yanına öğleci sınıftan bir kız geldi. Yavuz onunla oynamak istemedi ve ağlamaklı ses tonuyla "Git." dedi. Ancak annesi "Yavuz arkadaşın seninle oynamak istiyor." dedi. Yavuz yerinden kalktı ve kaçtı. Annesi son söylediği cümlesini tekrarladı. Yavuz durdu ve kızın yanına geldi, kısa bir süre birlikte oynadılar. (06.09.2019)

Özerkliğe yaklaşım unsurlarından sonuncusu özerklik talep etme olarak belirlenmiştir. Özerkliğe yaklaşım kapsamında buraya kadar ebeveynlerin çocukların özerkliğine yaklaşımı açıklanmıştır. Ancak araştırmada çocukların da özerklik talep ettikleri dikkat çekmiştir. Sınıftaki çocuklardan Fulya, Kayra, Ege, İlker, Ayşen ve Gülay'ın ebeveynlerinden özerklik talep ettikleri görülmüştür. Özerklik talep eden çocuklardan Fulya, Kayra, Ege, İlker ve Ayşen'in ebeveynleri bu çocukların özerkliğini desteklerken; Gülay'ın ebeveyni çocuğunun özerkliğini engellemiştir. Buna rağmen özerkliği engellenen Gülay, özerklik talep etmeye devam etmiştir. Özerklik talep eden bu çocukların ayakkabılarını kendisi giymek, çantasını taşımak, kendi isteğiyle iletişim kurmak, seçtiği kıyafetleri giymek gibi davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Araştırmada özerklik talep eden ve özerkliği desteklenen çocukların genellikle okula isteyerek geldikleri, ilişki kurmaktan çekinmedikleri, merkezlerde oyun kurdukları gözlemlenmiştir. Gülay ise özerklik talep etmesine rağmen özerkliğinin engellemesinden dolayı okula başlama sürecinde birtakım zorluklar yaşamıştı. Gözlemlerde özerklik talep eden ve özerkliği desteklenen İlker ve özerklik talep eden fakat özerkliği engellenen Gülay'a ilişkin bazı durumlar şu şekilde not edilmiştir.

İlker ve babası okula geldi. İlker ayakkabıları değiştirme alanındaki banka oturdu. Babası okul ayakkabılarını dolaptan çıkardı. İlker "Ben kendim giyebilirim" diyerek babasının elinden aldı. Ayakkabıları yere koyduktan sonra "Düz mü?" diye sordu. Babası düz olduğunu, giyebileceğini söyledi. İlker ayakkabılarını değiştirdikten sonra babasını öptü ve "Görüşürüz" diyerek sınıfa geçti. (17.10.2019)

Gülay'ın annesi Gülay'ı okuldan almaya geldi. Gülay, elinde çantasıyla sınıftan çıktı. Girişteki oturma alanına oturarak ayakakbılarını değiştirecekti. O ayakkabılarını

değiştirmeye yeltenince annesi hemen eğildi ve ayakkabıları çıkarmaya koyuldu. Gülay "Ben çıkaracağım, hayır." dedi. Annesi ise "Başka zaman. Benim acelem var. Hızlıca değiştireceğim. Senin yapmanı bekleyemem. Hızlı olalım" dedi. Gülay "Hayır, ben." dedi. Annesi "Hayır dedim." diyerek diğer ayağındaki ayakkabıyı da değiştirdi. Daha sonra Gülay'ın elinden çantasını alıp hızlı adımlarla okuldan ayrıldı. (03.10.2019)

Alya, Elçin, Aden ve Açelya ile ebeveynleri arasındaki ilişkiye dair gözlemler kısıtlı gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu çocukların ebeveynleriyle görüşme yapılamamıştır. Görüşme yapılamayan diğer ebeveynlerden biri de Jale'nin ebeveyni olmuştur. Bu sebeple Jale, Alya, Elçin, Aden ve Açelya'nın ebeveynleriyle ilişkileri hakkında veri oldukça sınırlı olmuştur. Bu bağlamda çocukların ebeveynleriyle ilişkileri değerlendirilmemiştir.

4.3.4. Vedalaşma Süreci ve Okula Uyum Süreci

Ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkide okula uyum sürecini şekillendiren son unsur vedalaşma süreci olmuştur. Vedalaşma süreci, ebeveyn ile çocuk arasında okula geldiklerinde yaşanan ayrılığı konu almıştır. Vedalaşma süreci, çocukların okulu sevmesi, okulda ağlaması, etkinliklere katılması gibi durumlar üzerinde rol oynamıştır. Vedalaşma süreci vedalaşma mekanı, ebeveynin okulda kalış süresi ve vedalaşma tarzı unsurlarını içermiştir.

Araştırmada çocukların ebeveynleriyle vedalaştıkları mekanın oldukça önemli olduğu tespit edilmiştir. Uyum günleri ve okulu ilk birkaç günü dışında (bu günlerde tüm çocuklar ve ebeveynler sınıfa dahil olabilmişti) çocukların ebeveynleriyle ayrıldıkları yerler giriş kapısı, sınıf kapısı ve sınıf şeklinde çeşitlenmiştir. Ebeveyn ile çocuk arasında giriş kapısındaki vedalaşmalarında çocukların ağlamadıkları, sınıfa girdikten sonra bir merkeze geçip oyun oynadıkları ya da akranlarının oyunlarına dahil oldukları görülmüştür. Bu kapsamda giriş kapısında yaşanan vedalaşmalar çocukların okula uyum sürecine katkı sağlamıştır. Sınıftaki çocuklardan Kayra, İlker, Ayşen, Fulya, Aynur, Jale ebeveynleriyle giriş kapısında vedalaşarak sınıfa geçmişlerdir. Ebeveyn ile çocuk arasında sınıf kapısı ve sınıfta gerçekleşen vedalaşmalarda ise çocukların ağladıkları, ebeveynlerinden ayrılmak istemedikleri, ebeveynleri ayrıldıktan sonra ağlamayı sürdürdükleri görülmüştür. Sınıf kapısında ve sınıfta gerçekleşen vedalaşmalar çocukların okula uyum sürecinde aksamalara neden olmuştur. Araştırmada Emir'in ebeveyninin sınıfın kapısında; İsmet, Ege, Tamer, Gülay ve

Yavuz'un ebeveynlerinin ise sınıfta vedalaştıkları belirlenmiştir. Gözlem sürecinde notlara kaydedilen ve sınıfta gerçekleşen vedalaşmalardan biri aşağıda yer verilmiştir:

Yavuz annesiyle birlikte okula geldi. Annesi her zaman olduğu gibi sınıfa kadar Yavuz'u getirdi. Birkaç dakika sınıfta kalan anne daha sonra sınıftan ayrıldı. Annesinin ayrıldığını görmeyen Yavuz, bir süre "Anne" diye mızırdanarak kapıda bekledi. Beş dakika kadar sonra arkadaşlarının araba oynadığını görerek onların yanına gitti. (01.10.2019)

Ebeveyn ile çocuk arasında okula uyum sürecinde yaşanan vedalaşmalarda ebeveynin okulda kalış süresi de önemli bir unsur olmuştur. Araştırmada giriş kapısında vedalaşan ebeveynlerin (Kayra, İlker, Ayşen, Fulya, Aynur, Jale'nin ebeveynlerinin) okulda daha kısa süre kaldıkları; sınıf kapısında vedalaşan ebeveynin (Emir) ve sınıfta vedalaşan ebeveynlerin (İsmet, Ege, Tamer, Gülay ve Yavuz'un ebeveynlerinin) ise daha uzun süre okulda vakit geçirdikleri belirlenmiştir. Ebeveynlerin okulda kalış süresinin uzaması, çocukların okula uyum sürecinde zorluklar yaratmıştır. Bu çocuklar çoğu zaman sınıf içi etkinliklere katılım sağlamakta zorlanmış, akranlarıyla etkileşime girmekten kaçınmış yalnızca ebeveyninin beklediği alana gitmek isteyerek onunla/onlarla oturmak istemiştir. Diğer taraftan okulda kısa süre kalan ve çocuklarıyla giriş kapısında vedalaşan ebeveynlerin çocukları genellikle sınıf ortamındaki etkinliklere daha çok katılım sağlamış, ayrıca bu çocukların akranlarıyla da etkileşimleri daha fazla olmuştur. Araştırmanın gözlem sürecinde kayıtlara geçen durumlardan vedalaşma süresiyle ilgili olan durumlardan biri şu şekildedir:

Gülay'ın annesi, öğretmene geçen Cuma Gülay'a ne kadar düşkün olduklarını anlatmıştı. Bugün ise anaokulunun girişindeki banklarda (okulun içinde) bekliyordu. Gülay, annesinin orada beklediğini kahvaltıdan sonra ortak alana geçildiğinde gördü. Gülay, ortak alanda hiçbir oyuna katılmadı ve annesinin yanına geçip oturdu. Daha sonra sınıfa geçildiğinde Gülay, o gün sınıftaki etkinliklere ve merkezlerdeki oyunlara tam anlamıyla odaklanamadı. Sürekli sınıftan çıkıp annesine baktı. Zaman zaman sınıfa gelmedi ve annesiyle birlikte oturdu. Annesinin yanına gidip gelmediği durumlarda öğretmen ya da stajyer öğretmen onu alıp sınıfa getirdi. (30.09.2019)

Vedalaşma sürecinin içerisinde yer alan unsurlardan sonuncusu vedalaşma tarzı olmuştur. Ebeveyn ile çocuk arasında okula bırakılma zamanlarında gözlemlenen vedalaşma tarzı çocukların okula uyum sürecini şekillendirmiştir. Vedalaşma tarzı vedalaşma, sessiz ayrılma ve kaçarak ayrılma davranışlarını içermiştir. Vedalaşma ve sessiz ayrılma çoğunlukla giriş kapısında ve sınıf kapısında gerçekleşse de kaçarak

ayrılma sınıfta gerçekleşmiştir. Çocuğuyla vedalaşma yaşayan ebeveynler, çocuklarıyla veda sözleri kullanarak, onlara sarılarak, öperek ya da el sallayarak okuldan ayrılmışlardı. Bu tarz vedalaşmayı tercih edenlerin Ayşen, Fulya, Aynur, İlker ve Kayra'nın ebeveynleri olduğu gözlemlenmiştir. Okula bırakılma anında ebeveyniyle vedalaşma anı yaşayan bu çocukların (Aynur dışında) sınıfa gülümseyerek geçtikleri, gün içerisinde etkinliklere katılım sağladıkları, öğretmeni ve akranlarıyla ilişki kurmaya daha istekli oldukları görülmüştür. Bu yönüyle vedalaşma okula uyum sürecinde çocukları rahatlatmıştır.

Diğer taraftan sessiz ayrılma okula uyum süreci üzerinde yavaşlatıcı bir rol oynamış, kaçarak ayrılma ise okula uyum süreci üzerinde engelleyici bir role sahip olmuştur. Okuldan sessizce ayrılan ebeveynler ise vedalaşma sürecinde çocuklarıyla hiç iletişim kurmadan sadece çocuklarını okula bırakmışlardı. Sınıftaki çocuklardan Emir, Gülay ve Jale'nin ebeveynlerinin sessiz ayrılma yoluna başvurdukları belirlenmiştir. Kaçarak ayrılan ebeveynler çoğu zaman çocukları bir oyuna ya da etrafı izlemeye daldığında, çocuklarına görünmeden ve hiç seslenmeden sınıftan ve okuldan ayrılmıştı. Bu ebeveynler okuldan ayrıldıktan sonra onların yokluklarını fark eden çocuklar ağlamaya başlamış, öğretmen çocukları sakinleştirmeye çalışmıştı. Ayrıca bu çocuklar okuldan ayrılış zamanı geldiğini hissetmiş ve bu zaman dilimlerinde çantalarını alıp sınıf kapısında ebeveynlerini beklemeye başlamıştı. Öğretmen, çocuğuyla vedalaşmadan kaçarak ayrılan ebeveynleri böyle yapmamaları konusunda birçok defa uyarmıştı. Fakat ebeveynler çoğu zaman öğretmeni dinlememiş, kendilerine kolay gelen bu yola başvurmuştur. Araştırmada Ege, Tamer, İsmet ve Yavuz'un ebeveynlerinin kaçarak ayrılan ebeveynler arasında olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen Ege'nin babasına "Böyle bırakıp gitmeyin. Konuşarak ayrılın. Siz gittikten sonra çok ağlıyor." dedi. Babası "Konuşuyoruz ama işe yaramıyor." diyerek sınıftan çıktı. Birkaç dakika sonra Ege oynadığı oyunu bıraktı, etrafına baktı ve babasının sınıfta olmadığını fark edince ağlamaya başladı. Melike öğretmene yaklaşan Ege, onunla birlikte oturdu ve ağlamayı sürdürdü." (16.09.2019)

4.4. Akran İlişkilerinin Okula Uyum Sürecindeki Rolü

Araştırmada çok kültürlü bir sınıfta okula uyum sürecinde akran ilişkilerinde beş önemli unsur olduğu tespit edilmiştir. Bu unsurlar çatışma oluşumu, çatışma çözüm süreci ve kültürel etkileşim şeklinde belirlenmiştir. Okula uyum sürecinde akran

ilişkilerinden tespit edilen unsurlar Şekil 13'te görselleştirilmiştir.



Şekil 13. Akran ilişkilerinin okula uyum sürecindeki rolü

Genel olarak uyum sürecinde akranlar arasında birtakım çatışmaların yaşanması beklenen bir unsurdur. Bu araştırmada da akran ilişkilerinde çatışmalar yaşandığı gözlemlenmiştir. Ancak araştırmacı yalnızca akranlar arası çatışmaya odaklanmak yerine çatışma oluşumuna ve çatışma çözüm sürecine odaklanarak okula uyum sürecini anlama çabasını artırmıştır. Buna göre okula uyum sürecinde akran ilişkilerinde yaşanan çatışmaların okula uyum süreci ile yakından ilişki olduğu, çatışmaların yaşanmasının çoğunlukla çocukları okuldan uzaklaştırdığı görülmüştür. Çatışma oluşumu kadar çatışma çözüm sürecinin de önemli bir unsur olduğu belirlenmiştir. Nitekim akran ilişkilerinde çatışma çözüm sürecinin çatışmanın düğümlenmesi ve uzlaşmanın sağlanması yollarıyla okula uyum sürecini şekillendirdiği ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte araştırmada dikkat çeken bir diğer unsur olan kültürel etkileşimin dil, ortak deneyimler ve aile dostluğu/akrabalığı yoluyla okula uyum süreci üzerinde rol oynadığı görülmüştür.

4.4.1. Akran İlişkilerinde Çatışma Oluşumu ve Okula Uyum Süreci

Okula uyum sürecinde akran ilişkilerinde çatışmalar görülmesi araştırmacı tarafından öngörülen ve beklenen bir durumdu. Mevcut araştırmada akranların zaman zaman çatışmalar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Okula uyum süreci penceresinden bakıldığında, akran çatışmalarının bu süreçte rolünün olduğu anlaşılmıştır. Buna göre akranlar arasında çatışma oluşumu çocukları okuldan uzaklaştıran bir durum olmuştur.

Akranıyla çatışma yaşayan çocuk -özellikle bu çatışma çözüme ulaştırılamazsa- ertesi gün okula gelmek istememiş, okula gelirken ağlamıştır. Nitekim okulun ilk günlerinde okula istekli bir şekilde gelen bazı çocukların akranlarıyla yaşadığı bir çatışma sonrasında okula gelirken ağlamaya başladığı, ebeveyninden ayrılmak istemediği görülmüştür. Bu çocuklara en iyi örnek ise Güaly'dır. İlk günler okula istekle gelen Gülay, akranı tarafından iteklendiği için okula ağlayarak gelmeye başlamış ve ebeveyninden ayrılmakta zorluklar yaşamaya başlamıştır. Bu yönüyle çatışma oluşumu akran ilişkilerini şekillendirmenin ötesinde çocukların okula uyum sürecinde rol oynayarak bu süreci yavaşlatmış, çatışmalarda uzlaşmanın sağlanamadığı durumlarda ise bu süreci engellemiştir.

Araştırmada bazı çocukların herhangi bir çatışmaya karışmadığı görülmüştür. Sınıfta çatışmaya karışmayan bu çocuklar Jale, Ege, İlker, Aynur ve Meltem olmuştu. Kayra, Gülay, Ayşen, Fulya, İsmet, Yavuz, Emir ve Tamer akranlarıyla zaman zaman çatışmalar yaşamıştır. Araştırmada en sık çatışmaya karışan çocuklar ise Yavuz, Emir ve Tamer olmuştur. Akranlar arasında çatışma oluşumu çocukları okuldan uzaklaştırmış, çocukların ağlayarak okula gelmesine neden olmuştur. Araştırmada çatışma oluşumunun oyuncak tercihi, gelişimde bireysel farklılıklar ve kişisel sınırlara müdahale unsurlarından oluştuğu belirlenmiştir. Oyuncak tercihleri çocukların aynı oyuncağı tercih etmeleri, birlikte oyun oynarken oyuncak konusunda fikir ayrılığı yaşadıkları durumlarda gerçekleşmiştir. Akranlar arasında çatışma oluşumu, olumsuzluk olarak değerlendirilmiştir. Çünkü bu çocuklar hem akranlarından uzaklaşmışlar hem de okula uyum sürecinde zorluklar yaşamışlardır. Oyuncak tercihlerine dayalı çatışmaların oluşumu çoğunlukla Emir, Yavuz, Tamer, İsmet arasında yaşanmıştı. Aşağıdaki Yavuz ile Tamer arasında oluşan çatışma gözlem kayıtlarından alıntılanmıştır:

Bugün oyuncak günü. Her Perşembe çocuklar sınıfa istedikleri bir oyuncağı getiriyorlar ve oyun zamanında bu oyuncaklarla oynuyorlar. Çocuklar bugün de evden istedikleri bir oyuncağı sınıfa getirmişti. Tamer, Ayşen ve Yavuz, Tamer'in evden getirdiği oyuncak arabalarla oynuyorlardı. Yavuz kırmızı arabayı alıp başka masaya geçti ve arabanın üzerine hayvan figürlerinden birkaçını yerleştirdi. Bu şekilde arabayı masanın etrafında birkaç tur döndürdü. Tamer bunu görünce Yavuz'un olduğu masaya geldi. Yavuz'un elinden kırmızı arabayı aldı ve Yavuz'u ittirip ona vurdu. Yavuz ağlamaya başladı. Tamer ise kırmızı arabayı ve diğer arabaları alıp Ayşen ile oynamaya devam etti. (01.10.2019)

Sınıftaki çocukların bazılarının gelişimsel olarak akranlarından farklılık

gösterdikleri gözlemlenmiştir. Gelişimde bireysel farklılıklar olarak kategorilendirilen bu durum, akranlar arasında çatışma oluşumunda rol oynamıştır. Ayrıca gelişimde bireysel farklılıkların okula uyum süreci üzerinde de rolü olduğu ve gelişimsel olarak akranlarından farklı olan çocukların okula uyum noktasında zorlandıkları belirlenmiştir. Gelişimde bireysel farklılıklarda ön plana çıkan durum dil gelişimi farklılıkları olmuştur. Sınıfta konuşamayan çocukların olması, bu çocukların kendilerini ifade edememesine yol açmıştır. Bu çocuklar ise kendilerini ifade etme yolu olarak çatışmayı kullanmıştır. Nitekim çatışmaların oluşumu çoğunlukla konuşamayan çocuklar (Emir, Yavuz, Tamer) tarafından başlatılmıştır. Aşağıda Yavuz'un ve Emir'in annesiyle yapılan görüşmelerde annelerin çocuklarının çatışma yaşamalarıyla ilgili aktardıklarına yer verilmiştir:

"Kendi yaşıtlarıyla ilk başta birazcık böyle kavga ediyorlardı. Oynuyorlar, oynuyorlar sonra kavga etmeye başlıyorlar. Öyleydi yani. İlk başlarda biraz çekiniyordu oynamaktan falan yani ondan sonra ama oynuyorlardı yani böyle parka götürdüğümde. Yavuz konuşmadığı için bazen anlatamıyordu kendini. Öyleydi sinirleniyordu. Sonra kavga etmeye başlıyorlardı." (Yavuz'un Annesi)

"Yani hocam, Emir konuşmakta güçlük çekiyor. Biz doktora gittik. Doktor okula gitse iyi olur dedi. Böyle başladı okula. Konuşamadığında kendisini anlatmak için arkadaşlarına vuruyor ya da itiyor. Benim oğlan işte doktor tavsiyesiyle geldiğimiz için hiç şey yapmadık, sıkmadık, bağırmadık, çağırmadık. Bir şey yapmadık. Daha sabırlı olduk. Anlattık, arkadaşlarına iyi davran, saygılı davran, kavga etme, ittirme. Huyunu bildiğim için." (Emir'in Annesi)

Sınıfta dil gelişimi olarak farklılık gösteren çocuklardan biri olan Aynur ise gözlem süresi boyunca herhangi bir çatışma yaşamamıştır. Aynur'un otizm spektrum bozukluğu tanılı bir çocuk olması ve öğretmenin sınıfta onu özel bir yere koyması, sınıftaki çocuklara sürekli bu konuda uyarılarda bulunması akranlarının Aynur'dan uzak durmasıyla sonuçlanmıştır. Ayrıca Aynur da sınıf içerisinde kendi kurduğu oyunları oynamayı tercih etmiş, yanına akranlarının gelmesini istemediği gibi akranlarının kurduğu oyunlara da dahil olmamıştır. Aynur'un akranlarıyla hiç etkileşim içerisinde olmaması, çatışmalara karışmamasının ana sebebidir. Yasemin öğretmenin, sınıftaki çocukları Aynur ile ilgili uyardığı gözlem notlarına şu şekilde yansımıştır:

Öğretmen, çocuklara bahçeye çıkacaklarını söyledikten sonra "Sırayla, yavaş yavaş." diyerek onları koridora doğru ilerletti. Daha sonra ise sınıfa doğru seslenerek "Aynur'a dikkat ediyorsunuz. Yavaş hareket ediyor, ittirmiyorsunuz. Konuşamıyor da

ona yardımcı oluyoruz." dedi. Çocuklar Aynur'a hiç yaklaşmadılar. Aynur en arkada tek başına bahçeye çıktı. Bahçeye çıkar çıkmaz da banka uzandı. (23.09.2019)

Okula uyum sürecinde akran ilişkilerinde çatışma oluşumunun kimi zaman kişisel sınırlara müdahale sebebiyle gerçekleştiği tespit edilmiştir. Kişisel sınırlara müdahale, akranların kendileri için belirledikleri fiziksel, duygusal ya da bilişsel sınırlara müdahale şeklinde gerçekleşmiştir. Araştırmada akranların en çok fiziksel sınırlara müdahale ettikleri, bunun sonucunda da sınırlarına müdahale edilen akranın çatışmaya girdiği görülmüştür. Akranlar çoğu zaman istemeyerek/bilmeyerek kişisel sınırlara müdahale etmiş olsa da sınırlara müdahale her zaman çatışma ile sonuçlanmıştır. Mevcut araştırmada akranlardan sınırlara müdahale eden çatışma oluşumu sebebiyle okula uyum konusunda zorluk yaşamış, sınırlarına müdahale edilen çocuk ise sınırlarına müdahale geleceği endişesini taşıdığı için okula uyum sürecinde zorlanmıştır. Bu yönüyle çatışma oluşumu unsularından biri olan kişisel sınırlara müdahale her iki taraf için de okula uyum sürecinde zorluklar yaratmıştır.

