

## Öğretmenlerin Akran Eğitimine Tutumları İle Sınıflarındaki Çocukların Akran Kavramına Yönelik Çizimlerinin İncelenmesi\*

### Investigation of Teachers' Attitudes to Peer Education and Children's Drawings on the Concept of Peer

*Bahar Semiz<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>*Istanbul Aydın Üniversitesi, Doktora Öğrencisi, baharsemiz@stu.aydin.edu.tr, (https://orcid.org/0000-0002-7031-5249)*

**Geliş Tarihi:**20.02.2025

**Kabul Tarihi:**14.10.2025

#### ÖZ

Yapılan çalışma öğretmenlerin akran eğitimine tutumları ile sınıflarındaki çocukların akran kelimesine yönelik resimlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma 8 öğretmen, 96 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Karma modelden oluşan çalışma da 4 farklı form kullanılmıştır. Bu formlar: Uzman görüşü alınan beş soru, kişisel bilgi formu, arkadaş soru formu ve akran eğitim tutum ölçeğinden oluşmaktadır. Nitel veriler betimsel analiz kullanılarak nicel forma çevrilmiştir. Bulgular sonrasında çocukların, resim yapmadan önce ve resim yaptıktan sonra akran/arkadaş kavramına ilişkin yönelik ifadelerinde en çok sevgi olarak bulunmuştur. Öğretmenler ise akran eğitimine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar doğrultusunda yüksek ve çok yüksek olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin aldıkları puanlara bakılarak 3'ü yüksek, 5'i çok yüksek olarak bulunmuştur. Öğretmenlere yönelik sorulan sorularda (çocukların birbiri ile olan ilişkilerini gözleme, akran ilişkilerindeki farklılaşmaya göre sosyal beceri düzeyi, çocukların birbirleri ile olan ilişkisi, akran ilişkilerinin çocukların özelliklerine göre etkilenmesi, akranların birbirleri ile olan paylaşımları iletilişimlerini desteklemeye yönelik yapılan çalışmalar) akran eğitimine yönelik ifadeleri de bulunmuştur.

**Anahtar Kelime:** Akran, akran eğitimi, erken çocukluk dönemi, erken çocukluk dönemi öğretmenleri, resim.

#### ABSTRACT

The present study was conducted to examine early childhood teachers' attitudes toward peer education and the drawings of children in their classrooms related to the concept of "peer." The research was carried out with eight teachers and 96 children. This mixed-methods study utilized four different instruments: five expert-reviewed questions, a personal information form, a peer questionnaire, and a Peer Education Attitude Scale. Qualitative data were analyzed descriptively and subsequently transformed into quantitative form. Following the analysis, children's expressions regarding the peer/friend concept, both before and after drawing, were most frequently associated with the theme of "love." Regarding teachers, the scores obtained from the Peer Education Attitude Scale indicated that their attitudes were generally high and very high. Specifically, three teachers were categorized as high, while five were classified as very high. Responses to questions posed to the teachers—covering areas such as observing children's interactions, social skill variations in peer relationships, children's interactions with one another, the impact of individual

\* Çalışma yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

characteristics on peer relationships, and classroom activities aimed at supporting peer communication and sharing—also reflected positive attitudes toward peer education.

**Keyword:** Peer, peer education, early childhood, early childhood education teachers, painting.

## GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişiminin en hızlı ilerlediği ve aynı zamanda akran ilişkilerinin temellerinin atıldığı kritik bir evredir (Gülay, 2009; Atış Akyol & Güney Karaman, 2021). Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların yalnızca akademik bilgi edinme değil; arkadaşlık, iş birliği, paylaşma gibi sosyal becerilerin geliştirilmesi açısından da önemli ortamlar sunar. Bu bağlamda öğretmenlerin akran eğitimi konusundaki tutumları ve bakış açıları, çocukların akran ilişkilerini nasıl kurduklarını, bu ilişkileri nasıl algıladıklarını ve arkadaş/akran kavramını nasıl içselleştirdiklerini doğrudan etkiler.

Araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların akran ilişkilerini destekleme konusunda genel olarak olumlu tutumlar sergilediklerini göstermektedir. Öğretmenler, oyun ve yapılandırılmış etkinlikler aracılığıyla çocukların sosyal becerilerini ve işbirliği yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Howes & Matheson, 1992; Gagnon & Nagle, 2004). Bununla birlikte, öğretmenlerin akran etkileşimini değerlendirme biçimleri farklılık gösterebilmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı, grup içi etkileşimleri olumlu sosyal iletişim davranışlarının geliştiği bir alan olarak görürken; bir kısmı, çocuklar arasındaki çatışmaları ve gruplaşmaları doğal gelişim süreçlerinin bir parçası olarak yorumlayabilmektedir (McWayne, McDevitt & Serpell, 2020; Chen, Jiang, Justice, Lin, Purtell & Ansari, 2020). Bu durum, öğretmenlerin akran ilişkilerini desteklerken hem rehberlik rollerini hem de gözlem ve müdahale stratejilerini dikkatli şekilde planlamaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

Arkadaşlık kavramının çocuklar tarafından nasıl kavrandığına dair çalışmalar literatürde mevcuttur. 4-6 yaş grubundaki çocuklarla yapılan araştırmalarda, çocuklar arkadaşlık kavramını genellikle “oyun paylaşma”, “birlikte vakit geçirme”, “yardımlaşma” gibi eylemler üzerinden tanımlamakta; en iyi arkadaşlarından beklentilerini ise benzer ilgi alanlarına sahip olma ve oyun oynama tercihi üzerinden kurmaktadır (Sop & Topcu Bilir, 2024).

Resim yapma gibi görsel sanat etkinlikleri ise çocukların bireysel iç dünyalarını, duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak sunan bir araç olarak işlev görmektedir. Sanatsal ifadenin gelişimsel evreleri, örneğin Lowenfeld’in karalama, şema öncesi ve şematik evreleri, çocuğun sembolik düşünme ve ifade becerisinin yaşla birlikte nasıl evrildiğini ortaya koyar (Lowenfeld & Brittain, 1987). Bu bağlamda, çocukların resim yapmadan önce akran kavramına dair farkındalıkları daha sınırlı olabilirken; resim yaptıktan sonra özellikle resimlerinde akranlarını temsil ettiklerinde onlara ilişkin algılarının, duygusal bağlarının ve sosyal etkileşim beklentilerinin daha belirgin biçimde açığa çıktığı söylenebilir (Öksel, 2017).

### 1.1 Kuramsal Çerçeve: Erken Çocuklukta Akran Kavramı

Bu bölümde çalışmanın kuramsal çerçevesi sunulmuştur.

### 1.2. Erken Çocuklukta Akran İlişkileri

Erken çocuklukta akran ilişkileri, çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişiminde kritik bir rol oynar. Bu dönemde kurulan arkadaşlıklar, ileriki yaşamda sosyal becerilerin ve benlik algısının temelini oluşturur (Shonkoff & Phillips, 2000). Kuramsal çerçeve, farklı yaklaşımların çocuk akran etkileşimini nasıl açıkladığını göstermektedir.

### 1.3. Vygotsky'in Kültürel Tarihsel Kuramı

Vygotsky (1978), gelişimin bireysel bir süreçten çok sosyal bir süreç olduğunu ve çocuğun öğrenmesinin sosyal etkileşim aracılığıyla gerçekleştiğini vurgular. Özellikle “yakınsak gelişim alanı” kavramı, çocuğun tek başına yapamayacağı becerileri akran ya da yetişkin desteğiyle başarabileceğini belirtir. Bu bağlamda akran ilişkileri, çocukların birbirlerinden öğrenmeleri için önemli fırsatlar sunar (Howes, 2009).

### 1.4. Bağlanma Kuramı

Bağlanma kuramına göre çocukların erken dönemde bakım verenleriyle kurduğu ilişkiler, ileriki akran ilişkilerinin kalitesini etkiler. Güvenli bağlanan çocuklar, akranlarıyla daha olumlu ve işbirlikçi ilişkiler kurarken; güvensiz bağlanan çocuklarda sosyal geri çekilme ya da saldırgan davranışlar daha sık gözlenmektedir (Schneider vd., 2015). Erken bağlanma örüntülerinin akran kabulüyle ilişkisi üzerine yapılan meta-analizler, bu ilişkinin çocukluk boyunca devam ettiğini ortaya koymaktadır (Groh vd., 2014).

### 1.5. Akran Kabulü ve Arkadaşlık

Hartup'a göre erken çocuklukta arkadaşlık, yalnızca oyun bağlamında değil, aynı zamanda sosyal becerilerin geliştiği bir alan olarak görülmelidir. Çocuğun akran grubu içindeki konumu (popüler, dışlanan, yalnız vb.) sosyal ağ dinamikleriyle şekillenir ve bu konum, ileriki okul uyumunu da etkiler (Rubin vd., 2006).

### 1.6. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramına göre, çocuklar başkalarının davranışlarını gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenirler (Bandura, 1977). Erken çocuklukta akran ilişkileri, sosyal normların, rol modellerin ve ödül-ceza mekanizmalarının öğrenildiği doğal bir ortam sağlar. Çocuklar oyun ve günlük etkileşimler sırasında akranlarının davranışlarını gözlemleyerek sosyal becerilerini geliştirir ve uygun sosyal davranışları içselleştirir.

### 1.7. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde çalışmanın kavramsal çerçevesi sunulmuştur.

### 1.8. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Gelişim

Erken çocukluk dönemi (0–8 yaş) hem nöro-gelişimsel hem de sosyal-duygusal gelişim için kritik bir penceredir; bu dönemde çocukların duygusal düzenleme, paylaşma, ortak dikkat ve temel etkileşim becerileri hızla olgunlaşır (Djamnezhad vd., 2021). Erken yaşlarda edinilen sosyal beceriler yalnızca o anki okul uyumunu etkilemez; uzun vadede akademik başarı, psikolojik iyi oluş ve ilişkisel işlevsellik için koruyucu bir temeldir (Cipriano vd., 2023). Bu nedenle erken çocukluk ortamları (kreş, anaokulu, oyun grupları) sosyal öğrenme fırsatları sunacak şekilde tasarlandığında çocukların hayat boyu sürecek öğrenme ve uyum yolları olumlu yönde etkilenir (Hosokawa vd., 2024).

Akran ilişkileri erken dönemde çocuğun sosyal gelişiminin merkezindedir. Akranlarla yapılan oyun ve birlikte çalışma deneyimleri yoluyla çocuklar sırayla bekleme, paylaşma, çatışma çözme ve empati kurma gibi sosyal normları ve becerileri dener ve pekiştirir (Kucaba & Monks, 2022). Empirik çalışmalar, akran kabulü ve karşılıklık düzeyinin, çocukların duygusal iyi oluşu ve okul yaşamına bağlılığı ile tutarlı ilişki gösterdiğini belirtmektedir; benzer şekilde akran bağlılığı, akademik öz-yeterlik algısını ve dolayısıyla akademik performansı olumlu yönde etkileyebilmektedir (Tepordei vd., 2023; Cipriano vd., 2023).

Öğretmenin rolü, erken çocuklukta sosyal gelişimin aracılığı açısından merkezi önemdedir. Öğretmen davranışları, sınıfın sosyal normlarını belirler; beklentiler, duygusal destek ve

müdahale stratejileri çocukların akran ilişkileri ve çatışma çözme becerilerinin gelişimini şekillendirir (Pollak vd., 2023). Araştırmalar, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının (sınıf yönetimi ve kültürel duyarlılık eğitimi) uygulandığı ortamlarda çocukların sosyal becerilerinde ve akran bağlılığında daha olumlu değişimler olduğunu göstermektedir; aynı zamanda uygulamanın tutarlılığı ve öğretmenlerin programa bağlılığı etkilerin büyüklüğünü belirler (Pollak vd., 2023; Hosokawa vd., 2024).

