

T.C.
SİNOP ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI



**5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ OKULA UYUM VE SOSYAL
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN
BOYLAMSAL OLARAK İZLENMESİ**

RUKİYE KAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
PROF. DR. HÜLYA GÜLAY OGELMAN

SİNOP- 2024

TEZ KABUL

RUKİYE KAYA tarafından hazırlanan “**5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ OKULA UYUM VE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN BOYLAMSAL OLARAK İZLENMESİ** ” başlıklı bu çalışma, 03.06.2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Doç. Dr. Seda SARAÇ
Bahçeşehir Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Fakültesi

İmza

**Üye
(Danışman)**

Prof. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN
Sinop Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

İmza

Üye

Prof. Dr. Hakan UŞAKLI
Sinop Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

İmza

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Fadime DİRİK

.....

ETİK BEYANI

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 herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

RUKİYE KAYA

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ OKULA UYUM VE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN BOYLAMSAL OLARAK İZLENMESİ

RUKİYE KAYA

SİNOP ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ
DANIŞMAN: PROF. DR. HÜLYA GÜLAY OGELMAN

Çalışmanın amacı, 5-6 yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin okula uyumu yordayıcı etkilerinin boylamsal olarak incelenmesidir. Örneklem grubunu, Nevşehir’de okul öncesi eğitime devam eden 160 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada Kişisel Bilgi Formu, 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmıştır. Bulgularda güzdeki sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme arasında ilişki bulunmazken, okulu sevme arasında ilişki bulunmuştur. Bahardaki sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum, okulu sevme, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme düzeyleri arasında ilişki bulunmamıştır. Bahardaki sosyal problem çözme becerileri ile işbirlikli katılım düzeyi arasında ilişki bulunmuştur. Sosyal problem çözme, toplam okula uyum, okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme alt boyutlarının güz ve bahardaki ölçümleri arasında ilişki bulunmuştur. Güzdeki toplam okula uyum, bahar dönemindeki toplam okula uyumu yordamaktadır. Güzdeki kendi kendini yönetme, bahardaki kendi kendini yönetmeyi yordamaktadır. Güzdeki sosyal problem çözme becerileri ile bahardaki toplam okula uyum arasında ilişki bulunmaktadır. Güzdeki sosyal problem çözme becerileri bahardaki toplam okula uyumu yordamaktadır. Güzdeki sosyal problem çözme becerileri ile bahardaki okulu sevme arasında ilişki bulunmamaktadır. Güzdeki sosyal problem çözme becerileri ile bahardaki işbirlikli katılım arasında ilişki bulunmaktadır. Güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki okuldan kaçınma arasında ilişki bulunmamaktadır. Güzdeki sosyal problem çözme becerileri ile bahardaki kendi kendini yönetme arasında ilişki bulunmaktadır. Güzdeki sosyal problem çözme becerileri, bahardaki kendi kendini yönetmeyi yordamaktadır.

ANAHTAR KELİMELELER: Okul Öncesi Dönem; Okula Uyum; Sosyal Problem Çözme; Boylamsal Çalışma.

Haziran 2024, 167 Sayfa

ABSTRACT

MSC THESIS

A LONGITUDINAL STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADJUSTMENT AND SOCIAL PROBLEM SOLVING SKILLS OF 5-6 YEAR OLD CHILDREN

RUKİYE KAYA

SINOP UNIVERSITY INSTITUTE OF GRADUATE PROGRAMS

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

PRESCHOOL EDUCATION

SUPERVISOR: PROF. HÜLYA GÜLAY OGELMAN (PH. D.)

The aim of the study was to longitudinally examine the predictive effects of social problem solving skills of 5-6 year old children on school adjustment. The sample group consisted of 160 children attending preschool education in Nevşehir. Personal Information Form, Teacher Rating Scale of School Adjustment for 5-6 Year Old Children, and Wally Social Problem Solving Test were used in the study. The findings revealed that there was no relationship between social problem solving skills in the fall and total school adjustment, classroom participation, school avoidance, self directiveness, but there was a relationship between school liking. In spring, no relationship was found between social problem solving skills and total school adjustment, school liking, school avoidance, and self directiveness. There was a relationship between social problem solving skills in spring and the level of classroom participation. There was a relationship between the fall and spring measurements of social problem solving, total school adjustment, school liking, classroom participation, school avoidance and self directiveness sub-dimensions. Total school adjustment in the fall predicted total school adjustment in the spring. Self directiveness in the fall predicted self directiveness in the spring. There is a relationship between social problem solving skills in the fall and total school adjustment in the spring. Social problem solving skills in the fall predicts total school adjustment in the spring. There is no relationship between social problem solving skills in fall and school liking in spring. There is a relationship between social problem solving skills in the fall and classroom participation in the spring. There is no relationship between social problem solving skills in the fall and school avoidance in the spring. There is a relationship between social problem solving skills in the fall and self directiveness in the spring. Social problem solving skills in fall predicts self directiveness in spring.

KEYWORDS: Preschool Period; School Adjustment; Social Problem Solving; Longitudinal Study.

June 2024, 167 Page

TEŞEKKÜR

Her daim desteğini hissettiğim, hayata bakış açısını örnek aldığım, güler yüzünü ve anlayışını esirgemeyip bu çalışmanın gerçekleşmesi için engin bilgi ve deneyimlerini aktaran, hayranlıkla baktığım değerli öğretmenim, saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN'a teşekkür eder saygılarımı sunarım. Veri toplama sürecinde desteklerini ve zamanlarını esirgemeyen, güler yüzleriyle motive eden, değerli öğretmenlerimize ve okul idarelerine çok teşekkür ederim. Özellikle de bu çalışmaya büyük bir zevkle, tüm içtenliğiyle çalışmaya katılan bütün çocuklara çok teşekkür ederim. Üniversitede beni akademiyle tanıştıran, sevdiren, bilgi ve deneyimlerini esirgemeyip destekleyen üzerimde çok emeği olan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Enver TÜRKSOY'a, akademik çalışmaları destekleyen ve cesaretlendiren değerli hocam Doç. Dr. Rıdvan KARABULUT' a ve sıcakkanlılığıyla bilgisini her daim aktaran değerli hocalarım Doç. Dr. Sema ÖNGÖREN ile Öğr. Gör. Ayşen TÜKEL'e teşekkürlerimi sunarım. Öğretmenlik mesleğinin değerini bir kez daha anlamamı sağlayan, anlayışlı ve güler yüzlülüğüle bilgilerini aktaran kıymetli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Binhan KOYUNCUOĞLU ve Doç. Dr. Şule ERŞAN'a çok teşekkür ederim. Lise hayatımda ufku genişleten bilgileriyle ve deneyimleriyle yolumu aydınlatan saygıdeğer öğretmenim Pakize KÜÇÜKÖNER' e teşekkürlerimi sunarım. Maddi ve manevi desteklerini her daim hissettiğim, beni koşulsuz seven hayatımda özel yerleri olan kıymetlilerim sevgili annem ve babam başta olmak üzere küçüklükten beri beni kollayan, yanımda olan, düşünen can şenliğim olan Ayşe YILDIRIM'a esprileriyle beni güldüren, motive eden ince düşünüşlü olan her daim desteğini hissettiğim, benimle üzülen benimle gülen güzel kalpli insan Ali Osman KAYA'ya teşekkürlerimi sunarım. Neşesiyle, aklıyla hayran bırakan, tüm içtenliğiyle insanlara yardım eden, huzur veren can parçam Nil Asya YILDIRIM' a ve tüm iyi insanlara varlıkları için teşekkür ederim. Tez sürecinde her daim yanımda olan bilgisiyle yoluma ışık tutan can dostum Ezgi UZUNÇAM ve ailesine teşekkür ederim. Hayat yolculuğunda tecrübesini tüm samimiyetiyle aktaran kıymetli arkadaşım Semanur PARLAK başta olmak üzere eğitim hayatımda yanımda olan ve destekleyen değerli arkadaşlarım Şerife ÇİL, Rabia PEKER ve Fadime ÖZYURT'a teşekkürlerimi sunarım.

Rukiye KAYA

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ KABUL	ii
ETİK BEYANI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.5. Araştırmanın Varsayımları	10
1.6. Araştırmanın Tanımları.....	11
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	12
2.1. Sosyal Problem Çözme Kavramı	12
2.2. Sosyal Problem Çözmenin Önemi	12
2.3. Sosyal Problem Çözme Süreci.....	15
2.3.1. Problem yönelimi.....	15
2.3.2. Problem çözme tarzı	16
2.4. Sosyal Problem Çözmenin Değerlendirilmesi.....	17
2.5. Sosyal Problem Çözme Becerisi.....	17
2.6. Sosyal Problem Çözme Becerisini Etkileyen Etmenler.....	19
2.6.1. Cinsiyet	19
2.6.2. Yaş	19
2.6.3. Aile.....	20
2.6.4. Kardeş sayısı	21
2.6.5. Okul öncesi eğitimi alma süresi.....	22

2.6.6. Akran ilişkileri	23
2.6.7. Sosyo-ekonomik düzey	24
2.7. Okul Öncesinde Sosyal Problem Çözme Becerilerine İlişkin Yapılan Bazı Çalışmalar	24
2.8. Okula Uyum Kavramı.....	28
2.9. Okula Uyumun Önemi.....	31
2.10. Okula Uyum Etkileyen Etmenler.....	32
2.10.1. Öğretmen-çocuk ilişkisi.....	32
2.10.2. Mizaç	34
2.10.3. Cinsiyet	35
2.10.4. Akran ilişkileri	36
2.10.5. Aile.....	37
2.10.6. Kardeş sayısı	39
2.10.7. Özel gereksinimli olma/olmama durumu	40
2.10.8. Yaş	40
2.11. Okula Uyum ve Alt Boyutları.....	41
2.11.1. Okulu sevmeye	42
2.11.2. Okuldan kaçınma	43
2.11.3. Kendi kendini yönetme	44
2.11.4. İşbirlikli katılım	45
2.12. Okul Öncesi Dönemde Okula Uyum ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar	46
2.13. Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Okula Uyum Arasındaki İlişki.....	51
2.14. Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Okula Uyumun Alt Boyutlarıyla İlişkisi ...	57
3. YÖNTEM.....	62
3.1. Evren	62
3.2. Örneklem	62
3.3. Veri Toplama Aracı	64
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	64
3.3.2. 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği	64
3.3.3. Wally Sosyal Problem Çözme Testi (3-5 yaş).....	65
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	67
4. BULGULAR.....	72
4.1. Güz Dönemine Ait Bulgular	73

4.1.1. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum düzeyi ve değişkenleri (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular.....	73
4.1.2. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri, toplam okula uyum düzeyini ve değişkenlerini (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular.....	74
4.2. Bahar Dönemine Ait Bulgular	76
4.2.1. “Okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum düzeyi ve değişkenleri (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular.....	76
4.2.2 Okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemindeki sosyal problem çözme becerileri toplam okula uyum düzeyini ve değişkenlerini (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır? Alt problemine ilişkin bulgular	77
4.3. Ölçeklerin Güz ve Bahar Dönemi Arasındaki İlişkilerine Yönelik Değerlendirmeleri	79
4.3.1. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki sosyal problem çözme becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular	79
4.3.2. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri, bahar dönemindeki sosyal problem çözme becerilerini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular	79
4.3.3. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki toplam okula uyum düzeyi ile bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular.....	80
4.3.4. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki toplam okula uyum düzeyi, bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular	80
4.3.5. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki okulu sevme düzeyi ile bahar dönemindeki okulu sevme düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular.....	81

4.3.6. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki okulu sevmeye düzeyi, bahar dönemindeki okulu sevmeye düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular.....	81
4.3.7. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki işbirlikli katılım düzeyi ile bahar dönemindeki işbirlikli katılım düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular	82
4.3.8. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki işbirlikli katılım düzeyi, bahar dönemindeki işbirlikli katılım düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular.....	82
4.3.9. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki okuldan kaçınma düzeyi ile bahar dönemindeki okuldan kaçınma düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular	83
4.3.10. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki okuldan kaçınma düzeyi, bahar dönemindeki okuldan kaçınma düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular	83
4.3.11. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi ile bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular.....	84
4.3.12. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi, bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular	84
4.4. Güz Dönemi Sosyal Problem Çözme Testi ile Bahar Dönemi Okula Uyum Ölçeği Arasındaki İlişkilere Yönelik Değerlendirmeleri	85
4.4.1. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemlerine ilişkin bulgular.....	85
4.4.2. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri, bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular	85
4.4.3. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki okulu sevmeye düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular.....	86
4.4.4. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki okulu sevmeye düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı	

düzeyde yordamakta mıdır?’’ Alt problemine ilişkin bulgular’’ Alt problemine ilişkin bulgular	86
4.4.5. ‘‘Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki işbirlikli katılım düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?’’ Alt problemine ilişkin bulgular	87
4.4.6. ‘‘Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri, bahar dönemindeki işbirlikli katılım düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?’’ Alt problemine ilişkin bulgular	87
4.4.7. ‘‘Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki okuldan kaçınma düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?’’ Alt problemine ilişkin bulgular	88
4.4.8. ‘‘Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri, bahar dönemindeki okuldan kaçınma düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?’’ Alt problemine ilişkin bulgular	88
4.4.9. ‘‘Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?’’ Alt problemine ilişkin bulgular	89
4.4.10. ‘‘Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri, bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?’’ Alt problemine ilişkin bulgular	89
5. TARTIŞMA	90
5.1. Güz Dönemine Ait Bulgulara Yönelik Tartışma	90
5.2. Bahar Dönemine Ait Bulgulara Yönelik Tartışma	94
5.3. Ölçeklerin Güz ve Bahar Dönemi Arasındaki İlişkilerine Yönelik Değerlendirmeleri	100
5.4. Güz Dönemi Sosyal Problem Çözme Testi ile Bahar Dönemi Okula Uyum Ölçeği Arasındaki İlişkilere Yönelik Değerlendirmeleri	106
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	115
6.1. Sonuç	115
6.2. Öneriler	117
6.2.1. Öğretmenler için öneriler.....	117
6.2.2. Ebeveynler için öneriler.....	119
6.2.3. Araştırmacılar için öneriler	119
KAYNAKLAR.....	121

EKLER	148
ÖZGEÇMİŞ	151



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1 Katılımcıların demografik bilgilerine ait betimsel istatistikler.....	63
Tablo 3.2 Güz dönemi değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri	68
Tablo 3.3 Bahar dönemi değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri	68
Tablo 4.1 Güz dönemi değişkenlerine ait betimsel istatistikler	72
Tablo 4.2 Bahar dönemi değişkenlerine ait betimsel istatistikler	72
Tablo 4.3 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum düzeyi ve değişkenleri (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) arasındaki ilişkinin analizi.....	73
Tablo 4.4 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri toplam okula uyum düzeyini ve kendi kendini yönetme düzeyini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları	74
Tablo 4.5 Okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum düzeyi ve değişkenleri (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) arasındaki ilişkinin analizi	76
Tablo 4.6 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin analizi	79
Tablo 4.7 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki toplam okula uyum düzeyi ile bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyi arasındaki ilişkinin analizi.....	80
Tablo 4.8 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki toplam okula uyum düzeyinin bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları.....	80
Tablo 4.9 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki okulu sevme düzeyi ile bahar dönemindeki okulu sevme düzeyi arasındaki ilişkinin analizi.....	81

Tablo 4.10 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki işbirlikli katılım düzeyi ile bahar dönemindeki işbirlikli katılım düzeyi arasındaki ilişkinin analizi.....	82
Tablo 4.11 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki okuldan kaçınma düzeyi ile bahar dönemindeki okuldan kaçınma düzeyi arasındaki ilişkinin analizi.....	83
Tablo 4.12 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi ile bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi arasındaki ilişkinin analizi	84
Tablo 4.13 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyinin bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları.....	84
Tablo 4.14 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyi arasındaki ilişkinin analizi	85
Tablo 4.15 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerilerinin bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları.....	85
Tablo 4.16 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki okulu sevme düzeyi arasındaki ilişkinin analizi.....	86
Tablo 4.17 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki işbirlikli katılım düzeyi arasındaki ilişkinin analizi	87
Tablo 4.18 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki okuldan kaçınma düzeyi arasındaki ilişkinin analizi	88
Tablo 4.19 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi arasındaki ilişkinin analizi	89
Tablo 4.20 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerilerinin bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları.....	89

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 Sosyal problem çözme sürecinin şematik temsili.....	15
---	----



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı



1. GİRİŞ

Çocuğun ailesiyle etkileşiminin ön planda olduğu, sosyalleşmeye başladığı ilk yer ev ortamıdır (Ceylan, 2017). Çocuk sosyalleşme sürecinde yakın çevresiyle etkileşim içindedir. İlerleyen süreçlerde okula başlamasının ve sosyal ortamlara dâhil olmasının sosyal gelişimini destekleyebildiği söylenebilir. Okul ortamı sosyal gelişimi desteklerken aynı zamanda birtakım becerilerin de kazanılmasına fırsat verir. Sosyal problem çözme becerileri de kazandırılması gereken beceriler arasında yer almaktadır (Mestci vd., 2019).

Sosyal problem çözme; günlük hayattaki sorunların tespit edilmesi, bu sorunlara uyum gösterilmesi, problemlere alternatif çözüm yollarının üretilmesi süreçlerini veya kendi kendini yöneten bilişsel-davranışsal süreçleri kapsamaktadır (D’Zurilla vd., 2004). Çocuklar sosyalleşme sürecinde günlük problemlerle karşı karşıya gelebilmektedir. Karşılaşılan her problem; çocuğun yeni şeyler keşfetmesine olanak sağlar, kendi kendine karar verip problem çözme becerisinin geliştirilmesi noktasında çocuğun sonraki öğrenmelerini destekleyebilir (Uyanık ve Kandir, 2010). Çocuklar, okul yaşantısına dâhil oldukları süreçte de birtakım problemlerle karşı karşıya kalabilir ve bu durum uyum sürecini etkileyebilir.

Çocukların alıştığı çevreden, oyuncaklarından, aile üyelerinden ayrılıp okul ortamına alışması zorlu bir süreç olabilir (Türker-Üçüncü, 2019). Ev ortamında kabul gören davranışlar, okul ortamında kabul edilmeyebilir veya çocuğun kendi davranışlarında birtakım düzenlemeler yapması gerekebilir (Öztürk, 2008). Okula uyum, önemli bir dönüm noktası olup birtakım becerilerin (iş birliği yapma, kendi kendini yönetme, problem çözme vb.) kazandırılmasına fırsat sağlar. Okul ortamı ile karşılaşan çocukların okula devam etmeleri, akranlarıyla etkileşim içinde olmaları ve okulu sevme konusunda cesaretlendirilmelerinin okul sürecine yarar sağlayacağı belirtilmiştir (Şepitci-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2020).

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmanın konusu, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ve okula uyum arasındaki ilişkiyi boylamsal olarak incelemektir. Yaşamın ilk yıllarında çocuğun ilk öğrenmelerin gerçekleştiği ev ortamından çıkıp okul ortamına geçtiği süreç doğrultusunda okula uyum kavramını beraberinde getirmektedir (Göktaş ve Gülay-Ogelman, 2019). Okul, çocukluk çağında kişilik gelişiminin yanı sıra kurulan

ilişkilerin sağlıklı olabilmesinde önemli bir basamak olup bu basamağın sağlıklı geçirebilmesinde okula uyum önemli bir etkidir (Şepitci-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2020). Ayrıca son yıllarda okula uyum sürecinde Covid-19 salgınının etkisinin görüldüğü söylenebilir (Gülay-Ogelman ve Amca-Toklu, 2021). Reimers (2021), Covid-19 sürecinin ardından okullarda iş birliğine dayalı öğrenme ve problem çözme fırsatlarının genişletilip yeni duruma uyum sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Problem durumlarına çözüm üretme, okul öncesi programında kazandırılması gereken hedefler arasında yer almaktadır. Okula uyum noktasında ise bazı kazanımlar doğrudan olmasa da dolaylı olarak (kurallara uyma, bir işi başarmak için kendini güdüleme, sorumluluklarını yerine getirme vb.) okula uyumu işaret eder niteliktedir (MEB, 2013).

Sosyalleşme sürecinde çocuk ilk olarak yakın çevresiyle etkileşim içindedir. Çocuğun okula başlamasıyla birlikte sosyal etkileşim kurduğu kişiler artar. Çocuğun okula başlamasıyla birlikte çocuğun sosyal boyutu bir hız kazanır ve bu hız çocuğun gelişimini desteklerken aynı zamanda da birtakım becerilerin öğrenilmesine fırsat verir. Çocukların kendini tanımasında, sosyal hayattaki ilişkilerini başarılı şekilde yürütmesinde, doğru planlama yapmasında, sorunlara yönelik etkili çözümler geliştirmesinde ve olumlu davranışlar kazanmasında sosyal problem çözme gerekli bir beceridir (Ağlamış, 2019, s. 32).

Çocukların çevrenin beklentilerini anlayıp sorunlara yönelik çözüm yolları geliştirebilmesi, empati kurabilmesi ve özgüveninin gelişmesi noktasında sosyal problem çözme becerisi önem taşımaktadır (Dereli-İman, 2013). Ek olarak çocukların sorunlara yönelik daha az kaygılanması ve ruhsal açıdan sağlıklı gelişim gösterebilmesinde sosyal problem çözme becerisinin katkıları bulunmaktadır (Sönmez, 2020 s. 31-33). Problem çözme, çocuğun saygı ve güven duygusunun gelişmesinde, bilişsel süreçlerinin (karşılaştırma, bilgilerini yeniden düzenleme, değerlendirme, gözlemleme vb.) gelişmesinde ve demokratik bir tutum deneyimlemesinde büyük paya sahiptir (Çınar, 2022). Sosyal problem çözme becerisinin eksikliğinde saldırganlık ve kızgınlık davranışlarının artabildiği (McMurrin vd., 2007); kişilik bozukluğu, zorbalık-şiddet gibi davranışların meydana geldiği söylenebilir (Ireland, 2001; Yaralı ve Özkan, 2016). Sosyal problem çözme becerileri azaldıkça davranış sorunlarının arttığı söylenebilir (Dereli-İman, 2013). Okul öncesi dönem; sosyal problem çözmeyi öğrenmede kritik bir dönem olduğu için bu dönemde uygun fırsatlar ve ortamlar sağlanarak erken yaşlarda sosyal problem çözme becerilerinin kazandırılıp geliştirilmesine olanak verilmelidir (Özyürek

vd., 2018; Ağlamış, 2019; Çınar, 2022). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerisinin ve okula uyum düzeylerinin takip edilmesinin ve birbirleri arasındaki ilişkinin incelenip okul öncesi eğitimin kaliteli hale getirilmesinin çocukların okula uyumlarını kolaylaştırması noktasında yarar sağlayacağı düşünülmektedir

Mutlu bir yaşam sürmek, başarılı olmak ve topluma uyum sağlayabilmek için problemlere uygun şekilde çözüm yolları üretebilmek gerekir (Cüceloğlu, 2003). Problemlere yönelik uygun çözüm yolları geliştirilmesinin çocukların çevresiyle daha olumlu ilişkiler kurmasına, olası çatışmaların engellenmesine ve akademik yönden başarılı olunmasına katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005). Düşük düzeyde problem çözme becerisine sahip çocuklar, grup etkinliklerine katılmakta ve paylaşma gibi sosyal becerilerde sorun yaşayabilecekleri için grup etkinliklerinde dışlanabilmektedirler (Kesicioğlu, 2015). Sosyal problem çözme becerisi yetersizlik olabildiğinde, çocukta kırgınlık, zorbalık, depresif olma ve saldırganlık gibi olumsuz duygu durumları ve davranışlar görülebilmektedir (Ireland, 2001; McMurrin vd., 2007). Nitekim Mostow'un (2004) yetişkinlik döneminde yapılan davranışların birçoğunun temelini çocukluk dönemine dayandığını belirtmesi, çocuğun sosyal problem çözme becerisini kazanmasında deneyimleyebileceği sorunların sonraki yılları olumsuz etkileyeceğine dayanak oluşturmaktadır. Bu doğrultuda sosyal problem çözme becerilerinin erken yaşlarda kazandırılmasının ileri yaşlarda meydana gelebilecek şiddet, madde kullanımı, depresyon gibi davranış biçimlerinin önüne geçilmesinde etkili olabileceği ifade edilebilmektedir (Shure, 2001). Ayrıca çocuklar, ebeveynleri gözlemleyerek sosyal problem çözme davranışlarını öğrenebilirler ve çocuklar uygun olmayan problem çözme stratejilerine başvurduğunda çevresindeki insanların bilinçsizce pekiştirmesi durumunda uygun olmayan yöntemleri (vurma, ağlama, bağırma vb.) model alabilirler (Dereli, 2008; Nezu vd., 2013). Bu doğrultuda sosyal problem çözme becerilerinin erken yaşlarda çocuğa kazandırılması, çocuğun günlük yaşama daha kolay uyum sağlaması bakımından kritik bir zaman olarak değerlendirilmektedir (Dereli, 2016; Özyürek vd., 2018). Sosyal problem çözme ve sosyal beceriler, çocukların arkadaşları tarafından sevilme durumunu dolayısıyla okula uyumlarını etkileyecek niteliktedir (Schneider, 1999).