Araştırmada kişisel sınırlara müdahale sebebiyle çatışma yaşayan çocuklar Kayra, Gülay, Ayşen, Fulya, Emir, Yavuz, Tamer ve İsmet olmuştur. Bu çocuklardan Kayra'nın ve Fulya'nın kişisel alanlarına müdahale edilen, Gülay'ın ve Ayşen'in hem kişisel sınırlarına müdahale edilen hem kişisel sınırlara müdahale eden konumunda olduğu görülmüştür. Emir, Yavuz, Tamer ve İsmet'in adı ise kişisel sınırlara müdahale etmekle yan yana olmuştur. Aşağıda gözlem notlarında kaydedilen kişisel sınırlarına müdahale olay ve araştırmacıyla öğretmen arasında gerçekleşen görüşmede bu olayın öğretmen tarafından değerlendirilmesi aktarılmıştır:

Ortak alanda çocuklar top havuzunda oynuyor ve boş alanda koşuyorlardı. Emir, Gülay, Jale, İlker top havuzunda oynuyorlardı. Emir top havuzunda Gülay'ı ittirdi. Gülay ağlamaya başladı. Emir ise top havuzundaki kaydıraktan kayıp tekrar top havuzuna girdi. Gülay ağlayarak top havuzundan çıktı. Öğretmen top havuzuna geldi. Gülay, ağlayarak sınıfa geçti. (11.09.2019)

"Emir arkadaşlarını sürekli ısırarak tepkilerini ortaya koymaya çalışıyordu. Bu yüzden uzun süre arkadaşsız kaldı. Yavuz ile biraz arası iyiydi. Ancak onu da ısırmaya başlayınca Yavuz da kendisini çekti. Ebeveynlerden de ısırma ve ittirme ile ilgili şikayetler geldi. Kayra ve Gülay, Emir ve Yavuz'un kendilerini ittirdiği ifade ederek okula gelmek istemediklerini ebeveynlere söylemişlerdi. Tekrar aynı durumla karşılaşmaktan kaçınıyorlardı. Emir ve Yavuz da arkadaşları onlarla oynamadıkça okula gelmek istemiyorlardı, ağlıyorlardı." (Yasemin Öğretmen)

4.4.2. Akran İlişkilerinde Çatışma Çözüm Süreci ve Okula Uyum Süreci

Araştırmada okula uyum sürecinde akran ilişkilerinde zaman zaman çatışmalar çıkması beklenen bir unsur olduğuna değinilmişti. Yukarıdaki bölümde akran ilişkilerindeki çatışma oluşumu ve okula uyum sürecini şekillendirmesi aktarılmıştır. Akran ilişkilerinde çatışma oluşumu kadar çatışma çözüm sürecinin de ortaya çıkması beklenen bir unsurdur. Bu araştırmada akranlar arasında çatışma oluştuktan sonra akranların çatışma çözüm sürecine girdiği tespit edilmiştir.

Akran ilişkilerinde çatışma çözüm sürecinin okula uyum sürecini şekillendirdiği belirlenmiştir. Çatışma çözüm sürecine girilmesi çocukların okula uyum sürecinde çatışmanın düğümlenmesi ya da uzlaşmanın sağlanması yoluyla rol oynamıştır. Bu çerçevede çatışma çözüm süreci, çatışmanın düğümlenmesi ve uzlaşmanın sağlanması unsurlarından meydana gelmiştir. Çatışmanın çözüme kavuşturulamayıp düğümlenmesi, çatışmanın düğümlenmesi unsuruyla açıklanmıştır. Zira çatışmanın düğümlenmesi, ip düğümünün uğraştıkça daha çok düğümlenmesi gibi, taraflar çözüme kavuşturmaya çalıştıkça daha çok düğümlenmiştir. Çatışma çözüm sürecinde uzlaşmanın sağlanması ise çatışmayı sonlandırarak taraflar arasında çatışmanın izlerini silmiştir. Bu yönleriyle çatışmanın düğümlenmesi okula uyum sürecinde zorluklar yaratırken, uzlaşmanın sağlanması okula uyum sürecinin rahat geçirilmesine yardımcı olmuştur.

Araştırmada çatışma çözüm sürecinde çocukların sergilediği bazı davranışlar akranlar tarafından olumlu karşılanırken, bazı davranışlar ise olumsuz karşılanmıştır. Olumlu karşılanan davranışlar, akranlar arası çatışmayı sonlandırırken, olumsuz karşılanan davranışlar ise çatışmanın düğümlenmesine ve çözüme kavuşturulamamasına neden olmuştur. Araştırmada bu durum çatışma çözüm süreci içerisinde yer alan çatışmanın düğümlenmesi unsuru altında ele alınmıştır.

Çatışmanın düğümlenmesi, akran ilişkilerinde çıkan çatışmalarda tarafların çözüme götürmeyen yöntemlerle çatışmayı çözmeye kalkışmasıyla oluşmuştur. Çatışmanın düğümlenmesi kapsamında akranların vurma, ittirme, kavga etme, tehdit etme, bağırma ve şikayet etme gibi davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Akranların bu tarz düğüm oluşturan yöntemlere başvurması akranlar arasındaki gerilimi artırarak, akranların birbirinden uzaklaşmasına neden olmuştur. Ayrıca çatışmanın düğümlenmesi yalnızca çatışma yaşanan andaki ilişkileri değil, sonraki günlerdeki ilişkileri de şekillendirmiştir. Yani çocuklar düğümledikleri çatışmaları ertesi gün ya da sonraki günlerde devam ettirmiştir. Bu durum çocukların birbirinden uzaklaşmasına

neden olmuştur. Çocukların akranlarıyla olumsuz ilişki deneyimi yaşamaları ise çocukların okula gelme istekleri üzerinde rol oynayarak çocukların okula uyum sürecinde zorluklar yaratmıştır.

Akranıyla/akranlarıyla yaşadığı çatışma sonucunda çatışma düğümlenmesiyle karşılaşan çocuklar, okula gelirken ağlamış, ebeveyninden ayrılmak istememiş, etkinliklere katılmamış ve çatışma yaşadığı akranıyla yan yana gelmemeye dikkat etmiştir. Bununla birlikte çatışmanın düğümlenmesinde, fiziksel olarak başlayan çatışmaların rolü büyük olmuş, akranlar fiziksel olarak gördükleri zarar karşısında daha az tolerans göstermiştir. Akranlarıyla aralarında çatışma düğümü oluşan çocukların sınıfta yaşadıkları, gözlem notlarında kaydedilen durum şu şekildedir:

Emir, sınıfta oturup etrafını izliyordu. Birden ayağa kalktı ve arabalarla oynayan Tamer'in yanına geldi. Tamer, tek başına masada arabalarını sürüyordu. Emir, hiçbir şey söylemeden Tamer'in önünden arabayı aldı. Tamer ağlamaya başladı. Tamer ağlamaya başlayınca Emir, Tamer'i ittirdi. Tamer ağlama şiddetini artırdı ve bağırmaya başladı. Emir, arabayı alıp uzaklaştı. Tamer bir süre ağladıktan sonra kanepeye geçip oturdu ve camdan dışarıyı izledi… Emir ile aralarındaki sürtüşmeden sonra Tamer yalnızca oturdu, etkinliğe katılmadı… Artık gitme zamanı yaklaşmıştı. Çocuklar merkezlerde oyun oynuyordu. Tamer kanepeden kalktı, çantasını alıp kapıda beklemeye başladı. (19.09.2019)

Okula uyum sürecinde akranlar arası yaşanan çatışma çözüm sürecinde karşılaşılan diğer bir unsur uzlaşmanın sağlanması olmuştur. Araştırmada uzlaşmanın sağlanması çatışmanın çözüme kavuşturulmasını anlatmıştır. Ayrıca araştırmada uzlaşmanın sağlanması, akranlar tarafından olumlu karşılanan bir çözüm yolu olmuştur. Uzlaşmanın sağlanması kurallara başvurma, bağışlama, uyarma, öğretmene başvurma ve özür dileme gibi davranışlar içermiştir. Akranlar arasında uzlaşmanın sağlanması neticesinde akran ilişkilerinin zarar görmediği de belirlenmiştir. Nitekim araştırmada uzlaşmanın sağlanmasıyla çocuklar çatışma yaşadığı akranıyla uzaklaşmamış, uzlaşmanın sağlanmasından itibaren oyun arkadaşlığı devam etmiştir. Bununla birlikte akranlar arasında uzlaşmanın sağlanması ile çatışmanın düğümlenmesinin aksine çatışma sonlanmış ve çatışma farklı zaman dilimlerinde sürdürülmemiştir. Çatışmanın uzlaşmayla sonuçlanması çocukların okula gelme istekleri üzerinde de rol oynamıştır. Çatışmanın düğümlenmesinde yaşanan okuldan uzaklaşmanın aksine uzlaşmanın sağlanmasında çocuklar okula gelirken herhangi bir direnç göstermemiştir. Aşağıda sunulan örnekte çatışma içinde adı geçen çocuklar, ertesi gün okula geldiklerinde

birbirleriyle tekrar iletişim kurmuştur:

Ayşen sınıfta koşmaya başladı. Koşarken Gülay'a çarptı ve Gülay yere düştü. Gülay ağlamaya başladı. Gülay'ın ağladığını gören Ayşen koşmayı bıraktı ve Gülay'ın yanına geldi. Gülay ağlayarak düştüğü yerden kalktı. Gülay, Ayşen'e "Öğretmen sınıfta koşma dedi ama." deyince Ayşen, Gülay'a "Evet. Özür dilerim." dedi. Gülay, ağlamayı bıraktı… Ayşen o gün sınıfta koşmadı. Hatta gitme zamanına yakın süreçte öğretmen çocukları serbest bırakmıştı. Ayşen boyama yapmak istediğini söyledi. Gülay da öğretmenden kağıt istedi. İki çocuk birlikte masaya geçip yan yana boyama yaptılar. (24.09.2019)

4.4.3. Akran İlişkilerinde Kültürel Etkileşim ve Okula Uyum Süreci

Çok kültürlü sınıf ortamında gerçekleştirilen araştırmada kültürel etkileşim çocukların okula uyum sürecindeki akran ilişkilerine yansımıştır. Araştırmada okula uyum sürecindeki akran ilişkilerinde kültürel etkileşimin ön plana çıkmasında çocukların farklı kültürlerden gelmesi rol oynamıştır. Çocukların kültürel alt yapıları göz önünde bulundurulduğunda sınıfta ana dili farklı olan, çift dilli olan, konuşamayan, otizm spektrum bozukluğu tanısı almış, birbirini tanıyan, akraba olan, 4-6 yaş grubu Kur'an kursundan gelen, geniş aileden gelen, ebeveyni ayrılmış olan, yerel kültürden gelen çocuklar olduğu belirlenmiştir. Tüm bu kültürel alt yapılar sınıf ortamında kültürel çeşitlilik yaratmıştır.

Araştırmada okula uyum sürecinde akran ilişkilerinde kültürel etkileşimin okula uyumla yakından ilişkili olduğu belirlenmiştir. Kültürel etkileşimin dil, ortak deneyimler ve aile dostluğu/akrabalığı unsurlarından oluştuğu görülmüştür. Dil unsuru Rusça söz konusu olduğunda ortak dil kullanımı akranları birbirine yakınlaştırıp okula uyum sürecinde çocukların birbirini desteklemesini sağlamıştır. Türkçe konuşan çocuklar dikkate alındığında ise ortak dil kullanımının akran ilişkilerinde çocukları birbirini yakınlaştırma ya da uzaklaştırma gibi bir rolünün olmadığı tespit edilmiştir. Türkçe konuşan ve Rusça konuşan çocukların etkileşimi söz konusu olduğu durumlarda ise farklı dil kullanımı akranları birbirinden uzaklaştırmıştır. Farklı ana dili kullanımı, çocukların arasındaki olası arkadaşlığın önünde engel teşkil etmiştir. Bu bağlamda ortak deneyimler ve aile dostluğu/akrabalığı çocukların birbirine yakınlaşmasını ve okula uyum sürecinde birbirlerini rahatlatıp desteklemelerini sağlamıştır. Dil ise Rusça konuşan, Türkçe bilmeyen çocuklar için birbirine yakınlaştıran ve okula uyum

konusunda çocukları rahatlatan bir anahtar olmuştur. Araştırmada Meltem, Kayra, Jale, İlker ve Ege'nin ortak dil kullanımına dayalı bir yakınlıkları, zor ya da olumsuz durumlarda birbirlerini destekleri görülmüştür. Dile ilişkin Rusça ortak dil kullanımının çocukları birbirine yakınlaştırması gözlem notlarına şu şekilde geçmiştir:

Meltem'in okulda ilk günüydü. Sınıfa annesiyle birlikte ve ağlayarak geldi. Annesinden uzun bir süre ayrılmak istemedi. Meltem, daha önceden tanıdığı ve birlikte oyun oynadığı Kayra ile dramatik oyun merkezinde oyun oynamaya başlayınca (bu sırada Meltem ağlamayı bıraktı), anne Meltem'e görünmeden sınıftan ayrıldı. Meltem annesinin yokluğunu fark edince ağlamaya başladı. Kayra, ona Rusça bir şeyler söyledi ve Meltem ağlamayı bırakarak tekrar dramatik oyun merkezindeki oyunlarına geri döndü. Meltem o gün içerisinde bir daha ağlamadı. (27.09.2019)

Görevli sınıf kapısından "Ege" diye seslendi. İlker, Ege'nin yanına geldi ve "Muma geldi." dedi. Ege çantasını alırken, Jale etkinlik kapsamında yapılan el baskılarından Ege'ye ait olduğunu düşündüğü bir tanesini getirdi ve Ege'ye uzattı. Yasemin öğretmen "Onun el baskısı burada Jale. Bir de yardım ediyorlar arkadaşlarına." dedi. (26.09.2019)

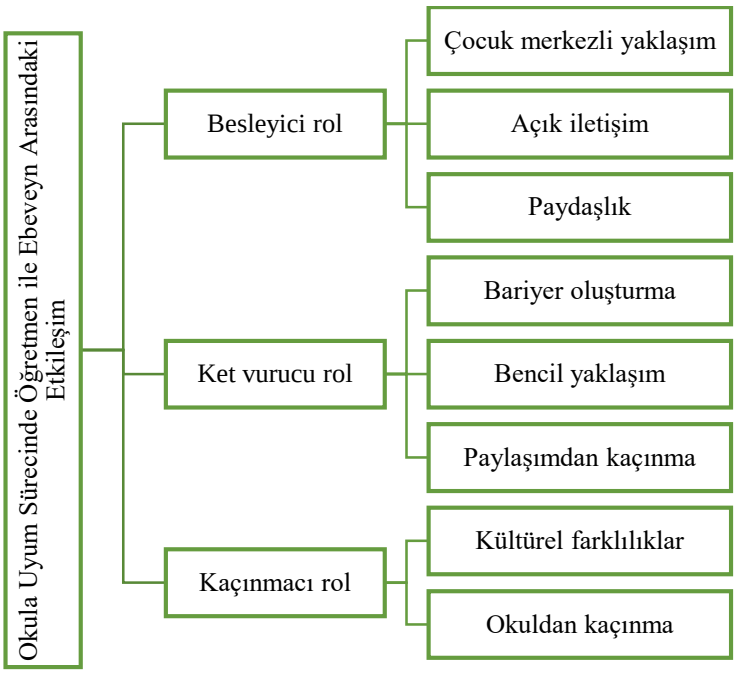
Akran ilişkilerinde ortak deneyimler ve aile dostluğu/akrabalığı durumlarında ise çocukların okula isteyerek geldikleri, akranlarıyla ilişki kurmaktan kaçınmadıkları, etkinliklere katılım sağladıkları ve okula geldiklerinde kültürel olarak benzerlik gösteren akranıyla/akranlarıyla oyun kurdukları tespit edilmiştir. Bu yönüyle ortak deneyimler ve aile dostluğu/akrabalığı okula uyum sürecinde çocuğu/çocukları rahatlatan bir unsur olarak rol oynamıştır. Ortak deneyimler, gözlem sürecinin sonlarına doğru Tamer ile İsmet'i birbirine yakınlaştırmıştır. Her iki çocuğun da "Arabalar" animasyonunu izlemesi ve animasyona hayranlık duyması bu yakınlığı sağlayan ortak deneyim unsuru olmuştur. Ortak deneyimler yalnızca Tamer ile İsmet'i değil, Gülay ile Ayşen'i birbirine yakınlaştırmıştır. Her iki çocuğun da yerel kültürden sınıfa dahil olması, bu iki çocuğun arasında arkadaşlık doğmasını sağlamıştır. Son olarak aile dostluğu/akrabalığının akranları yakınlaştırmasında ve okula uyum sürecinde çocukların birbirine destek olmasındaki örnek Jale, Kayra, Meltem arasında olmuştur. Gözlem notlarında kaydedilen ortak deneyimler ve aile dostluğu/akrabalığı çocuklar arasında şu şekilde gözlemlemlenmiştir:

"Çocukların birbirine yaklaşması biraz zaman aldı aslında. Yani bazı çocuklar hemen grup oldular, bazıları geç kaynaştı. Gülay ve Ayşen mesela. Onlar geç yakınlaştılar. Hep oynadılar ama böyle arkadaş oldular artık dediğim zaman okul

açıldıktan baya sonraydı sanırım. Çocukları yakınlaştıran neydi diye sormuştunuz. Ben arkadaşlık özelinde konuşacağım bunu. Gülay ve Ayşen'in aileleri benziyordu. Her ikisi de buralıydı. Ne bileyim Gülay da Ayşen de anneanne-dede-babaanneden bahsediyordu. Diğer çocuklardan hiç duymadım dede diye. Emir hariç. O zaten onlarla yaşadığı için. Bir de Gülay'ın da Ayşen'in annelerini benzetiyordum ben. Başörtüsü şekilleri bile benziyordu. Yapı olarak bana yakın aileler gibi geldi. Jale, Kayra ve Meltem birlikte çok vakit geçiriyorlardı. Bu çocukların daha önce park arkadaşlığına dayalı bir tanışıklıkları vardı. Sınıfta arkadaşlıkları ilerledi diye düşünüyorum. Tabii bu yalnızca tanışıklığa bağlı değil ama çocuklarda birbirini tanımak hep iyi oluyor. Üçünün Rusça konuşması da önemli oldu tabii. Hem tanıdık olmak hem aynı dili konuşmak bu yüzden hep yakın durdular sanırım. Bir de tabii dil etkisiyle." (Yasemin Öğretmen)

4.5. Öğretmen ile Ebeveyn Arasındaki Etkileşimin Okula Uyum Sürecindeki Rolü

Araştırmada çok kültürlü bir sınıfta okula uyum sürecinde öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde üç önemli unsur olduğu tespit edilmiştir. Bu unsurlar besleyici rol, ket vurucu rol ve kaçınmacı rol olarak belirlenmiştir. Okula uyum sürecinde öğretmen ile ebeveyn arasında tespit edilen unsurlar Şekil 14'te görselleştirilmiştir.



Şekil 14. Öğretmen-Ebeveyn etkileşiminin okula uyum sürecindeki rolü

Okula uyum sürecinde öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde çoğunlukla ebeveynlerin üstlendiği birtakım rollerle etkileşimin geliştiği ya da gelişmediği görülmüştür. Okula uyum sürecinde öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde, besleyici rolün çocuk merkezli yaklaşım, açık iletişim ve paydaşlık yollarıyla okula uyum sürecini şekillendirdiği ortaya çıkmıştır. Sınıftaki çocuklardan İlker, Ayşen, Fulya, Aynur, Meltem'in ebeveynleri ile öğretmen arasındaki etkileşimde besleyici rol ön plana çıkmıştır. Öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde ise ket vurucu rolün bariyer oluşturma, bencil yaklaşım ve paylaşımdan kaçınma yoluyla okula uyum sürecini şekillendirdiği belirlenmiştir. Araştırmada Yavuz, Emir, Tamer, Ege, İsmet, Gülay'ın ebeveynlerinin öğretmen ile etkileşimlerinde ket vurucu rolün olduğu görülmüştür. Son olarak okula uyum sürecinde öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde kaçınmacı rolün kültürel farklılıklar ve okuldan kaçınma yollarıyla okula uyum sürecini şekillendirdiği tespit edilmiştir. Sınıftaki çocuklardan Jale ve Kayra'nın ebeveynleri ile öğretmen arasındaki etkileşimde kaçınmacı rol olduğu dikkat çekmiştir.

4.5.1. Öğretmen-Ebeveyn Etkileşiminde Besleyici Rol ve Okula Uyum Süreci

Araştırmada çocukların okulla ilk defa tanışması gibi ebeveynlerin de veli rolüyle ilk defa okul ortamında bulunduğu ve bu rolle öğretmenle etkileşim içerisinde olduğu görülmüştür. Öğretmen ile ebeveyn arasındaki bu etkileşimde belirlenen rollerden biri besleyici rol olmuştur. Besleyici rol içerisinde çocuk merkezli yaklaşım, açık iletişim ve paydaşlık unsurlarının yer aldığı belirlenmiştir. Sınıftaki çocuklardan İlker, Ayşen, Fulya, Aynur, Meltem'in ebeveynleri ile öğretmen arasındaki etkileşimde besleyici rol olduğu dikkat çekmiştir. Buna göre öğretmen ile bu ebeveynler arasındaki etkileşimde çocukların okula istekle geldikleri, öğretmenle yakın ilişki kurdukları, okul/sınıf kurallarını uyguladıkları, akranlarıyla ilişki kurma eğilimde oldukları ve etkinliklere katılım sağladıkları tespit edilmiştir. Bu çerçevede besleyici rol, çocukların okula uyum sürecini desteklemiştir. Araştırmada besleyici rol ile birbirine yaklaşan öğretmen ve ebeveynlerin ilişkilerinde çocuk merkezli yaklaşım benimsedikleri, açık iletişim davranışları sergiledikleri ve paydaş olmaktan çekinmedikleri tespit edilmiştir.

Besleyici rol unsurlarından biri olan çocuk merkezli yaklaşım okula uyum süreci içerisinde önemli bir unsur olmuştur. Çocuk merkezli yaklaşımda okul ortamında ilk defa bir araya gelen öğretmen ve ebeveynin arasındaki etkileşimin temelinin çocuğa dayandığı belirlenmiştir. Çocuk merkezli yaklaşım, çocuğun üstün yararını gözetme,

çocuğu destekleyici kararlar alma, çocuğa saygı duyma, çocuğun gelişimine dayalı uygulamalara yer verme gibi davranışları kapsamıştır. Araştırmada Fulya'nın annesi ve öğretmen arasında geçen etkileşimde, her iki tarafın da Fulya'yı merkeze alan duruşu şu şekilde sunulmuştur:

"Fulya, tuvalet kullanma konusunda endişeliydi. Tek başına tuvalet kağıdı kullanamayacağını söyledi. Daha sonra Fulya'nın annesiyle konuştum ve durumu anlattım. Fulya'nın evde de tek başına tuvaleti kullanması gerektiğinden, kişisel temizliği için fırsat tanınmalı şeklinde anlattım. Zaten Fulya'nın el yıkama, kahvaltı yapmada falan hiç sorunu olmadı. Anneyle konuştuktan birkaç gün sonraydı sanırım. Fulya tuvalate kendisi gitti ve tuvalatten gülümseyerek çıktı. Yani şimdi ben bunu aile ile planlamasam öyle kalacaktı. Benim için çocuk önemli. Çocuğun gelişimini destek için buradayım. Odağım her zaman çocuklar olmaya çalışıyor bu yüzden." (Yasemin Öğretmen)

Okula uyum sürecinde öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde açık iletişimin okula uyum süreciyle bağlantılı olduğu görülmüştür. Besleyici rol unsurlarından biri olan açık iletişimin söz-davranış tutarlılığı, aktif dinleme, beklentileri ifade etme, geribildirimde bulunma, amaçları anlatma ve önerileri tartışma gibi davranışlar barındırdığı tespit edilmiştir. Öğretmen ile ebeveyn arasında açık iletişime dayalı etkileşim olması, çocukların okul ve sınıf ortamına güven duymasına ve okula istekle gelmelerine katkı sunmuştur. Bu yönüyle açık iletişim yalnızca öğretmen ile ebeveyn etkileşimine yönelik katkı sunmamış, çocukların okula uyum sürecini de desteklemiştir. Aşağıda açık iletişime yönelik gözlemlerden elde edilen örneğe yer verilmiştir:

"Çocuğu bırakıp gitmeden, güven vererek tutum sergileyenler doğru bir tutum sergiledi. Diğerlerine de benim anlatmaya çalıştığım buydu. Mesela Fulya'nın annesi de daha sonra hatırlıyorsanız anlatarak ayrıldı okuldan. Anne doğum yaptıktan sonraki süreçten bahsediyorum. Fulya da tamam diyordu ve sınıfta etkinliklere falan katılıyordu. Bir dönem annesi gittikten sonra ağlıyordu. Ama yapmamaya başladı daha sonra. Annesi "Gideceğim, sonra gelip seni alacağım." falan diyordu. Biz, Fulya'nın annesiyle görüşmüştük çünkü. Fulya'nın ağladığı dönemde. Anlatmasını, konuşarak gitmesini söylemiştim. O da bana Fulya'yı anlatmıştı. Hassas bir dönemden geçtiğini, kardeşi olacağını falan. O şekilde anlatmasını söyledim." (Yasemin Öğretmen)

Okula uyum sürecinde öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde besleyici rol unsurlarından biri paydaşlıktır. Paydaşlık, öğretmen ile ebeveyn arasında paylaşım

yapmaktan çekinmeme/kaçınmama durumunu ifade etmiş ve okula uyum sürecinde rol oynamıştır. Birlikte çözüm üretme, çocuk hakkında bilgi alışverişi, sorumluluk paylaşımı gibi davranışları içeren paydaşlığın, çocuğun okula uyum sürecinde okul ile ev arasındaki paylaşımları aktarma şeklinde davranışlar barındırdığı belirlenmiştir. Öğretmen ile ebeveyn arasında çocukla ilgili her türlü bilgi alışverişinin olması, öğretmenin ev ortamındaki çocuk davranışlarını tanıması, ebeveynin ise sınıf ortamındaki çocuk davranışlarını bilmesi açısından önemli görülmüştür. Ayrıca öğretmen paydaşlıkla çocuğu daha yakından tanıma fırsatı yakalamıştır. Öğretmen ile ebeveyn arasındaki köprüyü inşa etmede önemli bir unsur olduğu düşünülen paydaşlık, çocukların okula uyum sürecini de desteklemiştir. Öğretmen ile ebeveyn arasında bilgi alışverişinin olması, çocuğu okula uyum sürecinde rahatlamıştır. Ebeveyn görüşmesine yansıyan paydaşlık unsuru Aynur'un annesi tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

"Biz öğretmen ve okul idaresiyle Aynur'un durumu hakkında konuştuk. Öğretmeni zaten Perşembe günleri Aynur'un okula gelmediğinden, diğer okuluna gittiğinden haberdar. Öğretmen, fotoğraflar yolladığı zaman, bir etkinlik yaptığı zaman Aynur öğretmenin kucağında, çocuğumu öyle gördüğüm zaman ben çok mutlu oluyorum. Öğretmen kucağına alıp bir etkinlik yaptırdığı zaman Aynur o etkinliği yapıyor. Yani o zaman öğretmen Aynur'un o etkinliği yapmasını istiyor diye düşünüyorum. Öğretmen Aynur'a bence başka taraftan da yaklaştığı için ona çok teşekkür ederim." (Aynur'un Annesi)

4.5.2. Öğretmen-Ebeveyn Etkileşiminde Ket Vurucu Rol ve Okula Uyum Süreci

Araştırmada okula uyum sürecinde öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde ket vurucu rolün okula uyum süreciyle bağlantılı olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde ket vurucu rolün gözlemlendiği durumlarda çocukların okul gelmek istemedikleri, öğretmenle ilişki kurmakta zorlandıkları, okul/sınıf kurallarını takip etmekte güçlük çektikleri, akranlarıyla ilişki kurmaktan kaçındıkları ve etkinliklere katılım sağlamadıkları tespit edilmiştir. Öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde ket vurucu rol, çocukların okula uyum sürecini zorlaştıran yönüyle dikkat çekmiştir.