### **1.9. Akran Kavramı ve Akran İlişkilerinin Önemi**

Akran, aynı yaş grubuna ve gelişimsel düzeye sahip bireyleri tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Erken çocukluk döneminde, akranlar, çocukların sosyal becerilerini geliştirmeleri, duygusal düzenlemeleri öğrenmeleri ve toplumsal normları içselleştirmeleri için önemli bir rol oynar (Neitola, 2024).

Akran ilişkileri, çocukların empati, paylaşma, iş birliği ve çatışma çözme gibi sosyal becerileri geliştirmelerine olanak tanır. Bu ilişkiler, çocukların kendilik algısını ve sosyal kabul düzeylerini etkileyerek, genel yaşam tatmini ve akademik başarıları üzerinde doğrudan etkiler yaratabilir (Tepordei, 2023).

Pozitif akran ilişkileri, çocukların duygusal iyi oluşlarını artırabilir. Akran kabulü yüksek olan çocuklar, daha az yalnızlık ve depresyon belirtileri gösterirken, düşük akran kabulü olanlar daha fazla duygusal zorluk yaşayabilirler (Tepordei, 2023).

Akranlarla etkileşim, çocukların dil becerilerini, problem çözme yeteneklerini ve bilişsel esnekliklerini geliştirebilir. Ayrıca, akranlar arasındaki etkileşimler, çocukların okul uyumlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir (Jiang, 2023). Erken çocukluk döneminde akran ilişkileri, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri için kritik bir öneme sahiptir. Eğitimciler ve ebeveynler, çocukların sağlıklı akran ilişkileri kurmalarını destekleyerek, onların genel gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilirler.

### **1.10. Akran Eğitimi**

Akran eğitimi, bireylerin benzer yaş ve gelişim düzeyine sahip akranlarına bilgi, beceri ve değer aktardığı bir öğretim sürecini ifade eder. Erken çocukluk döneminde bu yaklaşım, çocukların sosyal etkileşimlerini, empati yetilerini ve toplumsal normları öğrenmelerini destekleyen etkili bir yöntem olarak öne çıkar (Keerthirathne, 2020). Bu dönemde çocuklar, kendi başlarına deneyimleyemeyecekleri birçok sosyal ve bilişsel etkileşimi akranlarıyla birlikte öğrenme fırsatı bulur. Böylece akran eğitimi, hem bireysel gelişimi hem de grup içi sosyal dinamikleri güçlendiren bir araç haline gelir.

Akran eğitimi, çocukların birbirlerinden öğrenmelerini ve sosyal becerilerini geliştirmelerini sağlayan önemli bir süreçtir. Bu süreçte, öğretmenlerin tutumları ve yaklaşımları, çocukların akran ilişkilerini ve sosyal gelişimlerini doğrudan etkiler. Öğretmenlerin çocuklar arasındaki etkileşimleri destekleyen tutumları, çocukların sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Chen vd., 2020).

Akran eğitiminin kuramsal temeli, Vygotsky'nin sosyo-kültürel yaklaşımı ve yakınsal gelişim alanı (ZPD) kavramına dayanır. Vygotsky'ye göre çocuklar, daha bilgili bir akran veya yetişkin rehberliğinde, kendi başlarına gerçekleştiremeyecekleri görevleri yerine getirebilirler (Vygotsky, 1978). Bu bağlamda akran eğitimi, yapılandırmacı öğrenme teorileriyle de ilişkilidir; çünkü çocuklar, birbirleriyle etkileşim kurarken bilgiyi yapılandırır, problem çözme becerilerini ve bilişsel esnekliklerini geliştirirler (Keerthirathne, 2020). Bu süreç, özellikle erken çocuklukta, oyun temelli ve etkileşim odaklı öğrenme ile desteklendiğinde daha etkili olur.

Akran eğitiminin en belirgin özelliklerinden biri işbirlikli öğrenmedir. Çocuklar, birlikte çalışarak bilgi ve becerilerini paylaşır, karşılaştıkları problemleri birlikte çözerek hem bilişsel

hem de sosyal becerilerini geliştirirler. Bu süreç aynı zamanda empati kurma, paylaşma ve çatışma çözme gibi sosyal becerilerin kazanılmasını sağlar (Keerthirathne, 2020). Akran etkileşimleri, çocukların dil gelişimini de destekler; çünkü çocuklar fikirlerini ifade etmek, karşılarındaki akranla anlamlı bir iletişim kurmak ve sosyal mesajları çözümlenmek zorundadır. Bu durum, çocukların iletişim ve sosyal uyum becerilerinin güçlenmesine katkı sağlar.

Akran eğitimi erken çocuklukta hem bireysel hem de grup düzeyinde gelişimi destekleyen kritik bir eğitim yaklaşımıdır. Eğitimciler, sınıf ortamlarını ve oyun aktivitelerini akran etkileşimlerini teşvik edecek şekilde tasarladığında, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerinde olumlu gelişmeler gözlemlenebilir. Akran eğitimi, öğretmen rehberliğiyle birleştiğinde, çocukların öğrenme süreçlerine daha aktif katılımını sağlayan ve yaşam boyu sürecek sosyal becerilerin temellerini atan güçlü bir pedagojik yöntem olarak öne çıkar (Keerthirathne, 2020; Vygotsky, 1978).

### **1.11. Çok Kültürlülük ve Akran İlişkileri**

Erken çocukluk döneminde çocuklar, sosyal etkileşimleri aracılığıyla hem bilişsel hem de duygusal gelişimlerini şekillendirirler. Bu süreçte çok kültürlü ortamlar, çocukların farklı kültürel geçmişlerden gelen akranlarla etkileşime girmesine olanak tanır ve sosyal becerilerin gelişiminde kritik bir rol oynar (McWayne vd., 2020). Çocuklar, çeşitli kültürel normlar, değerler ve iletişim biçimleriyle tanıştıklarında empati, hoşgörü ve çatışma çözme becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirebilirler (Siraj-Blatchford vd., 2019).

Çok kültürlü etkileşimler, çocukların önyargılarını azaltma ve kapsayıcı bir bakış açısı geliştirme süreçlerinde de etkili olur. Farklı kültürel geçmişlerden gelen çocuklarla kurulan ilişkiler, bireylerin stereotiplerini sorgulamalarına ve daha açık fikirli olmalarına yardımcı olur. Eğitimcilerin rolü de bu süreçte oldukça önemlidir. Öğretmenler, sınıf ortamlarını kültürel çeşitliliği destekleyecek şekilde düzenleyerek çocukların farklı kültürleri tanımalarını ve birbirlerinin bakış açılarını anlamalarını sağlayabilirler. Örneğin, kültürel kutlamalar, hikaye ve oyun aktiviteleri, çocukların farklılıklara saygı göstermesini ve kapsayıcı ilişkiler kurmasını teşvik eder (Zins vd., 2021). Bu yaklaşımlar, akran ilişkilerinde olumlu bir sosyal iklim yaratmanın yanı sıra, çocukların empati ve sosyal beceri gelişimini de güçlendirir.

Çok kültürlülük, erken çocukluk döneminde akran ilişkilerinin kalitesini ve çocukların sosyal-duygusal gelişimini doğrudan etkileyen bir faktördür. Çocuklar, farklı kültürel bağlamlarda birbirleriyle etkileşimde bulunarak empati, hoşgörü ve sosyal uyum becerilerini geliştirirler. Eğitimciler, bu süreci destekleyerek çocukların daha kapsayıcı ve uyumlu sosyal ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olabilirler (McWayne vd., 2020).

### **1.12. Öğretmen Tutumlarının Çocukların Sosyal Gelişimine Etkileri**

Öğretmenlerin tutumları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyebilir. Özellikle öğretmenlerin sınıf içindeki duygusal destek düzeyleri, öğrencilerin öz-yeterlik algıları ve sınıf içindeki mutluluk düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Örneğin, üst düzey ilkökul öğretmenlerinin, öğrencilerin matematikteki öz-yeterlik algıları ve sınıf içindeki mutlulukları üzerinde büyük etkilerinin olduğu bulunmuştur (Kallitsoglou, 2023).

Öğretmenlerin davranışları, öğrencilerin sosyal becerilerini ve akran ilişkilerini şekillendirebilir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi kalitesi, öğrencilerin sosyal becerileri, akran ilişkileri ve sosyal kabulü üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yapılan meta-analizler, öğretmen-öğrenci ilişkisi kalitesinin, sosyal beceri, akran ilişkileri ve sosyal kabul gibi sosyal yeterlilik göstergeleriyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir (Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011).

Öğretmenlerin tutumları, öğrencilerin tutumlarını da etkileyebilir. Öğrencilerin, öğretmenlerinin rol model davranışlarını ve öğretmen-öğrenci ilişkisini algılayış biçimleri, onların akranlarına yönelik tutumlarını şekillendirebilir.

### **1.13. Çocukların Kendini İfade Aracı Olarak Resim**

Çocuklar, erken yaşlardan itibaren çizim yoluyla duygusal ve bilişsel dünyalarını ifade etmeye başlarlar. Bu süreç, onların içsel dünyalarını anlamada önemli bir pencere sunar. Çizimler, çocukların aile, arkadaş ve öğretmen algılarını yansıtan güçlü göstergelerdir. Özellikle altı yaş civarındaki çocuklar, çizimlerinde aile üyelerini ve akranlarını temsil ederken, ilişkilerinin doğasını ve duygusal bağlarını da ortaya koyarlar. Örneğin, bir çocuk ailesini birlikte mutlu bir şekilde çizerken, bu durum aile içindeki uyumlu ilişkileri gösterebilir (Çetin & Güneş, 2021).

Çizimlerin, çocukların sosyal algılarını yansıttığına dair bulgular da mevcuttur. Shinohara (2022), çocukların akranlarıyla olan ilişkilerini çizimlerinde belirgin bir şekilde ifade ettiklerini ve bu çizimlerin, çocukların sosyal bağlarını ve arkadaşlık ilişkilerini anlamada önemli bir araç olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, çizimler sadece sanatsal ifadeler değil, aynı zamanda çocukların sosyal dünyalarını anlamada bir araç olarak kullanılabilir.

### **1.14. Araştırmanın Önemi ve Amacı**

Erken çocukluk döneminde sosyal ve duygusal gelişim, bireylerin yaşam boyu etkileşim becerilerini şekillendiren kritik bir süreçtir (Denham vd., 2012). Bu dönemde çocukların akran ilişkileri, empati kurma, paylaşma, iş birliği ve sosyal normları öğrenme açısından büyük önem taşır (Ladd vd., 1999). Öğretmenlerin, akran eğitimi konusundaki tutumları ise sınıf içindeki sosyal etkileşimlerin niteliğini belirleyen temel faktörlerden biridir. Araştırmalar, öğretmenlerin olumlu tutumlarının çocukların sosyal becerilerini desteklediğini ve akran ilişkilerini güçlendirdiğini göstermektedir (Pianta vd., 2012).

Bu çalışmanın literatürdeki önemi, öğretmen tutumları ile çocukların akran kavramına yönelik algıları arasındaki ilişkiyi çocuk çizimleri üzerinden incelemesi açısından ortaya çıkmaktadır. Çocuk çizimleri, çocukların içsel dünyalarını ve sosyal algılarını dışa vurdukları güvenilir bir araç olarak kabul edilmektedir (Golomb, 2004; Malchiodi, 2012). Özellikle akran ilişkilerini ve duygusal bağlarını ifade etmede çizimler, sözel anlatımın yeterli olmadığı durumlarda önemli bir veri kaynağı sağlar (Shinohara, 2022). Bu açıdan çalışma, çocukların akran kavramına dair algılarını anlamada yenilikçi ve özgün bir yöntem sunmaktadır.