Sosyal problem gibi okul öncesi dönemde gelişimsel açıdan önemli kavramlardan biri okula uyumdur. Okula uyum sürecinde başarısız olan çocuklar, sosyal davranışlarında da problem yaşayabilmektedir (Schwartz vd., 2001). Okula uyum sağlamış çocukların okula uyum sağlayamayan çocuklara nazaran yönergelere uyma ve sosyal etkileşim

becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Buyse vd., 2009; Herndon vd., 2013). McDermott vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada çocukların okul öncesi ve 1. sınıf çalışmaları uzun süre izlenmiş ve okul öncesi dönemde başarılı bir şekilde gösterilen uyumun ileriki yıllarda sosyo-davranışsal uyumun belirleyicisi olduğu ifade edilmiştir. Gülay-Ogelman ve Erten (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada olumlu sosyal davranışların okula uyumu en yüksek düzeyde yordadığı ve çocukların olumlu sosyal davranış ile sosyal konum düzeylerinde artış olması durumunda okula uyum düzeylerinin de artacağı ifade edilmiştir. Bu doğrultuda okula uyumun kısa ve uzun süreli etkilerinin olduğu ve bu durumun çocukların ileriki yaşantısında etkileyici bir rol üstlendiği söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında ele alınan iki değişkenle ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların genel olarak az olduğu ve boylamsal çalışmaların da oldukça yetersiz olduğu ifade edilebilir. Nitekim Kurtulmuş ve Akgül (2023), Türkiye’de okul öncesinde problem çözme alanında yapılan 2000-2022 yılları arasındaki lisansüstü tezleri incelemişlerdir. Çalışmaya göre tezlerin başlangıçta okul öncesi öğretmenlerin problem çözme becerilerine odaklanıldığı, sonraki çalışmalarda ise çoğunlukla ebeveynlerin problem çözme becerileri üzerine yoğunlaşıldığını tespit etmişlerdir. Okula uyum ile ilgili yapılan bazı araştırmalara bakıldığında Türkiye’de okula uyum ile ilgili çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir (Arabacıoğlu, 2019). Ersan (2016), Türkiye’de okul öncesi dönem çocukları ekseninde 2000-2016 yılları arasında yapılan çalışmaları incelemiş ve okul öncesi dönem çocuklarına yönelik boylamsal çalışmaların az olduğunu vurgulamıştır. Okul öncesi dönemde okula uyum ve sosyal problem çözme becerilerine yönelik boylamsal çalışmalar mevcut olmakla beraber sayılarının çok olmadığı söylenebilir. Bunun nedeninin boylamsal çalışmaların uzun bir süre boyunca örneklem grubundan tekrar veri toplamayı gerektirdiği için hem zaman alıcı hem de ekonomiklik bakımından zorlayıcı olabileceği düşünülmektedir. Okula uyum ile akran ilişkileri, sosyal konum, sosyal kabul, sosyal yeterlilik, ebeveyn tutumları gibi değişkenlerle ilgili çalışmaların yapılmış olduğu ve boylamsal çalışmaların artırılması gerektiğine değinilmiştir (Gülay-Ogelman ve Erten 2013; Göktaş ve Gülay-Ogelman, 2019; Özen-Altınkaynak ve Akman, 2019; Bakkaloğlu vd., 2020; Gülay-Ogelman ve Aytaç, 2020; Türker ve Tunç, 2021). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine bakıldığında sosyal problem çözme becerileri ile sosyal beceriler, davranış

problemleri, ebeveynlerin sosyal problem çözme becerileri gibi değişkenlerle ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Dereli-İman, 2013; Dereli, 2019; Deniz, 2019).

Türkiye’ de okula uyum ile ilgili boylamsal çalışmanın yeterli olmadığı söylenebilir (Arabacıoğlu, 2019). Bu yüzden bu çalışma; okul öncesi dönemde hem okula uyum ile ilgili boylamsal çalışma az olduğu için hem de Covid-19 sonrası dönemdeki süreci net görebilmek için önemlidir. Yapılan araştırmalar doğrultusunda alanyazında okula uyum ve sosyal problem çözme becerisi ile ilgili çalışmaların yetersiz olması nedeniyle bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, beş-altı yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin okula uyumu yordayıcı etkilerinin boylamsal olarak incelenmesidir.

Alt problemler aşağıda yer verilmiştir:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum düzeyi ve değişkenleri (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri, toplam okula uyum düzeyini ve değişkenlerini (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
3. Okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum düzeyi ve değişkenleri (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
4. Okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemindeki sosyal problem çözme becerileri toplam okula uyum düzeyini ve değişkenlerini (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
5. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki sosyal problem çözme becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

6. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri, bahar dönemindeki sosyal problem çözme becerilerini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
7. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki toplam okula uyum düzeyi ile bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
8. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki toplam okula uyum düzeyi, bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
9. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki okulu sevmeye düzeyi ile bahar dönemindeki okulu sevmeye düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
10. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki okulu sevmeye düzeyi, bahar dönemindeki okulu sevmeye düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
11. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki işbirlikli katılım düzeyi ile bahar dönemindeki işbirlikli katılım düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
12. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki işbirlikli katılım düzeyi, bahar dönemindeki işbirlikli katılım düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
13. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki okuldan kaçınma düzeyi ile bahar dönemindeki okuldan kaçınma düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
14. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki okuldan kaçınma düzeyi, bahar dönemindeki okuldan kaçınma düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
15. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi ile bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
16. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi, bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

17. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
18. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri, bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
19. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki okulu sevme düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
20. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri, bahar dönemindeki okulu sevme düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
21. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki işbirlikli katılım düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
22. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri, bahar dönemindeki işbirlikli katılım düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
23. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki okuldan kaçınma düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
24. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri, bahar dönemindeki okuldan kaçınma düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
25. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
26. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri, bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İlk yıllardaki yaşam deneyimleri çocuğun okula uyum sürecini ve okul başarısını etkileyebilmektedir. Okul öncesi dönemde yaşanan olumlu deneyimler; çocuğun okula, öğrenmeye ve kendi becerilerine karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlarken yaşanan olumsuz deneyimler birtakım sorunlara yol açabilir. Çocukken yaşanan olumsuz deneyimler, çocuğun akademik ve sosyal yaşantısında başarısız olmasına, davranış problemleri sergilemesine ve benlik saygısının düşük olmasına yol açabilir (MEB, 2013)

Okul öncesi dönemde okula uyum problemleri çok sık yaşanmaktadır (Şepitci-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2020). Okula uyum problemi yaşayan çocuklarda içe kapanıklık, çekingenlik, oyun kuramama, diğer çocukların oyununa katılırken zorlanma, okula devamsızlık ve ağlama görülebilir (Bıyıklı, 1984; Özcan vd., 2006; Seven, 2011).

Okula uyum problemi çocuklar açısından farklılık gösterebilmektedir. Daignault ve Hebert (2009), okul uyum problemini üç kısımda incelemiştir. Durumsal uyum problemi, belli durumlarda ortaya çıkan genellikle kısa süren uyum problemi olarak ifade edilirken geçici uyum problemi, birtakım önlemlerin alınmasıyla ortadan kalkabilmektedir. Kalıcı uyum problemi ise ortadan kaldırılması zor olan hayal kırıklığı ile ortaya çıkan uyum problemi olarak görülmektedir. Okula uyum problemlerinin nedenleri; stres, okula başlamaya hazır olmama, yaş olarak ifade edilmiştir (Lee vd., 2018). Bu doğrultuda çocukların okula uyum sürecini zorlaştıran faktörler belirlenmelidir. Bu faktörler belirlenip çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması durumunda çocuğun okula uyum sürecinin kolaylaşabileceği söylenebilir. Ayrıca sınıfa uyum sağlayan çocukların sosyal beceri ve sosyal etkileşimlerinin daha iyi oldukları ve akranları tarafından daha çok sevildiği ifade edilmiştir (Estell vd., 2008). Sosyal becerileri ve bilişsel becerileri ileri düzeyde olan çocukların okul etkinliklerine daha çok katılım gösterdiği söylenebilir (Duncan vd., 2007).

Okula uyum sağlama çocukların sağlıklı bir kişilik geliştirmesinde kilometre taşı olurken erken yaşlarda yaşanan okula uyum problemi tüm hayatı olumsuz etkileyebilir (Şepitci-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2020). Okula uyum sürecinde uyumsuz davranışlar sergileyen çocukların okuldan kaçınma, okulu sevmeme, sosyal olmayan davranışlar sergileme gibi sorunlar yaşayabileceği vurgulanmaktadır (Gutman vd., 2003). Okula uyum becerilerinin düşük olması; davranış problemlerine, okuldan kaçınmaya ve okul başarısının düşmesine neden olabilmektedir (Adhiambo vd., 2011). Ayrıca çocukların

öğrenilmiş çaresizlik yaşamalarına, zayıf performans göstermelerine, hedeflerini gerçekleştirememelerine ve okul reddine sebep olabilmektedir (Luana vd., 2016). Çocuğun özelliklerine göre okula uyumun ne kadar süreceği değişiklik gösterebilmektedir (Öztürk, 2008). Okula uyum sağlama sürecinde çocuğun akranlarına ve öğretmenine güveni, dil becerilerinin uyumu, fiziksel gelişimi, özgüvenli olması uyum sürecini etkilemekte ve bilişsel becerilerinin artması okula uyum düzeyini arttırmaktadır (Şepitci-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2020). Okula uyum sürecinin başarılı olmasında yalnız akademik, sosyal, davranışsal yetkinlikler değil problemlerle başa çıkma, stres, ailevi faktörler de etkili olabilmektedir (Blacher ve Hatton, 2001; Hatton ve Emerson, 2003; Barbaroğlu, 2020).

Çocukluk çağında kişilik gelişiminin yanı sıra kurulan ilişkilerin sağlıklı olabilmesinde de okul öncesi önemli bir basamaktır. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde geçilebilmesi için okula uyumun önemli bir etken olduğu söylenebilir (Şepitci-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2020). Okula uyum ile ilgili yüksek lisans tezleri incelendiğinde öğrenme davranışları-psikolojik iyi oluş düzeyleri, akran ilişkileri ve sosyal beceri, ebeveyn tutumu ve mizaç, hazır bulunuşluk, öğretmen algıları, okuma yazmaya hazırlık, drama temelli okula uyum, okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme değişkenleri bakımından çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür. Bununla birlikte alanyazında okula uyum ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik çalışmaya pek rastlanılmamıştır (Yeşil, 2008; Erten, 2012; Topcu, 2012; Özarslan, 2014; Gedik, 2015; Mercan-Uzun, 2015; Şentürk-Berber, 2015; Güler, 2016; Yalçın, 2016; Tangüner, 2017; Akış, 2018; Arabacıoğlu, 2019; Nur, 2020; Çelik, 2021).

Okul öncesi dönem, çocuklara sosyal problem çözme becerisinin kazandırılması açısından kritik bir dönem olup öğretmen-çocuk ilişkisi açısından da son derece önemlidir (Dereli, 2016). Çevrenin beklentilerini anlayan, uyum sağlayan, kendine uygun çözüm üretip özgüven geliştiren, sosyal yeterlilikleri yüksek olan, empati kurabilen (Dereli-İman, 2014) daha az kaygı-stres gösteren ve ruhsal açıdan sağlıklı bireyler yetiştirmek için sosyal problem çözme becerileri geliştirilmelidir (Sönmez, 2020, s. 31-33).

Sosyal problem çözme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde konunun sosyal problem çözme becerileri ile annelerin ilişkileri, yaratıcılık düzeyleri, korunmaya muhtaç çocuklara yönelik uygulanan eğitim, okul öncesi dönemde bakış açısı alma becerileri, sosyal duygusal uyum ve rekabet stilleri, sosyal yetkinlik ve davranış problemlerine yönelik değişkenlerle ilişkilendirilerek çalışmalar yapıldığı görülmüştür (Atıl, 2019;

Bilici, 2019; Coşkun, 2019; Çebi, 2019; Çeliker, 2019; Yüksel, 2022). Sosyal problem çözme becerileri okul öncesinden itibaren kapsamlı bir şekilde inşa edilmeli, saldırgan davranışları etkili bir şekilde azaltmak için gelişimsel müdahale programları hazırlanmalı, problem çözme becerilerine ilişkin araştırmalar çoğaltılmalıdır (Takahashi vd., 2009).

Szítás ve Kasik (2020), okul öncesi çocukların sosyal problem çözmelerine yönelik yurt içi ve yurt dışı çalışmaları incelemişlerdir. Kişilerarası etkileşim sırasında güncel sorunların giderek arttığı, kısa ve uzun vadede uyum sağlamanın zorlaştığı belirtilmiştir. Okul öncesi dönemde 3-7 yaş arası çocukların bilişsel ve sözel özellikleri nedeniyle bu özelliklerin daha zor incelendiği, sosyal sorunlara yönelik davranış özelliklerinin yanı sıra çözümlerine yönelik diğer yaş gruplarına nazaran çok az bilginin olduğu ifade edilmiştir (Gál ve Kasik, 2015; Kasik, 2015).

Yapılan araştırmalar doğrultusunda okul öncesi dönemde okula uyum ile ilgili yapılan boylamsal çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Ayrıca alanyazında okula uyum ile sosyal problem çözme becerisini birlikte ele alan çalışma sayısı azdır. Küçük çocuklar için sosyal problem çözme becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların büyük yaşlara nazaran daha az olması bakımından bu çalışmanın alana farklı boyut katabileceği düşünülmektedir. Bu yüzden okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerisi ile okula uyum düzeylerinin takip edilmesi, birbirleri arasındaki ilişkinin incelenip okul öncesi eğitimin daha kaliteli olması ve çocukların okula uyumlarının kolaylaştırması noktasında bu çalışma gerekli görülmüştür.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Nevşehir ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundan 160 çocuk ile sınırlıdır.
2. Ölçme araçlarından elde edilen veriler, öğretmen ve çocuk görüşleri ile sınırlıdır.
3. Araştırmada, okula uyumun boyutları okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan Wally Sosyal Problem Çözme Testi (3-5yaş)’nin çocukların sosyal problem çözme becerilerini ölçebildiği varsayılmıştır.

2. Yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan 5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği'nin öğretmenin çocuğun okula uyumu hakkındaki algısını ölçebildiği varsayılmıştır.
3. Kişisel bilgi formlarındaki bilgilerin doğru olduğu varsayılmıştır.
4. 5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu'nu dolduran öğretmenlerin içtenlikle ve gerçekçi doldurdıkları varsayılmıştır. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin çocuklar tarafından doğru cevaplandığı varsayılmıştır.
5. Örneklem grubunun evren ile aynı özelliklere sahip olduğu varsayılmıştır.
6. Wally Sosyal Problem Çözme Testi (3-5yaş)'nin araştırmacı tarafından doğru ve objektif bir biçimde uygulandığı varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Sosyal Problem Çözme: Çocuğun günlük hayatta karşılaştığı sorunlara çözmek için kullandığı sistematik düşünme becerileri ve stratejilerdir (Shure ve Spivack, 1982).

Okula Uyum: Öğrenme ortamlarının ya da okul kültürünün gerektirdiği özellikler ile çocukların sahip olduğu özelliklerin üst düzeyde öğrenme için birbiriyle eş güdümlü hareket etme düzeyine okula uyum denir (Spencer, 1999; Kahraman, 2018).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Sosyal problem çözme ve okula uyum kavramlarının okul öncesi dönem çocukları için önemine, sosyal problem çözme ile okula uyumu etkileyen faktörlere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Buna ilaveten sosyal problem çözme ile okula uyum arasındaki ilişkilere dair bilgiler, okula uyumun alt boyutlarıyla birlikte detaylı bir şekilde verilmiştir.

2.1. Sosyal Problem Çözme Kavramı

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal ilişkilerde ve problem çözme gibi zihinsel becerilerde daha başarılı olabildikleri ifade edilmiştir (Oktay, 1995). Çocukların sağlıklı gelişim gösterebilmesi, sosyal ilişkilerinde başarılı olabilmesi için çocuklara sosyal problem çözme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Bu nedenle sosyal problem çözme becerisi üzerinde durulması gereken bir kavramdır (Anooshian vd., 1984). Alanyazında sosyal problem çözme; Saracaloğlu vd. (2016) tarafından bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerin kullanıldığı tepkiler ya da karmaşık çözüm yolları olarak tanımlanmıştır. Ayrıca Shure ve Spivack (1982) tarafından günlük hayattaki problemlere çözüm üretmeye yönelik kullanılan sistematik düşünme becerileri olarak ifade edilmiştir. Günlük hayattaki problem durumlarının tanımlanmasını, problemlere uygun çözüm yolları üretmek için çaba gösterilmesini ele alan bilişsel süreçler ve eylemlerdir (D’Zurilla vd., 2004; Çekici ve Güçray, 2012; Mestci vd., 2019). Berk (2013) sosyal problem çözme; sosyal problemleri çözmek amacıyla kabul gören, benliğe faydalı olan çözüm yolları üretmek ve uygulamak olarak tanımlamıştır.

Sosyal problem çözme kavramı, alanyazında farklı şekillerde tanımlanmıştır. Sosyal problem çözme tanımlarında evrensel bir tanım görülmemekle birlikte ortak özelliklerin olduğu söylenebilir. Sosyal problem çözme kavramı genel olarak, bireyin yaşantısında karşılaştığı problem durumlarını değerlendirmesi ve günlük hayatta karşılaşılan sorunlara çözüm yolları üretme olarak ifade edilebiliriz (Dora 2003; Akkaya-Ersan, 2014).

2.2. Sosyal Problem Çözmenin Önemi

Problem çözme becerileri sonradan öğrenilen bir beceri olmakla birlikte bulunan ortama diğer bir ifadeyle çevreye uyum sağlama noktasında yardımcı beceriler arasında yer almaktadır (Özyürek vd., 2018). Çocuklar problem çözme sürecinde günlük yaşama

uyum sağlarken aynı zamanda kendi uğraşlarıyla birtakım şeyleri de keşfederler. Bu keşfetme ve merak duygusu çocuğun doğasında olup çocuğun sosyalleşmesiyle iş birliği içindedir. Çocuğun kendi kendine karar verme ve problem çözme becerisinin geliştirilmesi noktasında çocuğun ileriki öğrenmelerini destekler niteliktedir (Uyanık ve Kandır, 2010). Erken yaşlarda kazandırılan kaliteli deneyimler; çocukların ileri dönemlerdeki akademik başarısı, okula devam edip uyum sağlaması, problem çözmesi, iş birliği yapması, paylaşım içinde olması, empati kurabilmesi için önemlidir. Kısacası bu deneyimlerin toplum yanlısı davranışlar noktasında olumlu katkı sağlayarak ileri yaşlarda davranış biçimlerine yön vereceği söylenebilir (Karoğlu ve Ünüvar, 2017).

Sosyal problem çözme becerisinin eksikliğinde saldırganlık ve kızgınlık davranışlarının arttığı (McMurran vd., 2007; Yaralı ve Özkan, 2016), kişilik bozukluğu, zorbalık- şiddet (Ireland, 2001), depresif davranış-saldırganlık (Herrick ve Elliott, 2001; Carpenter-Rich vd., 2008), yeme bozuklukları (Holt ve Espelage, 2002) gibi davranışların meydana geldiği söylenebilir. Alanyazında sosyal problem çözme becerileri azaldıkça davranış sorunlarının arttığı ifade edilmiştir (Dereli-İman, 2013). Buna ilaveten sosyal davranışlarda yetersizlik olması saldırganlık, suça eğilim, çeşitli psikolojik bozukluk ve okul başarısızlığı gibi birtakım olumsuzluklara da yol açabilmektedir (Gottman ve Putallaz, 1981, akt. Karaca vd., 2011).

Sosyal problem çözme becerilerinin erken yaşlarda kazandırılmaması durumunda etkisinin gençlik yıllarında görüldüğü hatta sosyal problem çözmedeki yetersizlik ile saldırganlık, öfke, özgüven düşüklüğü ve kaygı arasında güçlü bir ilişki olduğu alanyazında mevcuttur (Chang ve D' Zurilla, 1996; Sukhodolsky vd., 2005; Çekici ve Güçray, 2012). Ayrıca madde kullanımı ve sosyal problem çözme yeterliliği arasında da bir bağlantı olduğu, sosyal problem çözme yeterliliğinin bağımlılık yapıcı davranışların önlenmesinde büyük bir role sahip olduğu dile getirilmiştir (Herrick ve Elliott, 2001). Problem çözme becerisinde yaşanan yetersizlikle beraber sadece madde bağımlılığının değil yaşanan aşırı stresle beraber intihar riskinin de artacağı ifade edilmiştir (Chang, 2002). Bu doğrultuda sosyal problem çözme becerilerinin erken yaşta kazandırılmaması durumunun başta gençlik yılları olmak üzere ilerleyen dönemlerde de yaşam fonksiyonları üzerinde olumsuz etkisinden bahsetmek mümkündür.

Çocukların sosyal hayata uyum göstermesi, çocuklara birtakım becerilerin kazandırılması noktasında okul öncesi kritik olmakla birlikte bu uyumun olmaması durumunda çocukta davranış problemlerinin olabileceği ve bu durumun okul yaşamına etki edebileceği dile

getirilmiştir (Karaca vd., 2011). Okul öncesi dönem, sosyal problem çözme becerisinin geliştirilmesinde kritik bir dönem olduğu için hem okul ortamında hem de ev ortamında uygun fırsatlar sağlanarak desteklenmelidir (Özyürek vd., 2018; Ağlamış, 2019; Çınar, 2022). Bu kapsamda öğretmenlere ve ebeveynlere büyük sorumluluk düşmektedir. Cartıllı ve Bedel (2015), annelerin sosyal problem çözme becerilerini ve anne-çocuk ilişki düzeyini incelemiştir. Çalışma kapsamında annelere sosyal problem çözme becerilerine yönelik eğitim verilmiştir. Çalışmanın sonucunda anne-çocuk ilişkisinde ve annelerin sosyal problem çözme becerilerinde artış olduğu belirtilmiştir.

Çocuğun gelişimini destekleyen, problemi tespit etme ve çözüm yolu bulma noktasında MEB programındaki kazanımlar; problem çözme becerilerine, sosyal becerilere, çevreye uyum sağlamaya yönelik olsa da kendini tekrar etmektedir. Programlardaki aksaklıklar açısından bakıldığında ise problem çözme becerilerinin bir ihtiyaç olup bu konudaki çalışmalara ağırlık verilmesi gerekmektedir (Değirmenci, 2020). Sosyal problem çözme becerisi yaşamın ilk yıllarından itibaren kapsamlı bir şekilde inşa edilmeli, saldırgan davranışları etkili bir şekilde azaltmak için gelişimsel müdahale programları hazırlanmalı, problem çözme becerilerine ilişkin araştırmalar çoğaltılmalıdır (Takahashi vd., 2009).

Okul öncesi dönemde olumlu davranışların desteklenmesine yönelik uygulanan erken müdahale programlarının hem çocukların davranış problemlerinin azaltılmasında hem de ailelerin ileride oluşabilecek sorunları daha etkin bir şekilde çözmesi konusunda yarar sağlayacağı belirtilmektedir. Ayrıca ailelerde sosyal problem çözme becerisinin geliştirilmesinin ve yeterliliğinin kazandırılmasının çocukların ileri yaşantılarındaki okul deneyimlerine daha olumlu yansıtacağı belirtilmektedir (Fox vd., 2002; Kargı ve Erkan, 2004). Sosyal problem çözme eğitim programı alan çocukların eğitimi almayan çocuklara nazaran öfke, fiziksel saldırganlık, düşmanlık, dolaylı ve toplam saldırganlık puanlarının anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir (Seçer ve Gülay-Ogelman, 2011).

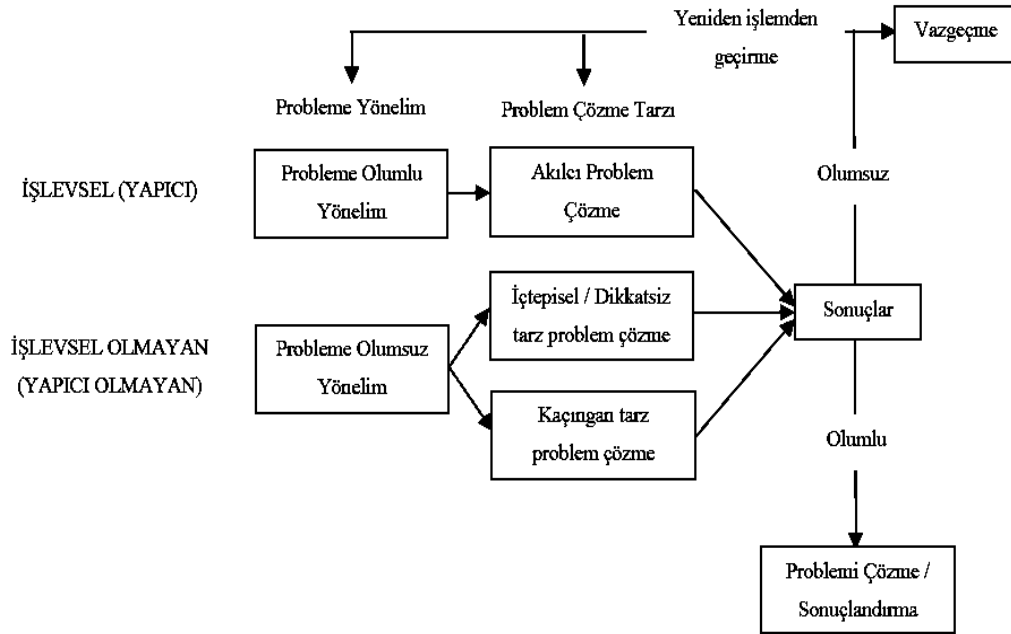
Okul öncesi dönemde çocukların insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmeleri ve karşılaştıkları sorunları etkili bir şekilde çözüm üretebilmeleri için sosyal problem çözme becerileri geliştirilmelidir. Sosyal problem çözme becerilerinin kazandırılması ruh sağlığı açısından koruyucu bir faktördür (Sonmaz, 2002). Bu nedenle çocukların ileriki yaşantılarında çevreye uyum sağlayabilme, olumlu davranışlar sergileyebilmeleri açısından okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

2.3. Sosyal Problem Çözme Süreci

D'Zurilla ve Goldfried (1968) tarafından *sosyal problem çözme modeli* ilk olarak geliştirilmiştir. D'Zurilla vd. (2004) tarafından bu model gözden geçirilerek genişletilmiştir (Sönmez, 2020). Sosyal problem çözme modelinin büyük ölçüde kısmen bağımsız iki genel süreç tarafından belirlendiği varsayılmaktadır (D'Zurilla vd., 2004):

1. Problem yönelimi
2. Problem çözme tarzı.

'Mevcut modeli oluşturan iki problem yönelim boyutu ve üç problem çözme tarzı olarak ayrılmaktadır. Yapıcı ve etkili problem çözme (problemlerin kasıtlı-sistemik uygulaması), pozitif problem yöneliminin rasyonel problem çözme kolaylaştırdığı bir süreç olarak tasvir edilir' (D'Zurilla vd., 2004). Sosyal problem çözme sürecinin şematik temsili Şekil 2.1'de verilmiştir.