Sınıftaki çocuklardan Yavuz, Tamer, Emir, Ege, İsmet ve Gülay'ın ebeveynlerinin öğretmen ile etkileşimlerinde ket vurucu rolün olduğu görülmüştür. Araştırmada Yasemin öğretmen ve bu ebeveynlerin etkileşimlerindeki ket vurucu rolün

birtakım bariyerler oluşturduğu, hem öğretmenin hem de ebeveynlerin olaylara/durumlara kendi çıkarlarına göre yaklaştıkları ve paylaşım yapmaktan kaçındıkları ortaya koyulmuştur. Ket vurucu rolün bariyer oluşturma, bencil yaklaşım ve paylaşımdan kaçınma unsurlarını barındırdığı belirlenmiştir. Bu unsurlardan bariyer oluşturma unsuru ise önyargılı tutum, çelişkili tutum, eleştirme, konuyu değiştirme ve emretme gibi davranışları içerdiği görülmüştür. Öğretmen ile ebeveyn arasındaki bu bariyerlerin çocuğa yansıdığı ve çocuğun okula gelmekten kaçındığı, bu yönüyle de bariyer oluşturmanın okula uyum sürecini yavaşlattığı tespit edilmiştir. Aşağıda İsmet'in annesi yapılan görüşmeden kesit sunularak bariyer oluşturan durum aktarılmıştır:

"Yani hocam daha anlayışlı hani böyle daha sabırlı olursak diye düşünüyorum ben. Aynı şeyin içinde olduğum için. Çünkü çocuklar dönem dönem farklılıklar gösteriyor. Mesela yani dediğim gibi bugün çok uysal olan bir çocuk ileride hani çok agresif dediğim gibi arkadaşlarıyla geçinememe gibi durumlar oluyor. Ama hani bunu şikayet tarzında veliye böyle yansıtmamak gerektiğini düşünüyorum. Çünkü o zaman karşıdaki veli de çok üzülüyor neden öyle oldu diye. Ben mesela kendimi suçlu hissediyorum bu konuda. Bu da geriyor yani açıkçası." (İsmet'in Annesi)

Okula uyum sürecinde öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde ket vurucu rol kapsamında yer alan unsurlardan diğeri bencil yaklaşımdır. Araştırmada bencil yaklaşım içeren öğretmen ile ebeveyn etkileşiminde taraflar kendi duygularını, düşüncelerini ve ihtiyaçlarını her şeyin önüne koymuştur. Burada öğretmen ve ebeveynler birbirinin duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını göz ardı eden bir yaklaşım sergilemiştir. Bencil yaklaşımda isteklerine göre davranma, haksızlığı kabul etmeme, kutuplaşma ve pasif dinleme gibi davranışların yer aldığı tespit edilmiştir. Öğretmen ile ebeveyn arasındaki bu bencil yaklaşım davranışları, yalnızca tarafların etkileşimine değil, çocuğun okula uyum sürecine de zarar vermiştir. Öğretmen ile ebeveyn arasındaki bu sağlıksız etkileşim, çocuklara yansıyarak çocuğun okula gelmek istememesine, öğretmenle ilişki kurmaktan kaçınmasına, etkinliklere ve sınıf içi olaylara katılmamasına neden olmuştur. Bu yönüyle öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde bencil yaklaşım okula uyum sürecinde zorluklar yaratmıştır. Emir'in annesi ile öğretmen arasındaki zıtlaşmaya dayalı bencil yaklaşım araştırmacının gözlem notlarında şu şekilde yer bulmuştur:

Emir'in annesi sınıfın kapısına geldi ve Emir'i almak istediğini söyledi. Emir, öğretmen ile birlikte kapıya geldi. Annesi "Teyzene el salla." diyerek Emir'in

öğretmenine teyze demesini istedi. Öğretmen "Öğretmeniyim." şeklinde düzeltti. Anne bu kez "Tamam de hocana." dedi. Yasemin öğretmen bir kez daha "Öğretmeniyim." dedi. Ardından Emir'in annesi bir şey demeden Yasemin öğretmen "Görüşürüz." diyerek sınıfa geçip kapıyı sertçe kapattı. (11.10.2019)

Okula uyum sürecinde öğretmen ile ebeveyn etkileşiminde paylaşımdan kaçınmanın ket vurucu rol unsurlarından biri olduğu görülmüştür. Emir ve Tamer'in ebeveynleri ve öğretmen arasındaki etkileşimde gözlemlenen paylaşımdan kaçınma, bu çocukların ebeveynlerinin çocuklarıyla ilgili önemli bilgileri Yasemin öğretmene aktarmaktan kaçındığı ve öğretmenden bu bilgileri gizlediği tespit edilmiştir. Öğretmen bu bilgileri çoğunlukla farklı kanallardan (diğer öğretmenler, okul yönetimi, diğer ebeveynler gibi) öğrenmişti. Öğretmenin çocuğu tanımasındaki engellerden biri olarak da görülen paylaşımdan kaçınma, çocukları okuldan ve öğretmenden uzaklaştıran bir unsur olmuştur. Bu yönüyle paylaşımdan kaçınma çocuğun okula uyum sürecinde zorluklar yaratmıştır. Aşağıda öğretmenle gün içerisinde yapılan seyahat sırasındaki görüşmeden kesite yer verilmiştir:

"Bugün müdüre hanım çağırdı yanına. Sen sınıfta geçmiştin sabah. Dün çıkışta Tamer'in babası gelmiş. Tamer ile ilgili otizm şüphesi olabileceğini söylemiş. 'Doktora gittik, doktor söyledi öyleymiş.' tarzında şeyler anlatmış. Birazcık gevelemiş bence. Yeni bir şey değilmiş çünkü. Neden şimdi geldi söyledi, ne konuşurken bu konuşuldu detay vermedi müdüre hanım. Ama ben daha önce başka öğretmenlerden de duymuştum. Ablası varmış. Onun da böyle bir problemi varmış gibi söylemişti o öğretmen ama ablasını görmedim ben. Doğruluğunu bilmiyorum açıkçası. Bir de diğer öğretmen başka bir veliden duymuş. Daha bana gelip doğrudan söyleyen olmadı tabii." (burda öğretmen gülüyor). (Yasemin Öğretmen/Seyahat sırasındaki konuşmadan, 11.10.2019)

4.5.3. Öğretmen-Ebeveyn Etkileşiminde Kaçınmacı Rol ve Okula Uyum Süreci

Okula uyum sürecinde öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde kaçınmacı rol okula uyum sürecini şekillendirmiştir. Araştırmada kaçınmacı rolün kültürel farklılık ve okuldan kaçınma unsurlarından oluştuğu belirlenmiştir. Kültürel farklılıklar, öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde kaçınmacı rolün gözlemlenmesinin önemli unsurlarından birisi olmuştur.

Sınıftaki çocuklardan Kayra ve Jale'nin ebeveynleri ile öğretmen arasında kaçınmacı rol gözlemlenmiştir. Özellikle öğretmenin ve ebeveynin farklı dilleri

konuşması kültürel farklılıklarda dikkat çekmiştir. Kültürel farklılık, öğretmen ile ebeveyn arasında gerek iletişimsizlik, gerekse umursamazlık ile öğretmen ile ebeveyn etkileşiminin önüne geçmiştir. Jale'nin ve Kayra'nın çoğunlukla annelerinin sürece dahil olmaları ve annelerin anadillerinin Rusça olması öğretmen ile etkileşim kurmalarının önündeki en büyük engel olmuştur. Öğretmen ile bu ebeveynler arasında etkileşim olmaması ise çocukların okula ve öğretmene karşı tutumu üzerinde rol oynamıştır. Öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde kültürel farklılığın ön plana çıktığı durumlarda, bu ebeveynlerin çocuklarının okula gelmek istemedikleri, etkinliklere katılmadıkları ya da öğretmenle ilişki geliştiremedikleri görülmüştür. Bu yönüyle kültürel farklılık çocuğun okula uyum sürecinde zorluklar yaratmıştır. Araştırmacı ile öğretmen arasında gerçekleşen görüşmede, Yasemin öğretmen Kayra ile Jale'nin anneleriyle etkileşimini şu şekilde anlatmıştır:

"Aramızda iletişim kuramadığımız anneler de oldu. Jale'nin annesi mesela. Sonra Kayra'nın annesi. İkisi de Türkçe bilmiyordu. Okula gelip gidiyorlardı ama öyle sadece 'merhaba' kadar iletişimimiz oldu. Kayra'nın babası zaman zaman dahil oluyordu sürece. Ama Jale'nin babasıyla da iletişim kuramadım. Yani çoğu zaman mesajlarıma ya da aramalarıma dönmedi. Öyle olunca tabii bu çocuklarla bazı şeyler yarım oldu. Ne gibi? Yani velilerle konuşamadım. Bu çocuklara da yansıdı bence. Bakıyorum Jale ve Kayra'nın annesiyle iletişimim yok, ee uzun süre bu çocuklarla da yoktu. Çocuklar da Türkçe bilmiyordu. Dil aramızdaki engel oldu süreçte. Hem çocuklarla hem de işte Türkçe bilmeyen annelerle. Az bilenlerle de kısıtlı kaldı ama 'merhaba' kadar temel düzeyde değildi en azından." (Yasemin Öğretmen)

Okula uyum sürecinde öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde kaçınmacı rol kapsamında Jale'nin annesinin kimi zaman okuldan kaçınma davranışı sergilediği görülmüştür. Okuldan kaçınma davranışı ebeveynin okul ve öğretmenle iletişim kurmaktan kaçınması şeklinde kendini göstermiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen ile ebeveyn arasında en sık iletişimin gerçekleştiği zamanlar çocuğun okula bırakılması ve çocuğun okuldan alınma zamanlarıdır. Özellikle okuldan alınma zamanlarında öğretmen ile ebeveynlerin daha rahat iletişim ve etkileşim içerisinde olduğu görülmüştür. Ancak okuldan kaçınma davranışı sergileyen Jale'nin annesinin haftada iki-üç kez Jale'yi okuldan almaya gelmediği, Jale'yi İlker'in ya da Kayra'nın annesinin okuldan aldığı gözlemlenmiştir. Bu durum yalnızca araştırmacının gözlem notlarına kaydedilen bir durum olmamıştır. Yasemin öğretmen de araştırmacıyla görüşmesinde bu konuyu şöyle aktarmıştır:

"Türkçe bilmiyorum diye Jale'nin annesi uzak da duruyordu bence. Az önce söyledim aramızda ilişki, bir iletişim olmadı dil yüzünden. Ama bazen gelmiyordu mesela çocuğunu almaya. Çalışmadığını biliyorum. İlk zamanlarda işi vardır diye düşünüyordum. Sonra bu düzenli bir hal aldı. Sen de görmüşsündür, haftada birkaç oluyordu gibiydi. Okula gelmekten titizlikle kaçıyordu bence. Orada ben başka velilerle konuşurken konuşamamaktan hoşlanmadı belki bilmiyorum." (Yasemin Öğretmen)

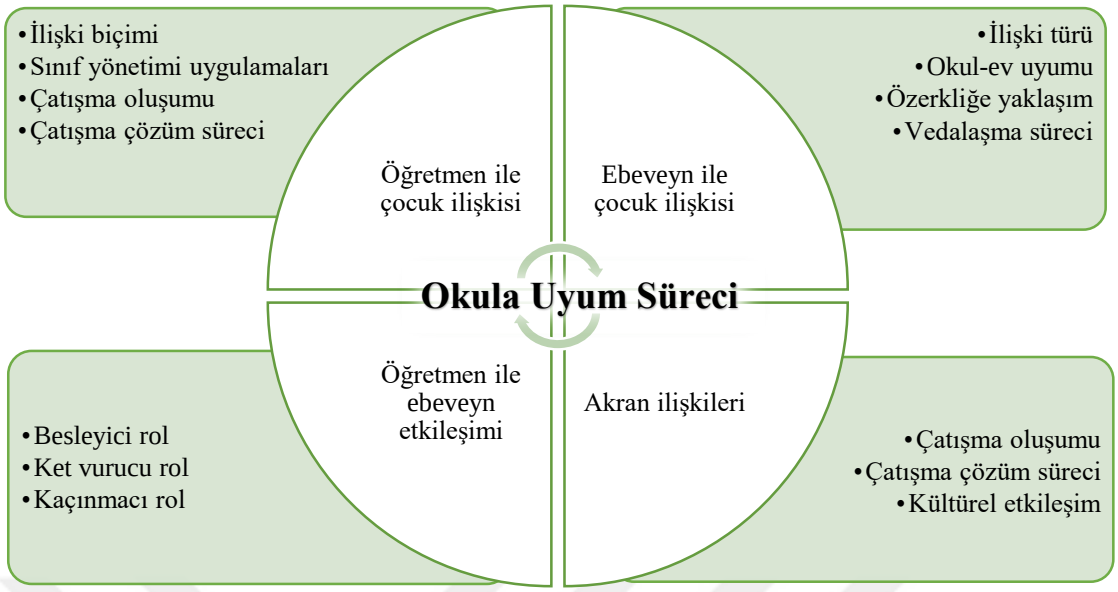
BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırma, çok kültürlü bir sınıftaki üç yaş grubu çocukların okula uyum sürecinin öğretmen-çocuk ilişkisi, ebeveyn-çocuk ilişkisi, akran ilişkileri ve öğretmen-ebeveyn etkileşimi bağlamında nasıl şekillendiğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Gözlem ve görüşmeden elde edilen veriler içerik analiziyle bulgulandırılarak raporlaştırılmıştır. Araştırma süresi boyunca cevap aranan beş araştırma sorusu şu şekildedir:

- Araştırmanın gerçekleştiği sınıfın çok kültürlü yapısı ilişkilere ve sınıf atmosferine nasıl yansımaktadır?
- Okul öncesi eğitim kurumuna başlayan çocukların okula uyum süreçleri öğretmen-çocuk ilişkisi bağlamında nasıl şekillenmektedir?
- Okul öncesi eğitim kurumuna başlayan çocukların ebeveynleri ile ilişkileri çocukların uyum süreçlerinde nasıl bir rol oynamaktadır?
- Okul öncesi eğitim kurumuna başlayan çocukların okula uyum süreçleri akran ilişkileri bağlamında nasıl şekillenmektedir?
- Okul öncesi eğitim kurumuna başlayan çocukların ebeveynleri ile öğretmeni arasındaki etkileşim çocukların okula uyum süreçlerinde nasıl bir rol oynamaktadır?

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çok kültürlü bir eğitim ortamında çocukların öğretmeni, ebeveyni ve akranıyla aralarındaki ilişkinin yapısı ve öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimin yapısı okula uyum sürecinde rol oynamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilişki yapılarının farklı unsurlar yoluyla okula uyum sürecini şekillendirdiğini ortaya koymuştur. Şekil 15'te okula uyum sürecini şekillendiren ilişki unsurları gösterilmiştir.



Şekil 15. Okula uyum sürecini şekillendiren ilişki unsurları

Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, okula uyum sürecinde öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide ilişkinin türü, sınıf yönetimi uygulamaları, çatışma oluşumu ve çatışma çözüm süreci uyumu şekillendirmiştir. Çocuğun okuldan önceki yaşantısında çocuk ile ebeveyn arasında var olan ilişki araştırmada ele alınan ilişki ağlarından birini oluşturmuştur. Bu çerçevede ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkide ilişki türü, okul-ev uyumu, özerkliğe yaklaşım ve vedalaşma süreci okula uyum süreci üzerinde rol oynamıştır. Çocuğun okula başlamasıyla dahil olduğu sınıf ortamında akranlarıyla kurdukları ilişkinin yapısı da araştırmanın önemli bir kısmını oluşturmuştur. Akran ilişkilerinde çatışma oluşumu, çatışma çözüm süreci ve kültürel etkileşim unsurları okula uyum sürecini şekillendirmiştir. Son olarak öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde ortaya koyulan besleyici rol, ket vurucu rol ve kaçınmacı rol şeklindeki roller çocukların okula uyum sürecini şekillendirmiştir.

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular araştırma soruları odağında beş bölümde tartışılmıştır. İlk bölümde, sınıfın çok kültürlü yapısı ve bu yapının sınıf atmosferine yansımaları ele alınırken, ikinci bölümde çok kültürlü sınıf ortamında okula uyum süreci öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkiye değinilmiştir. Üçüncü bölümde çok kültürlü sınıf ortamında ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkinin okula uyum sürecinde nasıl rol oynadığı değerlendirilmiş, dördüncü bölümde ise çok kültürlü sınıf ortamında okula uyum süreci akran ilişkileri düzleminde incelenmiştir. Son olarak beşinci

bölümde çocuğun okula uyum sürecinde öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimin süreçte oynadığı rol üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

5.1. Çok Kültürlü Yapının İlişkilere ve Sınıf Atmosferine Yansımaları

Araştırmada sınıfın çok kültürlü yapısına en çok katkı sağlayan unsurun dil kaynaklı kültürel farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Rusça ve Türkçe ana diline sahip çocukların yanı sıra çift dilli bir çocuğun ve konuşamayan çocukların olması sınıf atmosferine ve sınıf içi ilişkilere yansımıştır. Ana dili Rusça olan çocukların ev ortamlarında da Rusça'nın baskın dil olduğu görülmüştür. Bu çocuklar, sınıf ortamında Rusça konuşabildikleri akranlarıyla yakınlık kurmuşlar, birlikte vakit geçirmişler ve birbirlerine süreç içerisinde destek olmuşlardır. Alan yazında İngilizce bilmeyen geçmişe sahip çocukların çoğu zaman kendi kültürel gruplarıyla geçirdiklerini (Coelho, 1994; Kagan, 1986) ve bu grubun dışındaki ailelerin evlerine çok az davet aldıklarını göstermiştir (Coelho, 1994). Mevcut araştırmada, çocukların ana dili farklılığı çocuklar arasında gruplaşmalar oluşturmuştur. Sınıf ortamında baskın dilin Türkçe olması, ana dili Rusça olan çocukların Türkçe bilmemesi, kendi aralarında akran grubu yaratmıştır.

Sınıfın çok kültürlü yapısı içerisinde iki dilli çocuğun olması, sınıfta ana dili Türkçe ve Rusça olan çocuklar arasında köprü oluşturmuştur. Bununla birlikte iki dile hakim olan İlker, hem ana dili Rusça olan akranlarıyla hem de ana dili Türkçe olan akranlarıyla ilişki ve etkileşim içerisinde olmuştur. Her iki dilde de kendisini ifade edebilmesiyle iki dil arasında tercümeler yaparak akranlarına destek olmuştur. Ayrıca zaman zaman öğretmen de Türkçe'den Rusça'ya tercüme noktasında İlker'den yardım istemiştir. Sınıf içerisinde her iki dili de konuşabilen bir çocuğun olması, kültürler arası etkileşimi artırmıştır. İlker, akranları arasında elçilik yapmış, bu durum İlker'in tüm akranlarıyla ilişki geliştirmesine katkı sunmuştur.

Sınıfın çok kültürlü yapısına katkı sunan diğer dile dayalı kültürel farklılıkları konuşamayan çocuklar olmuştur. Sınıfta herhangi bir dilde kendisini ifade edemeyen çocukların olduğu belirlenmiştir. Dil gelişimi açısından yaşıtlarından farklı olan bu çocukların, akranlarıyla ilişki ve etkileşim kurmaya çalışırken istenmeyen davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Buna göre, çocuklar saldırgan davranışlar ve akranlarıyla girdikleri çatışmalarla kendilerini ifade etmeye çalışmışlardır. Dionne ve diğerleri (2003) tarafından 19 aylık ikiz bebeklerin oluşturduğu çalışma grubuyla yapılan araştırmada ifade edici dilin fiziksel saldırganlıkla anlamlı ve olumsuz ilişki içerisinde

olduğu saptanmıştır. Kısacası ifade edici dil düzeyi düştükçe saldırganlık davranışı artabilmektedir. Oysa konuşma çocuğun akranlarıyla iletişim ve etkileşim kurabilmesi için önemli bir unsurdur (Eckerman ve diğerleri, 1989).

Çocuklar konuşma yoluyla iletişim kuramayınca saldırganlık gibi farklı yollar ile kendisini ifade etmeye yönelmiştir. Saldırgan çocuklar, özellikle de sosyal becerilerden yoksun olan saldırgan çocuklar, akranları tarafından istenilmeyen çocuklar olabilmektedirler (Shwartz ve diğerleri, 1999). Yapılan diğer bir araştırmada saldırgan ve zorba çocukların saldırgan ve zorba olmayan akranlarına oranla daha fazla sosyal ret yaşadığı saptanmıştır (Khatri & Kupersmidt, 2003). Wood ve diğerleri, (2002) tarafından yapılan araştırmada ise 3-5 yaş arasındaki 76 çocuk akran ilişkileri bağlamında gözlenmiş ve araştırma sonucunda saldırgan, çekingen ve söz dinlememe davranışları gösteren çocukların akranları tarafından reddedildikleri ortaya koyulmuştur. Mevcut araştırmada konuşamayan çocuklar, akranları tarafından kabul görmekte zorluk çekmiş, bu çocuklar akran reddiyle karşı karşıya kalmıştır. Ayrıca kendisini ifade etme yöntemi olarak çocukların saldırgan davranışlar sergilemeleri, akranlarının okula gelme durumlarında rol oynamıştır. Bu bağlamda, akranlar saldırgan davranışla karşılaştıklarında okuldan uzaklaşmıştır. Perde ve diğerleri (2009) tarafından yapılan araştırma da akran ilişkilerinin kalitesinin, arkadaşların desteğinin ve arkadaşlara yönelik saldırgan davranışların okul katılımıyla önemli oranda ilişkili olduğuna dikkat çekmektedir.