Araştırma erken çocukluk eğitiminde öğretmenlerin tutumlarının çocukların sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik uygulamalı bir katkı sunmaktadır. Öğretmenlerin akran eğitimi konusundaki tutumları, sınıf ortamında çocukların birbirleriyle kurduğu ilişkileri doğrudan etkilerken, çocuk çizimleri bu etkileşimin görünür bir göstergesi olarak işlev görür (Murray, 2023). Bu bağlamda çalışma, hem öğretmen eğitimi hem de sınıf uygulamaları için önemli veriler sağlayarak eğitim politikalarının ve pedagojik stratejilerin geliştirilmesine katkıda bulunur.

Araştırmalar, çocuk çizimlerinin onların sosyal algılarını, duygularını ve akran ilişkilerine dair kavrayışlarını ortaya çıkarmada önemli bir araç olduğunu göstermektedir (Fabris, Bozzato ve Kallitsoglou, 2023). Çocukların çizimleri, yalnızca bireysel yaratıcılıklarını değil, aynı zamanda akranlarıyla kurdukları sosyal ilişkilerin, arkadaşlık, iş birliği ve dışlanma gibi süreçlerin yansımalarını da içermektedir. Bu çizimler, çocukların sosyal dünyalarını ve akran kavramını anlamada önemli bir pencere sunar (Fabris, Bozzato & Kallitsoglou, 2023; Golomb, 2004).

Bu doğrultuda öğretmenlerin akran eğitimine yönelik olumlu ya da olumsuz tutumları, öğrencilerin sınıf içindeki sosyal deneyimlerini etkileyerek onların akran kavramını şekillendirme biçimlerini dolaylı olarak yansıtabilir. Dolayısıyla bu araştırma, öğretmen tutumları ile çocuk

çizimlerdeki akran algısı arasında ilişki kurarak literatürdeki boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Bu çalışma, öğretmenlerin akran eğitime yönelik tutumları ile sınıflarındaki çocukların “akran” kavramına ilişkin resimlerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında özellikle beş temel araştırma sorusu ele alınmıştır.

1. Erken çocukluk dönemi öğretmenlerin akran eğitime yönelik düzeyleri nedir?
2. Erken çocukluk dönemi öğretmenlerin akran eğitime yönelik bakış açıları nasıldır?
3. Çocukların resim yapmadan önceki arkadaş/akran kavramına ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Çocukların resim yaptıktan sonraki arkadaş/akran kavramına ilişkin görüşleri nasıldır?
5. Öğretmenlerin akran eğitime yönelik tutum düzeyleri, sınıf uygulamaları ve akran ilişkileri doğrultusunda çocukların akran tanımı nasıldır?

## YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın yönteminde dair bilgiler sunulmuştur.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada karma model yaklaşımı benimsenmiştir. Karma model, nitel ve nicel verilerin toplanmasını, analiz edilmesini ve birleştirilmesini ifade eden bir araştırma tasarımıdır; bu yaklaşım, hem nitel hem de nicel yöntemlerin güçlü yönlerinden yararlanmayı mümkün kılar ve araştırmanın bulgularının daha kapsamlı bir biçimde yorumlanmasını sağlar (Creswell, 2017). Karma model, özellikle sosyal bilimler ve eğitim araştırmalarında, karmaşık olguların çok boyutlu olarak incelenmesi gerektiğinde tercih edilmektedir.

Araştırmada eş zamanlı iç içe geçmiş karma model uygulanmıştır. Bu modelde, nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanmakta ve analiz aşamasında birbirleriyle bütünleşik biçimde değerlendirilmekte; böylece bir veri türü diğer veri türünün bağlamı içinde yer alabilmektedir. Özellikle, nitel veriler birincil veya destekleyici rol üstlenirken, nicel verilerle birlikte analiz edildiğinde araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği artırılabilir (Creswell, 2017).

Bu modelin tercih edilmesinin temel nedeni, verilerin aynı süreçte toplanmasına ve analiz edilmesine olanak sağlamasıdır. Çalışmada çocuklardan nitel veriler, öğretmenlerden ise hem nitel veriler hem de nicel veriler toplanmıştır. Toplanan veriler, hem bağımsız olarak hem de birbirleriyle etkileşim içinde analiz edilmiş, böylece çocukların sosyal etkileşimleri ve öğretmenlerin gözlemleri arasındaki ilişkiler bütüncül bir şekilde ortaya konmuştur.

Eş zamanlı iç içe geçmiş model, veri türleri arasındaki karşılaştırma ve doğrulama olanağı sunarak araştırmanın iç geçerliliğini güçlendirmektedir. Nitel veriler, nicel verilerin sunduğu sayısal sonuçları destekleyebilir veya yorumlayabilir; aynı şekilde, nicel veriler nitel verilerle elde edilen bulguların genellenebilirliğini test etme imkânı sağlar. Bu sayede araştırmanın hem derinlemesine anlayış sunması hem de sonuçların güvenilirliğinin artırılması mümkündür.

### 2.2. Çalışmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırma İstanbul ili, 8 öğretmen ve 96 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların rastgele ve gönüllü olması esaslı olarak çalışmaya dahil edilmiştir.

**Tablo 1***Erken Çocukluk Dönemi Öğretmenlerinin Demografik Dağılımı*

Demografik Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	7	87.5
	Erkek	1	12.5
Yaş	21–25	5	62.5
	26–30	3	37.5
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	3	37.5
	Lisans	5	62.5
Branş	Okul öncesi öğretmenliği	4	50.0
	Sınıf öğretmenliği	4	50.0
Akran Eğitimi	Alan	4	50.0
	Almayan	4	50.0

Tablo 1'e göre, çalışma grubundaki öğretmenlerin 7'si kadın, 1'i erkek olarak belirlenmiştir. Yaş dağılımı incelendiğinde, 5 öğretmen 21–25 yaş aralığında, 3 öğretmen ise 26–30 yaş aralığında yer almaktadır. Eğitim düzeyine bakıldığında, 3 öğretmen ön lisans, 5 öğretmen ise lisans mezunudur. Branş açısından değerlendirildiğinde, 4 öğretmen okul öncesi öğretmeni, 4 öğretmen ise sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Akran eğitimi alma durumuna göre ise, 4 öğretmen bu eğitimi almış, diğer 4 öğretmen ise herhangi bir akran eğitimine katılmamıştır.

**Tablo 2***Araştırmaya Dahil Olan Çocukların Demografik Dağılımı*

Özellik	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	41	42.7
	Erkek	55	57.3
Yaş Dağılımı	4 yaş	17	17.7
	5 yaş	22	22.9
	6 yaş	26	27.1
	7 yaş	13	13.5
	8 yaş	18	18.8

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmaya toplam 96 çocuğun katıldığı görülmektedir. Yaş dağılımı açısından, katılımcıların 17'si 4 yaşında, 22'si 5 yaşında, 26'sı 6 yaşında, 13'ü 7 yaşında ve 18'i 8 yaşındadır. Cinsiyet dağılımına göre ise 41 çocuk kız, 55 çocuk erkektir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, katılımcılara yönelik cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş bilgisi ile akran eğitimi alıp almadıklarına ilişkin bilgilerin yer aldığı kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Akran eğitimine ilişkin tutum ölçeği ise Özdemir (2018) tarafından geliştirilmiş olup, 15 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin kullanımı için ilgili araştırmacıdan gerekli izin alınmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 75, en düşük puan ise 15'tir. Ölçeğin

Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiş olup, bu durum ölçme aracının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Akran eğitimi yarı yapılandırılmış görüşme formu ise beş sorudan oluşmaktadır. Formun nihai hali, alan uzmanlarından alınan geri bildirimler doğrultusunda yapılan küçük düzeltmeler sonrasında oluşturulmuştur. Görüşme soruları; çocukların birbirleriyle olan ilişkilerini gözlemlene, akran ilişkilerindeki farklılıklara göre sosyal beceri düzeyinin değerlendirilmesi, çocukların birbirleriyle olan ilişkilerinin niteliği, akran ilişkilerinin çocukların bireysel özelliklerine göre nasıl etkilendiği ve akranlar arasındaki paylaşım ve iletişimi desteklemeye yönelik yapılan çalışmalar gibi kavramları içermektedir.

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı, çocukların arkadaş kavramına yönelik çizdikleri resimler ile bu çizimlerin öncesinde, sırasında ve sonrasında yöneltilen sorulardan oluşmaktadır. Çocukların arkadaş kavramına dair algılarını değerlendirmek amacıyla hazırlanan bu form, Sözer (2018) tarafından geliştirilen ve çocukların aile tanımlarına yönelik veri toplama aracından uyarlanmıştır. Uyarlanan form, iki uzman tarafından incelenmiş ve görüşleri doğrultusunda son hâline getirilmiştir. Form, çocukların arkadaş kavramına ilişkin algılarını ölçmek amacıyla yapılandırılmış olup; resim öncesinde 1 soru (Sence arkadaş nedir?), resim sırasında 11 soru (Buradaki sorular araştırmacı tarafından gözlemlenen durumların not edilmesidir. Resim çizerken çocuğun hangi eli ile kalem tuttuğu, kağıdı yatay yada dikey formda kullanması örnek olarak ifade edilebilir.) ve resim tamamlandıktan sonra 13 (Arkadaşınla bu resimde neler yapıyorsunuz?, Bu arkadaşın kız mı erkek mi? vb. sorular yer almaktadır.) soru olmak üzere toplam 25 sorudan oluşmaktadır.

#### **2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmanın verileri, gönüllülük esasına dayalı olarak 8 öğretmen ve 96 çocuktan elde edilmiştir. Veri toplama süreci doğrudan araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Süreç, nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem yaklaşımı doğrultusunda planlanmıştır.

Veri toplama aşamasında ilk olarak öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Öğretmenlere yönelik olarak uygulanan akran eğitimine ilişkin tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcılara çevrimiçi ortamda ulaştırılmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlere ait ölçek ve açık uçlu sorular, e-posta yoluyla iletilmiş; yanıtları yine aynı yöntemle araştırmacıya ulaştırılmıştır.

Çocuklardan veri toplama süreci, nitel yöntemler çerçevesinde yapılandırılmış olup üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir:

1. Resim Öncesi Soru Aşaması: Araştırmacı, çocuklarla çevrimiçi ortamda birebir görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşmeler, COVID-19 pandemisi koşulları nedeniyle Zoom uygulaması üzerinden yürütülmüştür. Çocuklara, resim çizme etkinliğinden önce bir sorular sorulmuş; bu sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır.
2. Resim Çizme Süreci: Çocuklar, resim çizmeye başlamış; bu süreç boyunca araştırmacı çocukların çizim sırasında sergiledikleri davranışları, sözlü ifadelerini ve süreç içindeki tepkilerini gözlemleyerek sistematik biçimde not almıştır.
3. Resim Sonrası Soru Aşaması: Resim etkinliği tamamlandıktan sonra çocuklara ek sorular yöneltilmiş ve yanıtları kayıt altına alınmıştır. Bu sorular, çocukların çizimleriyle ilişkilendirilerek onların duygu, düşünce ve akran ilişkileri hakkındaki görüşlerini daha derinlemesine anlamayı amaçlamıştır.

Veri toplama süreci boyunca, çocuklara ulaşmak amacıyla ailelerle iletişime geçilmiş ve gerekli bilgilendirilmiş onam formları ailelerden temin edilmiştir. Tüm süreçte çocukların hakları gözetilmiş; etik ilkeler doğrultusunda hareket edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerden toplanan nicel veriler, istatistiksel analizler kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin akran eğitime yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla yüzde frekans analizi uygulanmıştır. Tutum düzeyleri, 4.20–5.00 arası çok yüksek, 3.40–4.19 yüksek, 2.60–3.39 orta, 1.80–2.59 düşük ve 1.00–1.79 çok düşük olarak sınıflandırılmıştır.