Şekil 2.1 Sosyal problem çözme sürecinin şematik temsili (D'Zurilla vd., 2002)

2.3.1. Problem yönelimi

Ağlamış (2019) tarafından problem çözme becerisi, günlük hayattaki problemlerin anlaşılmasını, etkili çözüm yollarının geliştirilmesini amaçlayan bilişsel/davranışsal eylemler olarak tanımlanırken problem yöneliminin tanımı ise sorunları çözmeye motivasyonel bir görevi gerçekleştiren üstbilişsel süreç olarak şeklinde ifade edilmiştir.

Problem yönelimi, olumlu ve olumsuz problem yönelimi olarak iki kısımda incelenmiştir: *Olumlu problem yönelimi*; bir problemle karşı karşıya gelindiğinde sorunun çözüleceğine inanma, çözüm için zamanın farkında olup çabalama, sorunu çözmeye dair güvenin olması, olumsuz düşüncelerin sürecin bir parçası olup problemin üstünden gelmek için bu düşüncelerin bir araç olduğunun farkında olup kendini bilen, güvenen bir bakış açısıyla bakabilme olarak belirtilmektedir. *Olumsuz problem* yöneliminde, günlük yaşamdaki sorunların tehdit olarak görülmesi, sorunun çözümünün olmadığına inanma ,yetersizlik hissetme/hayal kırıklığına uğrama söz konudur (Sönmez, 2020, s. 27).

2.3.2. Problem çözme tarzı

Problem çözme tarzı, günlük yaşamdaki sorunların üstesinden gelmek için oluşturulan bilişsel ve davranışsal uygulamalar olarak tanımlanabilir. Problem çözme tarzının alt başlıklarına bakıldığında: *akılcı problem çözme, iç tepkisel/dikkatsiz tarz problem çözme ve kaçınan tarz problem çözme* olarak ayrılmaktadır (D’Zurilla vd., 2004).

1. Akılcı Problem Çözme

Günlük yaşamdaki sorunların üstesinden gelmek için sistematik, etkin ve akılcı bir uygulama yapılması olarak tanımlanabilir. Akılcı problem çözme becerilerinin alt basamakları şunlardır: *Problemi tanımlama-formüle etme, alternatif çözüm yolları üretme, karar verme, çözümü uygulama ve değerlendirme* (D’Zurilla vd., 2004, s. 15-16).

2. İç Tepkisel/Dikkatsiz Tarz Problem Çözme

Günlük yaşamdaki sorunlarla karşı karşıya kalındığında soruna yönelik hem dikkatsiz hem de dürtüsel olarak çözüm üretmeye çalışılan işlevsel olmaktan uzak bir süreç olarak ifade edilebilir. Problemi tespit etmek ve alternatif yollar üretmek yerine ilk gelen fikri benimseyip acele hareket etme olarak açıklanabilir.

3. Kaçınan Tarz Problem Çözme

Günlük yaşamdaki sorunlarla karşılaşıldığında sorumluluğunu yerine getirmeyip başkalarına yaptıрма, sorunun çözümüne yönelik harekete geçememe, erteleme olarak ifade edilebilir. Kişi, başarısızlık yaşayacağı endişesinden kaynaklı olarak sorunu ya başkasının çözmesini bekler ya da sürekli bir erteleme içinde olur (D’Zurilla vd., 2004).

Sosyal problem çözme modeline göre işlevsel olan tek yaklaşım: *probleme yönelme, problemi tanımlama ve formüle etme, alternatif çözüm yolları üretme, karar verme ile*

çözümü uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (D'Zurilla ve Goldfried, 1968, s. 2).

1. *Probleme yönelme*: Kişi, sorunu fark edip kabullenir ya da bir şey yapmadan kaçınan davranış sergileyebilir. Ayrıca sorunla karşılaştığında ani tepkisini engelleme durumu da söz konusudur.
2. *Problemi tanımlama ve formüle etme* aşamasında kişi; soruna yönelik bilgiler toplar, sorunu açıklar, analiz eder ve tanımlar.
3. *Alternatif çözüm yolları üretme*, soruna yönelik birden çok çözüm üretilmesinin yanı sıra yeni problemlerle karşılaştığında alışılmış çözüm yollarının parçalarından yeni çözümler çıkartılması durumu olarak açıklanabilir.
4. *Karar verme*, olumlu ve olumsuz tarafların kıyaslanarak en iyi çözüm yolunu seçmek ve çözüm yollarının sonucunu hesaplamak olarak ifade edilebilir.
5. *Çözümü uygulama ve değerlendirme*, seçilen çözümün uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir. Seçilen çözüm sekteye uğradığında tekrardan alternatif çözüm yolları aranır ve en iyi olasılık bulanana kadar tekrardan gözden geçirilir.

2.4. Sosyal Problem Çözmenin Değerlendirilmesi

Sosyal problem çözmenin değerlendirilmesi, süreç ve sonuç ölçümleri olarak iki kısma ayrılmaktadır. Süreç ölçümleri yapılırken çoğunlukla kendini bildirim envanteri (olumlu-olumsuz problem çözme tutum-strateji) kullanırken sonuç ölçümlerinde performans değerlendirilmesi kullanılmaktadır (Sönmez, 2020, s. 34). Sonuç ölçümlerinde günlük hayattaki bir sorunla karşı karşıya kalındığında sorun çözme becerilerini uygulama yeterliliği ve performansın değerlendirilmesi söz konusudur. Süreç ölçümleri ise soruna yönelik çözümlerin bulunmasını basitleştirecek bilişsel/davranışsal olarak gerçekleştirilen faaliyetleri (tutumlar, beceriler vb.) doğrudan değerlendirme fırsatı sunar (D'Zurilla vd., 2004, s. 18). Ayrıca süreç ölçümlerinde sosyal problem çözme yeteneğindeki güçlü ve zayıf tarafların değerlendirilmesi temel alınır.

2.5. Sosyal Problem Çözme Becerisi

Sosyal problem çözme becerileri davranış yönünden alanyazında; a) olumlu sosyal (prososyal) davranışlar, b) olumsuz sosyal (saldırgan) davranışlar olarak ayrılmaktadır.

Olumlu sosyal (prososyal) davranışlar, başkasına fayda sağlamayı temel alan herhangi bir karşılık beklemezsizin yardım etmek diğer bir ifadeyle diğerkâmlık (özgecilik) olarak

ifade edilebilir (Düzgüner, 2019). Buna ek olarak olumlu sosyal davranışlara özveri, sorumluluk, fedakârlık, iş birliği, sosyal sorumluluk, yardım etme gibi davranışlar örnek verilebilir. Aydın (2021), gözlem yolu ile 141 çocuk üzerinde okul öncesi dönemdeki çocukların olumlu sosyal davranışlarını (yardım, paylaşma, iş birliği, bilgilendirme-bilgi paylaşımı, rahatlatma-teselli etme, itaatkâr-rica) araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre çocuklarda ilk yaşlardan itibaren yardımlaşma paylaşma, itaat, rahatlama davranışlarının ortaya çıktığı iş birliği, bilgilendirme gibi davranışların ise iki yaşından itibaren görüldüğü tespit edilmiştir. Olumlu sosyal davranışların ortaya çıkmasında çocukların deneyimlerinin, sınıf içi uygulamaların ve çocukların özelliklerinin etkili olduğu bulunmuştur. Olumlu sosyal davranışları etkileyen diğer faktörler; aile ve çevre özellikleri, ebeveyn tutumu, çocuğun yaşı, mizacı, olumlu sosyal davranışlara yönelik eğitim vb. olarak söylenebilir (Eisenberg ve Fabes, 1998, akt. Taygur-Altıntaş ve Yıldız-Bıçakçı, 2019).

Olumlu sosyal davranışların birtakım alt boyutları vardır; duygusal, kamusal, özgeci, itaatkâr, gizli ve acil olmak üzere olumlu sosyal davranışlar çeşitlendirilmiştir (Carlo vd., 2003; Carlo ve Randall, 2022). Özgeci olumlu sosyal davranışlar, bir karşılık vermeden diğerine yardım etmeyi kapsar. İtaatkâr olumlu sosyal davranışta rica veya bir başkasının isteğiyle diğerlerine yardım etme varken duygusal olumlu sosyal davranışta ise bir olay duygusal hisler yaşıyorsa diğerine yardım etme söz konusudur. Kamusal olumlu sosyal davranış; onaylanma, saygınlık kazanmak için yardım etmeyi içerir. Gizli olumlu sosyal davranışta amaç bir başkasının haberi olmadan yardım etmekken acil olumlu sosyal davranışta kriz ve ihtiyaç halinde yardım etme söz konusudur (Çekin, 2013; Taygur-Altıntaş ve Yıldız-Bıçakçı, 2019).

Olumsuz sosyal (saldırgan) davranışlar, alanyazında başka bir kişiye zarar vermeyi hedefleyen fiziksel -sözel davranışlar (alay etme, eleştirme, kavga etme vb.) olarak tanımlanmakla beraber zayıf sosyal problem çözme becerilerinin uyumsuz davranışlara ve akran reddine sebep olabileceği de ifade edilmektedir (Bal, 2022). Olumsuz sorun yönelimi; karamsar düşünce ve duygu başta olmak üzere eşyalara zarar verme, oyuncakları kırma, vurma, itme, tekmeleme, ısırma, tükürme, çevresindekilere bağırma vb. olarak da açıklanabilir (Özmen, 2013). Bir çocuğun saldırgan davranışlar sergilediğini söyleyebilmek için bu davranışların süreklilik göstermesi ve sıklık derecesi önemlidir. Saldırgan davranışlarda genelde cezalandırıcı, başkalarına rağmen istediğini elde etme,

diğerlerinin haklarını hiçe sayma, düşmancıl ve suçlayıcı bir bakış açısı görülebilir (Akkaya-Ersan, 2014).

2.6. Sosyal Problem Çözme Becerisini Etkileyen Etmenler

2.6.1. Cinsiyet

Cinsiyet, sosyal problem çözme üzerinde etkisi olabilecek bir etmendir. Cinsiyet bakımından incelendiğinde kızların erkeklere nazaran sosyal problem çözme beceri puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Yaralı ve Özkan, 2016). Okul öncesi dönemde kızlar, erkek akranlarına göre daha çok olumlu sosyal davranış gösterebilir ve daha çeşitli problem çözme alternatifleri üretebilir (Rubin vd., 1982). Kızların erkeklere göre sosyal ve iletişim becerilerinin daha gelişmiş olabileceği ve çalışmada sunulan sosyal ikilemlerin erkek çocuklar için daha az bir öneme sahip olabileceği düşünülmektedir (Musun-Miller, 1993). Kız çocuklarının sosyal problem çözme becerisinin erkeklerden daha iyi olduğu sonucu bulunurken (Walker vd., 2002; Kapıkıran vd., 2006; Yaban ve Yükselen, 2007) bazı araştırmalarda cinsiyet ile sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılık saptanmamıştır (Yılmaz, 2012; Dereli-İman, 2013; Yılmaz ve Tepeli, 2013; Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Bal, 2022).

Sosyal problem çözme becerilerine yönelik yapılan çalışmalarda cinsiyet faktörünün etkisinin değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Alanyazındaki bazı çalışmalar kızların erkeklere göre olumlu sosyal davranışları daha sık sergileyebildiklerini ve problemler karşısında daha çok çözüm üretebildiklerini ifade ederken (Musun-Miller, 1993; Kapıkıran vd., 2006; Yaralı ve Özkan, 2016; Çebi, 2019), bazı çalışmalarda cinsiyete göre sosyal problem çözme becerilerinin farklılaşmadığı belirtilmiştir (Akbaş, 2005; Erwin vd., 2004; Dereli-İman, 2013). Bunun sebebinin bazı çalışmaların problem durumuna verilen cevabın olumlu/olumsuz sosyal davranış durumu ile ilişkilendirilirken bazı çalışmaların ise cevapların sayısının değerlendirilmesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir (Rubin ve Krasnor 1983; Yılmaz, 2012; Bal ve Temel, 2014; Yükçü ve Demircioğlu, 2017).

2.6.2. Yaş

Yaş, sosyal problem çözme konusunda ele alınmış bir diğer bireysel farklılıktır. Yaş bakımından incelendiğinde okul öncesi eğitimi alan çocukların yaşının artmasıyla beraber

sosyal olmayan davranışlarda düşüş olduğu gözlemlenmiştir (Gülay-Ogelman ve Erten-Sarıkaya, 2013). Yaş arttıkça problem çözümüne yeni bakış açıları, stratejiler geliştirebileceği tespit edilmiştir (Yaban ve Yükselen, 2007). Sosyal problem çözme becerileri çocuğun yaşı arttıkça artmaktadır (Yükçü ve Demircioğlu, 2017). Bu durumun yaşın artmasıyla hem sosyal çevrenin hem de deneyimlerin daha fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir (Özyürek vd., 2018, s. 37). Bal ve Temel (2014)'in 4-6 yaş grubu çocukların kişiler arası problem çözme ve bakış açılarını incelediği çalışmasına 180 çocuk katılmıştır. Çalışmada, 4 yaşındaki çocukların 5 ve 6 yaş çocuklarına göre problem çözme becerilerinin daha düşük olduğu ve küçük çocukların daha çok birbirini tekrar eden çözümler ürettikleri ve daha hızlı karar verdikleri tespit edilmiştir (Bal ve Temel, 2014). Dinçer vd. (1997) 54-78 aylık 448 çocukla yaptığı çalışmada, büyük yaş grubuna sahip çocukların küçük yaş grubuna göre daha yüksek puanlar aldıkları ve yaş büyüdükçe probleme yönelik çözüm önerilerinin arttığı saptanmıştır. Konu ile ilgili bir diğer çalışmada, sosyal problem çözme becerisinin yaşa göre farklılaşmadığı belirlenmiştir (Bal, 2022).

Alanyazın çalışmalarında yaş değişkeninin sosyal problem çözme becerileriyle geliştiği noktasında ortak bir kanının olduğu söylenebilir (Yükçü ve Demircioğlu, 2017). Bu bağlamda, büyük yaş grubunun küçük yaş grubuna göre problemlere daha çok çözüm önerileri üretebildikleri ve bu çözümlerin birbirini tekrarlayan çözümler olmayabildiği belirtilmiştir (Elias vd., 1986; Dinçer vd., 1997; Arı ve Yaban, 2012; Gülay-Ogelman ve Erten-Sarıkaya, 2013; Yılmaz ve Tepeli, 2013). Bunun nedeninin çocukların yaşıyla birlikte deneyimlerinin artması, olgunlaşmaları, birçok beceriyi kazanmaları ve benmerkezcilikten uzaklaşarak daha empatik düşünebilmelerinden kaynaklı olabileceği düşünülebilir.

2.6.3. Aile

Aile ile ilgili birçok değişken, sosyal problem çözme becerisini etkileyebilir. Ailenin demokratik anne baba tutumu sergilediği durumlarda çocukların sosyal uyumunun otoriter ebeveynlere nazaran daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynin baskıcı, kontrolü olduğu ve sorgusuz itaat beklediği durumlarda ise olumlu sosyal davranışların azaldığı görülmüştür (Yağmurlu ve Candan-Kodalak, 2009). Aşırı koruyucu tutum arttıkça sosyal problem çözme puanlarının düştüğü gözlenmiş ama istatistiksel olarak bu fark anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumlarına

göre değişmediği ifade edilmiştir (Karakuş, 2017). Gölmez (2018) Tunceli tarafından Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğüne sosyo-ekonomik olarak desteklenen çocukların aile işlevi incelenmiş sonuç olarak korunma altında olan ve olmayan ailelerin arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ailelerin gereken ilgiyi gösterme ve roller hariç problem çözme, duygusal tepki ve iletişim konusunda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Demokratik anne-baba tutumu ile çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerinde artış olduğu belirtilmektedir (Arı ve Seçer, 2003). Kente yaşayan çocukların kırsalda yaşayan çocuklara nazaran daha üst sosyal problem çözme becerilerine sahip olduğu tespit edilmiştir (Basun ve Erden, 2020).

Aile değişkeninin sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkisi olabileceği söylenebilir. Demokratik ebeveyn tutumlarının çocukların sosyal problem çözme becerisini desteklerken, baskıcı, otoriter, izin verici ebeveyn tutumlarının sosyal problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkileyebileceği ifade edilebilir. Sosyal problem çözme becerileri yüksek olan çocukların aileleri tarafından takdir edildikleri, problemi çözme süreciyle ilgili cesaretlendirildikleri belirtilmiştir (Arı ve Seçer, 2003; Yağmurlu ve Candan-Kodalak, 2009; Gülay-Ogelman vd., 2013; Görücü ve Karakuş, 2017; Bapoğu-Dümenci ve Demir, 2019). Ayrıca şehirde yaşayan çocukların kırsalda yaşayan çocuklara nazaran sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek olabileceğine yönelik çalışma bulguları söz konusudur (Köşker, 2013; Basun ve Erden, 2020).

2.6.4. Kardeş sayısı

Kardeş sayısı, sosyal problem çözme ile ilgili ele alınan bir diğer değişkendir. Çınar (2022), kardeş sayısının sosyal problem çözme becerisine etki etmediğini dile getirirken Bal (2022), kardeş sayısının fazla olmasının sosyal problem çözme becerilerini artırdığını bunun nedeninin ise daha fazla problemle karşı karşıya kalmalarından kaynaklı olabileceği ifade edilmiştir. Nitekim üç ve üzeri kardeşe sahip olan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin tek çocuklara nazaran daha iyi olduğu ifade edilmiştir (Özyürek vd., 2018). Ortanca çocukların sosyal problem çözme becerileri ilk ve son çocuk olarak doğan kardeşlere nazaran daha iyi olabileceği belirlenmiş, bu durum ilk çocuğun aşırı ilgiden dolayı ebeveynlerine daha bağımlı olabileceği, son çocuğun ise başkasından her şeyi bekleme eğiliminden kaynaklı olabileceği belirtilmiştir (Özyürek ve Tezel-şahin, 2012; Özyürek ve Begde, 2016). Çebi (2019) yaptığı çalışmada ilk doğan çocuğun son doğan çocuğa nazaran problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu

saptamıştır. Başka bir çalışma ise kardeş sayısının sosyal problem çözme becerisine etki etmeme sebebinin araştırmaya katılanların çoğunun kardeşinin bulunmamasından ve büyük çoğunluğunun okul ortamında büyük ve küçük çocuklarla zaman geçirmesinden kaynaklı olabileceği varsayılmıştır (Yükçü ve Demircioğlu, 2017).

Alanyazında kardeş sayısının birden fazla olmasının tek çocuklu olmaya göre sosyal problem çözme becerilerini arttırabildiği, ortanca çocuk olmanın sosyal problem çözme becerilerini daha çok destekleyebilecek bir değişken olabileceği ifade edilmiştir (Özyürek ve Tezel-Şahin, 2012; Özyürek vd., 2018; Gökkaya vd., 2020; Çebi, 2019; Bal, 2022). Bazı çalışmalarda ise kardeş sayısının sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirtilmiştir (Bozkurt-Yükçü, 2017; Coşkun, 2019; Çınar, 2022). Yükçü ve Demircioğlu (2017) 4-6 yaş grubundan 240 çocuğun katıldığı çalışmalarında, sosyal problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından ele almıştır. Araştırmaya göre kardeş sayısı değişkeninin sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Görüldüğü gibi kardeş değişkenlerinin sosyal problem çözme üzerinde farklı etkilerinin olabileceği söylenebilir.

2.6.5. Okul öncesi eğitimi alma süresi

Okul öncesi eğitim alma süresi, sosyal problem çözme konusunda incelenmiş bir diğer etmendir. Örnek olarak okul öncesi eğitim kurumuna iki yıl ve üzeri süreyle giden çocukların sosyal problem çözme puan ortalamasının okul öncesi eğitim kurumuna bir yıl giden çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olabildiği ortaya konulmuştur (Yılmaz ve Tepeli, 2013). Bir diğer çalışmada, iki ve daha fazla sürede okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Çebi, 2019). Aslanargun ve Tapan (2012) okul öncesi eğitimin çocuklar üzerine etkisini incelediği çalışmasında, okul öncesi eğitime devam eden çocukların akademik ve sosyal açılarından okul öncesi eğitime devam etmeyen akranlarına göre daha yeterli olabildikleri, diğer insanlarla etkili iletişim kurup kendilerini daha rahat ifade edebildikleri belirtilmiştir. Çocukların okul devam etme süresinin uzunluğunun sosyal yaşama daha kolay uyum sağlama ve okula ait olma hissiyle ilişkili olabileceği belirtilmiştir (Köyceğiz ve Özbey, 2019).

Başka çalışmalarda ise okul öncesi eğitime devam etme süresinin sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık olduğu, özellikle alanyazında okul öncesi eğitime devam süresi 2 ve 3 yıl olan çocukların sosyal problem çözme becerileri 1 yıl okul öncesi

eğitime devam edenlere nazaran daha yüksek düzeyde puan aldıklarını saptamışlardır (Yılmaz ve Tepeli, 2013; Aksoy ve zkan, 2015; Karakuş, 2017). Okul ncesi eğitime devam süresi arttıkça sosyal davranışlarında arttığı belirtilmiştir (Baran, 2005). Bu doğrultuda alanyazında okul öncesi eğitime devam etme süresinin artmasıyla birlikte sosyal problem zme becerilerinin artabileceği söylenebilir (Aksoy ve zkan, 2015; Karakuş, 2017). Okul ncesi eğitime devam etme süresinin sosyal problem zme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığını ifade eden çalışmalar da mevcuttur (Kaytez ve Kadan, 2016; Yılmaz, 2016; Bal, 2022). Görüldüğü gibi okul öncesi eğitime devam süresi, sosyal problem zme becerileri üzerinde etkisi olan ve olmayan bir faktör olarak değerlendirilebilir.

2.6.6. Akran ilişkileri

Okul ncesi dönem, akran ilişkilerinin temellerinin atıldığı bir evredir. Arkadaş ilişkileri bakımından incelendiğinde çocukların sosyal becerileri arttıkça akranlarıyla ilgili problem durumlarında daha az sosyal olmayan çözümler kullanabilecekleri belirtilmektedir (zyrek vd., 2018; Dinçer vd., 2019). Ek olarak tanıldı bir sınıf arkadaşı olmayan çocukların daha az olumlu sosyal davranış gösterdikleri tespit edilmiştir (Diener ve Kim, 2004). Çocukların sosyal becerilerindeki sorunlar akran ilişkilerine yansiyabilir ve çocukların problemlili davranışlar sergilemesine yol açabilir (Saitoğlu, 2020). zmen (2013) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubundan 450 çocuğun katıldığı çalışmasında, sosyal problem zme becerileri yüksek olan çocukların akranları tarafından kabul gördükleri ve akran ilişkilerinde daha girişken oldukları, daha çok grup etkinliklerine yöneldiklerini tespit etmiştir.

Akran ilişkisinin sosyal problem zme becerileri üzerinde etkili olabileği ile ilgili çok sayıda çalışma mevcuttur (Diener ve Kim, 2004; zmen, 2013; zyrek vd., 2018; Dinçer vd., 2019). Ek olarak, akran ilişkisinin sosyal problem zme becerileri üzerinde uzun vadede etkisinden söz edilebilir. Nitekim, Beydoğan (2019) 4-5 yaş grubundaki çocuklarla yaptığı araştırmada, sosyal problem zme becerilerini en yüksek düzeyde yordayan değişkenin akran ilişkileri olduğunu tespit etmiştir. Alazyazın doğrultusunda akran ilişkilerinin sosyal problem zme becerilerini kısa ve uzun süreli olarak etkisinden bahsetmek mümkündür.

2.6.7. Sosyo-ekonomik düzey

Sosyal ekonomik düzey bakımından ele alındığında ailenin aylık gelirin sosyal problem çözme becerisinde etkisinin olmadığı ama ailenin ekonomik durumunun yüksek olmasının çocuğun sosyal ortamlara daha aktif katılım sağlayıp sosyal problem çözme becerilerini destekleyeceği belirtilmiştir (Karakuş, 2017). Ayrıca yapılan bazı çalışmalarda aylık gelirin sosyal problem çözme becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Yılmaz, 2012; Bozkurt-Yükçü, 2017; Yükçü ve Demircioğlu, 2017). Diğer bir çalışmaya göre çocuğun devam ettiği okulun sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği ve alt sosyo-ekonomik duruma sahip okullara devam eden çocukların daha çok problemle karşılaşabilmesinden kaynaklı bu becerinin daha gelişmiş olabileceği belirtilmiştir (Bal, 2022). Ayrıca babaları memur olan çocukların işçi ve serbest meslekte çalışan babalara nazaran sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Çebi, 2019). Güven vd. (2015) üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların sosyal problem çözme becerilerinin diğer düzeylere göre daha yüksek olabildiğini saptamışlardır. Bal ve Temel (2014) 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme becerilerini ve bakış açısı becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olan çocukların alt ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip olan çocuklara nazaran kişiler arası problem çözme becerisinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Alanyazında sosyo-ekonomik düzeyin sosyal problem çözme becerilerine etkisi değişkenlik gösterebilmektedir. Sosyo-ekonomik durumun sosyal problem çözme becerilerini üzerine etkisini destekleyen ve desteklemeyen çalışmalar mevcuttur (Yılmaz, 2012; Bal ve Temel, 2014; Güven vd., 2015; Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Çebi, 2019; Bal, 2022).