Sınıfın çok kültürlü yapısı içerisinde aile kaynaklı kültürel farklılıkların birbirini tanıyan çocuklar, akraba akranlar, 4-6 yaş Kur'an kursundan gelen çocuk, geniş aileden gelen çocuk ve ebeveyni ayrılmış çocuk unsurlarından oluştuğu belirlenmiştir. Aile kaynaklı kültürel farklılıkların sınıf ortamına taşınması, sınıfın atmosferine, ilişki ve etkileşimlere yansımıştır. Bu bağlamda, araştırmada birbirini tanıyan akranların arkadaşlık mevcudiyeti okula gelme noktasında çocukları teşvik edici bir unsur olmuştur. Okul öncesi dönem çocuklarıyla ilgili yapılan araştırmalar, tanıdık akranların varlığının yeni ortamlarda keşfetmeyi ve okula genel uyumu teşvik edebileceğini göstermektedir (Ipsa, 1981; Ladd & Price, 1987; Schwarz, 1972). Ladd ve diğerleri (1996) çocukların yakın arkadaşlıklarında daha olumlu özellikler algılayarak okula karşı olumlu bir bakış açısı geliştirdiğini vurgulamaktadır. Çocukların yakın arkadaşlıklarının, gelişimleri üzerinde önemli olduğunun kabul edilmesine rağmen (Parker ve Asher, 1993; Sebanc, 2003), okul öncesi dönemde yakın arkadaşlıkla ilişkili olarak oldukça sınırlı araştırma bulunmaktadır. Mevcut araştırmada, çocukların

birbirlerini tanımaları ve okula başlamadan mevcut arkadaşlıklarının olması, okul ortamında da çocukları birbirine yakınlaştırmış, bu çocuklar özellikle okula uyum sürecinde birbirlerinin en büyük destekçileri olmuştur.

Aile kaynaklı kültürel farklılıklardan akraba akranlar, 4-6 Kur'an Kursundan gelen çocuk, geniş aileden gelen çocuk ve ebevyeni ayrılmış çocuk birbirini tanıyan akranlar kadar öne çıkan unsurlar olmamıştır. Akraba akranların, birinin konuşamaması (ev ortamındaki baskın dil Türkçe) ve diğerinin ana dilinin Rusça olması bu akranların sınıf ortamında etkileşimlerinin önünde engel oluşturmuştur. Ayrıca geniş aileden gelen ve ebeveyni ayrılmış olan Emir'in konuşamaması da aileden kaynaklı kültürel farklılıkların önüne geçmiştir. Bu bağlamda aileden kaynaklı kültürel farklılıklar, araştırmada dile dayalı kültürel farklılıklara göre sınıf atmosferine daha az yansımıştır. Zira dil, iletişim ve etkileşim için önemli ve vazgeçilmez bir unsurdur.

Sınıfın çok kültürlü yapısına katkı sağlayan diğer kültürel farklılıklar otizm spektrum tanılı çocuklar, yerel kültürden gelen çocuklar ve farklı kültürden gelen öğretmen olduğu belirlenmiştir. Sınıfta iki çocuğun otizm spektrum tanısı aldığı ve bu çocukların konuşamadıkları görülmüştür. Sınıf içerisinde otizm spektrum tanılı bu çocuklardan Aynur, hiçbir etkinliğe katılmamış, akranları ve öğretmen tarafından "korunmaya muhtaç" görülmüştür. Akranlarıyla herhangi bir etkileşim kurmayan Aynur, akranlarından gelen etkileşim taleplerine de cevap vermemiştir. Zaman zaman öğretmenle etkileşim kuran Aynur, sınıfta tek başına oyun oynamayı tercih etmiştir. Otizm spektrum tanılı çocuklardan diğeri olan Tamer ise akranlarıyla oyun oynama, etkileşim kurma girişimlerinde bulunmuştur. Fakat Tamer'in bu girişimlerinde konuşamaması engel teşkil etmiştir. Tamer, kendisini ifade etme yolu olarak saldırgan davranışları tercih ettiğinde ise akranları hem Tamer'den hem de okuldan uzaklaşmıştır. Bu bağlamda, otizm spektrum tanılı çocukların sınıf ortamında konuşamamaları daha önemli bir kültürel farklılık yaratmıştır.

Diğer kültürel farklılık olarak ele alınan yerel kültürden gelen çocuklar, sınıfta tüm akranlarıyla iletişim kurma girişiminde bulunmuştur. Bu çocukların yaşadıkları bölgedeki çok kültürlü yapıya hem kendilerinin hem de nesillerdir ailelerinin alışık olmaları, sınıfın da çok kültürlü dokusuna daha rahat uyum sağlamalarına katkı sağlamıştır. Zira yerel kültürden gelen çocuklar, akranları farklı ana diline sahip olsa bile onlarla oyun oynamak istemiştir. Bu bağlamda, yerel kültürden gelen çocuklar için çok kültürlü yapı, yaşadıkları toplumun yalnızca daha küçük bir örneği olmuştur.

Sınıf yalnızca çocukların beraberinde getirdikleri kültürel unsurlardan

oluşmamakta, öğretmenin de beraberinde getirdiği kültür sınıf atmosferine yansımaktadır. Araştırmada öğretmen, sınıfın çok kültürlü yapısı içerisine kendi kültürel değer ve inançları ile dahil olmuştur. Bu bağlamda Yasemin öğretmenin kendi uygulamaları, ilişki ve etkileşimleri kendi kültürel değerleri, inançları çerçevesinde doğru ve anlamlıdır. Öğretmen, sınıfın çok kültürlü yapısı içerisinde en çok farklı ana dili kullanımına odaklanmış fakat buna yönelik de herhangi bir etkinliğe ya da uygulamaya yer vermemiştir. Bu durumda öğretmen ile ana dili Rusça olan çocuklar arasında fiziksel ya da sözel bir ilişki geliştirilememiş, taraflar etkileşimden kaçınmışlardır. Mevcut araştırmada öğretmenin çok kültürlü ortamdaki kültürel çeşitliliğe duyarlı ortam sağlamadığı, kültürel farklılıkları göz ardı ettiği belirlenmiştir. Oysaki toplumsal bütünleşmenin temellerinin atıldığı okul ortamında öğretmenlerin kültüre karşı duyarlılığa sahip olmaları çocukların kültürel kökenlerine önem vermeyi, bu bilgileri öğrenmeye bir engel olarak değil, öğrenmenin üzerine inşa edileceği bir sermaye olarak görmeyi ve bu sermayeyi çocukların gelişimine ve öğrenmelerine katkı sağlamak için kullanmayı gerektirmektedir (Aceves & Orosco, 2014). Kültüre duyarlı eğitimin önemli bir bileşeni olan bireyin ve ait olduğu kültürel arka planın kabul gördüğü bir sınıf atmosferinin yaratılması oldukça önemlidir (Soylu ve diğerleri, 2020). Çünkü kültürel çeşitliliğe duyarlı olmayan çevrelerde çocuklar kendilerini değerli ve bulundukları ortama ait hissetmemekte; bunun sonucunda çocukta düşük öz güven ve okul öğrenmelerine karşı yabancılaşma gelişmektedir (Brown, 2004; Phuntsog, 1999).

5.2. Okula Uyum Sürecinde Öğretmen ile Çocuk Arasındaki İlişki

Aileleriyle ayrılık yaşayan çocukların bakış açısına göre okul ve öğretmen esrarengiz bir olgudur (Kıldan, 2011). Çünkü çocuk, o güne kadar öğretmen ve okul ile ilgili duyumlarını tecrübeye etmeye başlamaktadır. Çocuk için yeni ve heyecanlı bir macera olan bu süreç, öğretmen için de benzer özelliklere sahiptir. Zira öğretmen de her eğitim yılında farklı çocuklarla bir araya gelmekte, her sınıfın oluşturduğu dinamiği anlamaya, her çocuğu tanımaya çalışmaktadır. Okula uyum süreci, hem çocuk hem de öğretmen için bu maceradaki en önemli adımdır. Bu süreçte öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkinin temelleri atılmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide ilişkinin türü, sınıf yönetimi uygulamaları, çatışma oluşumu ve çatışma çözüm sürecinin okula uyum sürecini şekillendirdiği vurgulanmıştır.

Öğretmen ile çocuk arasındaki ilişki sisteminde görülen etkileşimler, sosyal açıdan daha geniş ve ortak bir bağlamda olsa bile her çocuk için bireyseldir ve çocuğun gelişimsel seyrini farklı biçimlerde etkilemektedir (Baker ve diğerleri, 2008; Pianta, 2017). Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide dört farklı türde ilişki türü olduğunu göstermiştir. Bu ilişki türleri yakın ilişki, bağımlı ilişki, çatışmalı ilişki ve ilgisizlik şeklindedir. Öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkinin yakın ilişki türünde olması çocukların okula uyum süreçlerinde rahatlatıcı bir rol oynamıştır. Diğer taraftan öğretmen-çocuk ilişkisinde bağımlı, çatışmalı, ilgisizlik türlerinde görülen ilişkiler çocukların okula uyum sürecinde zorluklar yaratmıştır.

Öğretmenler ile çocuklar arasındaki ilişkilerde öğretmenlerin destekleyici ve yardım edici rolleri son derece önemlidir (Thijs ve diğerleri, 2008). Baker (2006) yaptığı çalışmasında bu durumu, destekleyici öğretmen-çocuk ilişkileri yaşayan çocukların, öğretmeninden daha az destek alan çocuklara kıyasla okul ortamlarında daha mutlu olduklarını saptayarak desteklemiştir. Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmen ile çocuk arasında gelişen yakın ilişkide çocukların okula severek ve isteyerek geldiğini, eğitim ortamlarındaki etkinliklere katıldığını ve sınıf/okul kurallarını takip ettiğini göstermiştir. Grossmann ve Grossmann (1998), çocuğun öğretmeni ile olumlu yönlü ilişki kurmasının çocuğu, güvenli hissettiği sınıf ortamında yeni durumlar keşfetmeye ve öğrenmeye teşvik edeceğini ifade etmektedir. Alan yazında öğretmeni ile olumlu ilişkiler yaşayan çocukların, öğretmeni görmekten memnun olduğu, bilgi için öğretmenin jest ve mimiklerini okuduğu, direktifleri kolayca takip edebildiği ve etkinliklerini öğretmenle paylaştığı ifade edilmektedir (Howes & Ritchie, 1999). Çocukların öğretmeniyle yakın ilişki içerisindeyken, öğretmenine güvenebileceğini düşündüğünde, okula gitme ve sınıf içi etkinliklere katılma konularında daha arzulu olmaları beklenmektedir (Birch & Ladd, 1997).

Mevcut araştırmada öğretmen ile çocuk arasında kurulan yakın ilişki okula uyum sürecinde çocuğu rahatlatmıştır. Çünkü **ç**ocuklar öğretmene güven duyarak sınıf ortamında özgürce davranabilmiş, kendisini ifade edebilmiş ve sınıf ortamındaki süreçlere rahatlıkla katılım sağlamıştır. Öğretmen-çocuk ilişkisi olumlu olduğunda, öğretmenlerin çocuklara daha çok destek ve rehberlik sunmasının daha olası olduğu vurgulanmaktadır (Buyse ve diğerleri, 2009).

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal değerlendirmelere daha duyarlı oldukları (Leflot ve diğerleri, 2010) ve okulu sevme veya sevmeme duygularını bu dönemde geliştirdikleri (Ladd ve diğerleri, 2000) düşünüldüğünde, öğretmen ile sıcak ve

destekleyici bir ilişkinin çocuğun kendini kabul edilmiş ve daha motive hissetmesine yol açabildiğine işaret edilmektedir (Nur, 2020). Ostrosky ve diğerleri (2003) öğretmeniyle güvenli ilişki içerisinde olan çocukların, problemli davranışlar göstermediğini ve okul yaşantılarında yeterlik seviyelerinin daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Kiuru ve diğerleri (2016) tarafından Finlandiyalı ilkokul çocuklarından oluşan bir örneklem üzerinde yürütülen boylamsal çalışmada ise öğretmen-çocuk arasında olumlu bir ilişki kurulmasının çocukların uyum problemlerini önlediği ortaya koyulmuştur. Alan yazında öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlığı odağa alan birçok araştırmanın sonucu, mevcut araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermiştir.

Öğretmen ile çocuk arasında güvene dayalı yakın ve olumlu bir ilişki olması çocuğun okula uyum sürecini desteklemekte ve çocuğun diğer sosyal ilişkilerine de katkı sağlamaktadır (Rimm-Kaufman & Pianta, 1999; Başaran ve diğerleri, 2014). Granot'ın (2014) öğretmen-çocuk arasında kurulan ilişkinin çocuğun okula uyumu üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmeniyle güvenli ilişki geliştiren çocukların, öğretmeniyle güvensiz ilişki geliştiren çocuklarla karşılaştırıldıklarında daha düşük seviyede davranış sorunlarına sahip oldukları, görev yöneliminde daha iyi oldukları ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Stuhlman ve Pianta (2002) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının okula uyumunun araştırıldığı araştırmada ise öğretmen ile çocuk arasında kurulan olumlu ilişki ile çocuğun okula uyumu ve yeterliliği arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Mevcut araştırmanın sonuçları, öğretmen ile çocuk arasında yakın ilişki geliştiğinde çocukların okula uyum süreçlerinin daha rahat geçirildiğini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmen ile bazı çocuklar arasında bağımlı ilişkinin de geliştiğini göstermiştir. Her ne kadar öğretmen ile çocuk arasında bağımlı ilişkinin olması olumsuz bir durumu ifade etse de, bağımlı olma ve yakın olma arasında ince bir çizgi olduğu bilinmektedir (Tok, 2011). Çünkü her iki ilişki biçimi de yüksek düzeyde etkileşimi içermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmeniyle bağımlı ilişki geliştiren çocuklar, yakın ilişki geliştiren çocuklardan farklı olarak öğretmenini herhangi bir akranıyla paylaşmak istememiş, sürekli olarak öğretmeniyle birlikte olmayı arzulamıştır. Ayrıca bu çocuklar öğretmeni başka bir akranıyla ilgilendiğinde, sınıftan ve okuldan ayrılmak istemiştir. Bu yönüyle öğretmen ile çocuk arasında bağımlı ilişki kurulduğunda çocuklar okula uyum sürecinde geride kalmıştır. Ewing ve Taylor (2009), hem erkek çocukların hem de kız çocukların öğretmenle bağımlı ilişki kurmasının,

çocukların sınıf içinde akademik başarıları ve uyum süreçleri önünde önemli bir engel olabileceğini ifade etmektedir. Mevcut araştırmada bağımlı ilişki, öğretmen ile çocuk arasındaki yakınlaşmanın önünde bir engel oluşturmuş ve çocukların okula uyum sürecinde zorluklar yaratmıştır. Birch ve Ladd (1997), öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkinin sağlıklı olmasında yakınlığın arttıkça bağımlılık düzeyinin azalacağını vurgulamaktadır.

Araştırmada öğretmen ile çocuk arasında çatışmalı ilişkilere de rastlanmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmen ile çocuk arasında çatışmaya dayalı ilişki olduğunda çocukların okuldan kaçınma davranışı sergilediklerini, okula istemeyerek geldiklerini ve okula/sınıfa geldiklerinde ağladıklarını göstermiştir. Ayrıca bu çocukların eğitim ortamlarındaki etkinliklere katılmaktan kaçındığı da dikkat çeken bir durum olmuştur. Çatışmalı çocuk-öğretmen ilişkilerinin problem davranışlarla belirlendiğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Demirkaya & Bakkaloğlu, 2015). Bu sebeple eğitim ortamında öğretmen tarafından çocuğa sağlanan desteğin yetersiz olması, çocuğun davranışlarını düzenlemede başvuracağı kaynağın ortadan kalkmasına ve dolayısıyla olumsuz davranış kalıplarının yerleşmesine yol açmaktadır. Bu davranış kalıpları yerleştiğinde ise çocukların hem akranları ile olan ilişkilerinde, hem de sınıf içi performanslarında işlevsizlikler meydana gelmekte ve baş edilmesi güç bir kısır döngü yaratılmaktadır.

Birch ve Ladd (1997), öğretmen ile çocuk arasındaki çatışmanın, okuldan uzaklaşma davranışı ile pozitif yönlü ilişki gösterdiğini, bunun aksine okul sevgisi, öz kontrol ve sınıf içi işbirliği davranışları ile negatif yönlü ilişki içerisinde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Goldberg'in (2006) yaptığı araştırmada ise öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlık ve çatışma boyutlarının, geri çekilme davranışı gösteren bütün çocuklar için okuldan hoşlanma alt boyutunun belirleyicisi konumunda olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma, öğretmen-çocuk ilişkisinde çatışma arttığında çocukların okuldan kaçınma seviyelerinin de arttığına işaret etmiştir. Alan yazında öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkinin çocuğun okula uyumu üzerinde önemli olduğunu gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Birch & Ladd, 1997; McIntyre ve diğerleri, 2006; Perry & Weinstein, 1998). Örneğin Zhang ve Sun'ın (2011) okul öncesi dönem çocukları ve öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada çatışmalı çocuk-öğretmen ilişkisinin görüldüğü durumlarda, çocukların agresif ve hiperaktif davranışlar gibi dışsal; stres, kaygı ve depresyon gibi içsel davranış sorunları oluşturabildiği ortaya koyulmuştur. Çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkisi, çocukların uyum güçlükleriyle ilişkilendirilmiştir

(Burchinal ve diğerleri, 2002; Doumen ve diğerleri, 2008; Hamre ve diğerleri, 2008; Pianta & Stuhlman, 2004).

Mevcut araştırmanın yapıldığı sınıfta, öğretmen ile aralarında çatışmalı ilişki gözlenen çocuklar göz önünde bulundurulduğunda, bu çocukların dil becerilerinde geri kaldığı görülmüştür. Dil becerilerinden yoksunluğun, ilişkiler üzerinde bazı çatışmalı durumlar yarattığı bilinmektedir. Nitekim Rudasili ve diğerleri (2006) yaptıkları çalışmada girişken olan fakat dil becerileri açısından daha düşük düzeyde olan çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkilerde yüksek düzeyde çatışmanın görüldüğü ortaya çıkmıştır. Çocuklar ve öğretmenler arasında anlayışa ve kabule dayalı açık, sıcak ve destekleyici ilişkiler, çok kültürlü öğrenme ortamlarını desteklemede son derece önemlidir (Thijs ve diğerleri, 2012). Bu nedenle öğretmenler, sınıflarda çeşitli kültürel özellikleri, alışkanlıkları ve uygulamaları kapsayacak daha etkili stratejiler uygulayabilmek için çocukların kültürel geçmişlerini ve kültürel yorumlamalarını anlayabilmelidir (Gay, 2002). Mevcut araştırmada öğretmen ile çocuklar arasındaki çatışmalı ilişkiler dil kaynaklı kültürel farklılıklarından kaynaklanmıştır. Özellikle çocukların ana dili farklılıkları ve konuşamamaları öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide gerilimi artıran unsurlar olmuştur. Diğer taraftan öğretmen ile çocuk arasındaki ilgisizlik durumunda da benzer şekilde dil kaynaklı kültürel farklılıklar önemli yer edinmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerle yakınlık algılarının, kelime dağarcığı, dil becerileri ve okuma becerilerindeki büyüme ile pozitif olarak ilişkili olduğu rapor edilmiştir (Birch ve Ladd, 1997; Burchinal ve diğerleri, 2002).

Wolk (2003), öğretmen-çocuk ilişkilerinin sınıfa nüfus ettiğine, bu ilişkiler aracılığıyla öğrenmenin gerçekleştiğine ya da engellendiğine, öğretim metotlarından müfredata kadar her şeyin bu durumdan etkilendiğine dikkat çekmektedir. Bu yüzden etkili sınıf yönetimi tutumları sergilemek, uygun müdahalelerde bulunmayı, çocuklarla bağ kurabilmek için zaman ayırmayı, cezadan kaçınmayı ve çocukların başarılı olmalarını sağlamak için etkinlikler planlamayı gerektirmektedir (Hall & Hall, 2003). Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar, okula uyum sürecinin şekillenmesinde sınıf yönetimi uygulamalarının çocuklara bireysel yaklaşım, eğitim ortamının düzenlenmesi ve davranış yönetimi yoluyla uyumu şekillendirdiğini ortaya koymuştur.

Araştırmada öğretmenin sınıf içerisinde olaylara ve durumlara göre çocuklara bireysel yaklaşımı değişmiştir. Buna göre öğretmen sınıf içerisinde demokratik yaklaşım, katı ve tükenmiş yaklaşım ve aşırı hoşgörülü yaklaşım olmak üzere üç farklı bireysel yaklaşım sergilemiştir. Öğretmenin çocuklara yönelik bu yaklaşımları,

çocuklarla arasındaki ilişkide ve çocukların okula uyumu sürecinde belirleyici olmuştur. Çünkü öğretmenin çocuklar ile kurduğu ilişkileri yönetebilmesi için olumlu sınıf yönetimi uygulamalarını hayata geçirmesi son derece önemlidir (Jong ve diğerleri, 2013).

Öğretmenin çocuğa, olaya ve duruma bağlı olarak farklı yaklaşımlar sergilemesi çocuk ile kurduğu ilişkinin türü ile yakından ilişkili olmuştur. Nitekim öğretmen ile çocuk arasında yakın ilişki olduğunda, öğretmen demokratik yaklaşım; bağımlı ilişki içerisinde olduğunda aşırı hoşgörülü yaklaşım ve çatışmalı ilişki içerisinde olduğu durumda ise katı ve tükenmiş yaklaşım sergilemiştir. Ayrıca öğretmen demokratik yaklaşımla yaklaştığı çocuklarla yakın ilişki; aşırı hoşgörülü yaklaşımla yaklaştığı çocuklarla bağımlı ilişki; katı ve tükenmiş yaklaşımla yaklaştığı çocuklarla çatışmalı ilişki geliştirmiştir. Araştırmada ilişki türü ile çocuklara bireysel yaklaşım döngüsel nedensellik göstermiştir. Buna göre öğretmen demokratik yaklaştığı için yakın ilişki kurulmuş ve yakın ilişki kurulduğu için demokratik yaklaşım sergilemiştir. Ayrıca öğretmen aşırı hoşgörülü yaklaştığı için bağımlı ilişki kurulmuş ve bağımlı ilişki kurulduğu için aşırı hoşgörülü yaklaşım sergilemiş; öğretmen katı ve tükenmiş yaklaştığı için çatışmalı ilişki kurulmuş ve çatışmalı ilişki kurulduğu için katı ve tükenmiş yaklaşım sergilemiştir.

Buyse ve diğerlerinin (2008) okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları araştırma, sınıf ortamında istenmeyen davranışlar sergileyen çocukların öğretmenleriyle daha çok çatışma içine girdiklerini ve daha az yakınlık içinde olduklarını göstermiştir. Bununla birlikte Birch ve Ladd (1998), çocuk ile öğretmen ilişkisinin niteliğinin, çocuğun sınıf içinde istenmeyen davranışlar sergilemesinde etkili olduğunu ve çocuğun sergilediği bu olumsuz davranışların (kuralları ihlal etme, agresif davranışlar sergileme, fazla hareketli olma gibi) çocuğun öğretmeni ile kurduğu ilişkiyi tehlike altına aldığını ifade etmiştir. Bu yüzden öğretmeninin sınıf yönetimi uygulaması özellikle çocuk ile kurduğu ilişkinin niteliği bakımından büyük öneme sahiptir (Buyse ve diğerleri, 2008). Jong ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmada, sınıf yönetiminde kullanılan stratejilerin öğretmen ve çocuk arasında kurulan ilişkiyle bağlantılı olduğuna ulaşılmıştır. Farklı bir araştırmada agresif disiplin şekline maruz kalan çocuğun bu davranış kısa vadede sonlansa da, agresif disiplinin çocuğun öğretmeni ile arasında kurulan duygusal bağa zarar verdiği ve çocuğun okula uyumunu ve başarısını olumsuz yönde etkileyebildiği ortaya koyulmuştur (Mainhard ve diğerleri, 2011).

Okula uyum sürecinde öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide davranış

yönetiminin cezalandırma ve pekiştirme aracılığıyla uyumu şekillendirdiği görülmüştür. Buna göre öğretmenin istenmeyen davranışlar karşısında cezalandırması ve istendik davranışları pekiştirme çocukların okula uyum sürecinde zorluklar yaratmıştır. Cezalandırılan çocuklar, okuldan ve öğretmenden uzaklaşırken, pekiştirilen çocuklar ise yaptıkları davranışlar sonucunda pekiştirilmeyi beklemiş ve pekiştirmenin gelmediği durumlarda öğretmenden, okuldan ve sınıf içi etkinliklerden uzaklaşmıştır. Bu çerçevede davranış yönetimi yolları, çocuklar üzerinde farklı roller oynamış olsa da çocukları okuldan uzaklaşma noktasında aynı rolü yerine getirmiştir. Bu bağlamda öğretmenin davranış yönetimi için başvurduğu yollar çocukların okula uyum sürecinde olumsuzluklar yaratmıştır. Ayrıca cezalandırma, öğretmen ile çocuk arasında çatışmalar yaşanmasına, çatışmalar yaşanması da öğretmenin cezaya başvurmasına neden olmuştur.