Nitel veri analizinde, verilerin olduğu gibi sunulduğu ve sistematik bir şekilde özetlendiği betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, verilerin düzenlenmesi, görselleştirilmesi ve yorumlanması süreçlerini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmaya katılan 96 çocuktan nitel veriler, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen uygulamalar aracılığıyla toplanmıştır. Veri kaybını önlemek amacıyla yapılan görüşmeler ses kaydıyla belgelenmiş ve elde edilen bilgiler dijital ortama aktarılmıştır. Öğrencilerin gözlemleri, arkadaş figürleri ile ilgili sorular ve demografik bilgiler Excel programında bir araya getirilmiştir.

Nitel veri analiz süreci, verilerin düzenlenmesi, ön okuma yapılması, kodlama sürecinin sistematik olarak organize edilmesi, bulguların sunumu ve yorumlanmasını kapsamaktadır. Bu araştırmada kullanılan kodlama yaklaşımı tümevarımcı kodlamadır. Tümevarımcı kodlamada, araştırmacı verilerden hareketle anlamlı birimlere ulaşır ve daha önce belirlenmemiş kategoriler yerine verilerden türeyen kavramlara odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırmada, hem öğretmenlerden elde edilen yarı yapılandırılmış görüşme formu verileri hem de çocukların çizimleri tümevarımcı kodlama ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri, akran eğitime ilişkin tutumlarını ve sınıf içi uygulamalarını anlamaya yönelik olarak çözümlenmiş; verilerden çıkan kavramlar öğretmenlerin deneyimlerini ve bakış açılarını yansıtabilecek şekilde yapılandırılmıştır. Çocukların çizimlerinde ortaya çıkan figürler, semboller ve kavramlar ise araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş bir sınıflandırmaya göre değil; doğrudan verilerden çıkarılan anlamlar doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım sayesinde hem öğretmen görüşleri hem de çocukların çizimleri aracılığıyla akran kavramına ilişkin algıların doğal ve özgün biçimde yansıtılması sağlanmıştır.

Betimsel analiz sırasında ortaya çıkan kodlar doğrultusunda, araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılar ve çocukların çizimlerinden örnekler araştırmada yer almıştır. Kodların sıklıklarını göstermek için frekans tabloları oluşturulmuş, böylece verilerin nicel olarak da desteklenmesi mümkün olmuştur.

Kodlayıcı güvenilirliği iki farklı araştırmacı tarafından sağlanmıştır. Bu amaçla, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül kullanılmıştır: (Güvenirlilik=Görüş Birliği Sayısı / Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı) formülü kullanılmıştır. Analiz sonucunda, kodlayıcılar arası uyum %91 olarak bulunmuş ve %70'in üzerinde bir değer elde edilmesi, kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles & Huberman, 1994).

Bu çalışma adına aynı zamanda etik kurul izni alınmıştır.

- Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İstanbul Aydın Üniversitesi
- Etik değerlendirme kararının tarihi: 15.01.2021
- Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-88083623-020-1235

## BULGULAR

Bu kısımda araştırmaya dair elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Erken Çocukluk Dönemi Öğretmenlerin Akran Eğitimine İlişkin Tutumları*

Öğretmenin Kodu	$\bar{x}$	Düzyey
Ö1	3.80	Yüksek
Ö2	3.93	Yüksek
Ö3	4.27	Çok yüksek
Ö4	3.60	Yüksek
Ö5	4.20	Çok yüksek
Ö6	4.07	Yüksek
Ö7	3.93	Yüksek
Ö8	4.20	Çok yüksek

Tablo 3'e göre öğretmenlerin akran eğitimine yönelik bakış açılarının nasıl olduğuna dair elde edilen verilere göre akran eğitimine yönelik tutum puanları ortalaması ( $\bar{x}$ ) 3.60 - 4.27 aralığında olmaktadır. Çalışmaya katılan 8 öğretmenin puanlarına bakılarak akran eğitimine tutumları çok yüksek ve yüksek olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerden 5'i yüksek (ö1,ö2,ö4,ö6,ö7), 3'ü çok yüksek (ö3, ö5, ö8) olmaktadır.

**Tablo 4**

*Erken Çocuk Dönemi Öğretmenlerinin Akran Eğitimi Tutum Düzeylerine Göre Akran Eğitimine Bakış Açılıarı*

Öğretmen Tutum Düzeyi	Akran İlişkilerini Gözlemeleme Alanı	Sosyal Becerilere Göre Akran İlişkilerinin Farklılaşması	Çocukların Akranları ile İlişkileri	Çocukların Farklı Özelliklerinin Arkadaş İlişkilerine Etkisi	Sınıfta Akran Etkileşimini Desteklemek İçin Yapılan Uygulamalar
Yüksek Düzey (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7)	Sınıf Etkinlikleri (3), Serbest Oyun Zamanı (1), Beceri Gerektiren Etkinlikler (1)	Oyun Tercihleri (1), Etkileşim Becerisi(1), Benzer Becerilere Sahip Olma (1)	Saygı (2), İletişim (2), Sevgi (1), Kurallara Uyum (1),Cinsiyet Uyum (1)	Arkadaş İlişkilerini Etkilemez (3), Arkadaş İlişkilerini Etkiler (2)	Oyunlar (3),Ortak Etkinlikler (2), Hikayeler (1), Gruplar Arası Öğrenci Değişimi (1), Drama (1), Grup Ödevleri (1)
Çok Yüksek Düzey (Ö3, Ö5, Ö8)	Oyun Sırasında (1), Sanat Etkinlikleri (1), Tartışmalı Konular (1), Grup Çalışmaları (1)	Olumlu ve Olumsuz İlişkiler(1),Arkadaşlık İlişkileri (1)	Olumlu ve Olumsuz Davranışlar(1), Kendi Aralarında Uyum (1), Grup Çalışması (1)	Arkadaş İlişkilerini Etkiler (2), Arkadaş İlişkilerini Etkilemez (1)	Grup Etkinlikleri (3)

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin akran ilişkilerini gözlemeleme biçimleri incelendiğinde, yüksek düzeydeki öğretmenler gözlemlerini genellikle sınıf içi etkinlikler (3),

serbest zaman etkinlikleri (1) ve beceri gerektiren etkinlikler (1) üzerinden yürütmektedir. Çok yüksek düzeydeki öğretmenler ise gözlemlerini oyun sırasında (1), sanat etkinlikleri (1), tartışmalı konular (1) ve grup çalışmaları (1) bağlamında gerçekleştirmektedir. Yüksek düzeydeki Ö1 kodlu öğretmen, *“Sınıftaki çocukların akran/arkadaş ilişkilerini serbest zaman etkinliklerinde ve masa başı faaliyetler sırasında gözlemliyorum.”* şeklinde bir ifade belirtmiştir. Çok yüksek düzeydeki Ö3 kodlu öğretmen ise, *“Akran ilişkilerini genellikle çocuklar oyun oynarken gözlemliyorum.”* ifadesini kullanmıştır.

Sosyal beceri durumuna göre akran ilişkilerinde gözlenen farklılaşmalar, yüksek düzeydeki öğretmenler tarafından oyun tercihleri (1), etkileşim becerisi (1) ve benzer beceri düzeyine sahip olma (1) üzerinden ifade edilmiştir. Çok yüksek düzeydeki öğretmenler ise, olumlu ve olumsuz ilişkiler (1) ile arkadaşlık ilişkileri (1) bağlamında sosyal beceri farklılıklarının akran ilişkilerine yansıdığını belirtmişlerdir. Örneğin, Ö7 kodlu öğretmen, *“...aynı beceriye sahip olmayan arkadaşlarından uzaklaşıyorlar.”* şeklinde bir gözlem sunmuştur.

Yüksek düzeydeki öğretmenler, çocukların akranlarıyla olan ilişkilerini saygı (2), iletişim (2), sevgi (1), kurallara uyum (1) ve cinsiyet uyumu (1) başlıkları üzerinden açıklamışlardır. Ö6 kodlu öğretmen bu durumu, *“...arkadaşlık ilişkilerinde dayanışma, eksiklerini tamamlama ve birbirine yardımcı olma şeklinde...”* ifadeleriyle aktarmıştır.

Çok yüksek düzeydeki öğretmenler ise çocukların akran ilişkilerini olumlu ve olumsuz davranışlar (1), kendi aralarında uyum (1) ve grup çalışması (1) bağlamında gözlemlemiştir. Ö8 kodlu öğretmen, *“Ortak çalışmalar yaptırılır; çocuklar hem ortak hem farklı fikirlerini paylaşarak iletişim kurmaya başlarlar.”* şeklinde bir örnek vermiştir.

Çocukların farklı özelliklerinin arkadaş ilişkilerine etkisi incelendiğinde, yüksek düzeydeki öğretmenler (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7) arasında üç öğretmen bu özelliklerin arkadaş ilişkilerini etkilemediğini, iki öğretmen ise etkili olduğunu belirtmiştir. Öte yandan, çok yüksek düzeydeki öğretmenler (Ö3, Ö5, Ö8) arasında yapılan değerlendirmede, iki öğretmen çocukların farklı özelliklerinin arkadaş ilişkilerini etkilediğini ifade ederken, yalnızca bir öğretmen bu etkinin söz konusu olmadığını belirtmiştir.

Akran etkileşimini desteklemek amacıyla yüksek düzeydeki öğretmenler, oyunlar (3), ortak etkinlikler (2), hikaye anlatımı (1), gruplar arası öğrenci değişimi (1), drama (1) ve ortak sorumluluk verme (1) yöntemlerini uygulamaktadır. Ö1 kodlu öğretmen, *“Akran ilişkilerini desteklemek için hikayeler anlatıyor ve oyunlar oynuyoruz.”* şeklinde açıklama yapmıştır. Çok yüksek düzeydeki öğretmenler ise, sınıf içi etkileşimi artırmak amacıyla genellikle grup etkinlikleri (3) düzenlemektedir. Ö3 kodlu öğretmen bu uygulamayı, *“Etkinlikleri bireysel yerine grup çalışması şeklinde planlıyorum. Grup etkinlikleri sayesinde çocuklar birbirleriyle daha çok etkileşimde bulunuyor ve daha fazla paylaşım yapabiliyorlar.”* ifadeleriyle açıklamıştır.

**Tablo 5***Çocukların Arkadaş/Akran Kavramına Yönelik Resim Çizmeden Önceki İfadeleri*

<b>Kavram</b>	<b>f</b>
Okul	1
Öğretmen	1
Kanka	1
İkiz	1
Doktor	1
Atatürk	1
Yardımlaşmak	1
Paylaşmak	1
Teneffüs	1
Mutluluk	4
Tanıdığımız Kişi	4
İyi Olan Kişi	4
Anlaştığımız Kişi	5
Zor Zamanımızda Yanımızda Olan Kişi	6
Güzellik	7
Dostluk	20
Oyun Oynamak	21
Sevgi	26

Tablo 5'e göre, çalışmaya dahil olan çocukların resim çizmeden önce "arkadaş/akran" kelimesine yönelik ifadeleri incelendiğinde, en çok "sevgi" (26) olarak belirtilmiştir. "Oyun oynamak" (21) ve "dostluk" (20) ifadeleri de sıkça kullanılmıştır. "Güzellik" (7), "zor zamanımızda yanımızda olan kişi" (6) ve "anlaştığımız kişi" (5) ifadelerine rastlanmıştır. Bunun yanında, "mutluluk" (4), "tanıdığımız kişi" (4) ve "iyi olan kişi" (4), "okul" (1), "öğretmen" (1), "Atatürk" (1), "kanka" (1), "ikiz" (1) ve "doktor" (1) ifadeleri de yer almıştır. Tabloda 96'dan fazla ifadenin yer alması, çocukların "akran/arkadaş" kavramını tanımlarken birden fazla betimleme yapmalarından kaynaklanmaktadır.