2.7. Okul Öncesinde Sosyal Problem Çözme Becerilerine İlişkin Yapılan Bazı Çalışmalar

Walker vd. (2002) tarafından okul öncesi çocukların sosyal problem çözme stratejilerinin doğası ve yeterliliği üzerinde cinsiyetin etkisi araştırılmış ve çalışmaya okul öncesine devam eden 179 çocuk (91 erkek 88 kız) katılmıştır. Çalışmaya göre arkadaşlarıyla başarılı bir şekilde çalışma yürütebilen kızların tepkilerinin erkeklere nazaran daha yetkin olduğu tespit edilmiştir. Kızların problem çözme stratejisinde misilleme, sözlü veya fiziksel saldırganlık içerme olasılığının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Buna ilaveten

çocukların yanıtlarının yeterliliğinin hedef çocuğun cinsiyetine göre de farklılık gösterdiği ifade edilmiştir.

Ramani (2005) tarafından formal ve informal sosyal oyuna benzeyen işbirlikçi bir problem çözme ortamının daha yapılandırılmış bir ortamdaki daha etkili bir iş birliğini ve problem çözme görevini yerine getirme amacıyla rastgele seçilmiştir. Çalışmada 4-5 yaş grubundan aynı yaştaki ve cinsiyetteki ikililer, oyun benzeri ortamda veya daha yapılandırılmış yetişkinlere yönelik bir ortamda bir problem çözme görevini yerine getirmek amacıyla rastgele seçilmiştir. Çalışmaya göre büyük çocuklar küçükler nazaran daha fazla sayıda bloktan daha karmaşık ve eksiksiz inşa yaparken oyun benzeri ortamdaki çocuklar, yapılandırılmış çocuklara nazaran daha karmaşık yapılar inşa edip gözlemsel öğrenmeyi daha aktif kullanmıştır. İki ortamda da iş birliği becerilerindeki bireysel farklılıkların çocukların görev performansı ile ilişkili olduğu ve bunun yanı sıra performans aralıklarının daha sonraki ortak problem çözme görevine yansıdığı ifade edilmiştir. Sonuç olarak okul öncesi dönemde problem çözme becerilerinin geliştiği, bununla birlikte yaşa uygun oyun benzeri ortamlarda işbirlikçi problem çözmenin küçük çocuklarda işbirlikçi davranışı ve işbirlikçi öğrenmeyi destekleme noktasında etkili olduğu ifade edilmiştir.

Kasik ve Gál (2014) tarafından yapılan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelendiği çalışmaya 4-6 yaş arası çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri katılmıştır. Çalışmaya göre ebeveynler ve öğretmenlerin neredeyse tüm boyutlarda (problem çözmeye olumlu ve olumsuz yaklaşım, olumsuz duyguların sergilenmesi, uyum güçlüğü, olumlu sosyal davranış, muhalif problemler ve duygusal istikrar) farklı görüşlere sahip olduğu, ebeveynlerin araştırılan faktörleri değerlendirme biçimleri arasında farklılık olduğu ve babaların daha çok olumsuz düşünceye sahip oldukları tespit edilmiştir. Annelerin farklı cinsiyetteki çocuklarını değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada okul öncesi çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerilerini destekleyecek programlar hazırlanması önerilmiştir.

Dereli (2016) tarafından öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocukların sosyal yeterlilik ve davranışlarını, sosyal problem çözme becerilerini yordamasına yönelik yapılan çalışmaya 4-5 yaş grubundaki 167 çocuğun katılımı sağlanmıştır. Veriler Kişisel Bilgi Formu,

Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeği, Okul Öncesi Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Envanteri-Ebeveyn Formu ve Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyunu Testi ile toplanmıştır. Çalışmaya göre öğretmen-çocuk ilişkileri alt boyutları ile sosyal yeterlilik ve davranış, sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve öğretmen-çocuk ilişkisi alt boyutlarının sosyal yeterlilik ve davranış, sosyal problem çözme becerileri alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt-Yükçü ve Demircioğlu (2017) tarafından yapılan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından araştırıldığı çalışmada 4-6 yaş 240 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri üzerinden çalışma yürütülmüştür. Araştırmaya göre sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet, ebeveyn yaşı, gelir durumu, eğitim durumu, kardeş sayısı, çalışma durumu gibi değişkenlere göre farklılaşma olmazken çocukların yaşına göre sosyal problem çözme becerilerinde bir farklılık söz konusu olduğu tespit edilmiştir.

Çiftci (2018) tarafından yapılan ebeveyn tutumları ile çocukların sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya 5-6 yaş grubu 100 çocuk ve ailesinin katılımı sağlanmıştır. Çalışmada çocukların sosyal problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu ve sosyal problem çözme ile ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı, demokratik ebeveyn tutumunun yaygın olduğu, otoriter ve izin verici tutumun daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Çeliker (2019) tarafından yapılan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş grubundaki 400 çocuğun katılımının sağlandığı çalışmada çocukların yaratıcılık düzeyi ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bulgulara göre yaratıcılık düzeyi ve sosyal problem çözme arasında olumsuz yönde ilişki olduğu, sosyal problem çözme yeteneği arttıkça ayrıntılara dikkat etme becerisinin azaldığı bulunmuştur.

Seowon-Song (2020) tarafından ebeveynlik iş birliğinin okul öncesi dönem çocuklarının güvenli bağlanma ve problemli davranışlar ile ilişkisini incelemek için 4-5 yaş aralığındaki 60 anne ve çocuk üzerinden çalışma yürütülmüştür. Çalışmaya göre ebeveynlik iş birliğinin çocuklar arasında doğrudan ve daha fazla güvenli bağlanma ile ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlik iş birliğinin problemli davranışlara doğrudan etki ettiği belirlenmiştir. Buna ek olarak okul öncesi dönemde güvenli bağlanmanın

problemli davranışların önüne geçilmesinde akran ilişkilerinin, öz değer duygusunun, sosyal yetkinlik ve olumlu sosyal davranışların önemli bir rolü olduğu ifade edilmiştir.

Ahvan ve Mirzaei (2020) tarafından okul öncesi dönemdeki kız çocuklarının bilişsel-sosyal problem çözme becerilerinin öz kontrol ve kaygı üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada ön test, son test takibini içeren yarı deneysel bir tasarım kullanılmıştır. Örneklem grubu, bilişsel-sosyal problem çözme grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba atanan okul öncesi dönemdeki 30 kız çocuğundan oluşmuştur. Gruplara (tüm denekler) ön test, son test ve takip aşamalarında “kaygı” (Spence, 1999) ve “öz kontrol” (Humphrey, 1982) anketleri doldurtulmuştur. Çalışmanın sonunda bilişsel-sosyal problem çözme grubu kontrol grubuyla karşılaştırılmış, saygıda anlamlı bir azalma ve öz kontrolde anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Bakkaloğlu vd. (2020) tarafından yapılan çalışma, okul öncesinde bütünleştirme ortamlarındaki özel gereksinimli olan ve tipik gelişim gösteren çocukların sosyal kabul düzeylerini inceleyen boylamsal bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak Sosyometrik Dereceleme Ölçeği kullanılmıştır. Veriler iki kere olmak üzere güz ve bahar döneminde toplanılmış olup örneklemi 12 bağımsız anaokulundaki 41 sınıfa devam eden 47 özel gereksinimli ve 47 tipik gelişim gösteren çocuk oluşturmuştur. Sonuçlara göre tipik gelişim gösteren çocukların güz ve bahar döneminde özel gereksinimli çocuklara göre sosyal kabul düzeyleri daha yüksek olduğu ve özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocukların güz ve bahar dönemi arasında grup içi farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Güz ve bahar dönemi farklar kıyaslandığında iki grup arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Nakamichi vd. (2021) tarafından yapılan okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal yetkinliklerinin 1. sınıftaki akran ilişkilerini ve akademik başarılarını yordama etkisinin incelendiği çalışmaya okul öncesi eğitime devam eden 48 çocuğun katılımı sağlanmıştır. Soğuk ve sıcak yürütücü işlevler, zihin teorisi, sosyal problem çözme ve akran kabulü ölçümleri yapılmış olup akademik başarı ve akran kabulü 1.sınıfın sonunda değerlendirilmiştir. Çalışmaya göre okul öncesi dönemdeki soğuk ve sıcak yürütücü işlevlerin ilkokuldaki akademik başarı üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemdeki soğuk ve sıcak yürütücü işlevler ile ilkokuldaki akademik başarının sırasıyla zihin teorisi ve sosyal problem çözme yoluyla akran kabulü üzerinde dolaylı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak okul öncesi dönemdeki akran kabulünün 1. sınıfta akran kabulü üzerinde olumlu ve doğrudan bir etkisi olduğu

belirlenmiştir. Sosyal-duygusal yetkinliklerin akran ilişkileri ve akademik başarı üzerinde önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

Bal (2022), 48-72 aylık 176 çocuk ile yaptığı araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme ile akran oyun davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın sonucunda sosyal problem çözme becerileri ve akran oyun davranışları arasında ilişkinin olmadığı belirtilmiştir.

Karakoç (2022) tarafından yapılan çalışmada 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ve bu becerilerin ebeveyn-çocuk ilişkisi açısından etkilenme durumunu incelemek amacıyla örneklem grubu ikiye ayrılmıştır. Örneklem grubu; 50 ebeveyn ve çocuğu deney grubu, 50 ebeveyn ve çocuğu kontrol grubu olmak üzere ayrılmıştır. Çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış olup ebeveyn-çocuk ilişkisini incelemek maksadıyla ‘Çocuk Anababa İlişki Ölçeği’ ile çocukların sosyal problem çözme becerilerini incelemek için ‘48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği’ ile veriler toplanmıştır. Çalışma sonucuna göre kullanılan sosyal problem çözme ölçeği puanları ile çocuk sayısı, ebeveyn yaş-eğitim durumu-gelir düzeyi-çalışma durumu ile anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlere verilen eğitimden sonra deney grubundaki katılımcıların kontrol grubundaki katılımcılara göre daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir.

Alptekin vd. (2023) tarafından yapılan 60-72 aylık çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya 117 çocuğun katılımı sağlanmıştır. Çalışma tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışmanın sonucunda öz saygı ile sosyal problem çözme becerileri arasında yüksek benlik saygısı olan çocukların düşük benlik saygısı olan çocuklara nazaran sosyal problem çözme becerileri puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu fakat farklı benlik öz yeterlilikleri olan çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirtilmiştir.

2.8. Okula Uyum Kavramı

Uyum, yaşam boyunca önem taşıyan bir kavram olmakla birlikte çocuğun kendi benliği ve çevresi arasındaki ilişkilerde dengeyi yakalayabilmesi, devam ettirebilmesi olarak ifade edilebilmektedir (Başaran vd., 2014). Bu özellikleri barındıran çocuklar “uyumlu çocuklar” şeklinde ifade edilebilirken kendi benliği ve çevresi arasındaki ilişkilerde dengeli bir ilişki kurma noktasında güçlük yaşayan bu nedenle gelişimleri aksayan,

olağan ilişkileri devam ettirme noktasında düzeltilemeyen davranış örüntülerine sahip olan çocuklar “uyum sorunu yaşayan çocuklar” olarak belirtilebilir (Doğan vd., 2008).

Okula uyumun birçok tanımı bulunmaktadır. Örnek olarak, öğrenme ortamlarının ya da okul kültürünün gerektirdiği özellikler ile çocukların sahip olduğu özelliklerin üst düzeyde öğrenme için birbiriyle eş güdümlü hareket etme şekline okula uyum denilebilmektedir (Spencer, 1999; Kahraman, 2018). Bunun yanı sıra okula uyum, çocuğun yeni çevrenin beklentilerine karşı sergilediği davranışsal, sosyal, akademik becerileri ifade eden çok geniş bir kavram olduğu belirtilmiştir (Seven, 2011). Okula uyum kavramını ele alırken akademik becerilerin yanı sıra sosyal, duygusal becerilerin de etkili olduğu dile getirilmektedir (Pianta, 1997). Okula uyum; okul başarısı, sosyal etki, sosyal davranış gibi kavramları da barındırmasıyla birlikte çocukların okul ortamına ilgi duyma, rahat etme, başarılı olma derecesi ile de ilişkilendirilmektedir (Önder ve Gülay, 2010; Canbulat, 2017). Çocuğun okula başlamasıyla birlikte birtakım değişiklikler olmaktadır. Okula uyum, yeni çevreye, sosyal deneyimlere, farklı kültürel etkilere uyum sağlama durumu olarak da tanımlanabilir (Fabian, 2000). Okul öncesi eğitim kurumları çocukların okula uyum sürecinin başladığı ilk yerdir. Okul öncesi dönem; çocukların yeni deneyim ve değişikliklere açık olduğu bu süreçte çıkabilecek sorunlara nasıl yaklaşması gerektiğini öğrendiği, uygun stratejiler geliştirdiği bir geçiş aşamasıdır (Gill vd., 2006). Okula başlama ve uyum sağlama çocuk için zorlu bir süreçtir. Sosyal, bilişsel, fiziksel ve duygusal uyum gerektiren bir dönemdir (Canbulat, 2017). Okula başlama çocuklar için zorlu ortam değişikliklerini ifade edebilmekte birlikte gelecekteki yaşantısını etkilemesi sebebiyle üzerinde durulması gereken kritik bir evredir (Seven, 2011).

Okula uyum ile ilişkili bazı kavramlara da rastlanabilmektedir. Bu kavramlar içerisinde en sık karşılaşılandan üçü; okul korkusu, okul olgunluğu ve okula hazır bulunuşluktur (Arabacıoğlu, 2019). Okula hazır bulunuşluk, çocuğun dengeli olarak tüm gelişim alanlarında olgunlaşmasını ve öğrenme için ihtiyaç duyulan koşulların yerine getirilmesidir (Koçyiğit, 2009). Okula hazır olma çocukların öğrenmeye istekli olma ve fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel alanlarda yeterlilik gösterebilmesi olarak da ifade edilebilir (Ertürk-Kara ve Gözcü, 2015).

Okul olgunluğu; çocuğun okul içinde kurallara uyma, öğrenme etkinliklerine hazır olma yani hem öğrenmeye hazırlık hem de sınıf içindeki davranışlara hazır olma olarak ifade edilebilir (Arı ve Özcan, 2016). Okul olgunluğunun belirtilerinden biri okula uyumdur çünkü çocuğun okul yaşantısındaki deneyimleri, potansiyeli, kazanımları çocuğun okul

olgunluğu ile ilişkilidir ve paralel ilerler (Gündüz ve Özarslan, 2017). Yeterli düzeyde okul olgunluğuna sahip çocuklar anaokuluna, birinci sınıfa başlama döneminde çevresine uyum gösterebilecektir (Cinkılıç, 2009).

Uzun yıllar önce okul kokusu; okuldan kaçınma ve kaygıyı barındıran çocukluk dönemi sendromu olarak ifade edilirken (Johnson vd., 1941) günümüzde okul reddi olarak ele alınmakta ve depresyon, bunalı gibi birçok bozuklukta tespit edilebilen bir emare olarak da kabul görmektedir (King ve Bernstein, 2001). Okul korkusu genellikle ayrılık bunalıtısına bağlı bir kaçınma davranışıdır (Özcan vd., 2006). Okul reddinin duygusal, sosyal ve eğitim hayatında kalıcı olabilecek nitelikteki yansımaları hayati bir sorun olup okul reddine erkenden müdahale edilmesi ruhsal bozuklukların gelişimini de önleyecektir (Bahalı vd., 2009).

Okul korkusu, güçlü bir endişe sebebiyle okula gitme konusunda isteksizlik veya okul reddi olarak ifade edilebilir (Tangüner, 2017) ve bu çocukların özelliklerine bakıldığında akademik başarısı, problem çözme becerisi ve sosyal ilişkileri düşüş olmakla beraber psikolojik gelişimlerinde de sorunlar görülebilmektedir (Yüksel vd., 2016). Okul korkusu ayrılma anksiyetesinin belirtilerinden biridir (Karlıdağ vd., 2002). Anne, çocuktan ayrılmak istemeyebilir ve bunu çocuğa inceden hissettirebilir. Anne çocuğa onu çok özleyeceğini, ne güzel vakit geçirdiklerini anlatmaya uzun bir süre devam ettiğinde çocuk okula başlamayı annesine ihanetle eşdeğer görebilir (Can, 2015). Bu nedenle okula gitmek istemeyebilir. Ayrıca ölüm, kaza, kardeş doğumu, yeteneği üstünde beklenti, öğretmen değişikliği, hastalıklardan kaynaklı da okul korkusu başlayabilir (Bıyıklı, 1984). Çocuklar okul ortamına yeni başladığında anksiyete belirtileri gösterirken kısa sürede alışabilmektedir fakat bir kısmı ayrılığa karşı uzun süre anksiyete tepkilerini sürdürebilir bu yüzden okulu bırakabilir (Karlıdağ vd., 2002). Bu tip durumlarda çocuk okula gitmeye zorlanılmamalıdır çünkü bir çocuk okula gitmeye zorlandığında solumada sıklaşma, titreme, terleme, mide bulantısı, diyare, korku ve panikte görülen kalp çarpıntısı, karın ağrısı görülebilir (Bıyıklı, 1984; Özcan vd., 2006).

Alanyazında okula uyum kavramının birçok tanımı yapılmaktadır. Okula uyum, çocuğun yeni çevrenin beklentilerine karşı sergilediği davranışsal, sosyal, akademik becerileri ifade eden çok boyutlu bir kavramdır (Seven, 2011). Okula uyum kavramının evrensel bir tanımı olmamakla birlikte tanımların ortak özelliklerinin olduğu söylenebilir. Bu bağlamda okula uyum, kendi benliği ve çevresi arasında dengeyi kurabilme, üst düzeyde öğrenme için birbiriyle eş güdümlü hareket etmenin yanı sıra okul ortamına ilgi duyma,

başarılı olma derecesi ile ilişkilendirilen sosyal deneyimlere, farklı kültürel etkilere uyum sağlama olarak ifade edilebilir (Spencer, 1999; Fabian, 2000; Önder ve Gülay, 2010; Başaran vd., 2014; Canbulat, 2017; Kahraman, 2018).

2.9. Okula Uyumun Önemi

Okula uyum, okul öncesi dönemde çocuğun neler öğrendiği, hangi hızla öğrendiği, çocuğun bir problemi veya durumu ne kadar keşfedebileceği, çocuğa sunulan olanaklar ve çevresinin ne boyutta desteklendiğiyle doğrudan ilişki içindedir (MEB, 2013). Özellikle elverişsiz ortamlardan gelen çocukları okula hazırlamak için erken yaşlarda verilen destek programların okul öncesi eğitimde önemli bir payı vardır (Bekman vd., 2004). Bunun belirgin örneklerinden biri de 4-6 yaş aralığında müdahale programı olarak yürütülen ‘Türkiye Erken Zenginleştirme Projesi’dir. Türkiye Erken Zenginleştirme Projesi’nin 22 yıl sonrasındaki etkilerine bakıldığında erken zenginleştirme programından yararlanan çocukların çoğunda yararlanmayan çocuklara nazaran bilişsel, başarı, sosyal gelişim alanlarında genç yetişkinliğe doğru daha olumlu gelişim gösterdiği görülmüştür (Kağıtçıbaşı vd., 2009).

Çocuk aile ortamından çıktığı andan itibaren çevre ile etkileşim içinde olur. Bu etkileşime okul ortamının da eklenmesiyle toplumsallaşma sürecinin ilk adımlarının atıldığı, zemininin oluşturulduğu söylenebilir. Çocuk için bu değişiklik yeni bir durumdur. Çocuk için bu durum gelişiminin de bir parçasıdır. Her yeni durum çocuğun gelişimine katkı sağlamakla beraber bazı güçlükleri de getirmektedir. Farklı şartlarda ve güçlükte meydana gelen durumlar çocuk için başlı başına çaba gerektiren bir uyum sürecidir (Gündüz ve Özarslan, 2017). Çocuklar bu yeni duruma uyum sağlayana kadar uyum sorunları yaşayabilirler. Süreç içerisinde gelip geçici uyum bozuklukları olarak tanımlansa da ileri yaşlarda devam etmesi, süreklilik göstermesi durumunda gerçek uyum bozuklukları haline gelmekte ve 8 ila 9 yaş sonrası davranış bozuklukları olarak da adlandırılabilir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010). Tüzün ve Sayar (2006) okula ilk başlanılan dönemde çocukların %80’inde çeşitli düzeyde okula uyum sürecinde güçlük yaşandığını özellikle de bu durumun tek çocuk ve anne-babasına gereğinden fazla bağımlı olan çocukları daha çok etkileyip sorun yaşandığını dile getirmiştir. Bu doğrultuda ilk yıllardaki deneyimlerin çocuğun okula uyum sürecine etki edebileceği söylenebilir.

İlk yıllardaki yaşam deneyimleri çocuğun okula uyum sürecini ve okul başarısını etkileyebilmektedir. Okula gitmeyi reddetme, etkinliklere katılmama, kuralları kabul etmeme, ağlama, öfke nöbetleri, evden ayrılmada aşırı anksiyete, panik, bedensel yakınmalar, davranış problemleri görülebilir (Tüzün ve Sayar, 2006; Seven, 2011; Özer vd., 2022). Okul öncesi dönemde özellikle ilk ayda okula uyum üzerine ağırlık verilmektedir. İlk zamanlar çocuğun okula, öğretmenine, arkadaşlarına alışması sağlanır ve çocuğun kurallardan haberdar olup davranışlarına yön vereceği bu sürecin çocuğu sosyal hayata hazırladığı söylenebilir. Sosyal hayata uyum söz konusu olmadığında davranış problemleri görülebilmekte hatta bu problemler okul hayatına, eğitimine sirayet etmektedir (Karaca vd., 2011). Okula uyum problemi yaşayan çocukların özelliklerine bakıldığında içe kapanıklık, çekingenlik, oyun kuramama, diğer çocukların oyununa katılırken zorlanma, okula devamsızlık ve ağlama görülür (Bıyıklı, 1984; Özcan vd., 2006; Seven, 2011). Okula uyum problemi yaşayan çocukların aile özelliklerine bakıldığında aşırı serbest ve koruyucu aile tutumu, tek çocuk ya da kardeşiyle yaş farkının fazla olması, ailevi sorunlar görülmektedir (Yalçın, 2016; Tangüner, 2017).

Çocukların okula uyum sürecinin sadece çocuklar için değil aynı zamanda aile ve okul yöneticileri için de bir stres kaynağı olabileceği söylenebilir (Fabian, 2000). Bu doğrultuda okula uyum sürecinin etkin bir şekilde yürütülmesi önem taşır. Okul öncesi dönemi çocukları için okula alışma süreci hem çocuklar hem de aileler için geniş kapsamlı sonuçları olan kritik bir dönüm noktasıdır. Nitekim olumlu bir okula uyum süreci ve okula hazırlık, çocuğun gelecek yaşamındaki başarıları noktasında belirleyici bir faktördür (Gill vd., 2006).

2.10. Okula Uyumu Etkileyen Etmenler

2.10.1. Öğretmen-çocuk ilişkisi

Çocuğun aile ortamından çıkıp yeni bir ortam olan okul öncesi eğitimine başlaması ile birlikte öğretmen ve çocuk arasında bir etkileşim oluşur. Öğretmenin olumlu bir sınıf iklimi oluşturması, etkili iletişim kurması çocukların hem daha aktif katılımına hem de okula uyum geçişini daha sağlıklı atlatmasına olanak sağlayacaktır (Mamur-Kar, 2022). Öğretmeniyle olumlu ilişkiler içerisinde olan çocukların okula uyumunun daha yüksek olduğu tersi durumda olumsuz ilişkilerde okula uyumları daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Harrison vd., 2007). Olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkisinde çocuklarda olumsuz okul tutumları, okula uyumda güçlük, akademik başarıda düşüş

görülebilmektedir (Birch ve Ladd, 1997). Buna ilaveten olumsuz ilişkiler akademik başarısızlığın yanı sıra olumsuz davranışlara da yol açabilir (Solheim vd., 2012). Öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkinin sağlıklı olmasının sonraki eğitim yaşantılarında daha az problem yaşamasında etkili olacağı ifade edilmiştir (Pianta ve Stuhlman, 2004). Göktaş ve Gülay-Ogelman (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen-çocuk arasındaki uzlaşma ve yakınlık düzeyinin 5-6 yaş çocuklarının okula uyum düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Özellikle utangaç mizaca sahip çocukların okula uyum sürecinde öğretmenin rolü büyük olmakla birlikte öğretmen, çocukların sosyal becerilerini destekleme noktasında da yardımcı olmalıdır (Coplan ve Arbeau, 2008). Okula uyum süreci her çocuk için kritik olup özellikle utangaç çocuklar için bu durum daha hassastır (Rimm-Kauffman vd., 2002). Bu doğrultuda öğretmen ve çocuk ilişkilerinde öğretmenin destekleyici durumlarının son derece etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenin göstermiş olduğu sevgi ortamı, sınıf yönetim becerileri, mesleki yeterlilikleri, çocukla iletişimi ne kadar olumlu olursa çocuklar o denli kendilerini güvende hissedecek ve çocukların okula uyumları kolaylaşacaktır (Akış ve Alakoç-Pırpır, 2018).

Okula uyum ile ilgili sorunlar; bireyin sosyal, duygusal ve eğitim yaşamında kalıcı olabilecek etkileri nedeniyle ciddi bir şekilde ele alınması gereken bir konudur. Olguların erken dönemde tanınması ileride olası ruhsal bozuklukların gelişimini engelleyebilir. Aile, okul ve çocuk ilişkisi bu çerçevede önem arz etmektedir. Olumlu öğretmen ilişkisi kuran çocukların okula uyum problemi yaşamadıkları ve anne desteğinin okula uyum sürecini kolaylaştıran önemli bir faktör olduğu ifade edilmiştir (Kiuru vd., 2016). Aile, okul, çocuk, rehberlik hizmeti ve sağlık çalışanlarının olumlu ilişkiler kurması, koordineli olarak çalışması, eğitim toplantılarının yapılması, bilgi verilmesi, doğru ve zamanında yönlendirme yapılması elzemdir (Bahalı ve Tahiroğlu, 2010). Bıyıklı (1984) okul korkusunun nedenlerini çocuk ve anne açısından incelemiştir. Çocuk açısından okul korkusunun nedenlerine bakıldığında sık sık ceza veren sinirli bir öğretmenin olması, okul ödevlerinin yapılmaması, olumsuz sınıf iklimi ve ebeveynlerin isteklerini yerine getirememekten korkma görülmüştür. Anne açısından ele alındığında ise sebeplerin annenin aşırı koruyucu tutumu, çocuğun annesinden daha çok öğretmeni seveceği düşüncesi olabileceği belirtilmiştir.