Mevcut araştırmada sınıfın düzenlenmesinde Yasemin öğretmen büyük ölçüde söz sahibi olmuştur. Eğitim ortamlarının özel olarak tasarlanmış olması ve öğretmenlerin programın amaçlarına uygun bir şekilde düzenlemeler yapmaları son derece önemlidir (Cohen vd., 2010). Okul öncesi dönemde yer alan çocuklar; meraklı, araştırmaya son derece istekli, hayal güçleri kuvvetli olduğundan; çocukların bu yöndeki gelişimlerinin desteklenmesi, onların araştırıp sorgulayabilecekleri, merak güdülerini kullanabilecekleri, neden sonuç ilişkileri kurabilecekleri, tahminlerde bulunabilecekleri eğitim ortamlarında mümkün olmaktadır (Beaty, 1988). Eğitim ortamlarının düzenlenmesi yalnızca çocukların eğitim kalitesi için değil, ayrıca öğretmen ile çocuk arasındaki ilişki ve çocukların okula uyum süreçleri için önemlidir.

Mevcut araştırmanın sonuçları eğitim ortamlarının düzenlenmesinin öğretmen merkezli düzenlemeler ve çocuk merkezli düzenlemeler yoluyla okula uyum sürecini şekillendirdiğini göstermiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, çocuk merkezli düzenlenen eğitim ortamlarının öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkiyi şekillendirdiğini ve eğitim ortamının yaşanılır bir çevre (eğitim ortamı) niteliğinde olmasını sağladığını göstermiştir. Yaşanılır bir eğitim ortamı ise çocukların okula uyum süreçlerini çocukları rahatlatan bir unsur olmuştur. Çocuk merkezli düzenlemeler çocukların okula severek ve isteyerek gelmesine, etkinliklere istekli olarak katılmasına katkı sağlamıştır. Bunun aksine eğitim ortamlarında öğretmen merkezli düzenlemeler çocukların öğretmeni ile kurdukları ilişkinin yanı sıra okula uyum süreci üzerinde de olumsuzluklara yol açmıştır. Öğretmen merkezli düzenlemeler, çocukları okuldan uzaklaşmış, çocuklar okula istemeyerek gelmiş ve etkinliklere katılım sağlamamışlardır. Nitekim Pianta ve

diğerlerinin (2002) ABD'nin farklı eyaletlerinde yaklaşık 223 anasınıfı ortamında yürüttükleri çalışmada sınıf ortamının ve fiziksel koşulların çocukların sosyal ve duygusal uyumları açısından etkili olduğu gözlemlenmiştir. Mevcut araştırmada, öğretmenin eğitim ortamlarının düzenlenmesinde öğretmen merkezli düzenlemelere başvurarak kültürel unsurları ve bireysel farklılıkları göz ardı etmesi, ana dili farklı olan ve gelişimsel farklılıklara sahip olan çocukların okula uyum sürecinde zorluklar yaratmıştır.

Bireyler arasında doğru bir iletişim kurulamadığı durumlarda çatışma oluşumu kaçınılmazdır. Mevcut araştırmada çatışma, çatışma oluşumu ve çatışma çözüm süreci olarak iki bölümde ele alınmıştır. Çünkü çatışma oluşumu ve çatışma çözüm süreci hem öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide hem de çocukların okula uyum sürecinde farklı rollerle ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide çatışma oluşumu farklı beklentiler, zayıf iletişim becerileri, dil farklılığı, ön yargılı yaklaşım ve eski çatışmaların tazelenmesi yollarıyla okula uyum sürecini şekillendirmiştir. Öğretmenlerle ilişkilerinde çatışma yaşayan çocukların sınıfla daha az meşgul oldukları, okuldan daha az keyif aldıkları ve düşük akademik başarı için artan risk altında oldukları bildirilmiştir (Ladd & Burgess, 2001). Bir çocukla ilişkisini çatışmalı olarak bildiren öğretmenler, çocuğu kızgın veya öngörülemez, aralarındaki ilişkiyi olumsuz ve çabalarını etkisiz olarak algılamaktadır (Pianta, 2001). Mevcut araştırmada, öğretmen ile arasında çatışma yaşanan çocuklar, çatışma yaşandığı andan itibaren sınıfta ve okulda bulunmak istememiştir. Ayrıca bu çocuklar, çatışmanın yaşandığı günden sonraki günlerde okula gelirken ağlamış, etkinliklere katılmamış ve öğretmen ile ilişki kurmaktan kaçınmıştır. Bu bağlamda öğretmen ile çocuk arasında çatışmanın oluşumu, çocukları okuldan uzaklaştırmış, öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide ise olumsuzluklar yaratmıştır. Araştırmada, çatışma oluşumunun kültürel unsurlarla yakından ilişkili olduğu dikkat çekmiştir. Özellikle dil kaynaklı kültürel farklılıklar çatışma oluşumunda ön plana çıkmıştır.

Mevcut araştırma, çatışma oluşumu gibi önemli ve gözden kaçırılmaması gereken diğer bir durumun çatışma çözüm süreci olduğuna dikkat çekmiştir. Johnson ve Johnson (1995), çatışmanın varlığının ya da yokluğunun odak haline getirilmesinden daha çok çatışmanın çözümlenmesine odaklanılmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Mevcut araştırmada, öğretmen ile çocuk arasındaki çatışmanın çözülmesi, ilişkiye katkı sunarken, çatışmanın çözülememesi (düğümlenmesi) ilişkiye olumsuzluk olarak

yansımıştır. Çatışma çözme temelde bir problem çözme durumudur ve bir süreç anlamına gelmektedir (Burton, 1990). Bu araştırmanın sonuçları, öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide çatışma çözüm sürecinin çatışmanın düğümlenmesi ve uzlaşmanın sağlanması yollarıyla okula uyum sürecini şekillendirdiğini göstermiştir.

Mevcut araştırmada, çatışma çözüm sürecinde çatışmanın düğümlenmesini içeren çözüm yollarına başvurulması, öğretmen ile çocuğu birbirinden uzaklaştırmıştır. Ayrıca çatışmanın düğümlenmesiyle bu çocuklar, okul ve sınıf ortamından uzaklaşmış, okula gelirken ağlamış, etkinliklere katılım sağlamamıştır. Bunun aksine öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide çatışma çözüm sürecinde uzlaşmanın sağlanması, öğretmen ile çocuğu yalnızca çözüm süreci ile çatışma oluşumu arasındaki sürede birbirinden uzaklaştırmış, uzlaşmanın sağlanmasıyla taraflar arasındaki mesafe kapanmaya başlamıştır. Uzlaşmanın sağlanması, çatışmanın düğümlenmesinin aksine okula uyum süreci üzerinde herhangi bir zorluk yaratmamıştır. Uzlaşmanın sağlanmasıyla öğretmen ile çocuk arasındaki ilişki normal seyrine geri dönmüştür. Bu durum, çocukların okula uyum sürecinde rol oynayarak, çocukların okula gelirken çatışmanın düğümlendiği durumlardakine göre, daha mutlu ve istekli gelmelerine katkı sağlanmıştır.

Birch ve Ladd (1997) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen tarafından derecelendirilen çatışma, öğretmenlerin çocukların okulu sevme, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme ve sınıfta işbirliğine dayalı katılım derecelendirmeleriyle ilişkilendirilmiştir. Öğretmeniyle büyük bir sürtüşme yaşayan çocuklar, bir destek kaynağı olarak bu ilişkiye ne ölçüde güvenebileceklerini sınırlamaktadır. Mevcut araştırmada çatışma çözüm sürecinde çatışmanın düğümlenmesi, öğretmen ile çocuk arasında çatışmalı ilişki kurulmasına yansımıştır. Çocukların anaokulu başlangıcında sergilenen saldırgan davranışlarının okul yılının ortasında daha büyük öğretmen-çocuk çatışmasına yol açtığına ve bunun da yıl sonunda daha saldırgan davranışlara yol açtığına dair ampirik kanıtlar bulunmuştur (Doumen ve diğerleri, 2008).

Harrison ve diğerleri (2007) tarafından çocuk algılarına dayalı öğretmen-çocuk ilişkisi ile okula uyum arasındaki ilişkinin ortaya koyulması amaçlanan çalışmada, çocuk-öğretmen çizimlerinde değerlendirilen olumsuzluklar ile okula uyum arasındaki ilişki dikkat çekmektedir. Öğretmen ile çocuk arasındaki ilişki birçok kaynakta sevgiye, yakınlığa ve açık iletişime dayandırılmakta ve davranış yeterliliği ile okula uyum arasında ilişki bulunduğu ifade edilmektedir (Yoon, 2002). Öğretmen ile çocuk arasında geliştirilen güvenli ilişki ile okul öncesi dönem çocuklarının yeterli davranışları arasında olumlu yönlü ilişki bulunduğu ve bu çocukların ilkokulun ilk yılında daha az problemli

davranış sergiledikleri ortaya koyulmuştur (Pianta & Nimetz, 1991). Bu araştırmaların odak noktası öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkinin okula uyumla ilişkisidir. Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkinin önemli ve göz ardı edilmemesi gereken bir ilişki olduğunu ve okula uyum sürecinde bu ilişkinin uyumu şekillendirmede önemli rolünün olduğunu göstermiştir.

5.3. Okula Uyum Sürecinde Ebeveyn ile Çocuk Arasındaki İlişki

Araştırmanın sonuçlarına göre ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişki; ilişki türü, okul-ev uyumu, özerkliğe yaklaşım ve vedalaşma süreci olmak üzere dört unsur yoluyla okula uyum sürecini şekillendirmiştir. Ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkide üç farklı ilişki türü tespit edilmiştir. Bu ilişki türleri sıcak ve destekleyici ilişki, mesafeli ve korumacı ilişki, çatışmalı ilişki şeklindedir. Sıcak ve destekleyici ilişki okula uyum sürecinde çocukları rahatlatırken, mesafeli ve korumacı ilişki ya da çatışmalı ilişki türleri çocukların okula uyum sürecinde zorluklar yaratmıştır. Araştırmanın bu sonuçları, Pianta ve diğerleri (1997) tarafından çocuk-anne ilişkisinin erken çocukluktaki okula uyumlarını yordayıp yordamadığını inceledikleri araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Buna göre anne-çocuk ilişkilerinin okul öncesi çocukların sosyal uyum ve kavram gelişimlerini yordamaktadır (Pianta ve diğerleri, 1997) Kiuru ve diğerleri (2016) tarafından Finlandiyalı ilkokul çocuklarından oluşan bir örneklem üzerinde yürütülen boylamsal araştırmada ise anne ile çocuk arasındaki sıcak ilişkinin çocukların okula uyum sürecini rahatlatan bir unsur olduğu tespit edilmiştir. Yapılan farklı bir boylamsal araştırmada, ilkokula geçme döneminde annelerin katılım göstermelerindeki değişimler ile anne katılımı ve okula uyum arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır (Yi ve diğerleri, 2018). Araştırma kapsamında veriler okul öncesi eğitimi bitirmeden üç ay önce ve ilkokula başladıktan üç ay sonra bildirimler şeklinde toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ilkokula geçiş döneminde annenin katılım göstermesi ile okula uyum arasında çift yönlü ilişki olduğu saptanmıştır.

Yapılan mevcut araştırmanın sonuçları ile Kiuru ve diğerleri (2016) ile Yi ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları benzerlik göstermiştir. Ayrıca Chen ve diğerleri (2005) aile ilişkilerinin okuldaki sosyal davranışlara ve okula uyuma etkilerini incelemek amacıyla Çinli çocuklarla çalıştıkları araştırma sonucunda, ebeveynleriyle olumlu ilişkileri bulunan çocukların sosyal beceri, sosyal yeterlik ve

liderlik bakımından olumlu oldukları ve daha kolay okula uyum sağladıkları saptanmıştır. Mevcut araştırmada ebeveyn ile çocuk arasındaki sıcak ve destekleyici ilişki çocukların okula rahat, severek ve istekle gelmelerine katkı sunmuştur. Fakat bu durumun aksine ebeveyn ile çocuk arasındaki mesafeli ve korumacı ilişki ya da çatışmalı ilişki çocukları okula uzaklaştırmaları sebebiyle çocukların okula uyum sürecinde zorlanmalarına neden olmuştur.

Araştırmada ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkide okul-ev uyumu ebeveynin destekleyici davranışları, ebeveynin çelişkili davranışları ve ebeveynin reddedici davranışları yoluyla okula uyum sürecini şekillendirmiştir. Okul-ev uyumu kapsamındaki ebeveynin destekleyici davranışları, çocukların okula uyum sürecini rahatlatırken, ebeveynin çelişkili davranışları okula uyum sürecinde zorluklar yaratmıştır. Ebeveynin reddedici davranışları ise okula uyum sürecinde zorluklar yaratmanın ötesinde süreç üzerinde engelleyici rol oynamıştır. Çocuğun okula uyum süreci, akranları, ebeveyni, öğretmeniyle kurduğu ilişkilerin ve ebeveyn ile öğretmenin ilişkisinin ürünüdür. Okul-ev uyumu bağlamında okulun ve evin amaçlar konusunda aynı fikirde olma ve çocuğun becerilerinin gelişiminin desteklenmesi okula geçişin sonuçlarını olumlu olarak etkilemektedir (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Comer ve Haynes (1991) akademik ve sosyal amaçları birlikte oluşturan ebeveyn ve öğretmenlerin, ev ve okul arasındaki sürekliliği arttırdığını ve bunun da evden okula geçişi kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Pianta ve diğerleri (1999) ise okul-ev arasındaki olumlu bağlantının çocuğa destek olarak geri döneceğine vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda okul-ev arasında uyumsuzluk olmaması çocuğun öğrenmeye dönük ilgisini desteklemektedir (Edwards & David, 1997). Mevcut araştırmada ebeveynin okul-ev arasındaki dengeyi sağlaması (ebeveynin desteklekleyici davranışları), çocuğu destekleme anlamını taşımış ve okula uyum sürecinde çocuğu rahatlatmıştır. Bunun aksine okul-ev arasındaki dengenin sağlanamadığı (ebeveynin çelişkili ya da reddedici davranışlar sergilediği) durumlar ise çocukların okuldan uzaklaşmasına neden olarak okula uyum sürecinde zorluklar yaratmıştır.

Araştırmada ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkide özerkliğe yaklaşım ise özerkliği destekleme, özerkliği engelleme ve özerklik talep etme yoluyla okula uyum süreci üzerinde rol oynamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, özerkliğe yaklaşımın hem ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkide hem de okula uyum sürecinde önemli olduğunun altını çizmiştir. Ryan ve Lynch'a göre (1989) özerklik çocuğun özerkliğinin toplumsal bağlamdan kopuk olamayacağı, bağımsız eylemlerin başkalarıyla ve özellikle

anne-baba ile olan yakın, destekleyici sosyal ilişkiler sonucu gelişmektedir. Mevcut araştırmanın sonuçlarında, özerkliği desteklenen çocukların ebeveynleri ile yakın ilişki içerisinde oldukları, bunun yanı sıra özerkliği desteklemenin okula severek ve isteyerek gelme, etkinliklere katılma ve sınıf ortamında daha rahat hareket etme noktasında çocuklara katkılar sunduğu ortaya konmuştur. Araştırmada sıcak ve destekleyici ebeveyn-çocuk ilişkisi ile özerkliği destekleme döngüsellik nedenlik göstermiştir. Buna göre ebeveyniyle sıcak ve destekleyici ilişki içerisinde olan çocukların özerkliği desteklenmiş, özerklği desteklenen çocukla ebeveyni arasında da sıcak ve destekleyici ilişki gelişmiştir.

Anne ve babanın çocuklarına kendi yetenekleri doğrultusunda davranışlarını yönetme imkanı sağlaması, çocuğun sağlıklı bir özerklik duygusu geliştirmesine, anne babanın çocuğu baskı altına alması ve itaate zorlaması ise çocuğun kendi kararlarını kendisi verme ve davranışlarını yönetmede yetersiz kalmasına yol açmaktadır (Gandner ve Gardiner, 1998). Bu sebeple çocuğa özerkliğini verme konusunda yüksek düzeyde olan ve çocuğa karşı sıcak olan ebeveyn, demokratik olarak sınıflandırılırken çocuğa özerklik verme konusunda düşük düzeyde olan ve çocuğa karşı daha az sıcaklık gösteren ebeveyn, otoriter olarak nitelendirilmektedir (Schaefer, 1959). Bu araştırmada özerkliği destekleyici davranışlar, ebeveyn-çocuk ilişkisinde sıcak ve destekleyici ilişki ile okula uyum sürecinin daha rahat geçirilmesine katkı sunarken, özerkliği engelleyici davranışlar mesafeli ve korumacı ilişkiye yansımış ve çocuğun okula uyum sürecinde zorluklar yaratmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları çocukların da özerklik talep ettiklerini göstermiştir. Özerklik talep etme durumunda, ebeveyn tarafından özerkliği destekleyici davranışlar sergilendiği durumlarda okula uyum süreci daha rahat geçirilirken, özerkliği engelleyici davranışlar sergilendiğinde ise okula uyum sürecinde zorluklar yaşanmıştır.

Araştırmada ebeveynlerin, çocuklarını okula bırakma anındaki süreci anlatan vedalaşma süreci, vedalaşma mekanı, ebeveynin okulda kalış süresi ve vedalaşma tarzı ögelerinden oluşmuştur. Vedalaşma sürecinin bu üç öge yoluyla okula uyum sürecini şekillendirdiği tespit edilmiştir. Vedalaşma süreci, alan yazında sık rastlanılmayan fakat ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkiyi şekillendirmesinin yanı sıra okula uyum sürecini de şekillendiren bir unsurdur. Araştırmada yer alan çocukların tamamı ebeveyni ya da bir yakını tarafından okula bırakılmıştır. Çocukların okula bırakılma anında (vedalaşma sürecinde) özellikle ebeveyn ile çocuğun vedalaşma tarzı okula uyum süreci için son derece önemli olmuştur. Bazı ebeveynler vedalaşma sürecinde sessizce, çocukla vedalaşmadan okuldan ya da sınıftan ayrılmayı tercih ederek, arkasında ağlayan bir

çocuk bırakmıştır. Bazı ebeveynler ise çocuklarıyla bir vedalaşma (sözlü veda, sarılma, öpme vb.) yaşamıştır. Ebeveyn ile çocuk arasında vedalaşma gerçekleştiği durumlarda çocuklar okula ve sınıfa gelmekten çekinmemiş, ebeveyninden ayrılma konusunda zorlanmamıştır. Çocuğuyla vedalaşan ebeveynler, vedalaşmanın gerçekleşmesi yoluyla çocuklarına güven vererek okuldan ayrılmıştır. Bu durum çocukların etkinliklere katılım durumuna, oyun oynamasına ve okula severek, istekle gelmesine katkı sağlamıştır. Ebeveyn ile çocuk arasında vedalaşmanın gerçekleşmediği, ebeveynin çocuğun oyuna dalmasını bekleyerek okuldan ayrıldığı durumlar, çocukların ağlamasıyla neticelenmiş ve bu çocuklar etkinliklere ve oyunlara katılmadan sınıfta gözlemci olarak yer almıştır.

5.4. Okula Uyum Sürecinde Akran İlişkileri

Bu araştırmada akranları ile keyifli vakit geçiren çocuklar ertesi gün okula gelirken, yine aynı beklentilerle okula gelmiş, bir önceki gün oyun oynadığı akranıyla tekrar oyun oynamayı tercih etmiştir. Akranların özellikle oyun sürecinde kurdukları ilişkiler hem genel akran ilişkisi üzerinde hem de okula uyum sürecinde rol oynamıştır. Buna göre akranlar arası ilişkilerin küçük yaş grubundaki çocukların sosyal uyumunu desteklediği ve çocukluk döneminde sosyal yeterlilik tanımı içinde yer alan becerileri geliştirmek için önemli bir bağlam olduğu görülmektedir (Hartup, 1996; Newcomb & Bagwell, 1996; Vaughn ve diğerleri, 2000).

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre akran ilişkilerinde çatışma oluşumunun, çatışma çözüm sürecinin ve kültürel etkileşimin okula uyum sürecini şekillendirdiği ortaya çıkmıştır. Nur (2020) yaptığı tez çalışmasında çocukların arkadaşlık ilişkilerindeki olumlu nitelik düzeyinin artmasıyla çocukların okulu sevme düzeylerinin arttığını ve okuldan kaçınma düzeylerinin ise azaldığını ortaya koymuştur. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde, Ladd (1990) yaptığı çalışmada akran ilişkilerinin okulun başlangıcında ve eğitim-öğretim yılı boyunca okula uyumu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, okula uyum sürecinde akranlar arasında zaman zaman çatışmalar yaşandığına işaret etmiştir. Akran çatışmaları, küçük çocukların grup yaşamlarında sıklıkla meydana gelen olaylardır (Genishi & DiPaolo, 1982; Killen & Cords, 1998; Shantz, 1987; Shantz & Hartup, 1992; Verbeek & de Waal, 2001; Verbeek ve diğerleri, 2000). Bu çatışmalar genellikle bir kişinin bir başkasının eylemlerine karşı çıktığı, misilleme yaptığı ya da direndiği olaylar olarak

tanımlanmaktadır (Hay, 1984; Shantz, 1987). Anlaşmazlığın okul öncesi dönemdeki akran ilişkilerinin seyrini etkileyebilecek değişkenler arasında olduğu ifade edilmektedir (Hay ve diğerleri, 2004). Akranlar arasında görülen çatışmaları anlamak ve derinlemesine ele almak için araştırmada çatışma oluşumuna ve çatışma çözüm sürecine odaklanılmıştır. Mevcut araştırmanın sonuçları çatışma oluşumunun oyuncak tercihi, gelişimde bireysel farklılıklar ve kişisel sınırlara müdahale yoluyla okula uyum sürecini şekillendirdiğini göstermiştir.

Okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin çoğunlukla oyun ortamlarında geliştiği düşünüldüğünde, oyuncak tercihleri akran ilişkileri üzerinde belirleyici olmuştur. Pellegrini ve Perlmutter (1988), Caplan ve diğerleri (1991), Maccoby (1996), Ljungberg ve diğerleri (2005), Tulviste ve Koor (2005) çalışmalarında (Westlund, 2008'de belirtildiği üzere) çatışmanın içeriğinin, cinsiyete özel oyun yolları, oyuncak seçimleri tarafından oluşturulduğuna ve bu unsurların çatışmaların ilerlemesini etkilediğine dikkat çekmektedir. Bu araştırma, çatışma oluşumunda oyuncak tercihlerinin önemli bir unsur olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçlarında ayrıca gelişimde bireysel farklılıklar ve kişisel sınırlara müdahale unsurlarının da akranlar arasında çatışma oluşumuna neden olduğu görülmüştür.

Araştırmada akran ilişkilerinde bireysel farklılıklarda dikkat çeken unsur dil becerilerindeki gelişimsel farklılıklar olmuştur. Dil becerilerinde akranlarına göre daha geride olan çocuklar, kendilerini ifade etme yolu olarak çatışmayı kullanmıştır. Akranlarla konuşma, hem çatışmada, saldırganlık kullanmadan, kişinin arzularını ifade etme ve amaçlarını gerçekleştirme aracı olarak hem de çatışmayı çözme girişimlerinde kullanılmaktadır (Caplan ve diğerleri, 1991). Mevcut araştırmada akranların çatışma yaşamaları dil gelişimlerinde eksikliklerinin yansıması olarak akran ilişkileri üzerinde rol oynamıştır. Akranıyla çatışma yaşayan çocuklar akranını reddetme eğiliminde olmuştur. Dil gecikmesinin akran ilişkilerini engellemesi mümkün olduğu ifade edilmektedir (Dionne ve diğerleri, 2003). Mevcut araştırmada çatışma yaşayan çocuklar, akranlarından uzaklaştığı gibi okul ve sınıf ortamından da uzaklaşmış, okula gelme konusunda isteksizlik göstermiş, ağlayarak okula gelmiş, etkinliklere katılmadan sınıfı gözlemlemiştir.