**Tablo 6***Çocukların Arkadaş/Akran Kavramına Yönelik Resim Çizdikten Sonraki İfadeleri*

<b>Kavram</b>	<b>f</b>
Empati	1
Resim	1
Mutluluk	1
Yardımlaşmak	1
Paylaşmak	2
Kanka	2
Akraba	2
Eğlenmek	3
İyilik	5
Yanımda Olan Kişi	6
Oyun Oynamak	19
Dostluk	23
Sevgi	26

Tablo 6'ya göre, çocukların “arkadaş/akran” kavramına ilişkin resim çizdikten sonraki ifadeleri incelendiğinde, en fazla “sevgi” (26) olarak ifade edilmiştir. “Dostluk” (23), “oyun oynamak” (19) ve “yanımda olan kişi” (6) ifadelerle birlikte “iyilik” (5), “eğlenmek” (3), “akraba” (2), “kanka” (2) ve “paylaşmak” (2), “empati” (1), “resim” (1), “mutluluk” (1) ve “yardımlaşmak” (1) ifadeleri de yer almıştır. Araştırmada birkaç katılımcı, resim çiziminden sonraki arkadaş tanımına ilişkin soruya herhangi bir görüş belirtmediğinden, tabloda yer alan ifade sayısı katılımcı sayısından daha azdır.

### Şekil 1

K-6



### Şekil 2

E-6



Yukarıdaki iki resim, sırasıyla altı yaşındaki bir kız ve bir erkek çocuğuna aittir. Her iki çocuk da arkadaşlık kavramını “sevgi” çerçevesinde algılamaktadır. Çizimlerinde kendi arkadaşlarını resmederek, bu duygularını arkadaşları ile aralarına yerleştirdikleri kalp sembolü aracılığıyla ifade etmişlerdir. Bu durum, çocukların arkadaşlık ilişkilerini hem görsel hem de sembolik bir biçimde yansıttıklarını göstermektedir.

**Tablo 7***Öğretmen Tutumları, Sınıf Uygulamaları Ve Akran İlişkilerine Göre Çocukların Akran Tanımı*

Öğretmen Tutum Düzeyi	Akran İlişkilerini Gözlem Alanları	Çocukların Akran İlişkilerini Etkileyen Faktörler	Sınıfta Akran Etkileşimini Desteklemek İçin Yapılan Uygulamalar	Çocukların Arkadaş/Akran Kavramı (Resim Öncesi)	Çocukların Arkadaş/Akran Kavramı (Resim Sonrası)
Yüksek Düzey (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7)	Sınıf Etkinlikleri (3), Serbest Oyun Zamanı (1), Beceri Gerektiren Etkinlikler (1)	Saygı (2), İletişim (2), Sevgi (1), Kurallara Uyum (1), Cinsiyet Uyumu (1)	Oyunlar (3), Ortak Etkinlikler (2), Hikayeler (1), Gruplar Arası Öğrenci Değişimi (1), Drama (1), Grup Ödevleri (1)	Dostluk (20), Oyun Oynamak (21), Sevgi (26), Zor Zamanımızda Yanımızda Olan (6), Teneffüs(1), Kanka(1), Atatürk(1), Yardımlaşmak(1)	Oyun Oynamak (19), Dostluk (23), Sevgi (26), Yanımda Olan Kişi (6), Kanka(2), Resim(1)
Çok Yüksek Düzey (Ö3, Ö5, Ö8)	Oyun Sırasında Etkinlikleri (1), Sanat Etkinlikleri (1), Tartışmalı Konular (1), Grup Çalışmaları (1)	Olumlu Ve Olumsuz Davranışlar (1), Kendi Aralarında Uyum (1), Grup Çalışması (1)	Grup Etkinlikleri (3)	Anlaştığımız Kişi (5), Güzellik (7), Mutluluk (4), Paylaşmak (1), Tanıdığımız Kişi(4), İyi Olan Kişi(4), Okul(1), Öğretmen(1), İkiz (1), Doktor(1)	Empati (1), Eğlenmek (3), İyiilik (5), Paylaşmak (2), Akriba(2), Mutluluk(1), Yardımlaşmak(1)

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin akran eğitimine yönelik tutumları genel olarak yüksek ve çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Nicel bulgular öğretmenlerin ortalama puanlarının 3.60 ile 4.27 arasında değiştiğini göstermektedir. Nitel bulgulara bakıldığında, yüksek düzeyde tutuma sahip öğretmenlerin(Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7) akran ilişkilerini gözlemlerken daha çok "sınıf etkinlikleri" (3), "serbest oyun zamanı" (1) ve "beceri gerektiren etkinlikleri" (1) üzerinde durdukları; çok yüksek tutum sergileyen öğretmenlerin(Ö3, Ö5, Ö8) ise oyun sırasında (1), "sanat etkinlikleri"(1), "tartışmalı konular" (1) ve "grup çalışmaları" (1) aracılığıyla akran ilişkilerini destekledikleri görülmektedir. Öğretmen tutum düzeyine göre yüksek düzeye sahip olan öğretmenlerin, çocukların akran ilişkilerini etkileyen faktörleri "saygı" (2), "iletişim" (2), "sevgi" (1), "kurallara uyum" (1), "cinsiyet uyumu" (1) olarak ifade ederken; öğretmen tutum düzeyine göre çok yüksek düzeye sahip olan öğretmenlerin, çocukların akran ilişkilerini etkileyen faktörleri "olumlu ve olumsuz davranışlar" (1), "kendi aralarında uyum" (1), "grup çalışması" (1) olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen tutum düzeyine göre yüksek düzeye sahip olan öğretmenlerin sınıfta akran etkileşimini desteklemek için yapılan uygulamalar olarak "oyunlar" (3), "ortak etkinlikler" (2), "hikayeler" (1), "gruplar arası öğrenci değişimi" (1), "drama" (1), "grup ödevleri" (1) tercih ederken; çok yüksek düzeydeki öğretmenler sınıfta akran etkileşimini desteklemek için yapılan uygulamalar "grup etkinlikleri" (3) tercih etmektedir.

Öğretmen tutumlarından yüksek düzeydeki öğretmenlerin çocukları, resim çizmeden önce akran kavramını öncelikle "dostluk" (20), "oyun oynamak" (21), "sevgi" (26), "zor zamanımızda yanımızda olan" (6), "yardımlaşmak" (1), "teneffüs" (1), "kanka" (1) ve "Atatürk" (1) ifadeleriyle tanımlamışlardır. Resim çizdikten sonra, çocukların akran kavramına ilişkin algıları kısmen değişmiş ve en çok "dostluk" (23), "oyun oynamak" (19), "sevgi" (26), "yanımda olan kişi" (6), "kanka" (2) ve "resim" (1) kavramları öne çıkmıştır.

Öğretmen tutumlarından çok yüksek düzeydeki öğretmenlerin çocukları ise resim çizmeden önce akran kavramını “anlaştığımız kişi” (5), “güzellik” (7), “mutluluk” (4), “paylaşmak” (1), “tanıdığımız kişi” (4), “iyi olan kişi” (4), “okul” (1), “öğretmen” (1), “ikiz” (1) ve “doktor” (1) ifadeleriyle açıklamışlardır. Resim çizdikten sonra ise çocukların akran kavramına ilişkin algıları değişmiş, “iyilik” (5), “eğlenmek” (3), “paylaşmak” (2), “akraba” (2), “mutluluk” (1), “empati” (1) ve “yardımlaşmak” (1) kavramları öne çıkmıştır.

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Yapılan araştırma, erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin akran eğitimine yönelik tutumları ile sınıflarındaki çocukların “akran” kavramına ilişkin resimlerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Bu bölümde gerçekleştirilen tartışmalar, elde edilen bulguların başlıkları ile uyumlu olarak ele alınmıştır.

### **4.1. Erken Çocukluk Dönemi Öğretmenlerin Akran Eğitime İlişkin Tutumları**

Öğretmenlerin tutum puanlarının 3.60 ile 4.27 arasında değişmesi, akran eğitiminin pedagojik bir yaklaşım olarak kabul gördüğünü ve öğretmenler tarafından önemli bir eğitim aracı olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Özellikle Ö3, Ö5 ve Ö8 kodlu öğretmenlerin çok yüksek düzeyde tutum sergilemesi, bu öğretmenlerin akran eğitimine daha fazla ilgi gösterdiğini ve bu yöntemi sınıf içi uygulamalarda daha etkin kullandığını düşündürmektedir.

Bu bulgular, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin akran eğitimine yönelik tutumlarının genellikle olumlu olduğunu gösteren önceki araştırmalarla paralellik göstermektedir. Oral (2024) tarafından yapılan bir araştırma, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin akran eğitime ilişkin tutumlarının yüksek olduğunu ve bu tutumların okul türü ve sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin akran eğitime yönelik yüksek tutumları, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlama, empati kurma ve işbirliği yapma gibi becerileri destekleyen bir yaklaşım olarak akran eğitimi benimseme eğilimlerini yansıtmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini önemseyerek, akran eğitiminin sınıf içi etkileşimi ve öğrenme ortamını zenginleştiren bir yöntem olarak gördüklerini göstermektedir. Nitekim işbirlikli öğrenme ve akran etkileşimlerini merkeze alan uygulamaların öğrenciler arasında empatiyi artırdığı, işbirliğini geliştirdiği ve akran ilişkilerini güçlendirdiği çeşitli araştırmalarda da ortaya konmuştur (Johnson vd., 2014).

### **4.2. Erken Çocuk Dönemi Öğretmenlerinin Akran Eğitimi Tutum Düzeylerine Göre Akran Eğitime Bakış Açıları**

Öğretmenlerin akran eğitime yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla beş soru sorulmuştur. Bu sorular çerçevesinde, öğretmenlerin akran/arkadaşlık ilişkilerini gözleme durumlarına ilişkin yanıtları, sınıf içi etkinlikler, oyun, sanat faaliyetleri, grup çalışmaları, tartışmalı konular, beceri temelli etkinlikler ve serbest zaman etkinlikleri olarak ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin akran eğitime yönelik tutum düzeyleri ile gözlemledikleri akran ilişkileri ve sınıf içi uygulamaları arasında belirli farklılıklar gözlemlenmektedir. Öğretmenler, farklı özelliklerin arkadaş ilişkilerini kimi durumlarda etkilediğini, kimi durumlarda ise etkilemediğini ifade etmişlerdir. Bu gözlemler, sınıfta oyunlar, ortak etkinlikler, hikayeler, grup ödevleri, drama ve gruplar arası öğrenci değişimi gibi çeşitli uygulamalarla desteklenmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin akran eğitiminin sosyal etkileşimleri destekleyen bir araç olduğunu fark ettiklerini ve uygulamaya yönelik stratejiler geliştirdiklerini göstermektedir. Çok yüksek düzeyde akran eğitimi tutumuna sahip öğretmenler, gözlemlerini oyun sırasında, sanat etkinlikleri, tartışmalı konular ve grup çalışmaları gibi daha etkileşimli ve katılımcı etkinliklerde yoğunlaştırmışlardır.

Bu öğretmenler, çocuklar arasında olumlu ve olumsuz ilişkiler ile arkadaşlık ilişkilerini gözlemlemiş ve akran etkileşimlerindeki uyumu, olumlu ve olumsuz davranışları dikkate almışlardır. Benzer şekilde, Ogelman (2014) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin çocuklarını sınıf içindeki en çok serbest zaman etkinliklerinde gözlemledikleri belirlenmiştir. Okatan ve Tagay (2021) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin çocukları gözlemlemede daha çok oyun saatlerini kullandıkları ifade edilmiştir.