Çocuk-öğretmen ilişkisinin okula uyumu etkileyen etmenlerden biri olduğunu söylemek mümkündür. Çocuk-öğretmen ilişkisinin kısa ve uzun vadede etkisinden bahsetmek

mümkündür (Bıyıklı, 1984; Kiuru vd., 2016; Akış ve Alakoç-Pırpır, 2018). Nitekim Göktaş ve Gülay-Ogelman (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen-çocuk arasındaki uzlaşma ve yakınlık düzeyinin 5-6 yaş çocuklarının okula uyum düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Çocuk öğretmen ilişkisinde olumlu ve sağlıklı bir iletişim kurulması durumunda çocukların okula daha kolay uyum sağlayabildikleri tersi durumda ise olumsuz öğretmen-çocuk ilişkisinin okul başarısında düşüklük, okula uyumda güçlük ve olumsuz davranışlar sergilenmesine yol açacağı alanyazında mevcuttur (Birch ve Ladd, 1997; Harrison vd., 2007; Solheim vd., 2012; Mamur-Kar, 2022).

2.10.2. Mizaç

Mizaç; bebeklikten itibaren gelişimini sürdüren tutumlar ve kalıcı davranışların yönelimi olarak adlandırılmakla birlikte kişinin davranışlarını, duygularını etkileyecek bir yapı olarak tanımlanmıştır (Frick, 2004; Prior vd., 2011). Mizaç özelliklerine göre kolay çocuklar; yeni deneyimlere uyumlu, düzenli çocuklarken zor çocuklar ise düzensiz, yeni deneyimlere yavaş uyum sağlayan, olumsuz tepkiler gösteren çocuklar olarak belirtilmiştir (Çetinkaya ve Özyürek, 2023). Çocukların mizaç özellikleri, sosyal yeterliliğe doğrudan etki etmekle birlikte (Sanson vd., 2004) çocuğun okula uyumunun da belirleyicisidir (Bağçeli-Kahraman, 2020). Okula uyum sürecinde özellikle utangaç mizaca sahip çocuklara sosyal becerilerini destekleme noktasında yardımcı olunmalıdır (Coplan ve Arbeau, 2008). Okula uyum süreci her çocuk için kritik olup özellikle utangaç çocuklar için bu durum daha hassastır (Rimm-Kauffman vd., 2002). Ayrıca özgüveni düşük çocuklar da okul hayatında ve uyum sürecinde başarısız olabilmektedir (Soner, 2000). Akbaş (2016), 613 çocuk ve annesi ile yürüttüğü çalışmada çocukların sosyal uyum hakları ile mizaçları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucunda çocukların mizaç özelliklerinde değişimlerin olduğu tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada ise tersi bir durum söz konusudur. Nitekim, Arabacıoğlu (2019) tarafından yapılan okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocukların mizacı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya 5 yaş grubu 248 çocuk ve bu çocuklarının ebeveynleri ile öğretmenleri katılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre çocukların mizaç özellikleri ve anne baba eğitim düzeyleri ile okula uyum düzeyleri arasında ilişki bulunamamıştır.

Alanyazındaki çalışmaların genellikle mizacın çocukların okula uyumu üzerine etkili bir rolü olduğu söylenebilir (Al-Hendawi, 2010; Yoleri, 2014; Kaya ve Akgün, 2016). Mizacın okula uyum üzerindeki kısa ve uzun süreli etkisinden bahsedilebilir. Nitekim, Al-Hendawi (2010) 5-11 yaş 77 çocuğun katıldığı çalışmada risk altındaki çocukların mizaç, okula uyum ve akademik başarısı arasındaki yordayıcı etkiyi iki yıl boyunca izlemiş ve sonuç olarak çocukların mizacı ile okula uyum arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak olumsuz duygulanım düzeyinin okula uyum ile ilişkili, sebatkârlık düzeylerinin akademik başarı için etkili bir yordayıcı olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca özgüvenli çocukların okula uyumu daha kolay olabileceği belirtilmektedir (Soner, 2000; Çetinkaya ve Özyürek, 2023). Çalışmalar doğrultusunda mizacın okula uyum üzerinde kısa ve uzun süreli etkisinden bahsetmek mümkündür.

2.10.3. Cinsiyet

Okul öncesi eğitimi almış veya almamış kız çocuklarının okul öncesi eğitimi almış veya almamış erkek çocuklarına nazaran okula uyumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tangüner, 2017). Ladd vd. (1996), arkadaşlığın özellikle erkek çocukların okul uyumu ile ilişkili olduğunu, arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler yürütemeyen çocukların okulu daha az sevdiklerini ve bununla birlikte okul aktivitelerine katılma düzeyinin düşük olduğunu, yalnızlık düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kızların erkeklere nazaran sosyal beceri kazanımları ile okula uyum noktasında daha başarılı bir seyir izlediği ifade edilmiştir (Karaman, 2022). Hamre ve Pianta (2001) kız çocuklarının öğretmenleriyle daha az uyum problemi yaşadığını, öğretmenleriyle daha iyi bir etkileşimi olup daha az davranışsal problem yaşadığını tespit etmişlerdir. Kız çocuklarının erkek çocuklara nazaran okula uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Kaya ve Akgün, 2016). Kıt (2023) okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum durumunu farklı değişkenler açısından incelemiş, sonuç olarak okula uyumun cinsiyet ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir. Başka bir araştırmada ise tersi bir bulguya ulaşılmıştır. Nitekim Kurtuluş Çalışkan'ın (2021) ilkökul 1. sınıfa başlayan çocukların okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerini bazı değişkenlerin etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada okula hazır bulunuşluk ve okula uyum düzeylerinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Yoleri (2014) tarafından yapılan çalışmada yaş, cinsiyet ve mizaç değişkenlerinin okula uyuma etkisi 5-6 yaş grubundaki çocuklarda incelemiş ve sonuç

olarak okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum ile yaş ve mizaç özelliklerinde anlamlı ilişki bulunurken okula uyum ile cinsiyet arasında doğrudan bir ilişki belirlenememiştir.

Okula uyum üzerinde cinsiyet faktörünün etkisi değişkenlik göstermektedir. Cinsiyet faktöründe kızların erkeklere göre sosyal beceri kazanımları ve okula uyum sağlama noktasında daha başarılı olabildikleri ve daha az problem davranış sergileyebildikleri belirtilmiştir (Hamre ve Pianta, 2001; Kaya ve Akgün, 2016; Tangüner, 2017; Karaman, 2022; Kıt, 2023). Alanyazında cinsiyet faktörünün okula uyum üzerinde doğrudan etkisinin olmadığını belirtilen çalışmalar da mevcuttur (Yoleri, 2014; Kurtuluş-Çalışkan, 2021).

2.10.4. Akran ilişkileri

Okula uyum sağlayan çocukların akranları tarafından sevildiği, sosyal etkileşimleri ve etkinliklere katılma oranının daha yüksek olduğu söylenebilir (Tangüner, 2017). Okula uyum sürecinde öğretmen-öğrenci ve akran ilişkisinin doğrudan ve anlamlı bir etkisi vardır (Demirtaş-Zorbaz ve Ergene, 2019). Küçük çocukların akranları tarafından kabul edilmelerinin okula uyumu yordayıcı bir etkiye sahip olduğu ve akranları tarafından kabul edildikçe okulu sevdiği ifade edilmiştir (Ladd ve Burgess, 2001; Gülay ve Erten, 2011). Nakamichi vd. (2019) tarafından yapılan çalışmaya okul öncesi dönemden başlayarak 1. sınıfın sonuna kadar gözlemlediği 48 çocuk katılmıştır. Çalışmaya göre okul öncesi dönemdeki akran kabulünün ilkokuldaki akran kabulünü yordadığı tespit edilmiştir. Okula uyum sürecini olumsuz etkileyen faktörlerden biri de akran şiddetine maruz kalmaktır (Kochenderfer ve Ladd, 1996). Akran şiddetine maruz kalan çocuklar okula gitmek istemeyebilir. Bununla birlikte akran şiddetine maruz kalan çocuklarda içe dönük (utangaçlık, çekingenlik vb.), dışa dönük (saldırganlık, baskıcı tutum vb.) davranış problemleri artabilmekte ve bu durum uyum sürecini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Gülay-Ogelman vd., 2022). Ayrıca aşırı hareketli çocukların akran ilişkilerinde daha çok problemlerle karşılaştıkları ve sınıfa uyum konusunda zorlandıkları belirtilmiştir (Gomes ve Livesey, 2008). Çocukların okulun ilk zamanlarında olumsuz akran ilişkileri sergilemesinin yanı sıra sosyal beceriler bakımından da yetersiz olması; ilerideki yaşantısında akademik başarısızlığa, akran reddine ve iletişim problemlerine neden olmaktadır (Leve vd., 2007).

Akran ilişkilerinin okula uyum üzerinde doğrudan etkisinin olduğu ortak bir kanıdır (Kochenderfer ve Ladd, 1996; Leve vd., 2007; Gomes ve Livesey, 2008; Demirtaş-Zorbaz ve Ergene, 2019). Ayrıca akran ilişkilerinin okula uyum üzerinde uzun süreli etkilerinden bahseden çalışmalar alanyazında mevcuttur (Ladd ve Burgess, 2001; Gülay ve Erten, 2011; Nakamichi vd., 2019). Bu doğrultuda akranları tarafından kabul gören ve akranlarıyla iyi ilişkiler kurabilen çocukların okula uyum sürecini daha başarılı bir şekilde geçirebileceği düşünülebilir.

2.10.5. Aile

Okula uyum konusunda aile değişkeni içerisinde geçen konulardan biride bağlanmadır. Çocukların ebeveynlerine bağlanma stilleri aile içi ilişkilerde önemli olduğu söylenebilir. Annelerine güvensiz bağlanan çocukların güvenli bağlananlara nazaran anksiyete-içe dönüklük düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Ural vd., 2015). Aile içi ilişkilerde birbirine bağımlı olan bir yapıda ebeveynler çocuğa okulda bir şey olacak diye korkmakta, çocuk ise kendi yokluğunda anne-babaya zarar geleceğinden veyahut anne-babanın kendisini bırakıp gideceklerinden korkmaktadır (Tüzün ve Sayar, 2006). Anne çocuktan ayrılmak istemeyebilir ve bu durumu çocuğa hissettirdiğinde okula karşı isteksiz olabilir (Can, 2015). Bu neticeler doğrultusunda çocuklarda okul korkusu, okula uyum problemleri yaşanabilir (Karlıdağ vd., 2002). Ayrıca çocukların okul ile ilgili konuşmak istememesi okula uyum problemlerinin işareti olabileceğinden aile, çocuğun öğretmenleriyle iş birliği yaparak sorunlara çözüm odaklı bir bakış açısıyla erken müdahale ettiği takdirde sorunların büyümesi engellenebilir (Yalçın, 2016). Küçüköyük (2015) yaptığı çalışmada annenin bağlanma biçimi ile ayrılma kaygısı arasında aynı yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Görgü (2015) annelerin kişilik özellikleri ile çocukların bağlanma biçimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve annelerin dışa dönük, daha az kontrollü, gerçekçi ve bağımsız davrandıklarında çocuklarda güvenli bağlanma gerçekleştiğini ifade etmiştir. Yurtseven (2017) tarafından yapılan çalışmada güvensiz bağlanan çocuklarda fiziksel saldırganlığın, kendilerine ve nesnelere yönelik saldırgan davranışların güvenli bağlanan çocuklara nazaran daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bilgiler neticesinde güvenli bağlanan çocukların kaygı ve saldırganlık davranışlarının daha az olduğunu dolayısıyla da güvenli bağlanmanın okula uyumu kolaylaştırabileceği söylenebilir.

Okula uyumu etkileyen etmenlerden biri de ebeveyn tutumlarıdır. Koruyucu ve baskıcı-otoriter tutumların artması durumunda okula uyum becerileri azalırken hoşgörölü, demokratik tutumların artmasıyla çocukların okula uyum düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Yalçın, 2016; Özen-Altınkaynak ve Akman, 2019; Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman, 2021). Aşırı hoşgörölü, korumacı ve kararsız aile tutumlarına sahip ailelerin çocuklarında uyum problemi görüldüğü; korumacı ebeveyn tutumuna sahip olan ailelerin çocuklarında ise kaygı düzeyinin yüksek olduğu belirtilmiştir (Bağçeli-Kahraman, 2018). Duyarsız ve ilgisiz ebeveyn tutumu ise çocukta yoğun öfke, olumsuz duygulara yol açabileceği gibi çocuğun uyum sürecini ve başarısını olumsuz yönde etkileyebilir (Topçu ve Nazlı, 2017). Ayrıca ebeveynlerin okula yeteri kadar zaman ayıramadıkları, iş ortamındaki yoğunluk ve bilgi eksikliğinden dolayı çocuklarıyla yeterince ilgilenemedikleri belirtilmektedir (Keskin ve Yapıcı, 2008; Gülmez, 2018; Pişirir ve Ayar, 2020). Koruyucu ve kararsız tutumlar sergileyen ebeveynlerin çocuklarının okula uyum sürecinde problem yaşadıkları, otoriter ebeveyn tutumunda çocukların saldırganlık ve kendini ifade etmede güçlük yaşadıkları, izin verici ebeveyn tutumunda ise çocukların ağlama ve bencillik gibi olumsuz sosyal davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir (Bağçeli-Kahraman, 2020). Ebeveynlerin çocuk yetiştirme davranışları sosyal becerileri dolayısıyla okula uyumu etkilemektedir (Bascoe vd., 2009).

Ebeveynlerine güvenli bağlanan çocukların okula uyum düzeylerinin daha yüksek olabildiği, güvensiz bağlanan çocukların ise okula uyum düzeylerinin daha düşük olduğu, saldırgan davranışlar sergileyebildiği ve okula karşı isteksiz olabileceği söylenebilir (Karlıdağ vd., 2002; Tüzün ve Sayar, 2006; Can, 2015; Küçükökdük, 2015; Görgü, 2015; Ural vd., 2015; Yalçın, 2016; Yurtseven, 2017). Ayrıca ebeveyn tutumlarına bakıldığında demokratik tutumların artmasıyla birlikte çocukların okula uyum düzeylerinin de arttığı, koruyucu, baskıcı-otoriter, aşırı hoşgörölü, duyarsız-ilgisiz, izin verici ebeveyn tutumlarının okula uyum sürecini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir (Yalçın, 2016; Topçu ve Nazlı, 2017; Bağçeli Kahraman, 2018; Özen-Altınkaynak ve Akman, 2019; Bağçeli-Kahraman, 2020; Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman, 2021). Bu doğrultuda güvenli bağlanma ve demokratik ebeveyn tutumlarının çocukların okula uyum sürecine olumlu katkı yaptığı ve okula uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin okula uyum üzerindeki etkisine bakıldığında ekonomik seviyesi ve eğitim altyapısı iyi durumda olan ailelerin çocukları daha yüksek başarı sergileyebildiği belirtilmiştir (Walberg, 2004). Okul öncesinde ekonomik durumu kötü

olan ailelerin düşük olsa da ücret istenen ve zorunlu olmayan eğitim sürecinden kaçındıkları ve az miktarda olsa bile kayıt, kırtasiye, ulaşım ücreti gibi masrafların okula devam etme noktasında istikrarsızlıklara neden olduğu düşünülmektedir (Ekinci ve Bozan, 2019; Sak vd., 2020). Bu doğrultuda bölgesel farklılıkların göz önünde bulundurulması, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ile ebeveynlerin okul öncesi sürecine daha iyi bir tutum sergileyebileceği söylenebilir. Sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olan ailelerin çocuklarının okula hazır bulunuşluk seviyesinin yüksek olduğu (Polat ve Dilli, 2015), sosyo-ekonomik seviyesi düşük ailelerin zengin uyaranlı çevre oluşturmada yetersiz kalmaları nedeniyle çocuklarının okula hazır bulunuşluğunun olumsuz etkilendiği belirtilmiştir (Samms-Vaughan vd., 2004, akt. Polat ve Yağbasan, 2019).

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin okula uyum üzerindeki etkisinden bahsedilebilir. Sosyo-ekonomik seviyesi iyi olan ailelerin çocuklarının daha yüksek performans gösterebildikleri ve okula hazır bulunuşluklarını daha yüksek seviyede olduğu belirtilmiştir (Walberg, 2004; Polat ve Dilli, 2015; Ekinci ve Bozan, 2019; Sak vd., 2020). Bu doğrultuda ailenin sosyo-ekonomik durumunun okula uyumu olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

2.10.6. Kardeş sayısı

Tek çocuğa sahip ailelerde aşırı koruyucu aile tutumu sergilenebilir ve bu tip tutuma sahip ebeveynler fark etmeden çocuklarını başkalarına bağımlı biri olarak yetiştirebilir (Yalçın, 2016). 6-8 yaş aralığında anne-babasına haddinden fazla bağımlı olan çocukların tek çocuk olma özelliğine de sahip olması durumunda bu çocuklarda okula devam etme ile ilgili problemlerin ve okul reddinin daha sık görülebileceği ifade edilmektedir (Tüzün ve Sayar, 2006). Çok çocuklu ailede yetişen çocukların, istenmeyen davranışlar sergilediği ve sınıf düzenine uyum sağlamakta zorlandıkları belirtilmiştir (Erol ve Savaş, 2022). Ayrıca erkek çocukların ve tek çocukların okula uyum ile ilgili daha çok problem yaşadıkları belirlenmiştir (Başaran vd., 2014). Kardeş sahibi olup olamama durumu, okula uyum üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır (Kaya ve Akgün, 2016). Balkaya ve Tuğrul (1998) okul öncesi dönemdeki çocukların kardeş sayısı ve okula uyum arasında ilişki olmadığını bulurken Arabacıoğlu ve Bağçeli-Kahraman (2021) ilk çocukların genel okula uyum puan ortalamalarının diğer çocuklara nazaran daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer bir çalışmada ilk çocukların ortanca ve son çocuklara

göre okula daha çok uyum sağladıkları belirlenmiştir (Akış ve Alakoç-Pırpır, 2018). Ayrıca Kanat (2005) yaptığı çalışmada da tek çocukların okula uyum sorunlarının daha fazla olduğunu belirtmiştir.

Kardeş sayısının okula uyum üzerindeki etkisinin değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Kardeşi olmayan çocukların okula uyum sağlayabilme noktasında zorlanabileceği belirtilmiştir (Kanat, 2005; Tüzün ve Sayar 2006; Yalçın, 2016; Başaran vd., 2014). Başka bir çalışmada ise kardeş sayısının çok olma durumunda olumsuz davranışların sergilendiği ve okula uyumun zorlaştığı ifade edilmiştir (Erol ve Savaş, 2022). Ayrıca bazı çalışmalarda kardeş sayısı ile okula uyum düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (Balkaya ve Tuğrul, 1998; Kaya ve Akgün, 2016;). Bazı çalışmalarda ise ilk çocuk olmanın, ortanca ve son çocuk olmaya göre okula uyumu olumlu yönde etkileyebileceği belirtilmiştir (Akış ve Alakoç-Pırpır, 2018; Arabacıoğlu ve Bağçeli-Kahraman, 2021).

2.10.7. Özel gereksinimli olma/olmama durumu

Özel gereksinimli olma, gelişim açısından bir risk faktörüdür. Erol ve Savaş (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler; risk altındaki çocukların okula uyumda sorunlar yaşayabildiğini, olumsuz davranışlar sergileyebildiğini ve öz bakım becerilerinde eksikliklerinin olabileceğini ifade etmiştir. Özel gereksinimli çocukların okula uyumlarının akranlarına göre daha yetersiz olabileceği belirtilmiş ve sosyal becerileri destekleyen, problem davranışları azaltan, akran kabulünü artıran müdahalelere vurgu yapılmıştır (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018). Özel gereksinimli olmanın okula uyum düzeyini etkilediği söylenebilir. Bazı çalışmalarda, özel gereksinimli çocukların okula uyum sağlayabilmede zorluklar yaşayabildiklerini, okula devam etme konusunda isteksiz olabilecekleri belirtilmiştir (Levendosky vd., 1995; Erol ve Savaş, 2022). Ek olarak, özel gereksinimli olan çocuklarda akademik ve sosyal-duygusal yetersizliklerin olabileceği söylenebilir (Pears vd., 2010; Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018). Bu doğrultuda özel gereksinimli olmanın okula uyumu etkileyebileceği söylenebilir.

2.10.8. Yaş

Yaş, okula uyum için önem taşıyan bir etmen olabilmektedir. Nitekim okul öncesi eğitime başlama yaşı yükseldikçe okula uyum puanlarının düştüğü tespit edilmiştir (Tangüner, 2017). Ayrıca küçük yaş grubunda olan çocukların büyük yaş grubunda olan çocuklara

göre okula uyum sorunlarının daha fazla görülmektedir (Gündüz ve Özarslan, 2017). Esaspehlivan (2006) çocukların, okul öncesi eğitimi alma durumu ile okula hazırbulunuşluk düzeylerini incelemiş sonuç olarak, 78 aylık çocukların, 68 aylık çocuklara göre okula hazırbulunuşlukları arasında anlamlı derece farklılık olduğu ve 78 aylık çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. 60-72 aylık çocukların, 45-60 aylık çocuklara nazaran okula uyumlarının daha yüksek olduğu ifade edilip, bunun çocukların yaşıyla birlikte gelişimsel olarak olgunlaşmasıyla ilişkili olabileceği vurgulanmıştır (Kaya ve Akgün, 2016). Gülay-Ogelman ve Erten-Sarıkaya (2013), altı yaşındaki çocukların, beş yaşındaki çocuklara göre okulu sevme düzeyinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca altı yaşındaki çocukların beş yaşındaki çocuklara göre daha başarılı oldukları belirtilmiştir (Unutkan, 2003). Başka bir çalışmada 60-71 ay aralığındaki çocukların okul olgunluğuna ulaşmada büyük yaş grubuna göre dezavantajlı olabildiği, 72-84 ay aralığındaki çocukların okula akademik olarak hazır oldukları saptanmıştır (Gündüz ve Özarslan, 2017). Büyük yaş grubundaki çocukların küçük yaş grubundaki çocuklara göre okula daha az uyum sağlayabildiği belirlenmiştir (Güler ve Onur, 2016). Bu bilgiler neticesinde olgunlaşmayla birlikte daha büyük yaş grubunun, okula uyumunun daha yüksek olduğu söylenebilir.

Alanyazında yaş arttıkça okula uyum puanlarının düştüğü ve küçük yaş grubundaki çocukların daha fazla okula uyum sorunu yaşadığı görülmüştür (Tangüner, 2017). Büyük yaş grubundaki çocukların küçük yaş grubundaki çocuklara göre okula hazırbulunuşlukları ve okula uyumlarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir (Esaspehlivan, 2006; Kaya ve Akgün, 2016; Gündüz ve Özarslan, 2017). Ayrıca altı yaşındakilerin beş yaş çocuklarına göre okula uyumda daha başarılı olabilecekleri saptanmıştır (Unutkan, 2003; Gülay-Ogelman ve Erten-Sarıkaya, 2013). Bunlara ek olarak farklı bulguya sahip bir araştırma da söz konusudur. Güler ve Onur (2016), büyük yaş grubundaki çocukların küçük yaş grubundaki çocuklara göre okula daha az uyum sağlayabildiğini belirtmiştir. Alanyazındaki çalışmalar farklı bulgulara sahip olsa da önemli bir bölümü yaş değişkeninin okula uyum üzerinde büyük yaş grubunun lehine olacak şekilde etkili olduğunu ifade etmiştir.

2.11. Okula Uyum ve Alt Boyutları

Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki okula uyum kavramı, Önder ve Gülay (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan '5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyum Öğretmen

Değerlendirme Ölçeği'nin boyutları doğrultusunda ele alınmıştır. Ölçekte dört alt boyutu vardır. Okula uyum genel toplam puanın yanı sıra alt boyutları ile hesaplanabilen ölçeğin alt boyutları; okulu sevmek, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme olarak ayrılmıştır. Okulu sevmek okula yönelik algıyı gösterirken, iş birliği yapma ve kaçınma ise okula katılıma yönelik uyumu, kendi kendini yönetme okul performansına yönelik uyumu gösterdiği söylenebilir (Ladd, 1990; Ladd vd., 1996; Gülay, 2011a). Bu bağlamda, çalışmada okula uyumun boyutları okulu sevmek, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme olarak ele alınmıştır.

2.11.1. Okulu sevmek

Okulu sevmek, çocukların okulla ilgili tutum ve okula yönelik algısıyla ilişkili bir durumdur (Ladd, 1990; Ladd vd., 1997; Ladd vd., 2000). Bu bağlamda okula bağlılık ve okuldan keyif alma ile ilişkilendirilebilir. Okulu sevmek: okuldan keyif alma, okula dair olumlu tutum sergileme, ilgi, merak, öğrenme ile ilişkili olmasının yanı sıra okulu sevmek gibi öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar; duygu, dikkat ve biliş kapsamını da genişletmektedir (Fredrickson ve Marangoz, 2002; Jirout vd., 2023). Buna ek olarak okulu sevmek; okul bağlılığını, çocukların kendini okula ait hissetmesini, onun amaçlarını benimsemesini, tüm etkinliklerde yer alacak şekilde katılımcı davranışlar sergilemesini kapsamakla birlikte sınıftaki etkinliğe dikkatini verme, soru sorma, cevap verme, öğretmen-akran ilişkileri, okul etkinliklerine yönelik yeterlilik gibi akademik çalışmalara da yönelik olan davranışlar bütününe kapsamaktadır (Finn, 1993; Bruyn, 2005; Arastaman, 2009; Çakar, 2011). Okulu sevmek ile okula bağlılık, akademik başarı, okula devamsızlık yapmama gibi diğer eğitimsel sonuçlar arasında olumlu ilişki olduğu vurgulanmıştır (Finn ve Rock, 1997).