Okula uyum sürecinde akran ilişkilerindeki çatışma çözüm süreci çatışmanın düğümlenmesi ve uzlaşmasının sağlanması yollarıyla uyumu şekillendirmiştir. Akranların çatışmayı doğru bir şekilde çözüme kavuşturması uzlaşmanın sağlanması şeklinde ifade edilirken, çatışmanın çözüme kavuşturulamaması ise çatışmanın

düğümlenmesi olarak ifade edilmiştir. Çatışma çözüm sürecinde uzlaşmanın sağlanması akranları birbirine yakınlaştırmanın yanı sıra çocukların okula uyum sürecini de rahatlatmıştır. Araştırmalar, çatışmalar etkili bir şekilde çözüldüğünde, çocukların akran grubuna kabul edilme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ve arkadaşlıklarının daha anlamlı hale gelme eğiliminde olduğunu bulmuştur (Johnson & Johnson, 1996). Buna karşılık çatışmanın düğümlenmesi ise akranları birbirinden uzaklaştırmakla kalmamış, çocukları okuldan da uzaklaştırarak okula uyum sürecinde zorluklara sebep olmuştur. Akranlar arasında çatışmanın oluştuğu günlerde ve onu izleyen günlerde akranların birbirlerinden uzaklaştıkları ve çatışma yaşadıkları akranlarıyla yan yana gelmekten kaçındıkları görülmüştür. Ayrıca çatışmaya taraf olan akranlar, okula gelmek istememiş, etkinliklere katılım sağlamamış ve çoğunlukla sınıfı izlemeyi tercih etmiştir. Çatışma yönetiminde zorluk yaşayan çocukların akranları tarafından reddedilme olasılığı daha yüksek ve arkadaşlık uyumu zayıftır (Rose & Asher, 1999). Sonuç olarak, bu okuldan kopmaya, okul başarısının düşük olmasına (Berndt & Keefe, 1992) ve düşük benlik saygısına (Opotow, 1991) yol açabilmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çocuklar uzlaşmanın sağlanması için kurallara başvurma, bağışlama, uyarma, öğretmene başvurma ve özür dileme gibi yollara başvurmuştur. Bu yollar çatışmanın çözüme kavuşmasına ve akranlar arası uzlaşmanın sağlanmasına katkı sunmuştur. Ayrıca uzlaşmanın sağlanmasıyla akran kabulünün de gerçekleştiği araştırma sonuçlarında görülmüştür. Alan yazında bu durum, problem çözme becerisinin bireyin ve içinde bulunduğu grubun, yaşadığı çevreye uyum sağlamasına yardım ettiği, bu sebeple bireylerin yaşadıkları çevreye etkin uyum sağlayabilmeleri için problem çözmeyi öğrenmek durumunda oldukları şeklinde ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2005).

Özmen'in (2013) yaptığı araştırmada, sosyal problem çözme noktasında başarı gösteren çocukların akranları tarafından kabul gördüğü görülmüştür. Yapılan başka bir araştırmada ise kabul görme ve problemlere çözüm üretme arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada arkadaşları tarafından daha çok tercih edilen kız çocuklarının daha çok tercih edilen erkek çocuklarına göre daha uygulanabilir çözümler ürettiği görülmüştür. Ayrıca arkadaşları tarafından tercih edilmeyen kız çocuklarının tercih edilmeyen erkek çocuklarına göre problemlere daha işlevsiz çözümler ürettiği sonucuna ulaşılmıştır (Musun-Miller, 1993). Benzer sonuçlara Peterson (2001) tarafından 3-5 yaş grubu 43 çocukla gerçekleştirilen araştırma sonucunda da ulaşılmış, sosyal problem çözmenin ve akranlar tarafından kabul görmenin arasında olumlu yönlü ilişki olduğu

belirlenmiştir. Çatışma çözme becerileri, çocukların sosyal yetkinliğinin önemli bir parçasıdır ve bu yetkinliği edinmek, çeşitli kültürlerde akranları ve diğer bireylerle ilişkileri geliştirmek ve sürdürmek için çok önemlidir (Chen & French, 2008). Mevcut araştırmanın sonuçlarında, akran çatışmalarında uzlaşma sağlanmasıyla akranlar birbirlerine yakınlaşmış ve bu yakınlaşma çocukların okula uyum sürecini daha rahat geçirmelerine katkı sağlamıştır. Ayrıca ana dili aynı olan çocuklar arasında uzlaşmanın daha kolay sağlandığı, ana dili farklı olan ya da konuşamayan çocukların yaşadıkları çatışmalarda ise çatışma düğümlenmesi daha sık görülmüştür. Okul öncesi çocukların çatışmaları üzerine hala oldukça az sayıda kültürlerarası çalışma olduğundan, diğer faktörlerdeki çeşitlilik ve farklı araştırmacılar tarafından alınan farklı metodolojik kararlar, kültürler arası çalışmaların bulgularını karşılaştırmayı zorlaştırmaktadır (Tamm, 2019).

Araştırmadan edilen sonuçlara göre çatışmanın düğümlenmesi hem akranları birbirinden uzaklaştırarak akran reddine, hem de çocukların okuldan uzaklaşmasına yol açmıştır. Çatışmanın düğümlenmesi, çocukların akranlarıyla yaşadıkları çatışmaları çözüme ulaştıramamasını ve çatışmanın kısır bir döngü içerisinde düğüm olmasını ifade etmiştir. Akranlar arası çatışmalarda akranların şikayet etme, kavga etme, tehdit etme, azarlama, bağırma ve ısrar etme gibi yollara başvurması çatışmanın düğümlenmesiyle sonuçlanmıştır. Farklı kültürel bağlamlardaki çocuklar, akranlarıyla çatışmalar yaşamaktadır, ancak çatışma deneyimlerinin büyük ölçüde akranlarına yönelimin derecesinin bir fonksiyonu olarak farklı olması muhtemeldir (French ve diğerleri, 2005; Martínez-Lozano ve diğerleri, 2011; Rourou ve diğerleri, 2006). Özerklik ve ilişkililiğe verilen önem, çocukların çatışmaları ele alma biçimlerini (açık çatışmaya karşı toleranslarını, çözüm stratejilerini ve çatışmaları uzlaştırmalarını) muhtemelen etkilemektedir (Chen & French, 2008).

Webster-Stratton ve diğerleri (2001), alternatif çözüm üretmede sosyal olmayan çözümleri kullanmanın ve sonucundaki olumsuzlukların çocukların arkadaşları tarafından reddine, zarar verici davranışı artırmaya, etkileşimden vazgeçmeye sebep olduğunu belirtmektedirler. Kesicioğlu (2015), kişilerarası problem çözme becerisi düşük olan çocukların saldırganlık, sözel tehdit, paylaşmama, grup etkinliklerine katılmama, ağlama ve anne/babaya bağlılık davranışları gösterdiğini ve tüm bu davranışların grup etkinliklerinden dışlanma gibi sonuçlar doğurduğunu ortaya koymuştur. Monks ve diğerleri (2002), 4-6 yaşlarındaki 49 erkek, 43 kız, İspanyol anaokulu öğrencisi ile yapılan çalışmada saldırganlıkla, akranlar tarafından reddedilme

arasında olumlu yönde ilişki bulunduğunu ifade etmektedir. Alan yazında yapılan bu araştırmaların sonuçları, mevcut araştırmanın sonuçlarında yer alan çocukların uygun çözüm yolları kullanmayarak çatışmanın düğümlenmesi ve bu çocukların akranları tarafından reddedilmesi, okuldan uzaklaşarak okula gelmek istememeleriyle benzerlik göstermiştir.

Mevcut araştırmanın sonuçlarında, çatışma düğümlenmesinin ana dili farklı olan çocuklar arasında ya da konuşamayan çocuklar arasında gerçekleştiğini göstermiştir. Bu bağlamda kültürel unsurlar çatışma çözüm sürecinde rol oynayarak, benzer kültürel unsurlara sahip akranlar arasındaki çatışmalarda akranların uzlaşma sağlanmasına eğilimliyken, farklı kültürel unsurlara sahip akranların çatışmalarında ise düğümlenme daha sık olmuştur. Fakat yine de okul öncesi çocukların akran çatışması deneyimleri üzerindeki kültürel etkileri ve çocukların çatışmaya tepkilerini etkilemede kültürün çeşitli durumsal faktörlerle nasıl etkileşime girdiğini daha iyi anlamak için daha fazla sayıda farklı kültürü içeren daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Tamm, 2019).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, akran ilişkilerinde kültürel etkileşimin akranları birbirine yakınlaştırarak okula uyum sürecini rahatlattığına işaret etmiştir. Kültür, çocukların gelişim ortamlarını düzenlemekte ve onların değerlerini, beklentilerini, davranışlarını ve diğer insanlarla olan etkileşimlerini ve ilişkilerini şekillendirmektedir (Super & Harkness, 2002). Mevcut araştırmada akranlar dil, ortak deneyimler ve aile dostluğu/akrabalığı yoluyla kültürel etkileşimi oluşturmuştur. Bu çerçevede akranların ortak dil kullanmaları, ortak deneyimlere sahip olmaları ve aile dostluğu/akrabalığı gibi bir durumlar daha önceden tanışmış olmaları hem akran ilişkilerine katkı sağlayarak akran kabulüne yardım etmiş hem de çocukların okula severek ve isteyerek gelmesine yansımıştır.

Özellikle ortak dile sahip olmak, ana dili toplum dilinden farklı olan çocuklar için oldukça önemli olmuştur. Sınıfta ana dili Rusça olan akranlar arasında kültürel etkileşim son derece işlevsel olmuştur. Bu çocukların, özellikle okulun ilk günlerinde, sınıf ortamında kendilerini anlayan birinin olması onları rahatlatmış ve okula gelirken onları desteklemiştir. Alan yazında akran reddi ve kültür üzerine yapılan araştırma sonuçları çok bulanık bir tablo çizse de (Trawick-Smith, 2014) mevcut araştırmada kültürel unsurlar, benzer kültürden gelen akranları birbirine yakınlaşmıştır. Nitekim bazı araştırmalar çocukların arkadaş seçiminde benzer ırkları seçtiklerini göstermektedir (Jackson ve diğerleri 2006). Benzer etnik kökene sahip olmayan akranlara karşı bu önyargıların ilkokul çağlarında daha fazla güçlendiği bilinmektedir. Fakat diğer

araştırmalar, anaokulu çocuklarının kültürel farklılıkları daha kolay kabul ettiklerini ve kültürler arası arkadaşlığa, daha önceki araştırmanın belirttiğinden farklı olarak, daha fazla düzenli olarak katıldığını ortaya koymaktadır (Trawick-Smith, 2014). Bu durum özellikle çocukların diğer kültürlerden akranlarıyla olumlu sosyal deneyimleri varsa daha geçerli olmaktadır (McGlothlin & Killen, 2005).

5.5. Okula Uyum Sürecinde Öğretmen ile Ebeveyn Arasındaki Etkileşim

Eğitim süresince temel iletişim çocuk ve öğretmen arasındaymış gibi görünse de aslında sağlıklı bir çocuk gelişimi ve akademik ilerleme için iletişimin 'ebeveyn-çocuk-öğretmen" arasında olması gerekmektedir (Dinçer ve diğerleri, 2019). Eğitim ortamında oluşan bu iletişim üçgeninde, her bir köşedeki birey, eğitim sürecine katkı sunmaktadır. Bireylerin birbirini anlama konusunda istekli olması ve iletişimde açık iletişimin benimsenmesi bir bütün olarak kıymetlidir. Öğretmen, çocukların eğitim yaşantılarında okul boyutunda yer alırken, ebeveynler ev boyutunda yer almaktadır. Her ikisi arasındaki ilişki ve iletişim kaçınılmazdır. Çünkü okul ile ev iyi bir eğitim süreci için işbirliği içerisinde olmalıdır. Eğitimsel ortamda çocuğa ait değişkenlerin sorumluluğu ebeveyn ve eğitimciler tarafından paylaşılmaktadır (Raffaele & Knoff, 1999). Bu yüzden öğretmen ile ebeveynin birbirinden bağımsız hareket etmesi çocuğun zararına olmaktadır. Buttery ve Anderson (1999) okul ile ev arasında kurulan bu etkileşimin olumlu bir öğrenme ortamı yaratmada oldukça önemli olduğuna dikkat çekmektedir.

Okul ile ev arasındaki bağ her iki ortam için oldukça önemli olmakla birlikte okula uyum sürecinin de önemli bir parçasıdır. İki bağın temsilcileri olarak ebeveyn ile öğretmen arasında kaçınılmaz bir ilişki kurulmaktadır. İnsanların ortak anlam, değerler ve hedefler geliştirmesi için koşulları yaratan zaman içinde birlikte bir şeyler yapmaktır (Cole, 1985; Rogoff, 1990; Tharp & Gallimore, 1988). Bu nedenle, ebeveynlerin ve öğretmenlerin etkileşimde bulunduğu doğru olsa da, ilişkinin gelişmesi için gerekli koşulların mevcut olması nadirdir. Yapılan bu araştırmada, öğretmen ile ebeveyn arasında ilişki gelişecek zaman ve ortamın olmaması sebebiyle, öğretmen-ebeveyn ilişkisi yerine öğretmen-ebeveyn etkileşimi kavramı kullanılılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar okula uyum sürecinde öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde birtakım rollerin olduğuna dikkat çekmiştir. Öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşim besleyici rol, ket vurucu rol ve kaçınmacı rol ile çocukların okula uyum sürecini

şekillendirmiştir.

Mevcut araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenin ve ebeveynin çocuktan beklentilerinin benzer olması öğretmen ile ebeveyn arasında besleyici role işaret etmiştir. Öğretmen ile ebeveyn işbirliği için beklentilerin benzer olması gerekli ve önemlidir (Sanders, 2008). Ebeveyn ve öğretmen beklentileri arasındaki benzerlik, çocuğun akademik yaşamında büyük önemi olan okul ile ev arasındaki ilişkinin ve tutarlılığın düzeyini ortaya koymaktadır (Karwowska-Struczyk, 1999).

Araştırmada besleyici rol yalnızca öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde rol oynamamış, öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide rol oynayarak çocuk merkezli yaklaşım, açık iletişim ve paydaşlık yoluyla okula uyum sürecini şekillendirdiğine işaret etmiştir. Öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde çocuk merkezli yaklaşım (çocuğun yararı gözetilerek ebeveynin ve öğretmenin kişisel özelliklerinden bağımsız olarak iletişimlerinde çocuğu merkeze almaları), kurulan açık iletişim ve paydaşlık çocukların okula uyum sürecine destek olmuştur. Çünkü besleyici rol unsurları, çocuğun karşı karşıya kaldığı problemleri, yaşadığı olumsuzlukları hem okul bağlamında hem de ev bağlamında düzeltmeyi, oluşan/oluşmakta olan problemleri ve olumsuzlukları gidermeyi içermiştir. Ayrıca çocuğun olumlu davranışlarının da her iki ortamda benzer şekilde değerlendirilmesi yine bu besleyici rol ile mümkün olmuştur. Çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri arasında olumlu ilişkiler gördüklerinde daha iyi öğrenme sonuçları elde edilebilmediği ifade edilmektedir (Billman ve diğerleri, 2005).

Alan yazında çocuğun olumlu davranışlarını desteklemede ebeveyn ile öğretmen işbirliğinin önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Sugai & Horner, 2002; Sugai ve diğerleri, 2000). Zaman zaman ebeveynlerin ve eğitimcilerin birbirlerinden ne bekledikleri konusunda kafalarının karışık olması rastlanabilecek bir durumdur (McAllister Swap, 1993). Ancak ebeveyn ve öğretmenin çocuktan beklentileri arasında fark olmaması çocuğun kafasının karışmasını engellemekte ve çocuğun evden okula geçişini kolaylaştırmaktadır (Lane ve diğerleri, 2007). Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde besleyici rolün çocukların okula istekle gelmesine katkı sağladığını göstermiştir. Ayrıca ebeveyni ile öğretmen arasında besleyici role dayalı etkileşim olması, çocukları öğretmene yakınlaştırmış ve öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkiye katkı sunmuştur. Böylece çocuklar hem okula isteyerek ve severek gelmiş, hem de öğretmen ile ilişki geliştirmeye açık olmuştur.

Araştırmada öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde ket vurucu rol çocukların okula uyum sürecine yansımıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre

ket vurucu rol, bariyer oluşturma, bencil yaklaşım ve paylaşımdan kaçınma unsurları yoluyla okula uyum sürecini şekillendirmiştir. Bariyer oluşturma, öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimdeki iletişim bariyerlerini anlatmıştır. Etkili ve açık iletişimin önemi birçok ilişkide olduğu gibi öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde de önemli olmuştur. Neuman (2006) çocuğun okula uyum sürecinde öğretmen ile ebeveyn arasında açık iletişim olmadığı süre boyunca çocuğun gelişimi ve öğrenmesindeki devamlılığın olumsuz etkileneceğini belirtmektedir. Öğretmen ile ebeveyn arasında etkili iletişim kurulması sınırların belirgin olmasını, anlaşmazlığın açıkça ve saygılı biçimde çözümlenmesini içermektedir (Bridgemohan ve diğerleri, 2005). Ancak araştırmada ket vurucu rol içerisinde öğretmen ile ebeveyn arasında oluşan bariyerlerde beklentilerin de farklı olduğu ortaya koyulmuştur. Eğer beklentiler ve deneyimler, okul ile ev arasında olumsuz veya birbirinden kopuk bir ilişkiye yol açarsa, bu iki yapının işbirliği oluşturacak şekilde etkileşmesi ve çocuk için destek oluşturması pek mümkün değildir (Adelman, 1996).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ket vurucu rolün ev ve okul ortamında ortak bir paydada buluşmamak anlamını da taşıdığını göstermiştir. Bu da iki farklı ortamda (ev ve okul), iki farklı bireyin (ebeveyn ve öğretmen) eğitsel anlamda farklı beklentilerle hareket etmesine neden olmuştur. Öğretmen ve ebeveyn beklentilerinin farklı olması, çocuğun okul öncesi eğitime uyumunda problem yaşamasına yol açmaktadır (Kienig, 2006). Tüm bu yönleriyle ket vurucu rol, çocukların okula uyum sürecinde ve çocukların okula gelme isteğinde olumsuzluklar yaratmıştır. Ayrıca öğretmenler, çocuklarla etkili bir şekilde çalışma çabalarının ebeveynlerden destek görmemesi nedeniyle engellendiğine inandıklarında kendilerini sürekli olarak etkisiz, güçsüz ve umutsuz hissettiklerini belirtmişlerdir (Lasky, 2000). Mevcut araştırmada öğretmenin ebeveynlerle etkileşimlerinde destek görememesi, öğretmen-çocuk ilişkisine yansıyarak, öğretmen ve çocuğu birbirinden uzaklaştırmıştır.

Mevcut araştırmada öğretmen ile ebeveyn etkileşimde kaçınması rol okula uyum sürecini ve öğretmen-çocuk ilişkisini şekillendirmiştir. Kaçınmacı rol, öğretmen ile ebeveyn arasında etkileşim kurulamaması ya da umursamazlık olarak kendini göstermiştir. Araştırmanın sonuçları, kaçınmacı rol kapsamında kültürel farklılıklar ve okuldan kaçınma yoluyla okula uyum sürecinin şekillendiğine işaret etmiştir. Nitekim özellikle kültürel farklılıklar, öğretmen ile ebeveyn arasında iletişim engelleri yaratmış, taraflar birbirleriyle iletişim kuramamışlardır. Çok kültürlü bir eğitim ortamındaki çocukların ebeveynleri ile öğretmeninin ortak bir dil aracılığıyla iletişim kuramadığı

durumlarda iletişim engeli oluşmuştur. Bu anlamda kültürel farklılıklar kapsamında en sık karşılaşılan durum ortak dilde iletişim kuramamak (iletişim engeli) olmuştur. Öğretmen ile ebeveyn arasında ortak bir dilin konuşulamaması, birçok ebeveyn ile öğretmen arasında etkileşim/iletişim kurulamadığını göstermiştir. Oysaki öğretmenlerin ailelerin kültürel geçmişlerini, inançlarını ve koşullarını anlamaları, güçlü öğretmen-ebeveyn ortaklıklarının geliştirilmesi için çok önemlidir (Handscombe, 1994).

Ket vurucu rol kapsamındaki diğer unsur olan okuldan kaçınma, öğretmen ile ebeveyn arasında umursamazlık yaratmıştır. Öğretmen ile ebeveyn arasında çocuğun yaşantılarına ilişkin paylaşımların olmaması, ebeveynin okuldan kopuk olduğuna dair bir izlenim oluşturması ve çocukların okula karşı duruşları üzerinde rol oynamıştır. Okuldan kaçınma, ne kadar okula uyum süreci üzerinde rol oynasa da ket vurucu rol kapsamında en sık karşılaşılan ve araştırmada en çok ön plana çıkan durum kültürel farklılıklar olmuştur. Alan yazında yapılan farklı araştırmalar, öğretmenlerin ana dili farklı olan ebeveynlerle ve çocuklarla iletişim problemleri yaşadıklarına vurgu yapmaktadır (Atmaca, 2004; Karataş & Çakan, 2018; Özpınar, 2008). Martin ve Waltman'a (2000) göre öğretmen ile ebeveyn arasında karşılıklı güven, saygı, dürüstlük, açıklık, sorumluluk paylaşımı, esneklik, dinleme, önemseme ve tam bir bilgi akışının olması sağlıklı bir iletişim için önkoşul davranışlardır. Yapılan bu araştırmada özellikle dil kaynaklı kültürel farklılıklar, hem öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde, hem öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide hem de okula uyum sürecinde olumsuzluklar yaratmıştır.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çok kültürlü bir sınıftaki üç yaş grubu çocukların okula uyum sürecinin öğretmen-çocuk ilişkisi, ebeveyn-çocuk ilişkisi, akran ilişkileri ve öğretmen-ebeveyn etkileşimi bağlamında nasıl şekillendiğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırma, ele alınan beş farklı araştırma sorusu doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın sonuçları ve sonuçlara dayalı olarak araştırmacı tarafından birtakım öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuç

- Araştırmada öğretmen ile çocuğun arasındaki ilişkinin mesafesi ile okula uyum sürecinin rahat geçirilmesinde rol oynayan unsurlar paralellik göstermiştir.
- Okula uyum sürecinde öğretmen ile çocuk arasındaki yakın ilişki, çocukları okula uyum sürecinde rahatlatırken, bağımlı ve çatışmalı ilişkiler ile ilgisizlik okula uyum sürecinde zorluklar yaratmıştır.
- Öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide sınıf yönetimi uygulamaları çocuklara bireysel yaklaşım, eğitim ortamının düzenlenmesi ve davranış yönetimi yoluyla okula uyum sürecini şekillendirmiştir. Çocuklara bireysel yaklaşım kapsamında demokratik yaklaşım uyum konusunda çocukları rahatlatıcı rol oynarken, katı ve tükenmiş yaklaşım ve aşırı hoşgörülü yaklaşım çocukların okula uyum sürecinde zorluklar yaratmıştır.
- Eğitim ortamlarının düzenlenmesi, çocuk merkezli düzenlemelerle okula uyum sürecinde çocukları desteklerken, öğretmen merkezli düzenlemelerle okula uyum sürecini aksatmıştır. Ayrıca öğretmen tarafından cezalandırma ya da pekiştirme şeklinde davranış yönetimine başvurulduğunda çocuklar okuldan uzaklaşmıştır.
- Öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide kimi zaman çatışmalar oluşmuş ve çatışma çözüm sürecine girilmiştir. Çatışma oluşumu farklı beklentiler, ön yargılı tutum ve eski çatışmaların tazelenmesi şeklinde gerçekleşirken, çatışma çözüm sürecinde çatışmanın düğümlenmesi ve uzlaşmanın

sağlanması unsurları yer almıştır. Çatışmanın düğümlenmesi, öğretmen ile çocuğu birbirinden uzaklaştırarak, çocukların okula uyum sürecinde aksaklıklar yaratmıştır. Çatışmalarda uzlaşmanın sağlanması ise öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide yakınlık sağlamış ve çocukların okula uyum sürecine ise katkı sunmuştur.

- Ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişki türlerinden sıcak ve destekleyici ilişki çocukların okula uyum sürecinde rahatlatırken, mesafeli ve korumacı ilişki ile çatışmalı ilişki çocukların okula uyum sürecinde zorluklar yaratmıştır.
- Ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkide okul-ev uyumu kapsamında ebeveynlerin destekleyici davranışları, çocukları okula gitme konusunda cesaretlendirip okula uyum sürecinin daha rahat geçirilmesine katkı sunarken, ebeveynlerin çelişkili ya da reddedici davranışları çocukları okuldan uzaklaştırarak okula uyum sürecinde zorluklar yaratmıştır.
- Ebeveynlerin çocuklarının özerkliğini desteklemeleri de okula uyum sürecinde olumlu izler bırakmıştır. Buna karşın özerkliği engellenen çocuklar hem okuldan hem de ebeveynden uzaklaşmıştır.
- Ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkide vedalaşma süreci, özellikle vedalaşmanın gerçekleşip gerçekleşmediği (vedalaşma tarzı) ikilemiyle okula uyum sürecini şekillendirmiştir. Bazı ebeveynler çocuklarının bir oyuna dalmasını fırsat bilerek okuldan çocuklarına görünmeden ayrılmıştır. Ebeveynlerin bu davranışı çocuk tarafından fark edildiğinde çocuklar ağlayıp bağırarak vedalaşma olmadan gerçekleşen bu ayrılığa tepkilerini göstermişlerdir. Bu çerçevede çocuğun okula bırakılma anında ebeveyn ile çocuk arasında bir vedalaşmanın gerçekleşmemesi çocukların okula uyum sürecinde zorluklar yaratırken, vedalaşmanın gerçekleşmesi okula uyum sürecinde çocukları rahatlatmıştır.
- Akranlar farklı dinamiklerle ve farklı kültürel unsurlarla eğitim ortamlarında bulunmuştur. Bu farklılıklar akran ilişkilerinde zaman zaman çatışma oluşumuna neden olmuştur. Çatışma oluşumu, akran ilişkilerinde tarafları olumsuzluklarla karşı karşıya getirmesi sebebiyle okula uyum sürecinde zorluklar yaratmıştır. Araştırmada çatışma oluşumu kadar çatışma çözüm süreci de akran ilişkilerinde önemli olmuştur. Nitekim çatışma çözüm sürecinde, çatışmanın düğümlenmesi akranları birbirinden uzaklaştırmanın

yanı sıra çocukları okul ve sınıf ortamından da uzaklaştırmış, okula uyum sürecini aksatmıştır. Buna karşın uzlaşmanın sağlandığı durumlarda akranlar çatışmanın sona erdirilmesiyle birbirlerine yakınlık göstermiş, bu anlamda çatışma okula uyum sürecine olumsuzluk olarak yansımamıştır.

- Sınıf ortamının çok kültürlü yapıda olması sebebiyle akran ilişkilerinde kültürel etkileşim ön plana çıkmıştır. Kültürel etkileşim akranların aynı dili konuşmaları, ortak deneyimlere sahip olmaları ve aile dostluğu/akrabalığı yollarıyla çocukların okula uyum sürecini rahatlatmıştır.
- Toplum dilinden farklı bir ana diline sahip olan çocuklar, aynı ana dili konuşan akranlarıyla etkileşim ve ilişki içerisinde olmayı tercih etmiş ve bu akranlar okula uyum sürecinde birbirlerinin destekçileri olmuştur.
- Öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde birtakım roller (besleyici rol, ket vurucu rol ve kaçınmacı rol) olması hem öğretmen-ebeveyn etkileşimini hem çocukların okula uyum sürecini hem de öğretmen-çocuk ilişkisine yansımıştır. Besleyici rol, çocuk merkezli yaklaşım, açık iletişim ve paydaşlık unsurlarıyla öğretmen ile ebeveyni birbirine yakınlaştırmış, çocukların okula uyum sürecini rahatlatmıştır. Ayrıca besleyici rol, öğretmen-çocuk ilişkisine yansıyarak öğretmen ile çocuğu da birbirlerine yakınlaştırmıştır.
- Ket vurucu rol ise bariyer oluşturma, bencil yaklaşım ve paylaşımdan kaçınma unsurlarıyla öğretmen ile ebeveyn arasındaki etkileşimde ve öğretmen-çocuk ilişkisinde olumsuz rol oynamanın yanı sıra çocukların okula uyum süreçlerinde de zorluklar yaratmış, çocukların okuldan uzaklaşmasına neden olmuştur.
- Öğretmen-ebeveyn etkileşiminde kaçınmacı rol, kültürel farklılıklar ve okuldan kaçınma unsurlarıyla uyum ve ilişki üzerinde rol oynamıştır. Birçok annenin Rus kökenli olması ve Türkçe bilmemesi/konuşamaması öğretmen ile aralarındaki etkileşimde aksamalar yaşanmasına neden olmuştur. Öğretmen ile çoğu zaman iletişim kuramayan bu ebeveynler ile öğretmen arasında etkileşim sınırlı kalmıştır. Bu durum çocukların okuldan uzaklaşmasına neden olmuş, ayrıca öğretmen-çocuk ilişkisine de yansıyarak, öğretmen ile çocuk arasında ilgisizlik yaratmıştır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Sınıfta çocukların kültürel çeşitlilikleri yansıtan materyal, oyuncak vb. unsurlara yer verilmeli ve bu unsurlar çocuklara tanıtılmalıdır. Böylece çok kültürlü yapının sınıf içerisinde var olmasına fırsat tanıyarak çocuklarda farkındalık oluşturulmalıdır.
- Öğretmenler, ev ziyaretleri, bireysel görüşmeler aracılığıyla elde ettikleri kültürel bilgileri, çocuklar ve ebeveynler için önemli olan kültürün yönleri hakkında öğrenmeye açık ve istekli olduklarını göstermenin bir yolu olarak kullanmalıdır.
- Okul uyum sürecinin anlık tepkisel davranışlarla yönetilmesi yerine sınıfın ve çocukların kültürel özelliklerine yönelik okula uyum süreci planı hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.
- Ebeveynlerde gözlemlenen yanlış tutum ve davranışlar, ebeveynlerle uygun iletişim yolları aracığıyla paylaşılmalı, doğru tutum ve davranışların çocuğu ne yönde etkileyeceği anlatılmalıdır.
- Akran etkileşimini destekleyici/pekiştirici ortamlar ve fırsatlar sunulmalı, sınıfın kültürel çeşitliliğini ön plana çıkaran etkinliklere yer verilmelidir.

6.2.2. Millî Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler

- Araştırmacılar çocukların kurallara uyum sağlaması, okulun işlemekte olan rutinine alışması ve olumlu akran ilişkilerini geliştirilmesi gibi hedeflerin öncelikli olarak okul öncesi programlarının içerisinde yer alması gerektiğini vurgulamaktadır (McMahon & Canal, 1999). Bu sebeple okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan uyum haftası okul öncesi eğitim programı içerisinde yer almalı, çocukların uyum sürecine hizmet edecek şekilde yeniden planlanmalı ve uygulamaya koyulmalıdır.
- Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ortamları hakkında farkındalıklarını artıracak ve bu sınıflardaki uygulamalarını gözden geçirmelerine olanak sağlayacak eğitimler düzenlenmelidir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenler için hizmetiçi eğitimlerle okulun bulunduğu bölgeye göre stratejik okula uyum süreci planları hazırlaması

sağlanmalıdır.

- Çok kültürlü eğitim ortamındaki uyum sürecini ve bu süreçteki ilişkileri ortaya koyması sebebiyle, günden güne sayıları artan çok kültürlü eğitim ortamlarına ilişkin uygulamalar ve politikalar geliştirilmelidir.
- Okula uyum süreci ile ilgili okula başlama çağına gelmiş çocuğu olan ebeveynlere bilgilendirici broşür, video vb. materyaller hazırlanarak doğru bilinen yanlışların düzeltilmesi sağlanmalıdır.

6.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada ebeveyn-çocuk arasındaki ilişki okul ortamı ve ebeveyn görüşleri baz alınarak incelenmiştir. Yapılacak araştırmalarda okula uyum sürecinin ev ortamına nasıl yansıdığına bakılmalıdır.
- Benzer araştırmalar farklı kültürel özelliklere sahip bölgelerde gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Aceves, T. C., & Orosco, M. J. (2014). Culturally responsive teaching (Document No. IC-2). https://www.researchgate.net/profile/Michael-Orosco/publication/332428234_Culturally_Responsive_Teaching/links/5e8522f9299bf1307970d319/Culturally-Responsive-Teaching.pdf Erişim tarihi: 05.06.2022.

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1-82.

Ackoff, R. L. (1974). Redesigning the Future. *Systems Practice, 3*(6), 521-524.

Ackoff, R. L. (1999). *Re-creating the corporation: A design of organizations for the 21st century*. USA: Oxford University Press.

Adair, J. K. (2011). Confirming chanclas: What early childhood teacher educators can learn from immigrant preschool teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 32*(1), 55-71.

Adair, J. K., Tobin, J., & Arzubiaga, A. E. (2012). The dilemma of cultural responsiveness and professionalization: Listening closer to immigrant teachers who teach children of recent immigrants. *Teachers College Record, 114*(12), 1-37.

Adelman, H. S. (1996). Restructuring education support services and integrating community resources: Beyond the full service school model. *School Psychology Review, 25*(4), 431-446.

Akış, G., & Alakoç Pırpır, D. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences, 13*(19), 21-49.

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., Blyth, D. A., & McAdoo, H. P. (1988). Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the society for Research in Child Development*, i-157.

Allsopp, D. H., Santos, K. E., & Linn, R. (2000). Collaborating to teach prosocial skills. *Intervention in School and Clinic, 35*(3), 141-146.

American Psychological Association (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. 18 Ağustos 2021 tarihinde https://www.apa.org/about/policy/multicultural-

guidelines-archived.pdf adresinden alınmıştır.

Asher, S. R., Parkhurst, J., Hymel, S., & Williams, G. A. (1990). Peer rejection and loneliness in children. *Peer Rejection in Childhood*, 253-273.

Atmaca, F. (2004). *Sınıf öğretmenlerinin motivasyon durumlarının incelenmesi (Ağrı ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Bacchini, D., Affuso, G., & Trotta, T. (2008). Temperament, ADHD and peer relations among schoolchildren: the mediating role of school bullying. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 34*(5), 447-459.

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

Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 3-15.

Banks, J. A. (2007). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 389-401). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Barcus, F. E. (1959). *Communications content: Analysis of the research, 1900-1958*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Illinois.

Barone, L., & Lionetti, F. (2012). Attachment and social competence: A study using MCAST in low-risk Italian preschoolers. *Attachment & Human Development, 14*(4), 391-403.

Bart, O., Hajami, D., & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice, 16*(6), 597-615.

Bascoe, S. M., Davies, P. T., Sturge-Apple, M. L., & Cummings, M. (2009). Children presentations of family relationships, peer information processing, and school adjustment. *Developmental Psychology, 45*(6), 1740-1751.

Başaran, S., Gökmen, B., & Akdağ, B. (2014). Okul öncesi eğitimde okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2014*(2), 197-223.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child*

Development, 37, 887-907.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*, 43-88.

Baumrind, D. (1968). Authoritarian versus authoritative parental control. *Adolescence, 3*, 255-272.

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society, 9*, 239-276.

Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. family relations. *Journal of Applied Family and Clinical Studies, 45*, 405-414.

Beaty, J. (1988). *Skills for preschool teachers*. Columbus: OH: Merrill.

Bernard, H. R. (2011). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. New York: Rowman Altamira.

Berndt, T. J., & Keefe, L. (1992) Friends' influence on adolescents' perceptions of themselves at school. In D. H. Schunk, J. L. Meece (Eds.), *Students perceptions in the classroom* (pp. 51-73). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bertalanffy, L. V. (1968). General systems theory as integrating factor in contemporary science. *Akten des XIV. Internationalen Kongresses für Philosophie, 2*, 335-340.

Betts, L. R., Rotenberg, K. J., & Trueman, M. (2009). An investigation of the impact of young children's self-knowledge of trustworthiness on school adjustment: A test of the realistic self-knowledge and positive illusion models. *British Journal of Developmental Psychology, 27*, 405-424.

Betts, L. R., Rotenberg, K. J., Trueman, M., & Stiller, J. (2012). Examining the components of children's peer liking as antecedents of school adjustment. *British Journal of Developmental Psychology, 30*(2), 303-325.

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

Billman, N., Geddes, C., & Hedges, H. (2005). Teacher-parent partnerships: Sharing understandings and making changes. *Australian Journal of Early Childhood, 30*(1), 44-48.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment, 15*, 199-225.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79.

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

Bloom-Feshbach, S., Bloom-Feshbach, J., & Gaughran, J. (1980). The child's tie to both parents: Separation patterns and nursery school adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry, 50*(3), 505-521.

Bornstein, M. H., & Zlotnik, D. (2009). Parenting styles and their effects. In J. B. Benson & M. M. Haith (Eds.), *Social and emotional development in ınfancy and early childhood* (pp. 280-292). UK: Elsevier.

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

Brent, J. (2010). *The effects of parent-child and teacher-childrelationships on diverse children's transition to school*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Canada.

Bridgemohan, R., Van Wyk, N., & Van Staden, C. (2005). Home-school communication in the early childhood development phase. *Education, 126*(1), 60-77.

Brown, B. A. (2004). Discursive identity: Assimilation into the culture of science and its implications for minority students. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(8), 810-843.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415-436.

Buttery, T. J., & Anderson, P. J. (1999). Community, school, and parent dynamics: A synthesis of literature and activities. *Teacher Education Quarterly, 36*(4), 111-122.

Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008) Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Sychology, 46*, 367-391.

Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Van Damme, J. (2009). Predicting school

adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal, 110*(2), 119-141.

Caplan, M., Vespo, J. E., Pedersen, J., & Hay, D. F. (1991). Conflict and its resolution in small groups of one- and two-year-olds. *Child Development, 62*(6), 1513-1524.

Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal, 33*(3), 155-162.

Castagno, A., & Brayboy, B (2008). Culturally responsive schooling for Indigenous youth: A review of the literature. *Review of Educational Research, 78*(4), 941-993.

Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leardership as functions of teacher belief and behaviors. *Child Develeopment, 74*(2), 535-548.

Charmaz, K. (1996). The search for meanings-Grounded Theory. In J. A. Smith, R. Harre & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in psychology* (pp. 27-49). London: SAGE Publications.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Londra: SAGE Publications.

Charmaz, K., & Belgrave, L. (2012). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of The Craft, 2*, 347-365.

Checkland, P. (2000). Systems thinking, systems practice: Includes a 30-year retrospective. *Journal Operational Research Society, 51*(5), 647-647.

Chen, X., & French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology, 59*, 591-616.

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.

Chen, X., Chen, H., Li, D., & Wang, L. (2009). Early childhood behavioral inhibition and social and school adjustment in Chinese children: A 5-year longitudinal study. *Child Development, 80*(6), 1692-1704.

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), 41-45.

Coelho, E. (1994). Social integration of immigrant and refugee children. In F. Genesee (Ed.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp. 301-327). Cambridge: Cambridge University Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2010). *A guide to teaching practice* (5th edition). London: Routledge.

Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development, 61*(1), 152-162.

Coie, J., Terry, R., Lenox, K., Lochman, J., & Hyman, C. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology, 7*(4), 697-713.

Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition vygotskian perspectives* (pp. 146-162). Cambridge: Cambridge University Press.

Coleman, P. K., & Byrd, C. P. (2003). Interpersonal correlates of peer victimization among young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 32*(4), 301-314.

Collahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer ınteractions and readiness to learn relationships between classroom peer play and learning behaviours and conduct. *Journal of Educational Psychology, 92*, 3, 458-465.

Colombo, M. W. (2006). Building school partnerships with culturally and linguistically diverse families. *Phi Delta Kappan, 88*(4), 314-318.

Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elementary School Journal, 91*(3), 271- 277.

Cook, K. D., Dearing, E., & Zachrisson, H. D. (2017). Information sharing between teachers and early education programs during school entry in Norway: Associations with children's school adjustment and success in the first year. *International Journal of Child Care and Education Policy, 11*(1), 1-20.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. USA: SAGE Publications.

Corsaro, W. A. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly, 55*(2), 160-177.

Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.

Cowan, P., & Cowan, C. (2009). The role of parents in children's school transition. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. V. Peters & M. Boivin (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development* (pp. 1-6). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: SAGE Publications.

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

Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology, 11*(1), 1-9.

Çapçı, S. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü eğitim uygulamaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Çoban, A. E., Karaman, N. G., & Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 125-131.

Demirkaya, P. N., & Bakkaloğlu, H. (2015). Examining the student-teacher relationships of children both with and without special needs in preschool classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(1), 159-175.

Demmert, W. G., & Towner, J. C. (2003). *A review of the research literature on the influences of culturally based education on the academic performance of Native American students*, Portland, OR: Northwest Regional Educational Lab. (ERIC Document Reproduction Service No. ED474128).

Denham, S. A., & Holt, R. W. (1993). Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology, 29*(2), 271-275.

Diesendruck, G., & Ben-Eliyahu, A. (2006). The relationships among social cognition, peer acceptance, and social behavior in Israeli kindergarteners. *International Journal of Behavioral Development, 30*(2), 137-147.

Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S., & Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 882-900.

Dionne, G., Tremblay, Boivin, R. E., M.; Laplante, D., & Pérusse, D. (2003). Phisical

aggression and expressive vocabulary in 19-month-old twins. *Developmental Psychology, 39*, 261-273.

Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*, 588-599.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, *82*(1), 405-432.

Eckerman, C. O., Davis, C. C., & Didow, S. M. (1989). Toddlers' emerging ways of achieving social coordination with a peer. *Child Development, 60*, 440-453.

Edwards, R., & David, M. (1997). Where are the children in home-school relations? notes towards a research agenda. *Children & Society, 11*, 194-200.

Eisenhart, M. A. (2001). The meaning of culture in the practice of educational research in the United States and England. *Invited presentation at the VIIIe Congrès International de Association pour la Recherche Interculturelle, Geneva, Switzerland*.

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

Engle, J. M., McElwain, N. L., & Lasky, N. (2011). Presence and quality of kindergarten children's friendships: Concurrent and longitudinal associations with child adjustment in the early school years. *Infant and Child Development*, *20*(4), 365-386.

Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference. *Journal of Learning Disability*, *41*(1), 5-14.

Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, *24*(1), 92-105.

Faas, D. (2008). From foreigner pedagogy to intercultural education: An analysis of the

German responses to diversity and its impact on schools and students. *European Educational Research Journal, 7*(1), 108-123.

Feldman, P. S. (2005). *Development across the life span*. USA: Peerson Education Ltd. Prentice Hall.

Fernie, D. E., Davies, B., McMurray, P., & Kantor, R. (1993). Becoming a person in the preschool: Creating integrated gender, school culture, and peer culture positionings. *Internation Journal of Qualitative Studies in Education, 6*(2), 95-110.

Ford, D. H., & Ford M. E. (1987). *Humans as self-constructing living systems*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park: Sage Publications, Inc.

Fowler, L. T. S., Banks, T. I., Anhalt, K., Der, H. H., & Kalis, T. (2008). The association between externalizing behavior problems, teacher-student relationship quality, and academic performance in young urban learners. *Behavioral Disorders, 33*(3), 167-183.

Fredericks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 305-321). New York: Springer Science and Business Media.

French, D. C., Pidada, S., Denoma, J.,McDonald, K., & Lawton, A. (2005). Reported peer conflicts of children in the United States and Indonesia. *Social Development, 14*(3), 458-472.

Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (1998). *Çocuk ve ergen helişimi* (3. baskı). Ankara: İmge Kitabevi.

Gaskins, S., Miller, P. J., & Corsaro, W. A. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children. *New Directions for Child and Adolescent Development, 58*, 5-23.

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(2), 106-116

Genishi, C., & Di Paolo, M. (1982). Learning through argument in a preschool. In L. C. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the classroom* (pp. 49-68). New York:

Academic Press.

Gladding, S. T. (2015). *Family therapy: History, theory and practice* (6th edition). England: Pearson Education Limited.

Glaser, B. G., & Holton, J. (2004). Remodeling grounded theory. *Qualitative Market, Media and Opinion Research, 5*(2), 1-22.

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

Goldberg, C. A. (2006). *Transitioning to preschool: The role of withdrawn behavioral subtypes and the teacher-child relationship in early school adjustment*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University, Illinos.

Gordon, T. (1993). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (E. Aksay & B. Özkan, Çev.). İstanbul: YA-PA Yayınları.

Granot, D. (2014). Teacher-student attachment and student school adaptation: A variable centered and person centered analytical approaches. *American Journal of Educational Research, 2*(11), 1005-1014.

Grey, I. K., & Yates, T. (2014). Preschoolers' narrative representations and childhood adaptation in an ethnoracially diverse sample. *Attachment & Human Development, 16*(6), 1-20.

Grossmann, K., & Grossmann, K. E. (1998). Bindungstheoretische überlegungen zur krippenbetreuung. In L. Ahnert (Ed.), *Tagesbetreung für kinder unter drei jahren. theorienund tatsachen* (pp. 69-81). Berlin: Seattle Verlag Hans Huber.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal, 30*(4), 233-252.

Guo, K., & Dalli, C. (2012). Negotiating and creating intercultural relations: Chinese immigrant children in New Zealand early childhood education centres. *Australasian Journal of Early Childhood, 37*(3), 129-136.

Gülay Ogelman, H. (2018). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Eğiten Matbaacılık.

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

Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(36), 1-10.

Gülay, H., & Erten, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının akran kabullerinin okula

uyum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *E-International Journal of Educational Research, 1*(2), 81-92.

Hall, P. S., & Hall, N. D. (2003). Building relationships with challenging children. *Educational Leadership, 61*(1), 60-63.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625-638.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development, 17*(1), 115-136.

Handscombe, J. (1994). Putting it all together. In F. Genesee (Ed.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp. 331-356). Cambridge: Cambridge University Press.

Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 55-71.

Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67*, 1-13.

Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin, 121*(3), 355.

Hausken, E. G., & Rathbun, A. H. (2002, April). *Adjustment to kindergarten: Child, family, and kindergarten program factors*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Hay, D. F. (1984). Social conflict in early childhood. *Annals of Child Development, 1*, 1-44.

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

Hay, D. F., Payne A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 84-108.

Heilborn, M. L., & Carrara, S. (2012). Diversty in school. 7 Ekim 2021 tarihinde http://www.clam.org.br/uploads/arquivsity_in_School.pdf adresinden alınmıştır.

Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *Journal of Genetic Psychology, 174*(0), 642-663.

Hinde, R. A. (1991). Relationships, attachment and culture: A tribute to Jown Bowlby. *Infant Mental Health Journal, 12*(3), 154-163.

Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V., & Cavanagh, S. (2011*). Transition to primary school: A review of the literature*. Canberra: Commonwealth of Australia.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. USA: Sage Publications, Inc.

Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Oxford: Blackwell Science Ltd.

Horner, R. (2011). Culture, communication, and competence: A commentary on variables affecting social and academic behavior. *Journal of Behavioral Education, 20*(4), 306-311.

Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence*. Burlington: Jones & Bartlett Learning.

Howes, C. (1996). The earliest friendships. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 66-86). Cambridge: Cambridge University Press.

Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Child relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development, 63*, 859-866.

Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology, 11*, 251-268.

Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development, 65*(1), 253-263.

Howes, C., Philips, D. A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development, 63*, 449-460.

Howes, C., Shivers, E., & Ritchie, S. (2004). Improving social relationships in child care through a researcher-program partnership. *Early Education and Development*, *15*(1), 57-78.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277-1288.

Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of teacher-student relationships on aggressive children's development: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*(2), 173-184.

Hughes, J., & Kwok, O. M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 39-51.

Ipsa, J. (1981). Peer support among Soviet day care toddlers. *International Journal of Behavioral Development, 4*, 255-269.

Ironsmith, M., & Poteat, G. M. (1990). Behavioral correlates of preschool sociometric status and the prediction of teacher ratings of behavior in kindergarten. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*(1), 17-25.

Iruka, I. U., Winn, D. M. C., Kingsley, S. J., & Orthodoxou, Y. J. (2011). Links between parent-teacher relationships and kindergarteners' social skills: Do child ethnicity and family income matter?. *The Elementary School Journal, 111*(3), 387-408.

Jackson, M. F., Barth, J. M., Powell, N., & Lochman, J. E. (2006). Classroom contextual effects of race on children's peer nominations. *Child Development, 77*(5), 1325-1337.

James, A., & Prout, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the dociological study of childhood* (pp. 7-32). USA: Falmer Press, Taylor & Francis Inc.

Jiang, X. L., & Cillessen, A. H. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: A meta-analysis. *Developmental Review, 25*(1), 1-25.

Johnson, A. K. (2006). *Physical and psychological aggression and the use of parenting styles: A comparıson of African-American and Caucasian families*. Unpublished master thesis, University of Maryland, USA.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). Teaching students to be peacemakers: Results of five years of research. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 1*(4), 417-438.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research, 66*(4), 459-506.