Sosyal beceri düzeyine göre akran ilişkilerinin farklılaşmasına ilişkin soruda öğretmenler, olumlu veya olumsuz arkadaşlıklar, ortak becerilerin varlığı, oyun tercihleri ve etkileşim yeteneklerini göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. Gomes ve Livesey (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, çocukların birbirlerine yönelik olumlu veya olumsuz davranışlarının akran ilişkilerinin farklılaşmasında ve akran tercihlerinde önemli bir faktör olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde Sebanc (2003) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, çocuklar arasındaki prososyal davranışlar (yardımlaşma, iş birliği, empati vb.) ile akranlar arası çatışmaların akran ilişkilerini farklılaştırdığı bulunmuştur. Ogelman vd., (2022) ise çocukların oyun tercihlerinin akran bağını etkileyerek ilişkileri farklılaştırdığını ortaya koymuştur.

Çocukların arkadaşlarıyla ilişkilerine yönelik soruda öğretmenler, grup faaliyetleri, olumlu veya olumsuz davranışlar, saygı, iletişim, sevgi, cinsiyet, iç uyum ve kurallara uyum başlıkları altında yanıtlar vermişlerdir. Yüksek düzeyde akran eğitimi tutumuna sahip olan öğretmenler, sınıf etkinlikleri, serbest oyun zamanı ve beceri gerektiren etkinlikler sırasında çocukların akran ilişkilerini gözlemlemişlerdir. Bu öğretmenlerin gözlemleri, çocukların oyun tercihleri, etkileşim becerisi ve benzer becerilere sahip olma durumuna göre akran ilişkilerinde farklılaşmalar olduğunu göstermektedir. Saygı, iletişim, sevgi ve kurallara uyum gibi sosyal davranışların çocukların akran ilişkilerini şekillendirdiğini ve cinsiyet uyumunun da etkili olduğunu belirtmişlerdir. Doğruyol ve Yetim (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, akran ilişkilerinin cinsiyete göre farklılaştığı belirtilmiştir. Özyürek (2017) de çocukların arkadaşlık kurarken cinsiyetin önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır. Song (2006), çocuklar arasındaki duygusal bağ ve kurallara uyum sağlamanın arkadaşlık ilişkilerini etkilediğini ifade etmiştir.

Çocuklardaki farklı durumların arkadaş ilişkilerini etkileyip etkilemediğine ilişkin soruya öğretmenler, “etkiler” veya “etkilemez” şeklinde yanıt vermişlerdir. Farklı özelliklerin arkadaş ilişkilerini etkileyip etkilemediğine ilişkin gözlemler yapmışlar ve sınıfta grup etkinlikleri ile bu etkileşimleri desteklemişlerdir. Bu durum, çok yüksek düzeydeki öğretmenlerin akran ilişkilerini sadece gözlemlemekle kalmayıp, aynı zamanda sınıf içi uygulamalarla çocukların sosyal etkileşimlerini yapılandırma ve yönlendirme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Nitekim Ogelman ve Ersan’ın (2014) çalışmasında da öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinin, çocukların akran ilişkilerinde sosyal davranış geliştirme, kaygı düzeyleri ve akran şiddetine maruz kalma üzerinde anlamlı etkilerinin bulunduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin grup etkinlikleri yoluyla akran ilişkilerini desteklemeleri, literatürde vurgulanan sınıf yönetimi stratejilerinin sosyal ilişkiler üzerindeki etkileriyle örtüşmektedir.

Akran etkileşimini desteklemeye yönelik uygulamalara ilişkin soruda öğretmenler, oyunlar, grup faaliyetleri, ortak etkinlikler, drama ve hikaye okuma gibi yöntemleri kullandığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Gündoğdu (2023) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin drama yoluyla çocukların akran etkileşimini sağladıkları bulunmuştur. Akmeşe vd., (2023) ise etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin akranlar arasındaki etkileşimi ve iletişimi artırdığını ortaya koymuştur. Bredekamp ve Copple (1997) oyunların çocuklar arasındaki akran etkileşimini olumlu yönde etkilediğini belirtmiş, Gagnon ve Nagle (2004) ise akran etkileşimli oyunların çocukların sosyal gelişimi üzerindeki etkilerini vurgulamıştır.

Bu bulgular öğretmenlerin akran eğitimine yönelik tutum düzeylerinin, çocukların sosyal becerilerini gözleme biçimlerini ve sınıf içi etkileşimleri destekleme yöntemlerini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Yüksek düzeyde tutuma sahip öğretmenler daha çok temel sosyal

etkileşimleri gözlemlerken, çok yüksek düzeyde tutuma sahip öğretmenler daha karmaşık sosyal ilişkileri ve grup dinamiklerini dikkate almaktadır. Bu durum, öğretmenlerin akran eğitimine yönelik farkındalıklarının ve uygulama stratejilerinin, çocukların sosyal gelişimini desteklemede kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

#### 4.3. Çocukların Arkadaş/Akran Kavramına Yönelik Resim Çizmeden Önceki İfadeleri

Çocukların “arkadaş/akran” kavramına ilişkin ifadelerinin çeşitli sosyal ve duygusal boyutları içerdiğini göstermektedir. Çocuklar bu kavramı ifade ederken hem oyun ve paylaşım gibi günlük yaşantılarına dayalı somut deneyimleri (ör. “Oyun Oynamak”  $f=21$ , “Paylaşmak”  $f=1$ ) hem de duygusal ve sosyal değerleri (ör. “Sevgi”  $f=26$ , “Dostluk”  $f=20$ , “Zor Zamanımızda Yanımızda Olan Kişi”  $f=6$ ) ön plana çıkarmışlardır. Bu durum, erken çocukluk döneminde arkadaşlık kavramının hem sosyal hem de duygusal boyutlarda zengin bir şekilde deneyimlendiğini ortaya koymaktadır.

“Sevgi” ve “Oyun Oynamak” gibi ifadelerin yüksek frekansta kullanılması, çocukların akran ilişkilerini hem duygusal bağ kurma hem de ortak etkinlikler üzerinden değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu bulgular, çocukların akran ilişkilerini anlamada sosyal etkileşimlerin ve duygusal bağların kritik rol oynadığını ortaya koyan önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Rubin, Bukowski & Laursen, 2011; Parker & Asher, 1987). Örneğin, Rubin vd., (2011), erken çocuklukta akran ilişkilerinin temel olarak oyun ve duygusal paylaşım üzerinden kurulduğunu vurgulamış ve çocukların arkadaş kavramını genellikle yakınlık, destek ve eğlence bağlamında tanımladıklarını belirtmiştir.

Çocuklar “Anlaştığımız Kişi” ( $f=5$ ) veya “Zor Zamanımızda Yanımızda Olan Kişi” ( $f=6$ ) gibi ifadelerle arkadaşlık kavramını sosyal destek ve güven boyutunda da algılamaktadır. Bu durum, akran ilişkilerinin sadece eğlence ve oyun odaklı değil, aynı zamanda dayanışma ve duygusal destek içerdiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Selman (1980) da arkadaşlığın erken yaşta empati, paylaşım ve karşılıklı güven üzerine kurulduğunu belirtmiştir.

Tablodaki düşük frekanslı ifadeler (“Okul”, “Öğretmen”, “Doktor”, “Atatürk”, öğretmen “Kanka”, “İkiz”) çocukların arkadaşlık kavramını somut rol modellerden ayırabildiğini ve arkadaşlık ile çevresel ya da otorite figürlerini farklı kavramsallaştırdığını göstermektedir. Bu bulgu, çocukların sosyal bilişsel gelişiminde soyut ve somut kavramları ayırt edebilme yetisinin erken yaşta geliştiğini destekleyen literatürle uyumludur (Piaget, 1962; Vygotsky, 1978).

Çocukların arkadaş kavramını çok boyutlu olarak algıladıklarını; hem oyun, paylaşım ve ortak etkinlikler hem de sevgi, dostluk ve güven gibi duygusal bağlarla şekillendirdiklerini ortaya koymaktadır. Erken çocukluk döneminde arkadaşlık ilişkileri, çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri açısından kritik bir rol oynamakta ve eğitim ortamlarında bu ilişkilerin desteklenmesi, hem sosyal becerilerin hem de duygusal uyumun gelişimine katkı sağlamaktadır (Ladd, 1999; Howes & Matheson, 1992).

#### 4.4. Çocukların Arkadaş/Akran Kavramına Yönelik Resim Çizdikten Sonraki İfadeleri

Çocukların arkadaşlık ve akran kavramına ilişkin çizimleri, sosyal ve duygusal gelişimlerini anlamada değerli bilgiler sunmaktadır. Bu çalışma kapsamında, çocukların çizimlerinde öne çıkan kavramlar bulgular kısmında Tablo 6’da sunulmuştur. Tabloda en sık rastlanan kavramlar “sevgi” ( $f=26$ ), “dostluk” ( $f=23$ ) ve “oyun oynamak” ( $f=19$ ) olarak belirlenmiş, diğer kavramlar ise (Yanımda Olan Kişi (6), İyilik (5), Eğlenmek (3), Akriba (2), Kanka (2), Paylaşmak (2), Empati (1), Resim (1), Mutluluk (1), Yardımlaşmak (1)) daha az sıklıkla gözlemlenmiştir. Bu kavramlar, çocukların arkadaşlık ilişkilerinde hangi değer ve sosyal becerilere önem verdiklerini göstermektedir.

"Sevgi" ve "dostluk" kavramları, çocukların çizimlerinde en sık rastlanan kavramlar arasında yer almaktadır. Bu durum, çocukların arkadaşlık ilişkilerini duygusal bağlar ve karşılıklı anlayış temelinde şekillendirdiklerini göstermektedir.

Çocukların çizimlerinde "Empati" kavramının nadir görülmesi, bu becerinin erken çocukluk döneminde henüz tam olarak gelişmediğini gösterebilir. Empati, başkalarının duygularını anlama ve onlara duyarlı olma yeteneğidir ve bu beceri, çocukların sosyal ilişkilerinde önemli bir rol oynar. Araştırmalar, empati gelişiminin çocukluk döneminde başladığını ve çevresel faktörler, genetik ve bireysel özelliklerin bu süreci etkilediğini göstermektedir (Shoshani, 2024).

"Resim" kavramının çizimlerde yer alması, çocukların duygusal ve sosyal dünyalarını ifade etme biçimlerini yansıtır. Çizim, çocukların içsel dünyalarını dışa vurdukları ve sosyal ilişkilerini ifade ettikleri bir dil olarak kabul edilir (Serjouie, 2021). Bu durum, çocukların sosyal ve duygusal gelişim süreçlerini anlamada değerli bilgiler sunmaktadır. "Mutluluk" kavramı, çocukların sosyal ilişkilerinde olumlu deneyimlere verdikleri önemin bir göstergesidir. Mutluluk, çocukların sosyal etkileşimlerinde olumlu duygular yaşadıklarını ve bu etkileşimlerin onların genel iyilik hallerini desteklediğini gösterir. Sosyal etkileşimler sırasında olumlu duyguların deneyimlenmesi, çocukların sosyal becerilerinin gelişimine katkıda bulunur (Shenfield, 2023).

"Yardımlaşmak" kavramı, çocukların arkadaşlık ilişkilerinde karşılıklı destek ve iş birliğine verdikleri önemin bir göstergesidir. Bu durum, çocukların empati ve prososyal davranışlarının gelişimine işaret etmektedir. "Paylaşmak" kavramı çocukların arkadaşlık ilişkilerinde karşılıklı destek ve iş birliğine verdikleri önemin bir göstergesidir. Bu durum, çocukların empati ve prososyal davranışlarının gelişimine işaret etmektedir. Yapılan bir çalışmada, çocukların empati düzeylerinin, sosyal duyarlılıklarıyla doğrudan ilişkili olduğu bulunmuştur (Findlay, 2006).

"Kanka" ve "Akrabalar" kavramları, çocukların yakın ilişkilerini ve aile bağlarını ifade etmektedir. Bu kavramlar, çocukların sosyal çevrelerini ve aile içindeki rollerini anlamada önemli ipuçları sunmaktadır. Çocukların aile üyeleriyle olan ilişkileri, onların sosyal gelişimlerini ve kimlik oluşumlarını etkileyen önemli faktörlerdir.