Yapılan araştırmada akranlar tarafından reddedilmenin çocukların okulu daha az sevmelerine, etkinliklerde işbirlikli katılım ve kendi kendini yönetme becerilerini daha az göstermesine ve okuldan kaçınma davranışının daha çok artmasına neden olduğu vurgulanmaktadır (Gülay ve Erten, 2011). Okula bağlılığı azaltan nedenlerden öğretmenden kaynaklanan nedenlerin yönetimden kaynaklanan nedenlere nazaran daha yüksek düzeyde algılandığı tespit edilmiştir (Arastaman, 2009). Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları olumlu iletişim ve çocuklara gösterdikleri olumlu tepkiler, çocukların okula yönelik olumlu duygular hissetmesini sağlar ve algılarını olumlu etkiler (Sarı ve Uz-Baş, 2022). Gest vd. (2005) yaptıkları çalışmada öğrencilerin sonbahara

kıyasla ilkbaharda okulu daha az sevdiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte çalışmada saldırgan davranışların olması halinde yalnızlık duygusunda artış yaşandığına ve okul yılı boyunca okulu sevme boyutunda azalma olduğuna yer verilmiştir.

Okulu sevme okula yönelik olumlu turumlar sergileyebilme, okuldan hoşlanma olarak ifade edilebilir. Okulu seven çocukların okul etkinliklerine daha çok katılması, okula devam etme bakımından istekli olması beklenen bir durumdur. Ayrıca okulu seven çocukların kendini daha çok yeterli hissetmesinden kaynaklı akademik başarısının daha iyi olduğu söylenebilir. Özellikle çocukların öğretmen ve akranlarıyla sağlıklı iletişim kurması ve kabul görmesi okul ortamını daha çok benimseyip kendini değerli hissetmesine ve okula uyum sağlamasına yol açabileceği düşünülmektedir.

2.11.2. Okuldan kaçınma

Okuldan kaçınma, çocukların okula katılımına yönelik uyumuyla ve okuldan kaçınma davranışları ile ilişkili olup çocuğun okuldan kaçınma isteğini ifade etme düzeyi olarak tanımlanabilir (Ladd, 1990; Ladd vd., 1997; Buhs vd., 2006; Seçer vd., 2014). Bu doğrultuda okuldan kaçınma, okul korkusu ve okul reddiyle de ilişkilendirilebilir. Okuldan kaçınma hem içsel süreçlerden hem de dışsal (çevresel) süreçlerden etkilenecek çocuklarda okul reddine ve okul korkusuna yol açabilir. Okul korkusuyla ilgili yapılan bir çalışmada okul korkusunun anne-bebek arasında kurulan güvenli bağlanma ilişkine dayandığı ve okul öncesi çocuklarının gelişimine etki edebileceği belirtilmiştir (Soysal ve Bodur, 2004). Okuldan kaçınma; okul başarısızlığı, okulu reddetme veya okul tarafından reddedilmeyle sonuçlanabilecek bir döngünün başlangıç noktası olabilir. Okul ve sınıf etkinliklerine katılamama ya da okulla özdeşleşme duygusunun geliştirilmemesi gibi sonuçlara yol açabilir (Finn, 1989).

Kaya ve Akgün (2016) tarafından yapılan çalışmada okula devam süresi ve okula uyum arasındaki bağlantıda işbirlikli katılımın, okulu sevmenin, kendi kendini yönetmenin, okuldan kaçınma ve toplam uyum puanlarının, okula devam süresinin tek başına belirleyici bir değişken olmadığını; okula devam süreci içinde okuldan kaçınma puanlarında bir dönemde artış daha sonrasında azalma olduğunu belirtmiştir. Bu durumun nedeni olarak çocuğun özellikleri, uyumun dinamik süreç olması ve okula devam süresinden kaynaklı faktörlerin etki edebileceği düşünülebilir. Okul öncesi dönemde akran şiddeti düzeyleri arttıkça okuldan kaçınma puanları arttığı; işbirlikli katılım, okulu sevme ile kendi kendini yönetme puanlarının azaldığı tespit edilmiştir (Seçer vd., 2014).

Yapılan bir çalışmada annelerin eğitim düzeyinin okuldan kaçınma davranışı üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu tespit edilmiştir (Topcu ve Erkan, 2013).

Okuldan kaçınma, okula yönelik isteksiz davranışlar sergileme, etkinliklere daha az katılım gösterme ve okul korkusu ile ilişkilendirilebilir. Çocukların ebeveynleri ile güvenli bağlanma gerçekleştiremedikleri durumlarda okuldan kaçınma davranışı görülebilir. Ayrıca çocuklar okul ortamını bilmediklerinden ve ilk kez ev ortamı dışında uzun süreli okul ortamında kalmalarından dolayı okuldan kaçınma davranışı gösterebilecekleri düşünülebilir. Öğretmen, çocuk ve ebeveyn iletişiminin güçlü olması çocukların okula uyum sürecini daha rahat geçirmesine yardımcı olabilir.

2.11.3. Kendi kendini yönetme

Kendini yönetme süreci; uygun olan ya da uygun olmayan davranışları ayırt etmeyi, kendi davranışlarını kontrol etmeyi, izlemeyi, değiştirmeyi, hedefe ulaşmak için uygun stratejiler geliştirmeye yönelik düşünce ve davranışları kapsamaktadır (Yücesoy-Özkan ve Sönmez, 2011; Gönen ve Çıkılı, 2023). Kendini yönetme stratejisi; kendine ön uyarın verme (istediği davranış başlatmak üzere işitme duyusuna uyarın verme), kendini izleme (beklenen davranış kazanıp/kazanmadığını belirleyip kaydetme), kendine yönerge verme (kendisiyle konuşması o işi yapması), kendini değerlendirme (bir davranış kazanıp/kazanmama durumunu belirleme), kendini pekiştirme (kazanılması istenilen davranışın ölçütü karşılama durumuna göre sevdiği ödülü seçebilme) ile ilişkilendirilen kavramlardır (Yücesoy-Özkan, 2007; Balçık, 2011; Aykut, 2013; Gönen ve Çıkılı, 2023).

Balçık'a (2011) göre kendini yönetme davranışını kazanan kişiler; ileri yıllarda bağımsız hareket edebilen, kendi kararını alabilen, problem çözebilme yeterliliğine sahip bireylere dönüşmektedir. Özen (2018), kendi kendini yönetme davranışının erken yaşta kazandırılmasının ilerideki yıllarda bağımlılık, intihar, anksiyete, öfke, saldırganlık ve problem durumlarına çözüm bulmada etkili olabileceğinden bahsetmektedir. Yeterince ilgilenilmeyen çocukların ve öğretmenlerin kendilerine olumsuz duygular beslediğini düşünen çocukların olumsuz benlik kavramına sahip olmaları söz konusu olmakta ve bu çocukların antisosyal davranışlar sergilemesinin yanı sıra kendi kendini yönetme becerisine sahip olamadıkları ifade edilmektedir (Curtis, 1991, akt. Arabacıoğlu, 2019). Kendini kontrol edebilen çocuklarda başta akranları olmak üzere toplum tarafından da kolay kabul edilebildiği bununla birlikte sosyal kabul görmeyen çocuklarda düşük

entelektüel performans, asosyallik, saldırganlık ve davranış bozukluğu görüleceği ifade edilmiştir (Şepitci-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2020).

Kendi kendini yönetme; davranışlarını kontrol edebilme, hedefe uygun stratejiler geliştirebilme, gerektiğinde davranış değişikliği yapma ve izlemeyi kapsayan bir süreç olarak ifade edilebilir. Kendi kendini yönetebilen çocuklar, kendi kararlarını alabilen, bağımsız hareket edebilen, kendi başlarına problem çözebilecek yeterliliğe sahip çocuklar olabilmektedirler. Okula uyum sürecinde kendini kontrol edebilen çocukların daha az problem davranış sergilemesi ve okul etkinliklerine ve çevreye uyum göstermesinin daha kolay olabileceği düşünülmektedir.

2.11.4. İşbirlikli katılım

Ladd vd. (2000) işbirlikli katılımı öğretmen otoritesini kabul etme, görev (sorumluluk) üstlenme, kurallara uyma olarak tanımlamıştır. İşbirlikli katılımın temellerinin bebeklik döneminde atıldığı söylenebilir. Nitekim 12-14 aylık bebeklerde ortak bir amaç doğrultusunda diğer insanlarla birlikte hareket edebileceğine dair algılar gelişmeye başlar ve ilerideki süreçlerde bebekler iş birliği gerektiren etkinliklere katılım sağlar (Warneken ve Tomasello, 2007). 18-24 aylık çocukların problem çözme davranışı gösterdikleri ve oyun esnasında iş birliği yaptıkları tespit edilmiştir (Warneken vd., 2006).

Çocukların okula başlaması ile grup içinde iş birliği gerektiren durumların artabileceği söylenebilir. Problem çözme becerilerinin okul öncesi yıllarda geliştiği ve yaşa uygun oyun benzeri ortamlarda işbirlikçi problem çözmenin küçük çocuklarda hem iş birlikçi davranışı hem de işbirlikli öğrenmeyi teşvik etmesi açısından etkili bir yol olduğu tespit edilmiştir (Ramani, 2005). Çocuklar işbirlikçi faaliyetlerde bulundukça diğer insanlara saygı duymayı, empati kurmayı, taviz vermeyi, takdir etmeyi öğrenir ve bu durum sosyal ilişkilerini daha iyi yürütmesine, günlük yaşamındaki problemlere daha iyi çözüm bulmasına olanak sağlar (Akyol ve Aşkar, 2022). Bunun tersi olarak arkadaşları tarafından sevilmediğine ve kabul edilmediğine inanma eğiliminde olan saldırgan davranış gösteren çocuklar ise iş birliğini kabul etme noktasında güçlük çekerler ya da doğrudan iş birliğini reddederler (Bee ve Boyd, 2009, akt. Çeliker, 2019).

Yaşanılan çağda eğitim politikaları belirlenirken çağın gereksinimleri yol göstericidir. Özellikle de içerisinde olunan yüzyılda “21. yüzyıl becerileri” gerekli duyulan kapsayıcı, güncel nitelikler olarak adlandırılmaktadır (Griffin vd., 2018). 21. yüzyıl becerileri, farklı kurum ve kuruluşlar tarafından farklı isimlendirilse de birbirini destekler niteliktedir ve

bu becerilere (iş birliği, iletişim, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme becerileri, kişilerarası beceriler, kendi kendini yönetme becerileri gibi) çeşitli beceriler üzerinden vurgu yapılmıştır (Dinler vd. 2021; Çetin ve Çetin, 2021). Son on yılda okul öncesi eğitiminde çocukların sosyal ve akademik yeterlilikleri arasında dengeli bir yaklaşımın olması gerektiği ifade edilmektedir (Sylva vd., 2016).

Özellikle yaşanan çağda siyasi liderler, iş dünyası; okullardan öğrencilerin 21.yy becerilerini (problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği, öz-yönetim, öğrenmeyi öğrenme, sebat vb.) kazanmasını beklemektedir (National Research Council, 2012). Tuğluk ve Özkan (2019) tarafından yapılan çalışmada MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı 21 yy. becerileri açısından analiz edilmiş ve sonuç olarak programın kazanım ve göstergelerinin yetersiz olduğu, programın geliştirilerek öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiği ve en önemlisi bu becerilerin (problem çözme, iş birliği, kendine yön verme, kişiler arası beceriler vb.) okul öncesi dönemde kazandırılmasının çok kritik olduğu vurgulanmıştır.

İşbirlikli katılım, sorumluluklarının bilincinde olma, sorumluluklarını yerine getirme, kurallara uyma, grup içinde uyumlu olup sınıf etkinliklerine aktif katılma ile ilişkilendirilebilir. İşbirlikli katılım sayesinde çocuklar takdir edilmeyi, empati kurmayı, problem çözmeyi, saygılı olmayı, etkili iletişim kurmayı öğrenebilirler. Bu sayede çocuklar kendinilerini daha rahat ifade edebilir ve akranları tarafından daha çok sevebilirler. Akranları tarafından kabul gören çocukların okula uyumunun daha kolay olacağı söylenebilir.

2.12. Okul Öncesi Dönemde Okula Uyum ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar

Ladd vd. (1996) küçük çocukların sınıf arkadaşlığı algılarını değerlendirmek için bir yöntem geliştirmek ve bu algıların ilkokula geçiş sırasındaki uyumlarıyla ilişkili olup olmadığını tespit amacıyla 5-6 yaş grubundaki 82 anaokulu çocuğu ile çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda arkadaşlığın özellikle erkeklerde okul uyumu ile ilişki olduğu, arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler yürütemeyen çocukların okulu daha az sevdiği ve okul aktivitelerine katılma düzeyinin düşük olduğu, yalnızlık düzeylerinin ise yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Coplan ve Arbeau (2008) okul öncesi eğitime devam eden özellikle de utangaç çocukların okula uyumlarını araştırmıştır. Uyum problemi yaşayan çocukların problemlerine yönelik çözüm yolları geliştirilmiştir. Araştırmanın sonuç ve öneriler bölümünde okul, aile ve

öğretmenlerin koordineli çalışması gerektiğine yer verilmiştir. Öğretmenlerin ve ailenin iş birliği içinde olması ve çocuğa yardım etmesiyle utangaç çocuklarda meydana gelen okula uyum ile ilgili sorunların çözülebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Zupančič ve Kavčič (2011) tarafından altı yaş grubundaki 366 çocuk ile yürüttüğü çalışmada çocukların kişisel özellikleri, aile ortamı, okul öncesi deneyimleri ile okula uyumu arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda çocukların kişisel özelliklerinin okula uyumda kayda değer bir öneme sahip olduğu belirtilmiştir. Ebeveynlerin baskıcı veya izin verici tutumunun çocukların uyumları noktasında etkili olduğuna ve daha önceden anaokulu deneyimi olan çocukların deneyimi olmayanlara nazaran daha az uyum problemi yaşadıklarına yer verilmiştir.

Gülay ve Erten (2011) tarafından yapılan okul öncesi dönem çocuklarının akranları tarafından kabul edilme düzeyinin okula uyum değişkenleri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaya 5-6 yaş aralığındaki 99 çocuk katılmıştır. Veriler Resimli Sosyometri Ölçeği ve 5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmaya göre okul öncesi dönem çocuklarının akranları tarafından kabul edilme düzeyi ile işbirlikli katılım, okulu sevme, kendi kendini yönetme düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki belirlenirken okuldan kaçınma düzeyi ile olumsuz yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Akranlar tarafından kabul edilme düzeyinin okula uyumun alt boyutlarını ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı tespit edilmiştir.

Gülay (2011b) tarafından yapılan 5-6 yaş çocukların sosyal beceri ile okula uyum düzeyleri arasındaki etkileşimlerin araştırıldığı çalışmaya 140 çocuk katılmıştır. Çalışmanın sonucunda çocukların sosyal becerinin okula uyum ile ilgili alt boyutları yordadığı ve çocukların sosyal uyum düzeyleri ile toplam okula uyum düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Valiente vd. (2012) tarafından yapılan anaokuluna giden çocukların öğretmen-çocuk ilişkileri ile mizaç ve okula uyum arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya 5 yaşındaki 291 çocuk ve öğretmenleri katılmıştır. Çalışmanın sonucunda öz kontrolü yüksek olan çocukların öz kontrolü olmayanlara nazaran öğretmenleriyle daha iyi bir etkileşim içinde olduğu ve utangaç olmadıkları ifade edilmiştir.

Yoleri (2013) tarafından okul öncesi dönem çocukların davranış problemi düzeyinin okula uyum değişkeni üzerindeki yordayıcı etkileri araştırılmıştır. 5-6 yaş grubu 136

çocuğun katılımının sağlandığı çalışmada veri toplama aracı olarak Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği ve Okul Öncesi Davranış Anketi kullanılmıştır. Çalışmaya göre çocuklarda görülen davranış sorunlarının okula uyum ile ilgili değişkenler üzerinde yordayıcı etkiye sahip olduğu bunun yanı sıra davranış sorunları alt boyutu (düşmanca-saldırgan davranış, kaygılı-ağlamalı ve hiperaktivite-dikkat dağınıklığı) düzeyi ile okula uyum arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Gülay-Ogelman vd. (2013) tarafından yapılan anne tutumlarının yapıcı sosyalleşme ve okula uyum üzerindeki yordayıcı etkisini tespit etmek amacıyla yapılan çalışmaya okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 85 çocuk ve anneleri katılmıştır. Çalışmada annelerin otoriter, yetkeci ve izin verici tutumları ile çocukların sosyal becerileri ve okula uyumları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Otoriter ve izin veren tutumlar ile sosyal beceri ve okula uyum değişkenleri arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Yetkeci tutum ile sosyal beceri ve okul uyumu arasında ise olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Brzezińska vd. (2013) yaptığı çalışma 3 yaş aralığında anaokuluna devam eden 40 çocuğun katılımı ile yürütülmüş ve çocukların anaokuluna, uzun zaman diliminde okul ortamına uyum sürecini sekteye uğratan veya destekleyen faktörler araştırılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre okul ortamına uyum konusunda kimi çocuklar hemen uyum sağlayabilirken kimileri hala yerlerini bulmaya çalışmakta veya başlangıçtaki stres ile baş edemeyerek uyum sorunları yaşamaktadır. Buna ilaveten çalışmada anaokulunda altı ay eğitim gören üç yaş aralığındaki çocukların davranışlarında kayda değer farklılıklar olduğuna da yer verilmiştir.

Durmuşoğlu-Saltalı ve Erbay (2013) tarafından 6 yaşındaki çocukların okula devam ederken yaşadıkları stresli durumları araştırmak için yapılan çalışmaya 45 okul öncesi öğretmenin katılımı sağlanmıştır. Çalışma için “yarı yapılandırılmış görüşme formu” hazırlanmıştır. Çalışma bulgularına göre çocukların okulun ilk günlerinde ebeveynlerden özellikle de anneden uzak kalma hissi yaşadıkları, okul ortamı ile ilgili sosyal kaygılarının ve öğretmenlerle ilgili korkularının olduğu ve çocukların stresli hissettikleri ifade edilmiştir. Çocuklar okula başladığı ilk zamanlarda içe kapanma, annenin okuldan ayrılmasını istememe ve agresif davranışlar gösterebilir. Buna ilaveten çocukların streslerini sınıf içi etkinliklere katılmada isteksiz olma (reddetme) ve ağlama davranışı göstererek sergilediği vurgulanmıştır.

Daniels (2014) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönemi çocuklarında okula uyum eğitiminin etkileri araştırılmış ve çalışmaya öğretmenler, çocuklar ve bu çocukların velilerinin katılımı sağlanmıştır. Öğretmenler ve veliler tarafından etkinlik zamanı içinde tutulan raporlar ile çocukların sınıf içi etkinlikleri karşılaştırılmış ve okulu sevmeye davranışı gösteren çocukların okulu daha az sevmeye davranışı gösteren çocuklara nazaran daha kolay okula uyum sağladıkları tespit edilmiştir.

Wu vd. (2015) tarafından Kuzey Çin'deki Shandong eyaletinin 3 şehrinde 524 okul öncesi dönem çocuğuna yönelik araştırma yapılmıştır. Çocukların cinsiyetleri ile çocuk-öğretmen ilişkisi ve çocukların utanma duygusu ile okula uyum düzeyleri araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda utangaç çocukların öğretmenleri ile düşük düzeyde çocuk-öğretmen ilişkisine sahip oldukları, daha az okulu sevdikleri ve daha fazla okuldan kaçınma davranışı gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna ilaveten çocuk-öğretmen ilişkisi ve cinsiyetle çocukların okula uyumları arasında orta derecede ilişki olduğu saptanmıştır.

Gülay-Ogelman vd. (2015) tarafından yapılan okul öncesi eğitime ve ilkokula devam eden 68-72 aylık çocuğun okula uyum ve öğretmenleriyle ilişkilerinin kıyaslanmasına yönelik çalışmaya 68-72 aylık 64 çocuğun katılımı sağlanmıştır. Çalışmada okula uyum ve alt boyutlarında sınıf türü bakımından anlamlı bir farklılık bulunmazken öğretmen-çocuk ilişkileri bakımında farklılık bulunmuştur. Öğretmen-çocuk ilişkisine bakıldığında öğretmene yakınlık, bağlılık ve genel öğretmen-çocuk ilişkisi bakımından anasınıfına devam eden çocukların ilkokul 1. sınıfa devam eden akranlarına nazaran daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Öğretmenle çatışma değişkeni bakımından 1. sınıfa devam eden çocukların diğer gruptaki akranlarına nazaran daha yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiştir.

Chi vd. (2018) Kore'de anaokuluna giden ortalama yaşı 62 ay olan 183 çocuğun katıldığı çalışmada akran ilişkilerinin, zihin kuramının, duygularını kontrol edebilme becerisinin ve bilişsel yeteneğin küçük çocukların okul uyumu üzerindeki etkilerini araştırmış ve sonuç olarak okul uyumunun akran ilişkileri, bilişsel yetenek, duygularını kontrol edebilme becerisi ve zekâ kuramı ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Bağçeli-Kahraman (2018) tarafından yapılan okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin ve öğretmenlerinin okula uyum sürecindeki görüşlerinin araştırıldığı çalışmaya 142 çocuğun annesi ve 39 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya göre anne ve babaların çocuklarını okula birlikte getirdikleri ve ilk hafta çocuklarını okulda

bekledikleri tespit edilmiştir. Buna ek olarak 3 yaşındaki çocukların, hem ailenin ilk çocuğu olma durumu hem de ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması uyum problemlerinin daha sık yaşanmasına sebebiyet verdiği ifade edilmiştir.

Nur vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada Türk çocukların anneleriyle olumlu/çatışmalı ilişki düzeylerinin ve öğretmenleriyle yakın/çatışmalı ilişki düzeylerinin okula uyumlarını yordamadaki katkıları incelenmiştir. Çalışmaya anaokullarına devam eden 6 yaşındaki 190 çocuk ve bu çocukların anneleri ile öğretmenlerin katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmeni ve annesi ile olumlu ilişkisi olan çocukların okula uyumlarında artış olurken öğretmenle yaşanan çatışmaların artması durumunda çocuğun okula uyumunun azaldığı belirtilmiştir. Anne- çocuk ilişkisinin olumlu olması ile çocukların öz-yönelimleri, işbirlikçi katılımları ve genel okul uyumları arasında olumlu bir ilişki belirlenmiştir. Öğretmen-çocuk ilişkisinin yakınlığı ile okuldan hoşlanma, işbirlikçi katılım, öz yönelim ve genel okul uyum arasında olumlu bir ilişki belirlenirken çatışmacı öğretmen-çocuk ilişkisi ile işbirlikçi katılım, öz yönelim ve okul uyumu arasında ters yönlü bir ilişki belirlenmiştir.

Gülay-Ogelman ve Aytaç (2020) tarafından okul öncesi dönem çocukların akran ilişkilerinin okula uyum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisi araştırılmıştır. Okul öncesine devam eden 5 yaş grubu 121 çocuğun katılımının sağlandığı çalışmada veriler Ladd ve Profile Çocuk Davranış Ölçeği, Akran Seçimine Dayalı Sosyometri Tekniği, 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre akran ilişkilerinin sosyal etki, sosyal tercih, aşırı hareketlilik, sosyal olmayan davranış, olumlu sosyal davranış, dışlanma, kaygılı-korkulu olma ve saldırganlık, okula uyum değişkenlerinden en az birini yordadığı tespit edilmiştir. Akran ilişkilerinin okula uyum için önemli bir değişken olduğu ve okula uyumun alt boyutlarından olan işbirlikli katılım düzeyi ile en bağlantılı değişken olduğu ifade edilmiştir.

Gülay-Ogelman vd. (2022) tarafından akran şiddetine maruz kalma ve öğrenmede öz düzenleme değişkenleri ile okul öncesinde okula uyum arasındaki ilişki araştırılmış, çalışmaya 173 çocuğun katılımı sağlanmıştır. Çalışmada akran şiddetine maruz kalma, öğrenmede öz düzenleme ve okula uyum değişkenlerinin birbirleriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Akran şiddetine maruz kalma değişkeni ile öğrenmede öz düzenleme davranışları ve okula uyum arasında olumsuz yönde ilişki bulunurken öğrenmede öz düzenleme ile okula uyum arasında olumlu yönde ilişki olduğu tespit

edilmiştir. Öğrenmede öz düzenlemenin okula uyumu yordayıcılık etkisinin akran şiddetine maruz kalmadan daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada akran şiddetine maruz kalma ve öğrenmede öz düzenleme değişkenlerinin birlikte okula uyumun yordanmasına yönelik anlamlı bir katkısının olduğu ifade edilmiştir.