Jong, R., Mainhard, T., Tartwij, J., Veldman, L., Verloop, N., & Wubbels, T. (2013). How preservice teachers' personality traits, self-efficacy, and discipline

strategies contribute to the teacher-student relationship. *British Journal of Educational Psychology*, *84*(2), 264-310.

Kagan, S. (1986). Cooperative Learning and Socio-Cultural Factors in Schooling. In S. Kagan (Ed.), *Young language: Social and cultural factors in schooling language minority students* (pp. 36-47). Los Angeles: California State University.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji kültür bağlamında insan ve aile*. İstanbul: Evrim Yayıncılık.

Karataş, K., & Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim-öğretim sorunları Bismil ilçesi örneği. *İlköğretim Online, 17*(2), 834-847.

Karwowska-Struczyk, M. (1999). Congruence between teachers' and parents' expectations. In D. P. Weikart (Ed.), *What should children learn? Teachers and parents views in 15 countries* (pp. 109-123). Mighigan: High/Scope Press.

Kaya, Ö. S., & Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 15*(4), 1311-1324.

Keown, L. J., & Woodward, L. J. (2006). Preschool boys with pervasive hyperactivity: Early peer functioning and mother-child relationship influences. *Social Development, 15*(1), 23-45.

Kesicioğlu, O. S. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 40*(177), 327-342.

Khatri, P., & Kupersmidt, J. B. (2003). Aggression, peer victimization, and social relationships among Indian youth. *International Journal of Behavioral Development, 27*(1), 87-95.

Kıldan, O. A. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocukların okul korkularına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(1), 49-73.

Kienig, A. (2006). The importance of social adjustment for future success. In H. Fabian & A. W. Dunlop (Eds.). *Transitions in the early years debating continuity and progression for young children in early education* (pp. 23-37). New York: Routledge Falmer.

Killen, M., & Cords, M. (1998). Conflict resolution in human and non-human primates. In J. Langer & M. Killen (Eds.), *Piaget, evolution, and development* (pp. 193-220). Mawhaw: LEA.

Kiuru, N., Laursen, B., Aunola, K., Zhang, X., Lerkkanen, M. K., Leskinen, E., &

Nurmi, J. E. (2016). Positive teacher affect and maternal support facilitate adjustment after the transition to first grade. *Merrill-Palmer Quarterly, 62*(2), 158-178.

Klima, T., & Repetti, R. L. (2008). Children's peer relations and their psychological adjustment: Differences between close friendships and the larger peer group. *Merrill-Palmer Quarterly (1982)*, 151-178.

Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers' interactions with children: Why are they so important?. *Research in Review. Young Children, 52*(2), 4-12.

Korkmaz, B. (2005). *Dil ve beyin: Çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları*. İstanbul: Yüce Yayım.

Krippendorff, K. (1980). Validity in content analysis. In E. Mochmann (Ed.), *Computerstrategien für die kommunikationsanalyse* (pp. 69-112). Frankfurt: Campus.

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development, 61,* 1081-1100.

Ladd, G. W. (1996). Shifting ecologies during the 5-7 year period: Predicting children's adjustment during thetransition to grade school. In A. Sameroff & M. Haith (Eds.), *The five to seven year shif*t (pp. 363-386). Chicago: University of Chicago Press.

Ladd, G. W. (2003). Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 43-104). New York: Academic Press.

Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development, 77*(4), 822-846.

Ladd, G. W., & Burges, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn children during early grade school. *Child Development, 70*(4), 910-929.

Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment?. *Child Development, 72*(5), 1579-1601.

Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (1997). Children's classroom peer relationships and

early school attitudes: Concurrent and longitudinal associations. *Early Education and Development, 8*(1), 51-66.

Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 1168-1189.

Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development, 74*(5), 1344-1367.

Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spares of influence?. *Child Development, 70*(6), 1373-1400.

Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly, 46*(2), 255-279.

Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement?. *Journal of Educational Psychology, 109*(6), 826-841.

Ladd, G. W., Herald, S. L., & Kochel, K. P. (2006). School readiness: Are there social prerequisites?. *Early Education and Development, 17*(1), 115-150.

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

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment?. *Child Development*, 1181-1197.

Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child Development*, 986-992.

Lane, K. L., Stanton-Chapman, T., Jamison, K. R., & Phillips, A. (2007). Teacher and parent expectations of preschoolers' behavior: Social skills necessary for success. *Topics in Early Childhood Special Education, 27*(2), 86-97.

Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 843-860.

Lawrence, J., & Tar, U. (2013). The use of grounded theory technique as a practical tool

for qualitative data collection and analysis. *Electronic Journal of Business Research Methods, 11*(1), 29-40.

Leflot, G., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). Teacher-child interactions: Relations with children's self-concept in second grade. *Infant and Child Development, 19*, 385-405.

Leve, L. D., Fisher, P. A., & DeGarmo, D. S. (2007). Peer relations at school entry: Sex differences in the outcomes of foster care. *Merrill-Palmer Quarterly, 53*(4), 557-577.

Lewis, P. (1994). *Information-system development*. London: Pitman Publishing.

Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal, 32*(3), 145-156.

Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. In R. C. Pianta (Ed.), *New directions for child development. Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (pp. 81-107). San Francisco: Jossey-Bass.

Maccoby, E. E. (2002). Parenting effects: Issues and controverties. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (pp. 35-46). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology, volume IV: Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.

Magnusson, D., & Stattin, H. (2006). The person in context: A holistic-interactionistic approach. In R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 1 Theoretical models of human development* (pp. 400-464). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.

Mainhard, M. T., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within -and across- lesson associations with the classroom climate. *Learning and Instruction, 21*, 345-354.

Margetts, K. (2007). Understanding and supporting children: Shaping transition practices. In A. W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years* (pp. 8-22). England: Open University Press.

Marsiglia, C., Walczyk, J., Buboltz, W., & Griffith-Ross, D. (2006). Impact of parenting

styles and locus of control on emerging adults' psychosocial success. *Journal of Education and Human Development, 1*, 1-11.

Martin, M., & Waltman, C. (2000). *Çocuğunuzun okulla ilgili sorunlarını çözebilirsiniz* (F. Zengin, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Martínez-Lozano, V., Sánchez-Medina, J. A., & Goudena, P. P. (2011). A cross-cultural study of observed conflicts between young children. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42*(6), 895-907.

Mays, N., & Pope, C. (2000). Qualitative research in health care, assessing quality in qualitative research. *British Medical Journal, 320*, 50-52.

McAllister Swap, S. (1993). *Developing home -school partnerships- from concepts to practice*. New York: Teachers College Press.

McGillicuddy-De Lisi, A. V., & De Lisi, R. (2007). Perceptions of family relations when mothers and fathers are depicted with different parenting styles. *The Journal of Genetic Psychology, 168*(4), 425-442.

McGlothlin, H., & Killen, M. (2005). Children's perceptions of intergroup and intragroup similarity and the role of social experience. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*(6), 680-698.

McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*(5), 349-361.

McMahon, R. J., & Canal, N. (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical psychology*, *67*(5), 648-657.

MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (OBADER)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Mercan Uzun, E., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 7*(1), 72-83.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Mills, G. E. (2007). *Action research: A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Pearson Education.

Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 289-302.

Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. United State of America: Harvard University Press.

Monkeviciene, O., Mishara, B. L., & Dufour, S. (2006). Effects of the Zippy's Friends Programme on children's coping abilities during the transitions from kindergarten to elementary school. *Early Childhood Education Journal, 34*(1), 53-60.

Monks, C. P., Ruiz, R. O., & Val, E. T. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior, 28*, 458-476.

Morey, A. I., & Kitano, M. (1997). *Multicultural course transformation in higher education: A broader truth*. USA: Allyn & Bacon.

Motti, F. (1986). *Patterns of behavior of preschool teachers with children of varying developmental histories*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools, 38*(1), 25-41.

Murray, C., Murray, K. M., & Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher-student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*, 49-61.

Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J., & Huston, A. C. (1984). *Child development and personality*. New York: Harper & Row Publishers.

Musun-Miller, L. (1993). Social acceptance and social problem solving in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 14*, 59-70

Myers, S. S. (2007). *Contextual and dispositional ınfluences on low-income children's school adjustment*. Unpublished doctoral dissertation, University of New Orleans, New Orleans.

Myers, S. S., & Morris, A. S. (2009). Examining associations between effortful control and teacher-child relationships in relation to Head Start Children's socioemotional adjustment. *Early Education and Development, 20*(5), 756-774.

Nakamichi, K., Nakamichi, N., & Nakazawa, J. (2021). Preschool social-emotional competencies predict school adjustment in Grade 1. *Early Child Development and Care, 191*(2), 159-172.

Naz, Y. (2015). Tü*rkiye'nin uluslararası göç politikası ve uluslararası göçün*

Türkiye'deki güncel sorunları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Neuharth-Pritchett, S., Reiff, J. C., & Pearson, C. A. (2001). Through the eyes of preservice teachers: Implications for the multicultural. *Journal of Research in Childhood Education, 15*(2), 256-269.

Neuman, M. J. (2006). The wider context an international overview of transition issues. In H. Fabian & A. W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years debating continuity and progression for young children in early education* (pp. 8-22). New York: Routledge Falmer.

Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1996). The developmental significance of children's friendship relations. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, W. W. Hartup, W. M.Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendshipin childhood and adolescence* (pp. 289-321). New York: Cambridge University Press.

Nur, İ. (2020). *Okul öncesi çocuklarının ebeveynleri, öğretmenleri ve arkadaşları ile ilişkilerinde sahip oldukları zihinsel temsillerinin okula uyumla ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Nur, İ., Aktaş Arnas, Y., Abbak, B. S., & Kale, M. (2018). Mother-child and teacher-child relationships and their associations with school adjustment in pre-school. *Educational Sciences: Theory & Practice, 18*(1), 201-220.

Ochs, E. (1988). *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. New York: Cambridge University Press.

O'Connor, J., & McDermott, I. (1997). *The art of systems thinking*. London: Thorsons.

Odinko, M. N. (2016). Promoting cognitive and emotional adjustment well of Nigerian children: Critical issues for early childhood teacher education. *Journal of the International Society for Teacher Education, 20*(1), 6-18.

Ogelman, H., Önder, A., Seçer, Z., & Erten, H. (2013). Anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarını yordayıcı etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, 29*, 143-152.

Okoye-Johnson, O. (2011). Does multicultural education improve students' racial attitudes? Implications for closing the achievement gap. *Journal of Black Studies, 42*(8), 1252-1274.

Oktay, A., & Polat-Unutkan, Ö. (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul:

Yaylacık Matbaası.

Opotow, S. (1991). Adolescent peer conflicts: Implications for students and for schools. *Education and Urban Society, 23*(4), 416-441.

Ostrosky, M. M., Jung, E. Y., Hemmeter, M. L., & Thomas, D. (2003). *Helping children understand routines and classroom schedules. What works briefs*, Washington: Administration for Children, Youth, and Families (DHHS). (ERIC Document Reproduction Service No. ED481991).

Öngören, S. (2021). The role of school counsellors in children's adjustment to preschool education. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1-15.

Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Özpınar, M. (2008). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Aydın ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D., & Gross, D. (2003). *Human Development*. USA: McGraw Hill.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer acceptance and later interpersonal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological Bulletin, 102*, 357-389.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29*(4), 611.

Patterson-Mallin, M. J. (2003). *The impact of maternal expressiveness on child expressiveness and sociometric status*. Unpublished master's thesis, De Paul University, Chicago, Illinois.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Peet, S. H., Powell, D. R., & O'Donnel, B. K. (1997). Mother-teacher congruence in perceptions of the child's competence and school engagement: Links to academic achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*(3), 373-393.

Perdue, N. H., Manzeske, D. P., & Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools, 46*(10), 1084-1097.

Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist, 33*(4), 177-194.

Peterson, M. A. (2001). *An examination aggression and self-esteem in preschoolers*. Unpublished master thesis, Southern Connecticut State University, USA.

Phuntsog, N. (1999). The magic of culturally responsive pedagogy: In search of the Genie's Lamp in multicultural education. *Teacher Education Quarterly, 26*(39), 97-111.

Pianta, R. C. (1992). Conceptual and methodological issues in research on Relationships between children and nonparental adults. *New Directions for Child Development, 57*, 121-29.

Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development, 8*(1), 11-26.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teacher*. Washington: APA.

Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale-short form*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.

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

Pianta, R. C., & Cox, M. J. (1999). *The transition to kindergarten*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Pianta, R. C., & Harbers, K. L. (1996). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with academic achievement. *Journal of School Psychology, 34*(3), 307-322.

Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between teachers and children: Associations with behavior at home and in the classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology, 12*, 379-393.

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*(3), 444-459.

Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.

Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal, 100*(1), 71-86.

Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N., & Higgins, T. (2001).

Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. *Early Childhood Research Quarterly, 16*(1), 117-132.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The elementary school journal*, *102*(3), 225-238.

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

Pianta, R. C., Smith, N., & Reeve, R. (1991). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with classroom adjustment. *School Psychology Quarterly, 6,* 1-16.

Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7,* 295-312.

Raffaele, L. M., & Knoff, H. M. (1999). Impraving home-school collaboration with disadvantaged families: Organizational principles, perspectives, and approaches. *School Psychology Review, 28*(3), 448-466.

Ray, D. C. (2007). Two counseling interventions to reduce teacher-child relationship stress. *Professional School Counseling, 10*(4), 3-14.

Reijntjes, A., Stegge, H., & Terwogt, M. M. (2006). Children's coping with peer rejection. The role of depressive symptoms, social competence and gender. *Infant and Child Development, 15*, 89-107.

Reynolds, A. J., & Bezruczko, N. (1993). School adjustment of children at risk through fourth grade. *Merrill-Palmer Quarterly*, 457-480.

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School Psychology Review, 28*(3), 426-438.

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(5), 491-511.

Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgements of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(2), 147-166.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist`s view of psychotherapy*. Boston: Houghton-Mifflin.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Rose, A. J., & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology, 35*(1), 69-79.

Rotenberg, K. J., Michalik, N., Eisenberg, N., & Betts, L. R. (2008). The relations among young children's peer-reported trustworthiness, inhibitory control, and preschool adjustment. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(2), 288-298.

Rourou, A., Singer, E., Bekkema, N., & De Haan, D. (2006). Cultural perspectives on peer conflicts in multicultural Dutch child care centres. *European Early Childhood Education Research Journal, 14*(2), 35-53.

Rubin, K. H., & Burgess, K. B. (2001). Social withdrawal and anxiety. *The Developmental Psychopathology of Anxiety*, 407-434.

Rubin, R. A., & Balow, B. (1978). Prevalence of teacher identified behavior problems: A longitudinal study. *Exceptional Children, 45*(2), 102-111.

Rudasili, K. M., Rimm-Kaufman, S. E., Justice, L. M., & Pence, K. (2006). Temperament and language skills as predictors of teacher-child relationship quality in preschool. *Early Education and Development, 77*(2), 271-291.

Rudy, D., & Grusec, J. E. (2006). Authoritarian parenting in individualist and collectivist groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's self-esteem. *Journal of Family Psychology, 20*(1), 68-78.

Ruggs, E., & Hebl, M. (2012). Diversity, inclusion, and cultural awareness for classroom and outreach education. In B. Bogue & E. Cady (Eds.), *Apply research to practice (ARP) resources* (pp. 1-16). 7 Ekim 2021 tarihinde http://teach.ufl.edu/wp-content/uploads/2016/07/ARP_DiversityInclusionCulturalAwareness_Overview.pdf adresinden alınmıştır.

Ryan, R. M., & Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the he vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development, 60*, 340-356.

Sameroff, A., & McDonough, S. C. (1994). Educational implications of developmental transitions. *Phi Delta Kappan, 76*(3), 188-193.

Sanders, M. G. (2008). How parent liaisons can help bridge the home-school gap. *The*

Journal of Educational Research, 101(5), 287-297.

Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 59*(2), 226.

Schwartz, D., McFayden-Ketchum, S., Dodge, K. A., Petit, G. S., & Bates, J. A. (1999). Early behavior problems as a predictor of later peer group victimization: Moderators and mediators in the pathways of social risk. *Journal of Abnormal Child Psychology, 27*, 191-201.

Schwarz. J. C. (1972). Effects of peer familiarity on the behavior of preschoolers in a novel situation. *Journal of Personality and Social Psychology, 24*, 276-284.

Sebanc, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development, 12*, 249-268.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Senge, P. M. (2004). *Beşinci disiplin: Öğrenen organizasyon düşünüşü ve uygulaması* (A. İldeniz & A. Doğukan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Child Development, 58*(2), 282-305.

Shantz, C. U., & Hartup, W. W. (1992). *Conflict resolution in child and adolescent development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *Journal of the Association of Nurses In Aids Care, 13*(4), 84-86.

Sheets, R. H., & Chew, L. (2000). *Preparing Chinese American teacher: Implications for multicultural education*, New Orleans: Annual Meeting of the American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED446039).

Shepherd, E. J. (2008). *Intervening to promote social skill usage in Head Start preschoolers: A single group design evaluation of effecttiveness*. Unpublished doctoral dissertation. University of Maine, USA.

Shin, K. M., Cho, S. M., Shin, Y. M., & Park, K. S. (2016). Effects of early childhood peer relationships on adolescent mental health: A 6 to 8 year follow-up study in South Korea. *Psychiatry Investigation, 13*(4), 383-388.

Sığırtmaç, A., & Taşçı N. (2014). Okul uyum haftasının okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim, 43*, 101-116.

Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition.

Journal of School Psychology, 43(1), 39-60.

Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology, 20*(4), 545-564.

Soylu, A., Kaysılı, A., & Sever, M. (2020). Mülteci çocuklar ve okula uyum: Öğretmenlerin kültüre duyarlılıkları üzerinden bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim, 45*(201), 313-334.

Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 119-150). USA: SAGE Publications.

Stevenson-Hinde, J. (1990). Attachment within family systems: An overview. *Infant Mental Health Journal, 11*(3), 218-227.

Stipek, D., & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse?. *Child Development, 79*(6), 1721-1735.

Stone, P. J., Dunphy, D. C., Marshall, S. S., & Ogilvie, D. M. (1966). *The general inquirer: A computer approach to content analysis*. Massachusetts: The M.I.T. Press.

Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review, 31*(2), 148-163.

Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(3), 130-135.

Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Wickham, D., Wilcox, B., & Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in school. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(3), 131-143.

Super, C. M., & Harkness, S. (2002). Culture structures the environment for development. *Human Development, 45*(4), 270-274.

Şentuna, A. B. (2011). *Okul Öncesi eğitim alan 48-60 aylık çocukların farklı kültürleri tanımalarının, dünyadaki farklı kültürlere karşı bakış açılarında yaratacağı farkların incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Şentürk Berber, S. (2015). *Okul öncesi 5 yaş çocukları için eğitici drama temelli okula uyum programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Şepitci, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tamm, A. (2019). Peer ınteractions: Culture and peer conflict during preschool years. In D. L. Best, & J. K. Gibbons (Eds.), *Children's social worlds in cultural context* (pp. 103-115). Switzerland: Springer Nature.

Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1991). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thijs, J. T., Koomen, H. M., & Van Der Leij, A. (2008). Teacher-child relationships and pedagogical practices: Considering the teacher's perspective. *School Psychology Review, 37*(2), 244-260.

Thijs, J., Westhof, S., & Koomen, H. (2012). Ethnic incongruence and the student-teacher relationship: The perspective of ethnic majority teachers. *Journal of School Psychology, 50*(2), 257-273.

Tok, M. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ve öğretmenlerinin aralarındaki ilişkiyi algılama biçimlerinin davranışlarına olan yansımalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Toth, S. L., & Cicchetti, D. (1996). The impact of relatedness with mother on school functioning in maltreated children. *Journal of School Psychology, 34*(3), 247-266.

Trawick-Smith, J. W. (2013). E*rken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı* (B. Akman, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review, 96*(3), 506-520.

Türker Üçüncü, Ş., & Aktan Acar, E. (2021). Erken çocukluk dönemindeki sığınmacı ve Türk asıllı çocukların okula uyum sürecinin analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 221-248.

Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of children's actions*. UK: Wiley.

Vaughn, B. E., Azria, M. R., Krzysik, L., Caya, L. R., Bost, K. K., Newell, W., & Kazura, K. L. (2000). Friendship and social competence in a sample of preschool children attending Head Start. *Developmental Psychology, 36*, 326-

338.

Verbeek, P., & de Waal, F. B. M. (2001). Peacemaking among preschool children. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 7(1), 5-28.

Verbeek, P., Hartup, W. W., & Collins, A. (2000). Conflict management in children and adolescents. In F. Aureli, & F. B. M. de Waal (Eds.), *Natural conflict resolution* (pp. 34-53). Berkeley: University of California Press.

Vu, J. A. (2015). Children's representations of relationships with mothers, teachers, and friends, and associations with social competence. *Early Child Development and Care, 185*(10), 1695-1713.

Walker, S. (2009). Sociometric stability and the behavioral correlates of peer acceptance in early childhood. *The Journal of Genetic Psychology, 170*(4), 339-358.

Wang, Z., Chen, H., & Chen, X. (2002). Behavioral inhibition in early childhood as a predictor of later peer interactions. *Psychological Science, 25*, 53-57.

Webster-Stratton, C., Reid, J., & Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits?. *Journal of Child Psychology, 7*(42), 943-952.

Weiten, W., Lloyd, M. A., Dunn, D. S., & Hammer, E. Y. (2009). *Psychology applied to modern life: Adjustment in the 21st century*. USA: Wandsworth Cengage Learning Publishing.

Wentzel, K. R. (1999). Social influences on school adjustment: Commentary. *Educational Psychologist, 34*(1), 59-69.

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*, 287-301.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.

Westlund, K., Horowitz, L., Jansson, L., Ljungberg, T. (2008). Age effects and gender differences on post conflict reconciliation in preschool children. *Behaviour, 145*(11), 1525-1556.

Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research, 11*(4), 522-537.

Wolk, S. (2003). Hearts and minds. *Educational Leadership, 61*(1), 14-18.

Wood, J. J. (2007). Academic competence in preschool: Exploring the role of close relationships and anxiety. *Early Education and Development, 18*(2), 223-242.

Wood, J. J., Cowan, P. A., & Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection

in preschool boys and girls. *Journal of Genetic Psychology, 163*(1), 72-89.

Wu, Y., Wu, J., Chen, Y., Han, L., Han, P., Wang, P., & Gao, F. (2015). Shyness and school adjustment among Chinese preschool children: Examining the moderating effect of gender and teacher-child relationship. *Early Education and Development, 26*(2), 149-166.

Wursten, H., & Jacobs, C. (2016). The impact of culture on education: Can we introduce best practices in education across countries? 7 Ekim 2021 tarihinde https://www.academia.edu/22731263/The_impact_of_culture_on_education_Can_we_introduce_best_practices_in_education_across_countries adresinden alınmıştır.

Yanık Özger, B., & Yaşar, M. (2022). An ethnographic study on the role of village culture and family relations in the transition from home to preschool education. *Early Years*, 1-16.

Yanık, B. (2017). *Okul öncesi çağdaki çocukların ev ortamından eğitim ortamına geçiş sürecinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi: Adana.

Yaşar, M. (2017). Adaptation of general system theory and structural family therapy aproach to classroom management in early childhood education. *Çukurova University Faculty of Education Journal, 46*(2), 665-696.

Yaşar, M. (2018). Nitel araştırmalarda nitelik sorunu. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 55-73.

Yi, E., Lau, H., & Power, T. G. (2018). Parental involvement during the transition to primary school: Examining bidirectional relations with school adjustment. *Children and Youth Services Review, 88*, 257-266.

Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stres, negative affect and self-efficacy. *Social Behavior and Personality, 30*(5), 485-494.

Yurtal, F., & Yaşar, M. (2008). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. İçinde Y. Aktaş Arnas & F. Sadık (Eds.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* (s. 62-84). Ankara: Kök Yayıncılık.

Zhang, X. (2011). Parent-child and teacher-child relationships in Chinese preschoolers: The moderating role of preschool experiences and the mediating role of social competence. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(2), 192-204.

Zhang, X., & Sun, J. (2011). The reciprocal relations between teachers' perceptions of

children's behavior problems and teacher-child relationships in the first preschool year. *The Journal of Genetic Psychology, 172*(2), 176-198.

Zupančič, M., & Kavčič, T. (2011). Factors of social adjustment to school: Child's personality, family and preschool. *Early Child Development and Care, 181*(4), 493-504.