"Eğlenmek" ve "İyilik" kavramları, çocukların sosyal etkileşimlerinde olumlu duygular ve davranışlar sergilediklerini göstermektedir. Bu kavramlar, çocukların sosyal ilişkilerinde pozitif deneyimlere ve olumlu sosyal becerilere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Eğlenceli etkinlikler ve iyilik yapma davranışları, çocukların sosyal uyumlarını ve grup içindeki rollerini güçlendirmektedir. Eğlenceli etkinlikler, çocukların sosyal uyumlarını güçlendiren önemli araçlardır. Loukatarı vd., (2019) yaptığı bir çalışma, yapılandırılmış eğlenceli etkinliklerin anaokulu çocuklarının sosyal becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Bu tür etkinlikler, çocukların iletişim, iş birliği ve paylaşma gibi sosyal becerilerini olumlu yönde etkileyerek, grup içindeki rollerini güçlendirmektedir.

"Yanımda olan kişi" kavramı, çocukların sosyal ilişkilerinde güven ve destek arayışlarını yansıtır. Bu durum, çocukların sosyal etkileşimlerinde güvenli bağlar kurmaya eğilimli olduklarını ve bu bağların onların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklediğini gösterir. Güvenli bağlar, çocukların genel iyilik hallerini ve sosyal uyumlarını artırır (Shenfield, 2023). "Oyun oynamak" kavramı da çocukların arkadaşlık ilişkilerini ifade ederken sıkça kullandıkları bir kavramdır. Oyun, çocuklar için sosyal etkileşimin ve öğrenmenin temel yollarından biridir. Sosyodramatik oyunlar, çocukların empati, paylaşma ve iş birliği gibi sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanır.

#### 4.5. Öğretmen Tutumları, Sınıf Uygulamaları Ve Akran İlişkilerine Göre Çocukların Akran Tanımı

Erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin akran eğitimi konusundaki tutum düzeylerinin, çocukların akran ilişkilerini algılamaları ve arkadaş/akran kavramlarını ifade etmeleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Yüksek düzeyde tutuma sahip öğretmenlerin yer aldığı sınıflarda, çocukların akran ilişkilerini gözleme alanları genellikle sınıf etkinlikleri, serbest oyun ve beceri gerektiren etkinliklerle sınırlıdır. Bu gruptaki çocuklar, arkadaşlık kavramını daha çok “dostluk”, “oyun oynamak” ve “sevgi” gibi somut ve günlük deneyimlerle ilişkilendirmekte, resim etkinliği sonrası ise bu algılar “yanımda olan kişi” gibi destekleyici ve duygusal boyutlarla genişlemektedir. Bu durum, çocukların sosyal becerilerinin ve empati yetilerinin öğretmenin yönlendirmesi ve sınıf içi etkileşimlerle şekillendiğini göstermektedir (Howes & Matheson, 1992; Rubin, Bukowski & Parker, 2006).

Çok yüksek düzeyde tutuma sahip öğretmenlerin bulunduğu sınıflarda, akran ilişkilerinin gözlemlendiği alanlar daha çeşitli ve etkileşim odaklıdır; oyun sırasında, sanat etkinlikleri, grup çalışmaları ve tartışmalı konular ön plana çıkmaktadır. Bu ortam, çocukların arkadaş/akran kavramını resim öncesi dönemde “anlaştığımız kişi”, “mutluluk” ve “paylaşmak” gibi daha soyut ve duygusal değerlerle ilişkilendirmelerine olanak tanımaktadır. Resim sonrası dönemde ise çocuklar “empati”, “eğlenmek” ve “iyilik” gibi sosyal ve duygusal açıdan zengin kavramları daha fazla ifade etmektedir. Bu bulgu, Vygotsky’nin sosyal etkileşim ve yakınsak gelişim alanı (ZPD) kuramıyla da desteklenmektedir; yani çocuklar, akranları ve öğretmenleri aracılığıyla daha yetkin sosyal davranış ve kavramları öğrenmektedir (Vygotsky, 1978; Howes, 2009).

Literatür, öğretmenlerin sosyal ve duygusal gelişimi destekleyici tutumlarının çocukların akran ilişkilerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Schneider, Atkinson & Tardif, 2015). Çocukların resim etkinlikleri sonrası arkadaşlık ve akran kavramlarını daha kapsamlı ve duygusal olarak zengin biçimde ifade etmeleri, görsel sanat etkinliklerinin çocukların içsel dünyalarını ve sosyal deneyimlerini dışa vurma açısından etkili bir araç olduğunu göstermektedir (Lowenfeld & Brittain, 1987).

Bu bağlamda, öğretmen tutum düzeylerinin ve sınıf içi uygulamaların, çocukların akran ilişkilerini ve arkadaş/akran kavramlarını anlamalarını doğrudan etkilediği söylenebilir. Yüksek düzeyde bir öğretmen tutumu, çocukların sosyal normları, empati ve paylaşmayı öğrenmelerini desteklerken, çok yüksek düzeyde tutumlar çocukların soyut ve duygusal boyutu güçlü arkadaşlık kavramları geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu durum, okul öncesi eğitimde öğretmenlerin akran ilişkilerini destekleyici rolünün önemini ortaya koymaktadır (Guralnick, 2010; Rubin vd., 2011).

Bu bütünleştirilmiş bulgular, öğretmenlerin tutumlarının yüksek olmasının, çocukların akran ilişkilerinde sevgi, dostluk ve oyun gibi olumlu kavramları öne çıkarmasıyla örtüştüğünü göstermektedir. Özellikle çok yüksek tutum düzeyine sahip öğretmenlerin grup çalışması ve sanatsal etkinlikler aracılığıyla akran etkileşimini desteklemeleri, çocukların arkadaşlık ilişkilerinde empati ve iyilik gibi daha derin sosyal-duygusal kavramları dile getirmeleriyle paralellik göstermektedir.

Çalışmaya dair öneriler olarak;

1. Öğretmenlerin sınıf içi akran etkileşimlerini destekleme tutumları, çocukların sosyal becerilerinin gelişimi üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin akran eğitimine dair farkındalıklarını artıracak mesleki gelişim programlarının planlanması önerilmektedir. Bu programlar, öğretmenlerin sınıf içi gözlem ve etkileşim stratejilerini güçlendirmelerine katkı sağlayabilir.

2. Yüksek ve çok yüksek düzeyde tutum sergileyen öğretmenlerin uygulamaları, grup çalışmaları, oyun ve serbest etkinlikler gibi çeşitli sınıf içi uygulamaları içermektedir. Bu nedenle,

erken çocukluk sınıflarında oyun temelli ve grup odaklı etkinliklerin artırılması, çocukların sosyal etkileşim ve iş birliği becerilerinin gelişmesini destekleyecektir.

3. Çocuklar, arkadaşlarını zor zamanlarında yanında olan ve anlayabildikleri kişiler olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle sınıf ortamında çocukların birbirlerine destek olabileceği, iş birliği ve paylaşımı teşvik eden etkinliklerin düzenlenmesi önerilmektedir. Böylece çocuklar, hem duygusal bağlarını güçlendirebilir hem de akran ilişkilerinde olumlu deneyimler kazanabilir.

4. Çocukların arkadaşlık kavramını sosyal ve duygusal boyutlarda deneyimlemeleri, ailelerin sınıf içi süreçlere dahil edilmesiyle pekiştirilebilir. Ailelerin etkinliklere katılımını artıracak yolların geliştirilmesi, çocukların akran ilişkilerini daha sağlıklı ve bilinçli biçimde geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

5. Öğretmen tutumları ve çocukların arkadaşlık kavramını algılama biçimleri arasındaki etkileşimi anlamak için sınıf içi uygulamaların düzenli olarak gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi önerilmektedir. Bu süreç, öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmelerine ve çocukların sosyal gelişmelerinin takip edilmesine yardımcı olabilir.

## KAYNAKÇA

- Akmeşe, P., Uğurlu, N. I., & Kayhan, N. (2023). Kapsayıcı eğitim uygulamaları yürütülen sınıflarda dil gelişimini desteklemede etkileşimli kitap okuma uygulamaları: okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), ss. 1017-1039.
- Atış Akyol, N., & Güney Karaman, N. (2021). Çocukların akran ilişkileri öğretmen değerlendirme ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(3), 1066-1084.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs. (revised edition)*. National Association for the Education of Young Children, 1509 16th Street, NW, Washington, DC 20036-1426.
- Çetin, Z., & Güneş, N. (2021). Drawing as a means of self-expression: a case study. *Early Child Development and Care*, 191(1), 136-147.
- Chen, J., Jiang, H., Justice, L. M., Lin, T.-J., Purtell, K. M., & Ansari, A. (2020). *Influences of teacher-child relationships and classroom social management on child-perceived peer social experiences during early school years*. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 586991. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586991>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Ahmad, E., McCarthy, M. F., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. A. (2023). *The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions*. *Child Development*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Creswell, J. (2017). *"Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş"*, (M. Sözbilir, Çev.), Pegem Akademi.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsler, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0510-2>

- Djamnezhad, D., Häggström, F., Hollenweger, J., Madjarevic, J., & Ólafsdóttir, E. (2021). Social and emotional learning in preschool settings: A systematic map of systematic reviews. *Frontiers in Education*, 6, Article 691670. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.691670>
- Doğruyol, S., & Yetim, Ü. (2019). Ebeveynle bağlanma, algılanan anne/baba tutumu ile akran ilişkileri arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık rolü. *Nesne*, 7(14), ss. 34-51. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=782949>
- Fabris, M. A., Bozzato, P., & Kallitsoglou, A. (2023). Drawing peer relations: Children's visual representations of social interactions. *Frontiers in Psychology*, 14, 1250556. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1250556>
- Findlay, L. C., Girardi, A., & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347–359. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.009>
- Gagnon, S. G., & Nagle, R. J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools*, 41(2), pp. 173-189. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.10120>
- Golomb, C. (2004). *The child's creation of a pictorial world*. Psychology Press.
- Gomes, L., & Livesey, D. (2008). *Exploring the link between impulsivity and peer relations in 5- and 6-year-old children*. *Child: care, health and development*, 34(6), ss. 763-770. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1365-2214.2008.00878.x>
- Groh, A. M., Fearon, R. M. P., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Roisman, G. I. (2014). Attachment in the early life course: Meta-analytic evidence for its role in socioemotional development. *Child Development Perspectives*, 8(3), 193–206. <https://doi.org/10.1111/cdep.12071>
- Guralnick, M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective. *Infants & Young Children*, 23(2), 73–83. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181d22e14>
- Gülây, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 25-40.
- Gündoğdu, S.(2022). Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyuna karşı bakış açılarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2),ss. 843-855. <https://acikerisim.nevsehir.edu.tr/handle/20.500.11787/7653>
- Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., Funato, K., & Mitani, A. (2024). Enhancing social-emotional skills in early childhood: Intervention study on the effectiveness of social and emotional learning. *BMC Psychology*, 12, Article 761. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02280-w>
- Howes, C. (2009). Friendship in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 180–194). Guilford Press.
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961–974. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.961>
- Jiang, H. (2023). Peer experiences in the preschool classroom: Contribution to children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 101-113. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.02.003>