Gülay-Ogelman ve Kaya (2023) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının bağımsız öğrenme davranışlarıyla okula uyum değişkenleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. 5-6 yaş grubundaki 106 çocuğun yer aldığı çalışmada Bağımsız Öğrenme Davranışları ve 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde bağımsız öğrenme davranışı ile toplam okula uyum, işbirlikçi katılım, kendi kendini yönetme arasında olumlu yönde orta düzeyde ilişki varken bağımsız öğrenme davranışı ile okulu sevme arasında olumlu yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bağımsız öğrenme davranışı ile okuldan kaçınma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış olup okul öncesi dönem çocuklarının bağımsız öğrenme davranışlarının okula uyum ile ilgili beş değişkenden dördü ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

2.13. Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Okula Uyum Arasındaki İlişki

Türkiye’de okul öncesi çocuklarına Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2010 senesinden itibaren yeni eğitim-öğretim yılına başlarken bağımsız okullar da dahil olmak üzere uyum programı uygulanmaktadır. Çocukların okul ortamını tanıyabilmesi, kaygılarını giderebilmesi ve adapte olabilmesi noktasında uyum programı önemlidir (Başaran vd., 2014). Uyum programı kapsamında birtakım etkinlikler düzenlenebilmektedir. Uyum programındaki etkinlikler sayesinde çocuklar oyun yoluyla sınıf kurallarını öğrenebilmekte ve akranlarıyla daha iyi etkileşim kurabilmektedir (Bayrak, 2018). Uyum programı okula uyum haftasında uygulanmaktadır. MEB’in okula uyum haftası doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumlarını diğer kurumlara göre 1 hafta önce açılmaktadır (Gülay-Ogelman ve Erten, 2013). Okul öncesi öğretmenleri okula uyum haftasında, tanışma, okul ortamının tanıtılması ve sınıf kurallarının da dahil olduğu etkinliklere yönelik bir planlama yapar ve bu plan doğrultusunda etkinlikler uygulanır (MEB, 2024). Ayrıca okula uyum haftasında çocuklar okula daha geç gelir ve okuldan erken ayrılır (Gülay-Ogelman ve Erten, 2013). Buna ek olarak okula uyum haftasında çocukların okuldan gidiş saatleri kademeli olarak arttırılır ve başlangıç aşamasında aile-öğretmen çocuk ekseninde etkinlikler yapılır. Uyum haftasında öğretmenler gün

içerisinde çocukların okula kaynaşmasına sağlayacak, okulu sevdirecek etkinlikler planlar (Taşçı ve Dikici-Sığirtmaç, 2014). Öğretmenler bu sayede çocukların okula yönelik olumlu tutumlar sergilemesine yardımcı olur. Okula uyum programı uygulanan çocukların okula daha fazla uyum sağladıkları bununla birlikte okula uyum etkinlikleri uygulanan çocukların olumlu sosyal davranışlar sergilediği ve öğretmenle daha az çatışma yaşadığı tespit edilmiştir (Özer vd., 2022). Ayrıca sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazırbulunuşluk arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Polat ve Yağbasan, 2019).

Çalış (2019) tezinde öğretmen ve velilerin, okul öncesi eğitimde uyum haftasına yönelik görüşlerini araştırmıştır. Okula uyum haftası programının uygulanmasında öğretmen görüşüne göre okulun (sınıf içi/dışı) kısmen yeterli olduğuna, okula uyum haftasının çocuğun okulun fiziksel ortamını daha hızlı tanimasına olanak sağladığına ulaşılmıştır. Veli görüşlerinde ise okula uyum haftasının önemli olduğu ancak uygulama gün sayısının az olup günlük uygulama saatinin fazla olduğu, çocukların birbirinden olumsuz etkilendiği, velilere bilgi verilmediği, fiziki ortamın hazır olmadığı, bütün çocukların katılımının sağlanamadığı zayıf yönler olarak belirtilmiştir. Okula uyum haftasında okula uyum programının daha etkili olması için çocukların katılımının tam olması sağlanmalıdır (Taşçı ve Dikici-Sığirtmaç, 2014).

Alanyazın taramasında okula uyum haftasının önemli olduğu ama birtakım eksikliklerin (çocukların birbirinden olumsuz etkilenmesi, tam katılımının sağlanamaması vb.) okula uyum sürecini olumsuz etkilediği söylenebilir. Özellikle çocukların birbirini olumsuz etkilememesi adına okula uyum haftasının yanı sıra günlük hayattaki problem çözme becerilerine de odaklanması, olumlu sosyal davranışların kazandırılmasına yönelik etkinliklere de yer verilmesi uyum sürecini kolaylaştırabilir. Kaya vd. (2012) yaptığı çalışmada ilköğretim okulunun psikolojik danışma ve rehberlik servisine 4 yıllık zaman dilimindeki başvuru nedenlerini ve sınıf düzeyini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre ilköğretim birinci kademe düzeyinde özellikle de 1.sınıf düzeyinde okula uyum sağlamada sorunların olduğu tespit edilmiştir. Veli ve öğretmen başvuru nedenleri arasında çocukların okula gelmek istememe, hırçınlık, davranış problemleri, saldırganlık vb. davranışlar gösterdiği tespit edilmiştir. Çocukların sosyal problem çözme becerileri desteklendiğinde çocuklar günlük yaşama uyum sağlayabilecek, davranışlarıyla deneyimleri arasında bir denge kurabilecektir (Basun ve Erden, 2020). Bu doğrultuda okula uyum haftasının yanı sıra sosyal problem çözme becerilerinin de kazandırılması ile

olumsuz davranışların azalacağı ve günlük yaşama uyum sağlamasının kolaylaşacağı düşünülebilir.

Çocuklardan okulda öğrenmeye hazır bulunduğunun göstergesi olarak birtakım alanlarda ve becerilerde (sosyal yeterlilik, olumlu sosyal davranışlar, işbirlikçi davranışlar, iletişim becerileri, dil ve bilişsel gelişim, okur yazarlığa ilişkin beceriler, hafıza, sorumluk, saygı, ince motor beceriler vb.) yeterli seviyeye ulaşması beklenmektedir (Janus ve Offod, 2000, akt. Özgüray vd., 2023; Yavuzer, 2018). Nesnelerin özelliklerini ayırt etme, öz düzenleme, problem çözme, dikkatini toplama vb. zihinsel özellikler öğrenme sürecinde başarılı olma durumunu etkileyen faktörlerdir (Gürkan ve Gökçe, 1999; Oktay ve Unutkan, 2005, akt. Kahramanoğlu vd., 2014; Güler, 2012). Gelişim alanları açısından belli bir düzeye gelmiş olan çocuklar okul hayatında da bu sayede mutlu ve başarılı olabilmektedir (Erkan ve Kırca, 2010).

Yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma (teselli etme) ve itaat (sözel ve sözel olmayan rica) gibi olumlu sosyal davranışlar ilk yaşlardan itibaren gözlemlenirken iki yaştan itibaren iş birliği ve bilgilendirme (sözel veya sözel olmayan bilgi verme, ortak dikkat başlatma vb.) olumlu davranış türleri gözlemlenmektedir (Aydın, 2021). Çocuklar problem çözme sürecinde soruna çözüm bulana kadar denemeler yapar ve başkalarını gözlemler, taklit eder. Özellikle de oyun esnasında olayları canlandırarak günlük yaşamdaki sorunları çözebilirler (Akyol ve Aşkar, 2022). Olumlu sosyal davranışların ortaya çıkmasında sınıf içi uygulamalar, çocukların deneyimleri ve çocukta var olan özellikler etkilidir (Aydın, 2021).

Sosyal problem çözme becerilerinin kazanılması çocuğun okula uyum sürecini hızlandırmakta ve donanımlı hale getirmektedir (Polat ve Yağbasan, 2019). Erken yaşlarda olumlu sosyal davranışların kazanılması (iş birliği, yardımlaşma, paylaşım, teselli etme) çocukların akademik başarısına ve sosyal alanlardaki gelişimlerine önemli katkı sağlar. Çocuğun daha fazla olumlu davranış sergilemesini sağlar (Caprara vd., 2000). Çocukların sosyal problem çözme becerileri desteklendiğinde çocuk; günlük yaşama uyum sağlayabilecek, davranışlarıyla deneyimleri arasında bir denge kurabilecektir (Basun ve Erden, 2020). Problem çözme becerisinin akademik erteleme üzerinde de güçlü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Yurtseven ve Doğan, 2019).

Çocukların etkin sosyal problem çözme yöntemlerine sahip olarak düşünce stratejilerini oluşturması beklenen bir durumdur (Spence, 2003). Çocukların sosyal problem çözme

şekillerinde olumlu sosyal davranış (prososyal) ve antisosyal (agresif) davranışlar görülebilir. Agresif davranışlara eşyalara zarar verme, oyuncakları kırma, vurma, itme, tekmeleme, ısırma, tükürme, çevresindekilere bağırma vb. örnek gösterilebilir (Özmen, 2013).

Saldırganlık; kırıcı, zedeleyici davranışları içerir. Bir başkasına fiziksel ya da farklı açılardan bilinçli olarak zarar verme amacıyla sergilenen davranışların tümüdür (Seven, 2010, Çebi, 2019). Başka insanların zarar görmesini amaçlayan davranış şekilleri saldırgan davranışlar olarak tanımlanır (Çetinkaya, 2022). Saldırgan davranışlar bir amaca yönelik olup “araçsal saldırganlık” olarak da anılmaktadır. Fiziksel zarar verme amacı taşıyan nitelikteki davranışlar küçük çocuklarda daha fazla olur ve amaç gerçekleşince saldırganlık bitmektedir. Okul öncesi dönem ile başlayan “düşmanca saldırganlık” ise duygusal olarak incitmek (isim takmak, alay etmek vb.) adına yapılan davranışları kapsamaktadır (Bee ve Boyd, 2009, akt. Çeliker, 2019). Atil (2019) yaptığı çalışmada korunmaya muhtaç okul öncesi çocuklarına uyguladıkları müdahale programının kişiler arası sosyal problem çözme becerilerine ve saldırgan/yıkıcı, olumlu sosyal davranış (prososyal) davranışlar açısından da olumlu bir etkisi olduğunu bulmuştur. Özmen (2013), çocukların sosyal problem çözme becerilerinde iyi olması durumunda akran ilişkilerindeki problemleri daha iyi çözebildiklerini ve daha iyi bir sosyal etkileşim gösterdiklerini bununla birlikte çocukların sosyal problem çözme seviyeleri düştükçe saldırgan davranışların arttığını tespit etmiştir. Çekici (2009) yaptığı çalışmada sosyal problem çözme beceri eğitiminin dünyaya yönelik öfke düşüncelerini olumlu yönde etkilediğini bulmuştur.

Güder vd. (2018) okul öncesi dönemde öğretmenlerin en çok karşılaştıkları davranış problemlerinin “öfke nöbeti, ağlama, bağırma, inatçılık” olduğunu belirtmiştir. Literatür bazında olumsuz davranışlar; yalan söyleme, izinsiz eşya alma, alay etme, zorbalık, ağlama, kıskançlık, hırçınlık, küfür, saldırgan davranışlar sergileme olarak ifade edilmiştir (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Özbey, 2010; Kesicioğlu, 2015). Okul öncesi dönemde davranış problemleri olarak içe kapanıklık, kaygı, korku, utanma, depresyon, saldırganlık görülebilmekte ve özellikle sosyal olarak geri çekilen çocuklar huzursuz, endişeli, yalnız ve güvensiz olabilmektedir (Yüksel, 2022). Sosyal problem çözme becerilerinin erken çocuklukta kazanılmaması durumunda gelecek yıllarda akran reddi, saldırganlık, okul korkusu, suça sürüklenme, istismar, ruh sağlığında birtakım olumsuzluklarla karşılaşılabilir (Tremblay, 2000; Carpenter-Rich vd., 2008; Şakar, 2022).

Reid vd. (2007) okul öncesi kurumlarda iki yıl süreyle ‘İnanılmaz Yıllar’ programını uygulamış sonuç olarak eğitim alan çocukların ve ebeveynlerinin eğitim almayanlara nazaran daha az problem davranışı sergilediklerini tespit etmiştir. Kargı’nın (2009) uyguladığı eğitimin sonuçlarına göre ise sosyal problem çözme puanlarının kontrol grubuna nazaran anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve deney grubundaki çocukların davranış problemlerinin azaldığı görülmüştür. Dereli (2008) ise uyguladığı programın çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerine olumlu yönde etki ettiğini bulmuştur. 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile sosyal problem çözme becerileri alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu bulunmuştur (Bilici, 2019). Kar (2022) tarafından okul öncesi çocukların okula uyum düzeyi ile kaygı durumları arasındaki ilişki araştırılmış ve sonuç olarak çocuklarda kaygı ölçeği ile okula uyum ölçeğinin ilk günlerdeki alt boyutları arasında ters yönlü anlamlı ilişki tespit edilirken “Okula Uyum Ölçeği” nin alt boyutları (sosyal uyum, kurallara uyum ve davranış uyumu) arasında olumlu yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir. Çocukların sosyal uyum ve beceri seviyesi yükseldikçe değer kazanımları da yükselmektedir (Tanrıverdi ve Erarslan, 2015).

Pianta vd. (1991) tarafından yapılan okula girişte bir problem çözme durumunda anne ve çocuk davranışlarının gözlemlenmesi ile çocukların daha sonra okula uyum sağlamaları arasındaki ilişkiyi araştırmak için yapılan çalışmaya 4-6 yaş aralığındaki 342 çocuk ve anneleri katılmıştır. Okula girişte ailenin demografik yapısı, çocuğun bilişsel-motor gelişimi ve anne-çocuk problem çözme becerilerine dair veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda davranış sorunlarının ve okuldaki yeterlilik durumunun derecelendirilmesinin öz saygı, ebeveyn desteği ve öğretim, sorumluluk bilinci, çocuğun sevgisi ile yadsınamayacak ölçüde ilişkili olduğuna yer verilmiştir. Buna ilaveten annenin eğitim durumu ile çocuğun bilişsel ve motor gelişimleri dikkate alındıktan sonra öğretmenlerin derecelendirdiği anne ve çocuk faktörleri ile çocuğun davranış sorunlarının ve sınıf içi yeterlilik durumunun büyük ölçüde tahmin edildiğine yer verilmiştir.

Pianta ve Harbers (1996), okula girişte problem çözme durumundaki anne-çocuk davranışları ile akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiş ve annenin eğitiminin çocuğun bilişsel ve motor gelişimlerine önemli ölçüde katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda çocukların problem çözme becerilerini doğrudan etkileyecek yapının aileden sonra okul olduğu yadsınamaz bir gerçek olup (Genç ve Kalafat, 2007) okula uyum

sağlama sürecinde sosyal problem çözme becerileri kazandırılıp aile-okul arası iş birliği olursa çocuğun bu sürece daha kolay uyum sağlayabileceği söylenebilir.

Sosyal problem çözme ve sosyal beceri arasındaki ilişkiden alanyazında bahsedildiğini söylemek mümkündür. Bu nedenle sosyal problem çözme ve sosyal beceri kavramı arasındaki ilişki boyutuna değinilmesinde fayda vardır. Günindi'ye (2011) göre sosyal beceriler; toplumsal sorumlulukları ve gereklilikleri yapabilmek için gerekli olan, izlenmesi gereken yollar şeklinde açıklamıştır. Sosyal beceriler; problem çözme, değerlendirme, karar verme, sosyal iletişimi başlatma ve devam ettirme süreçlerini de içeren bir işleve sahiptir (Temiz, 2019). Sosyal beceri kavramı başkaları ve çevre ile olumlu etkileşimi teşvik eden davranışlar olup sosyal problem çözme becerileri ile de iç içe olan bir kavramdır (Polat ve Yağbasan, 2019). Çocukların sosyal beceri düzeyi arttıkça etkileşim ve iletişiminin, grupla sosyal problem çözme becerisinin de arttığı görülmüştür (Şahin, 2020). 0-8 yaş aralığında edinilen olumlu sosyal davranışların çocukların sosyal becerilerinde önemli bir role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Taygur-Altıntaş ve Yıldız-Bıçakçı, 2019). Anasınıfındaki çocukların olumlu sosyal davranışları gözlemlendiğinde başka çocuğu oyuna davet etme, kavgayı önleme, başkasını övme, yardım etme, paylaşma davranışları sergiledikleri görülmüştür (Reio vd., 2002).

Okul öncesi dönemde sosyal beceriler noktasında problem yaşayan çocuklar gelecek yaşantılarında olumsuz ve uyumsuz davranışlar sergileyebilmektedir (Nissen ve Hawkins, 2010; Özbey ve Aktemur-Gürler, 2019). Sosyal becerilerin kazanılmaması; çocuğun sosyal ilişkilerinde yetersiz kalmasına, uyum güçlükleri yaşamasına, karşılaştıkları sorunu çözmede sosyal beceri kazanmış çocuklara nazaran daha az çözüm üretmelerine ve problemleri davranışlar göstermesine yol açabilir (Şahin, 2001; Samancı ve Uçan, 2017; Özbey ve Aktemur-Gürler, 2019).

Sosyal problem çözme becerileri ile okula uyum düzeyi arasında etkileşimden söz edilebilir. Sosyal problem çözme becerilerinin kazanılması, çocukların akranları ile etkili iletişim kurabilmesi ve günlük hayattaki sorunlarla baş edebilmesi doğrultusunda, okula uyum sürecini olumlu yönde etkileyebilir. Buna ek olarak sosyal problem çözme becerilerini kazanan çocukların olumlu sosyal davranışlarını sergileyebileceği ve okul ortamına daha hızlı uyum sağlayabileceği söylenebilir.

2.14. Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Okula Uyumun Alt Boyutlarıyla İlişkisi

Araştırmalar doğrultusunda alanyazında sosyal problem çözme becerileri ile okula uyumun alt boyut (okulu sevmeye, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme) değişkenleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Sosyal problem çözme becerileri ile okulu sevmeye düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Alanyazında okulu seveceği öngörülen çocukların daha az hevesli çocuklara göre anaokulunda daha olumlu yaklaşımlar ve uyumlu davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir (Daniels, 2014). Ayrıca okula uyum sağlayan çocuklar, problemlere daha iyi çözüm yolu bulup okulu kendileri için eğlenceli ve sevilecek bir yere dönüştürebilmektedir (Şepitci-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2020). Okul öncesi dönemde çocuğun çevre ile iletişimi, çevreye uyumu ve yaşadığı sorunları çözmesi bilişsel gelişiminin önemli göstergesidir (Köyceğiz ve Özbey, akt. Başaran, 2000). Wu vd. (2015) okul öncesi dönem çocukların cinsiyetleri ile çocuk-öğretmen ilişkisi ve çocukların utanma duygusu ile okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmanın sonucuna göre utangaçlığın daha düşük öğretmen-çocuk yakınlığıyla, daha düşük düzeyde okul sevgisiyle ve yüksek düzeyde okuldan kaçınma ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Okula bağlanma düzeyleri ile sosyal, duygusal ve akademik uyumları arasında olumlu bir etkileşimden bahsedilebilir (Çakar, 2011). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda okula gitme zorluğu yaşayan çocukların annelerinin sürekli kaygı düzeyleri ile güvensiz bağlanma arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir (Can, 2015). Dolayısıyla okulu gitme zorluğu, ebeveyn tutumu ve annelerin sürekli kaygı içinde olması nedeniyle çocukların problem durumlarına çözüm üretme ve okula uyum sağlamada zorlanabileceği söylenebilir. Ayrıca çocuğun okulu sevmeye noktasında öğretmen tutumunun önemli olduğu ve öğretmen tutumunun çocuğun kendini güvende hissetmesine, yaşadığı problemlere daha kolay çözüm üretmesine olanak sağlayacağı söylenebilir (Soysal ve Bodur, 2004).

Sosyal problem çözme becerileri ile okuldan kaçınma düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Pianta ve Harbers (1996), okula başlangıçta problem çözme durumundaki anne-çocuk davranışları ile akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiş ve annenin eğitiminin çocuğun bilişsel ve motor gelişimlerine önemli ölçüde katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda çocukların problem çözme becerilerini doğrudan etkileyecek yapının aileden sonra okul olduğu söylenebilir. Hamre ve Pianta (2001) tarafından yapılan çalışmada kız çocuklarının öğretmenleriyle daha az uyum problemi yaşadığı, öğretmenleriyle daha iyi etkileşim kurup daha az davranışsal problem yaşadığı tespit

edilmiştir. Okula uyum sürecini çocukların çoğu, sağlıklı bir şekilde geçirirken bazı çocuklar için bu süreç kaygılı olabilir ve okuldan kaçınma durumu görülebilir (Bahalı ve Tahiroğlu, 2010; Sevimli, 2010). Okuldan kaçınma, okul korkusu ve okul reddi ile ilişkilendirilebilen bir kavramdır (Özcan vd., 2006). Okul kaygısı, çocukları akademik ve sosyal becerilerini olumsuz etkilemektedir (Berkun, 2003; Grills-Tauechel vd., 2013; Sarıçam ve Çetintaş, 2015, akt. Yılmaz ve Ünal, 2021). Gülay-Ogelman ve Aytaç (2020) tarafından yapılan 5 yaş grubundan 121 çocuğun katılımının sağlandığı çalışmada çocukların akran ilişkilerinin okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin olup olmama durumu araştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre olumlu sosyal davranış düzeyi arttıkça okuldan kaçınma düzeyi azalmakta, olumlu sosyal davranış düzeyi azaldıkça okuldan kaçınma düzeyi artmaktadır. Bu bilgiler neticesinde sosyal becerilerde artış olması okuldan kaçınmayı azaltırken okul kaygısı yaşanmasının okuldan kaçınma davranışını arttırdığı söylenebilir. Ayrıca çocuklarda okul korkusu da görülebilir. Okul korkusu okuldan kaynaklanan nesne veya olayla ilişkili olabilir ve bu nedenle çocuk okula gitmek istemeyebilir (Erkut ve Çağlar, 2018). Melekoğlu (2017), yaptığı çalışmada müdahale programı geliştirmiş ve sonuç olarak problem davranışların azaldığını ve sosyal becerilerin de arttığını gözlemlemiştir. Anne babadan ayrılmak istememe ve okuldan kaynaklanan korkuların (akran zorbalığı, başarısız olma vb.) olması nedeniyle çocuklarda okuldan kaçınma davranışı görülebilir (Maldonado vd., 2009). Bu doğrultuda problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, korkuların giderilmesi okula devamlılığı sağlayabilir. Kasik ve Gál (2014) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmiştir. Çalışmaya göre ebeveynlerin araştırılan faktörleri değerlendirme biçimleri arasında farklılık olduğu ve babaların olumsuz düşünceye daha çok sahip olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca okul öncesi çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerilerini destekleyecek programlar hazırlanması önerilmiştir.

Sosyal problem çözme becerileri ile işbirlikli katılım düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Andrade vd. (2014) olumlu sosyal davranışları yüksek olan çocukların daha az problem davranışı sergilediklerini ve akranlarıyla daha az problem yaşadıklarını gözlemlemiştir. Çocuklar iş birlikçi faaliyetlerde bulundukça diğer insanlara saygı duymayı, empati kurmayı, takdir etmeyi öğrenir ve bu durum sosyal ilişkilerini daha iyi yürütmesine, günlük yaşamındaki problemlere daha iyi çözüm bulmasına olanak sağlar (Akyol ve Aşkar, 2022). Erken yaşlarda olumlu sosyal davranışların kazanılması (iş

birliği, yardımlaşma, paylaşım, teselli etme) akademik başarı ve sosyal alanlardaki gelişimlere önemli bir katkı sağlayıp daha fazla olumlu sosyal davranış sergilenmesini sağlamaktadır (Caprara vd., 2000). Ayrıca sosyal beceri düzeyi arttıkça çocukların etkileşim ve iletişiminin ve grupla sosyal problem çözme becerisinin de arttığı görülmüştür (Şahin, 2020). Ebeveyn, öğretmen ve çocuğun iş birlikçi bir şekilde etkileşim içinde olması, çocuğa okulun aileler tarafından önemsendiği mesajını verir (Carlisle vd., 2005). Bu sayede çocuk kendini okula ait hisseder ve arkadaşları ile iş birliği içinde çalışması kolaylaşabilir. Chen ve Li (2000), Çinli çocuklar üzerine yürüttüğü çalışmada çocukların okula uyum düzeyini ve akran ilişkisi ve anne-baba ilişkisinin sosyal davranışlara etkisini boylamsal olarak iki yıl izlemiştir. Çalışmanın sonucuna göre iş birlikçi iletişimin çocukların okula uyum sürecine ve sosyal davranışlarına olumlu etki yaptığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak akranlar arasında yıkıcı bir iletişim söz konusu olduğunda ise okula uyum sürecinin, akademik ve sosyal başarının olumsuz etkileneceği ifade edilmiştir. Karayol (2016) okul öncesi çocuklarına yönelik nitelikli oyun etkinlikleri içeren eğitim programı hazırlamış ve çocukların iş birliği davranışlarının problem çözme becerilerine etkisini araştırmıştır. Eğitim programının çocukların problem çözme ve iş birliği davranışları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Grup içinde iş birliği ile çalışılması durumunda akademik başarının ve sınıf içi katılım düzeyinin artacağı belirtilmiştir (Gillies, 2006). İş birliği içinde problem çözmenin grup içinde bağlılığı arttırdığı ve grup içinde problem çözmenin daha verimli olduğu belirtilmiştir (Karakuş, 2020). Çocukların problem çözme yeterliliğine sahip olması; daha fazla yapıcı oyun oynamasını, ev ve okul ortamında daha fazla iş birlikçi tutumlar sergilemesini sağlamaktadır (Webster-Stratton, 2012; Kayılı ve Arı, 2015).