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Roseth, C. J., & Shin, T. S. (2014). The relationship between motivation and achievement in cooperative learning: The mediating role of peer relations. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 280–292. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.001>
- Kallitsoglou, A. (2023). Teacher attitudes towards evidence-based practices for pupils with social emotional mental health needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(1), 1-12. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12516>
- Keerthirathne, W. K. D. (2020). Peer learning: an overview. *International Journal of Scientific Engineering and Science*, 4(11), 1-6. [https://www.researchgate.net/publication/355209445\\_Peer\\_Learning\\_an\\_Overview](https://www.researchgate.net/publication/355209445_Peer_Learning_an_Overview)
- Kucaba, K., & Monks, C. P. (2022). Peer relations and friendships in early childhood: The association with peer victimization. *Aggressive Behavior*, 48(5), 431–442. <https://doi.org/10.1002/ab.22029>
- Ladd, G. W. (1999). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373–1400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00099>
- Loukatari, P., Matsouka, O., Papadimitriou, K., Nani, S., & Grammatikopoulos, V. (2019). The effect of a structured playfulness program on social skills in kindergarten children. *International Journal of Instruction*, 12(3), 237–252.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth* (7th ed.). New York: Macmillan.
- Malchiodi, C. A. (2012). *Handbook of art therapy*. Guilford Press.
- McWayne, C., McDevitt, T., & Serpell, Z. (2020). Peer relationships and social-emotional development in culturally diverse early childhood classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101160. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101160>
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Murray, E. (2023). *Children's drawings of student-teacher relationships*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1379075>
- Neitola, M. (2024). Explaining children's social relationships in early childhood. *Journal of Early Childhood Research*, 22(3), 245-259. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2257912>
- Ogelman, H. G. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), ss. 125-138. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183141>
- Ogelman, H. G., & Ersan, C. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Çocukların Akran İlişkileri Üzerindeki Etkisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 63-84.
- Ogelman, H. G., Akdoğan, S., Kahveci, D., & Toklu, D. A. (2022). Küçük çocuklarda oyun davranışları ve sosyal konum. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(2), ss. 81-98. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2470213>

- Okatan, Ö., & Tagay, Ö. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirme yöntemi olarak oyuna ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), ss. 2140-2164. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1623433>
- Öksel, S. (2017). Çocuk resimlerinin gelişim aşamaları ve resim yoluyla çocuğu anlama. *Sanatla Yaşam Dergisi*, 5(2), 55-72.
- Oral, G. (2022). Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin akran eğitimine ilişkin tutumları. *The Journal of Academic Social Science*, 127(127), ss. 206-227. [https://asosjournal.com/?mod=makale\\_tr\\_ozet&makale\\_id=55070](https://asosjournal.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=55070)
- Özdemir, B. (2018). "Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin akran eğitimine ilişkin tutumları", [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocukların duyguları tanıma ile duyguları yönetme ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (59), ss. 128-140. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/383889>
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.102.3.357>
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. Norton.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17)
- Pollak, I., Stiehl, K. A. M., Birchwood, J., Schrank, B., Zechner, K. A., Wiesner, C., Woodcock, K. A., & colleagues (2023). Promoting peer connectedness through social-emotional learning: Evaluating the intervention effect mechanisms and implementation factors of a social-emotional learning programme for 9 to 12-year-olds. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(1), 89-116. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01871-x>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2011). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571-645). Wiley.
- Schneider, B. H., Atkinson, L., & Tardif, C. (2015). Early child-parent attachment and peer relations: A meta-analysis of recent research. *Attachment & Human Development*, 17(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2015.1006388>
- Seban, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, 12(2), 249-268. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00234>
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. Academic Press.

- Serjouie, A. (2021). *Children's drawings as windows to social-emotional development*. In S. Miller & P. Lee (Eds.), *Visual methods in early childhood research* (pp. 23–45). Springer. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-89236-4\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-89236-4_2)
- Shenfield, T. (2023). The Importance of Play in Social Skills Development. *Psy-Ed*. <https://www.psy-ed.com/wpblog/play-and-social-skills-development/>
- Shinohara, A. (2022). *Children's affiliation toward peers reflected in their picture drawings*. PMC. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10439021/>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.
- Shoshani, A. (2024). The roots of compassion in early childhood. *ScienceDirect*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022096524000201>
- Siraj-Blatchford, I., Clarke, S., & Needham, M. (2019). *Supporting children's learning in culturally diverse settings*. Open University Press.
- Song, S. Y. (2006). *The role of protective peers and positive peer relationships in school bullying: How can peers help?*. The University of Nebraska-Lincoln.
- Sop, A., & Topcu Bilir, Z. (2024). "Oynarsan Barışırım": 4-6 Yaş Çocukların Yakın Arkadaşlık Algılarını Keşfetmek. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2948-2969.
- Teperdei, A. M. (2023). Children's peer relationships, well-being, and academic achievement: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 14, 1174127. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1174127>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2021). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Early childhood is a critical period during which children's social, emotional, and cognitive development progresses most rapidly, and the foundations of peer relationships are established (Gülay, 2009; Atış Akyol & Güney Karaman, 2021). Preschool education settings provide not only opportunities for acquiring academic knowledge but also important environments for developing social skills such as friendship, cooperation, and sharing. In this context, teachers' attitudes and perspectives on peer education directly influence how children form peer relationships, how they perceive these relationships, and how they internalize the concept of friend or peer.

Research indicates that preschool teachers generally display positive attitudes toward supporting children's peer relationships. Teachers aim to enhance children's social skills and cooperative abilities through play and structured activities (Howes & Matheson, 1992; Gagnon & Nagle, 2004). However, teachers may differ in how they interpret and assess peer interactions. While some teachers view group interactions as opportunities for developing positive social

communication behaviors, others interpret conflicts and group formations among children as natural parts of developmental processes (McWayne, McDevitt & Serpell, 2020; Chen, Jiang, Justice, Lin, Purtell & Ansari, 2020). This suggests that teachers must carefully plan their guidance roles as well as their observation and intervention strategies when supporting peer relationships.

Studies in the literature have examined how children conceptualize friendship. Research conducted with children aged 4 to 6 has shown that they typically define friendship through actions such as “sharing play,” “spending time together,” and “helping one another.” Their expectations from best friends often revolve around having similar interests and preferences for playing together (Sop & Topcu Bilir, 2024).

Visual art activities, such as drawing, serve as tools that enable children to express their inner worlds, emotions, and thoughts. The developmental stages of artistic expression—such as Lowenfeld’s scribbling, pre-schematic, and schematic stages—illustrate how children’s symbolic thinking and expressive abilities evolve with age (Lowenfeld & Brittain, 1987). In this context, while children’s awareness of the peer concept may be relatively limited before engaging in drawing activities, their representations of peers in drawings often reveal more clearly their perceptions, emotional bonds, and expectations of social interaction after the activity (Öksel, 2017).

## **Method**

In this study, a mixed-methods approach was adopted. The mixed-methods approach refers to a research design that involves the collection, analysis, and integration of both qualitative and quantitative data. This approach allows researchers to leverage the strengths of both qualitative and quantitative methods, enabling a more comprehensive interpretation of research findings (Creswell, 2017). The mixed-methods approach is particularly preferred in the social sciences and educational research, especially when complex phenomena need to be examined from multiple dimensions.

In this research, a convergent embedded mixed-methods design was employed. In this model, qualitative and quantitative data are collected simultaneously and evaluated in an integrated manner during the analysis phase, allowing one type of data to be interpreted within the context of the other. Specifically, while qualitative data may play a primary or supportive role, analyzing it alongside quantitative data enhances the reliability and validity of the study (Creswell, 2017). The main rationale for choosing this model is that it allows data to be collected and analyzed concurrently.

In the study, qualitative data were collected from children, while both qualitative and quantitative data were collected from teachers. The collected data were analyzed both independently and interactively, thereby providing a holistic view of the relationships between children’s social interactions and teachers’ observations. The convergent embedded design offers opportunities for comparison and validation between data types, thus strengthening the internal validity of the research. Qualitative data can support or interpret the numerical results provided by quantitative data; similarly, quantitative data can test the generalizability of findings obtained from qualitative data. Consequently, this approach allows the study to provide both an in-depth understanding and enhanced reliability of the results.

The research was conducted in Istanbul with 8 teachers and 96 children. Participants were included in the study based on voluntary participation and random selection. As a data collection tool, a personal information form was used, which included participants’ gender, age, educational background, subject area, and information regarding whether they had received peer education.

Data were obtained from 8 teachers and 96 children on a voluntary basis. The data collection process was conducted directly by the researcher and planned in accordance with the

mixed-methods approach, utilizing both qualitative and quantitative data collection techniques. Data collection began with the teachers. The Peer Education Attitude Scale and a semi-structured interview form were administered to the teachers online. The scales and open-ended questions were sent to participants via email, and their responses were collected using the same method.

## Results and Discussion

According to the data obtained regarding teachers' perspectives on peer education, the average attitude scores toward peer education ( $\bar{x}$ ) ranged from 3.60 to 4.27. Based on the scores of the 8 teachers participating in the study, it can be stated that their attitudes toward peer education are generally high or very high. Specifically, five teachers (T1, T2, T4, T6, T7) demonstrated high attitudes, while three teachers (T3, T5, T8) exhibited very high attitudes.

When the children's expressions regarding the term "friend/peer" were examined prior to drawing a picture, the most frequently mentioned concept was "love" (26). Other commonly used expressions included "playing games" (21) and "friendship" (20). Less frequently mentioned expressions were "beauty" (7), "someone who stands by us in difficult times" (6), and "someone we get along with" (5). Additionally, the terms "happiness" (4), "someone we know" (4), "a good person" (4), "school" (1), "teacher" (1), "Atatürk" (1), "buddy" (1), "twin" (1), and "doctor" (1) were also noted. The total number of expressions exceeding 96 in the table is due to children providing multiple descriptions when defining the concept of "peer/friend."

After drawing a picture, children most frequently associated the concept of "friend/peer" with "love" (26). Other frequently mentioned concepts included "friendship" (23), "playing games" (19), and "someone who stands by me" (6), followed by "kindness" (5), "having fun" (3), "relative" (2), "buddy" (2), "sharing" (2), "empathy" (1), "picture" (1), "happiness" (1), and "cooperation" (1). Some participants did not provide responses to the question about defining a friend after drawing, which explains why the total number of expressions in the table is lower than the number of participants.

Overall, teachers' attitudes toward peer education were found to be at high and very high levels. Quantitative findings indicate that the teachers' mean scores ranged from 3.60 to 4.27. In terms of qualitative findings, teachers with high-level attitudes (T1, T2, T4, T6, T7) focused more on "class activities" (3), "free playtime" (1), and "skill-based activities" (1) when observing peer interactions. Teachers with very high attitudes (T3, T5, T8), on the other hand, supported peer interactions through "playtime" (1), "art activities" (1), "discussion topics" (1), and "group work" (1).

Regarding factors affecting children's peer interactions, teachers with high-level attitudes reported "respect" (2), "communication" (2), "love" (1), "adherence to rules" (1), and "gender compatibility" (1), whereas teachers with very high attitudes noted "positive and negative behaviors" (1), "harmony among themselves" (1), and "group work" (1).

To support peer interaction in the classroom, teachers with high-level attitudes employed activities such as "games" (3), "joint activities" (2), "stories" (1), "student rotation between groups" (1), "drama" (1), and "group assignments" (1). Teachers with very high attitudes primarily preferred "group activities" (3) to facilitate peer interaction.

Children of teachers with high-level attitudes initially defined the peer concept before drawing as "friendship" (20), "playing games" (21), "love" (26), "someone who stands by us in difficult times" (6), "cooperation" (1), "recess" (1), "buddy" (1), and "Atatürk" (1). After drawing, their perceptions slightly changed, with the most frequently mentioned concepts being "friendship" (23), "playing games" (19), "love" (26), "someone who stands by me" (6), "buddy" (2), and "picture" (1).

Children of teachers with very high attitudes initially described the peer concept as “someone we get along with” (5), “beauty” (7), “happiness” (4), “sharing” (1), “someone we know” (4), “a good person” (4), “school” (1), “teacher” (1), “twin” (1), and “doctor” (1). After drawing, their perceptions shifted, emphasizing “kindness” (5), “having fun” (3), “sharing” (2), “relative” (2), “happiness” (1), “empathy” (1), and “cooperation” (1).

These findings highlight that teachers’ attitudes and classroom practices play a critical role in shaping children’s social development and understanding of peer relationships.