Sosyal problem çözme becerileri ile kendi kendini yönetme düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Kendini yönetme stratejilerini hedefe ulaşmak ve problem davranış çözmek için kullanmak mühimdir (Balçık, 2011). Kendini yönetme stratejilerinin kullanımı; okullarda problem davranış gösteren öğrencilerin olumsuz davranışlarının azalmasına, akademik performansının artmasına yardımcı olmaktadır (Colvin ve Sugai, 1988; Hogan ve Prater 1993; Boyle ve Hughes, 1994; Aykut, 2013). Aktif problem çözme ve seçim fırsatları sunulması, neyi başarmaları gerektiğinin söylenmesi, nerede, nasıl öğreneceklerine dair fırsatlar sunulması çocuğu kendini yönetme stratejileri geliştirmesine teşvik etmektedir (Wehmeyer, 2002). Kendi kendini yönetme davranışlarının kazanılması problem çözme durumlarında etkili olacaktır (Balçık 2011;

Özen 2018). Çocukların öz düzenleme becerileri ile düşünceyi yönetebilme ve problem çözme süreçlerinin doğru orantılı olduğu tespit edilmiştir (Fox ve Riconscente, 2008). Ayrıca sosyal etkileşim ve yönergeye uyma becerilerinin uyum sağlayan çocuklarda daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Herndon vd., 2013). Özmen (2013) tarafından yapılan çalışmada sosyal problem çözme becerilerinde iyi olan çocukların akran ilişkilerindeki problemi daha iyi çözebildiği ve daha iyi bir sosyal etkileşim gösterdikleri bununla birlikte çocukların sosyal problem çözme seviyeleri düştükçe saldırgan davranışların arttığı tespit edilmiştir. 0-8 yaş aralığında edinilen olumlu sosyal davranışların çocukların sosyal becerilerde önemli bir role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Taygur-Altıntaş ve Yıldız-Bıçakçı, 2019). Anasınıfında çocukların olumlu sosyal davranışları gözlemlendiğinde başka çocuğu oyuna davet etme, kavgayı önleme, başkasını övme, yardım etme, paylaşma davranışları sergiledikleri görülmüştür (Reio vd., 2002). Sosyal problem çözme becerilerinin kazanılması çocuğun okula uyum sürecini hızlandırmakta ve çocuğu donanımlı hale getirmektedir (Polat ve Yağbasan, 2019). Dereli (2008) uyguladığı programda ise çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinin olumlu yönde etki ettiği bulunmuştur. Bu becerilerin geliştirilmesi okula uyum sürecine olumlu katkı sağlayabilir. Şepitci-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman (2019) tarafından yapılan çalışmada 5-6 yaş grubu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların öz düzenleme ve okula uyum arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuç olarak okula uyum ile öz düzenleme becerileri arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Öz düzenleme ve kendi kendini yönetmenin birbiriyle ilişkili kavramlar olduğu söylenebilir (Yücesoy-Özkan ve Sönmez, 2011; Fındık Tanrıbuyurdu ve Yıldız, 2014; Gönen ve Çıkılı, 2023). Işıksolu-Aysel (2020) tarafından yapılan okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık 329 çocuğun katıldığı çalışmada çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki araştırılmış sonuç olarak öz düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri ile problem çözme ve öz düzenleme arasında olumlu yönde düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Güldü (2020) tarafından yapılan okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubundaki 105 çocuğun katıldığı çalışmada çocukların sosyal davranışları ve sosyal problem çözme becerileri incelenmiştir. Çalışmaya göre çocukların sosyal problem çözme becerisi ile çocuk-ebeveyn ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit belirlenmiştir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, sosyal problem çözme becerileriyle okula uyumun alt boyutları (okulu sevmeye, okuldan kaçınma, işbirlikli katılım, kendi kendini yönetme) arasında etkileşimden bahsedilebilir. Okulu seven çocukların okula yönelik olumlu davranışlar sergileyebileceği söylenebilir. Korkulu-kaygılı ve utangaç olan çocuklar okul ortamından çekinebilir bu doğrultuda öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşiminin olumlu olması çocukların okula ait hissetmesini kolaylaştırabilir. Okul kaygısı ve korkusu olan çocuklarda okula karşı isteksizlik ve okuldan kaçınma durumu görülebilir. Anneden ayrılma kaygısı yaşayan güvensiz bağlanan çocuklarda da bu durum görülebilir. Özellikle çocukların akademik bakımdan zorlanması, akranları tarafından kabul edilmemesi ve sosyal becerilerinin düşük olması durumunda okuldan kaçınma davranışı sergilenebilir. Bu doğrultuda sosyal problem çözme becerilerinin kazandırılması, sorunlara daha etkili çözüm yolları üretilmesine ve okula uyum sağlamaya katkı sunabilir. Okul ortamında kurallara uyma, davranışları düzenleme, sorumluluklarının farkında olma ve yönergelere uyma noktasında kendi kendini yönetebilen çocukların okula uyumu kolaylaşabilmektedir. Bu sayede çocuklar günlük hayattaki problemleri etkin bir şekilde çözebilir ve sosyal ilişkilerinde davranışlarını kontrol edebilirler. Olumlu sosyal davranışlar sergileyen çocuklar iş birliği içinde akranlarıyla çalışabilir. Grup içinde problemlerine daha yapıcı bir şekilde çözüm üretebilme, olumlu sınıf iklimi oluşturabilme noktasında işbirlikli katılım önemli olup grup içi etkinliklerde empati ve saygı duygusunun gelişmesini destekleyebilir. Sosyal problem çözme becerilerinin okula uyum ve alt boyutları üzerinde etkileyici bir rolü olduğu ifade edilebilir.

3. YÖNTEM

Bu kısımda araştırma yönteminin evreni, örneklem tespiti, veri toplama araçları verilerin toplanmasına ve analizine dair bilgiler sunulmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş, nicel ve boylamsal bir çalışma olarak hazırlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığı ve derecesini tespit etmeyi amaç edinen araştırma modelleridir (Karasar, 2015). Boylamsal çalışma, araştırma değişkenlerinin zamana bağlı değişimlerini incelemek amacıyla aynı birimler üzerinden farklı zamanlarda yinelenen ölçümler olup derinliğine ve genişliğine bağlı olarak kapsamlı gözlemlerin yapılmasının planlandığı durumlarda kullanılması uygundur (Karasar, 2009; Kadioğlu-Ateş ve Mazi, 2017).

3.1. Evren

Araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim -öğretim yılı Nevşehir ili Merkez ilçesinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, normal gelişim özelliği gösteren 5-6 yaş grubu çocukları kapsamaktadır.

3.2. Örneklem

Örneklem grubunda, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Nevşehir ili Merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundan 76 erkek (%47,5) ve 84 kız (%52,5) olmak üzere 160 çocuk yer almaktadır. Çocukların yaş aralığı 57 ay ile 72 ay arasında değişmekte olup yaş ortalaması 5 yıl 5 aydır. Çalışma grubu belirlenirken basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit rastgele örnekleme yönteminde, evrenin her ögesinin örnekleme girme durumunun aynı olup her ögenin başka bir öge ile beraber seçilme durumunun eşit olmasıdır (Armağan, 1983). Basit rastgele örneklemede örneklem seçim şekilleri farklılık gösterebilir. Örnek olarak evrenin büyüklüğü belli ise numara sırası verilir ve bir liste hazırlanabilir. Numaralar torba içine atılıp, tesadüfi olarak (n kadar) örnekleme giren birim, eşit bir şekilde seçilebilir (Baloğlu, 2009). Bu çalışmada Nevşehir merkezdeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 16 okul öncesi eğitim kurumu içinden 5 bağımsız anaokulunun ismi kura ile belirlenmiş olup araştırmayı kabul eden öğretmen ve anne-babaların çocukları araştırmaya katılmıştır.

Tablo 3.1 Katılımcıların demografik bilgilerine ait betimsel istatistikler

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Erkek	76	47,5
	Kız	84	52,5
Anne eğitim düzeyi	Okur yazar değil	1	0,6
	Okur yazar	1	0,6
	İlkokul	17	10,6
	Ortaokul	14	8,8
	Lise	35	21,9
	Üniversite	92	57,5
Babanın eğitim düzeyi	Okur yazar değil	0	0
	Okur yazar	1	0,6
	İlkokul	11	6,9
	Ortaokul	22	13,8
	Lise	39	24,4
	Üniversite	87	54,4
Annenin yaşı	20-30	32	2
	31-40	120	75
	41 ve üstü	8	5
Babanın yaşı	20-30	12	7,5
	31-40	120	75
	41 ve üstü	28	17,5
Annenin mesleği	Ev hanımı	90	56,3
	Memur	52	32,5
	İşçi	11	6,9
	Serbest meslek	7	4,4
Babanın mesleği	Çalışmıyor	0	0
	Memur	73	45,6
	İşçi	42	26,3
	Serbest meslek	44	27,5
	Emekli	1	0,6
Kardeş sayısı	Yok	26	16,3
	1 kardeş	91	56,9
	2 kardeş	30	18,8
	3 kardeş	10	6,3
	4 ve üstü	3	1,9
Kardeş cinsiyeti	Yok	26	16,3
	Erkek	56	35
	Kız	57	35,6
	Hem erkek hem kız kardeş	21	13,1

Tablo 3.1’de belirtildiği gibi, örneklem grubunun 76’sını (%47,5) erkek çocukları; 84’ünü (%52,5) kız çocukları oluşturmaktadır. Örneklem grubu annelerin eğitim düzeyine bakıldığında; okur yazar olmayan 1’inin (%0,6), okur yazar 1’inin (%0,6), ilkokul

17'sinin (%10,6), ortaokul 14'ünün (%8,8), lise 35'inin (%21,9) ve üniversite mezunu 92 (%57,5) olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyine bakıldığında; okur yazar olmayan kimse bulunmamaktadır, okur yazar 1'i (%0,6), ilkokul 11'i (%6,9), ortaokul 22'si (%13,8), lise 39'u (%24,4) ve 87'sinin (%54,4) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Örneklem grubu annelerin yaş aralıklarına bakıldığında; 32'si (%2) 20-30 yaş arası, 120'si (%75) 31-40 yaş arası, 8'i (%5) 41 ve üstü yaş aralığındadır. Örneklem grubu babaların yaş aralıkları ise; 12'si (%7,5) 20-30 yaş arası, 120'si (%75) 31-40 yaş arası, 28'i (%17,5) 41 ve üstü yaş aralığındadır. Annelerin mesleğine bakıldığında; 90'ı (%56,3) ev hanımı, 52'si (%32,5) memur, 11'i (%6,9) işçi, 7'si (%4,4) serbest meslekte çalışmaktadır. Babanın mesleğine bakıldığında; çalışmayan kimse yoktur. 73'ü (%45,6) memur, 42'si (%26,3) işçi, 44'ü (%27,5) serbest meslek, 1'i (%0,6) ise emeklidir. Kardeş sayısına bakıldığında; 26'sının (%16,3) kardeşi bulunmazken, 91'inin (%56,9) bir kardeş, 30'unun (%18,8) iki kardeş, 10'unun (%6,3) üç kardeş, 3'ünün (%1,9) ise 4 ve üzerinde kardeşe sahiptir. Kardeş cinsiyetine bakıldığında; 26 (%16,3)'ünün kardeşi bulunmazken, kardeşi 56'sının (%35) erkek kardeşi, 57'sinin (%35,6) kız kardeşi, 21 (%13,1) hem erkek hem de kız kardeşe sahiptir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu, 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi olmak üzere üç ölçme aracı kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan tanıtıcı kişisel bilgi formunda; aileye ve çocuğa ait demografik bilgileri içeren sorular yer almaktadır. Formda çocuklara ilişkin yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği, kardeş sayısı, kardeş cinsiyeti gibi sorular bulunmaktadır.

3.3.2. 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği

Küçük çocukların okula uyum becerilerini ölçmek amacıyla Ladd vd. (1996) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinal halinde 27 madde bulunmaktadır. Ölçek, 4 alt boyuttan (işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme ve okulu sevme) oluşmaktadır. Ölçekteki her maddede öğretmenin sınıf içi gözlemine dayanılarak çocuğun

söz konusu davranışı ne sıklıkta gösterdiği (0=Uygun değil, 1=Bazen uygun, 2=Tamamen uygun) 3'lü derecelendirme sistemi esas alınarak işaretlenir (Birch ve Ladd, 1997). Öğretmen tarafından doldurulan ölçekten alınan yüksek puanlar ilgili değişkenin düzeyinin yüksek olduğunu, düşük puanlar ilgili değişkenin düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Ölçek toplam puan üzerinden değerlendirilebileceği gibi alt boyutlar esas alınarak da değerlendirme yapılmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Önder ve Gülay (2010) tarafından yapılmış olup ölçeğin Türkçe formu, 25 madde ve 4 alt boyuttan (işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme ve okulu sevmeye) oluşmaktadır. Buna ilaveten ölçeğin test tekrar test uygulamaları arasında olumlu yönde anlamlı ve yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .97$ $p < .01$). Uyarlama çalışmasında tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .70 olarak bulunmuştur (Önder ve Gülay, 2010). Bu araştırmada tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı güz dönemi için .84 bulunurken bahar dönemi için .87 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, Türkçe'ye uyarlama çalışması sırasında okulu sevmeye alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .81, kendi kendini yönetme alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .67, okuldan kaçınma alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .73, işbirlikli katılım alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .84 olarak bulunmuştur (Önder ve Gülay, 2010). Bu araştırmada, güz dönemi için okulu sevmeye alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .70, kendi kendini yönetme alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .74, okuldan kaçınma alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .70, işbirlikli katılım alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .88 olarak belirlenmiştir. Ayrıca bahar dönemi için okulu sevmeye alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .79, kendi kendini yönetme alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .70, okuldan kaçınma alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .85, işbirlikli katılım alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Wally Sosyal Problem Çözme Testi (3-5 yaş)

Wally Sosyal Problem Çözme Testi, çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek için geliştirilmiştir. Test, Rubin ve Krasnor'un (1986) Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi ile Spivack ve Shure'nin (1985) Okul Öncesi Problem Çözme Testi esas alınarak geliştirilmiştir. Test, Carolyn Webster-Stratton tarafından The Incredible Years projesi kapsamında test düzenlenmiştir (Kayılı ve Arı, 2015). Kayılı ve Arı tarafından 2015 yılında testin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Testte, çocukların kişilerarası ilişkilerinde olabilecek varsayımsal problem durumlarına verilen tepkiler baz alınarak değerlendirme yapılmaktadır. Çocuğa sunulan varsayımsal durumlar 11 temadan oluşmaktadır: Bu temalar, reddedilme, hata yapma, adaletsiz (adil olmayan) davranış, mağduriyet, yasaklama, yalnızlık, aldatılma, hayal kırıklığı, ikilemde kalma, yetişkin tarafından onaylanmama, saldırıya uğrama' sorunları ile baş etmedir (Dereli, 2008; Yılmaz, 2012). Çocuklar için hazırlanan iki formun, kız ve erkek versiyonu vardır. Kişilerarası ilişkilerde problem veya çatışma durumunu içeren 15 resim, her iki form da mevcuttur. İki formada da varsayımsal durumlar aynı olup kız çocuklar için kullanılan formda varsayımsal durumlar kız figürü olarak tasvir edilirken erkekler için varsayımsal durumlar erkek figürü olarak tasvir edilmiştir. İçeriğinde problem durumu barındıran 15 resim tek tek çocuğa sunulur ve her resimden sonra böyle bir sorunla karşılaşıldığında ne yapıp, söyleneceği konusunda çocuğun fikri alınır. Çocukların fikirleri alınırken cevap verme noktasında çocuk cesaretlendirilmelidir. Çocuğun verdiği her cevap prososyal ve agonistik kategorisindeki çözüm yolları karşılaştırılarak kodlanır. Kodlanan cevaplar kaydedildikten sonra cevaplar testin puanlama tablosunda bulunan pozitif (p), negatif (n), puanlanamaz (boş) olarak kaydedilir. Her prososyal cevap olumlu olarak ele alınarak 1 puan verilirken her sosyal olmayan cevap olumsuz olarak ele alınarak 0 puan verilir. Cevap verilmeyen durumlar puanlanmayarak 0 puan verilir. Testten en yüksek 15 puan alınırken en düşük puan olarak 0 alınabilmektedir (Kayılı ve Arı, 2015).

Kayılı ve Arı (2015) tarafından Wally Sosyal Problem Çözme Testi' nin güvenilirliğini belirlemek için KR20 (iç tutarlık katsayısı), testi yarılama ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı analizi, geçerlik çalışması için kapsam, yapı ve eş zaman/ölçüt geçerliği çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Üç yaş, dört yaş ve beş yaş çocukları için ayrı ayrı KR-20 güvenilirlik katsayı hesaplanmış ve elde edilen değerlerin kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra iki yarı test güvenilirlik katsayısının yeterli olduğu ortaya konulmuştur. Güvenirlik çalışması için test tekrar test çalışması 28 çocuğa dörder hafta ara verilerek iki defa uygulanmış 1. ölçümde her bir maddeye verdikleri cevap ile 2. ölçümde her bir maddeye verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık oranı ortalaması .73 olarak bulunmuştur (Kayılı ve Arı, 2015). Bu çalışmada güz dönemi sosyal problem çözme becerisi KR-20 katsayısı .76 bulunurken, bahar dönemi sosyal problem çözme becerisi KR-20 katsayısı .70 olarak tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2021)'e göre KR-20

test maddelerinin güvenilirlik katsayısının .70 ve üzeri olması durumunda test puanlarının güvenilirliğinin yeterli olabileceği ifade edilmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında Sinop Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan ve MEB'den gerekli izinler alınmış olup veri toplama sürecinde bağımsız 5 anaokulundaki 12 öğretmenle birebir görüşme yapılarak ölçme araçları hakkında bilgi verilmiş ve soruları yanıtlanmıştır. Veri toplama araçlarından “5-6 yaş çocukları İçin Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği” öğretmenler tarafından her çocuk için iki kez (Ekim-Kasım 2022) ve (Şubat-Mart 2023) doldurulmuştur. “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” de iki kez (Ekim-Kasım 2022 ile Şubat-Mart 2023 tarih aralıklarında) araştırmacı tarafından çocuklarla yüz yüze görüşme yapılarak uygulanmıştır.

Çalışma verileri, SPSS 21.0 paket programında analiz edilmiştir. Çalışma verilerinin analizinde uygun istatistik yöntemleri tespit etmek için normallik varsayımı sınanmıştır. Bu doğrultuda basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Normal dağılımın yapılabilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ve -1,5 aralığında olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu çalışmada basıklık ve çarpıklık değerleri incelenirken +1,5 ve -1,5 aralığı referans alınmıştır. Değişkenlerin basıklık çarpıklık değerleri sonucunda, bazı değişkenlerin normal dağıldığı bazılarının normal dağılmadığı ortaya konulmuştur.

Çalışmanın verilerinde normal dağılım gösteren verilerin yanı sıra normal dağılım göstermeyen verilerin olduğu kabul edilmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın analizinde çocukların sosyal problem çözme becerileri ile okula uyum düzeylerinin farklı boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla normal dağılım gösteren veriler için “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” kullanılırken, normal dağılım göstermeyen veriler için ve “Spearman Sıralı Farklar Korelasyon Katsayısı” kullanılmıştır. Çalışmanın analizleri için Basit Doğrusal Regresyon, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Spearman Sıralı Farklar Korelasyon Katsayısı teknikleri kullanılmıştır. Spearman Sıralı Farklar Korelasyon Katsayısı, normal dağılım göstermeyen değişkenler arasındaki ilişki belirlenirken Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, normal dağılım gösteren durumlarda iki sürekli değişken arasındaki lineer ilişkinin belirlenmesinde kullanılır. Basit Doğrusal Regresyon analizi, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olması durumunda

bağımsız değişken yardımıyla açıklanan bağımlı değişkeni tahmin etmek için kullanılan tekniktir (Büyüköztürk, 2021). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin okula uyum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisini incelemek maksadıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Güz dönemine ait olan basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2 Güz dönemi değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
Güz Dönemi Okulu Sevmeye	-1,897	2,993
Güz Dönemi İşbirlikli Katılım	-2,011	3,455
Güz Dönemi Okuldan Kaçınma	-1,619	1,997
Güz Dönemi Kendi Kendini Yönetme	-1,088	,747
Güz Dönemi Toplam Okula Uyum	-1,116	,528
Güz Dönemi Sosyal Problem Çözme	-1,307	1,262

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerisi ile güz dönemi toplam okula uyum düzeyi, okulu sevmeye düzeyi, işbirlikli katılım düzeyi, okuldan kaçınma düzeyi, kendi kendini yönetme düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum düzeyi, kendi kendini yönetme düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile okulu sevmeye düzeyi (Basıklık=2,993, Çarpıklık=-1,897), işbirlikli katılım düzeyi (Basıklık=3,455, Çarpıklık=-2,011), okuldan kaçınma düzeyi (Basıklık=1,997, Çarpıklık=-1,619) değişkenleri normal dağılım göstermediği için okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme ile aralarındaki ilişkiye bakarken nonparametrik testlerden Spearman Sıralı Farklar Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Bahar dönemine ait olan basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 3.3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.3 Bahar dönemi değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
Bahar Dönemi Okulu Sevmeye	-2,408	4,972
Bahar Dönemi İşbirlikli Katılım	-2,479	5,836
Bahar Dönemi Okuldan Kaçınma	-2,228	3,609
Bahar Dönemi Kendi Kendini Yönetme	-,698	-,191
Bahar Dönemi Toplam Okula Uyum	-1,388	1,313
Bahar Dönemi Sosyal Problem Çözme	-1,551	3,059

Okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemi sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum düzeyi, okulu sevme düzeyi, işbirlikli katılım düzeyi, okuldan kaçınma düzeyi, kendi kendini yönetme düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bahar dönemi sosyal problem çözme becerileri (Basıklık=3,059, Çarpıklık=-1,551) normal dağılım göstermediği için okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ile okula uyum düzeyi, okulu sevme düzeyi, işbirlikli katılım düzeyi, okuldan kaçınma düzeyi, kendi kendini yönetme düzeyi değişkenleri aralarındaki ilişkiye bakarken nonparametrik testlerden Spearman Sıralı Farklar Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Buna ilaveten okulu sevme düzeyi (Basıklık=4,972, Çarpıklık=-2,408), işbirlikli katılım düzeyi (Basıklık=5,836, Çarpıklık=-2,479), okuldan kaçınma düzeyi (Basıklık=3,609, Çarpıklık=-2,228) değişkenleri de normal dağılım göstermemektedir.

Ölçeklerin güz ve bahar dönemi arasındaki ilişkilerine yönelik analizler belirlenirken normallik dağılımları incelenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri, okula uyum düzeyi, okulu sevme düzeyi, işbirlikli katılım düzeyi, okuldan kaçınma düzeyi, kendi kendini yönetme düzeyi ile bahar dönemi sosyal problem çözme becerileri, toplam okula uyum düzeyi, okulu sevme düzeyi, işbirlikli katılım düzeyi, okuldan kaçınma düzeyi, kendi kendini yönetme düzeyi arasındaki ilişkiler kendi aralarında güz ve bahar olarak incelenmiş, normallik dağılımlarına göre analizler belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Güz dönemi sosyal problem çözme becerileri normal dağılım gösterirken bahar dönemi sosyal problem çözme becerilerinin (Basıklık=3,059, Çarpıklık=-1,551) normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye bakarken Spearman Sıralı Farklar Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi toplam okula uyum düzeyi ile bahar dönemi toplam okula uyum düzeyi normal dağılım gösterdiği için aralarındaki ilişkiye bakarken Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi okulu sevme düzeyi (Basıklık=2,993, Çarpıklık=-1,897) ile bahar dönemi okulu sevme düzeyi (Basıklık=4,972, Çarpıklık=-2,408) normal dağılım göstermediği için aralarındaki ilişkiye bakarken Spearman Sıralı Farklar Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi işbirlikli katılım düzeyi (Basıklık=3,455,

Çarpıklık=-2,011) ile bahar dönemi işbirlikli katılım düzeyi (Basıklık=5,836, Çarpıklık=-2,479) normal dağılım göstermediği için aralarındaki ilişkiye bakarken Spearman Sıralı Farklar Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi okuldan kaçınma düzeyi (Basıklık=1,997, Çarpıklık=-1,619) ile bahar dönemi okuldan kaçınma düzeyi (Basıklık=3,609, Çarpıklık=-2,228) normal dağılım göstermediği için aralarındaki ilişkiye bakarken Spearman Sıralı Farklar Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi kendi kendini yönetme düzeyi ile bahar dönemi kendi kendini yönetme düzeyi normal dağılım gösterdiği için aralarındaki ilişkiye bakarken Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır.

Güz dönemi sosyal problem çözme testi ile bahar dönemi okula uyum ölçeği arasındaki ilişkilere yönelik analizler belirlenirken normallik dağılımları incelenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi toplam okula uyum düzeyi, okulu sevmeye düzeyi, işbirlikli katılım düzeyi, kendi kendini yönetme düzeyi arasındaki normallik dağılımlarına göre analizler belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi toplam okula uyum düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi toplam okula uyum düzeyi normal dağılım gösterdiği için aralarındaki ilişkiye bakarken Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi okulu sevmeye düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri normal dağılım gösterirken bahar dönemi okulu sevmeye düzeyinin (Basıklık=4,972, Çarpıklık=-2,408) normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi okulu sevmeye düzeyi arasındaki ilişkiye bakarken Spearman Sıralı Farklar Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi işbirlikli katılım düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri normal dağılım gösterirken bahar dönemi işbirlikli katılım düzeyi (Basıklık=5,836, Çarpıklık=-2,479) normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi işbirlikli katılım düzeyi arasındaki ilişkiye bakarken Spearman Sıralı Farklar

Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözmeleri ile bahar dönemi okuldan kaçınma düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri normal dağılım gösterirken bahar dönemi okuldan kaçınma düzeyi (Basıklık=3,609, Çarpıklık=-2,228) normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi okuldan kaçınma düzeyi arasındaki ilişkiye bakarken Spearman Sıralı Farklar Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi kendi kendini yönetme düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi kendi kendini yönetme düzeyi normal dağılım gösterdiği için aralarındaki ilişkiye bakarken Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Bulgulardaki korelasyon katsayıları Büyüköztürk (2016) tarafından verilen referans değerlerine göre yorumlanmıştır. Nitekim Büyüköztürk (2016) korelasyon katsayılarıyla ilgili olarak 0.70-1.00 arasındaki değerleri yüksek, 0.70-0.30 arasındaki değerlerin orta; 0.30-0.00 arasındaki değerleri düşük düzeyde ilişkili olduğunu belirtmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ait bilgiler ve tablolara yer verilmiştir. Bu çalışma kapsamında 5-6 yaş aralığında olan 160 çocuk katılımcının tanımlayıcı özelliklerine yer verilmiştir. Ayrıca Wally Sosyal Problem Çözme Testi ve Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği arasındaki ilişkiler dört ana başlık altında incelenmiştir.

Tablo 4.1 Güz dönemi değişkenlerine ait betimsel istatistikler

Değişkenler	Min.	Max.	$\bar{x}$
Güz Dönemi Okulu Sevme	1	2	1,88
Güz Dönemi İşbirlikli Katılım	1	2	1,84
Güz Dönemi Okuldan Kaçınma	1	2	1,82
Güz Dönemi Kendi Kendini Yönetme	0	2	1,59
Güz Dönemi Toplam Okula Uyum	1	2	1,78
Güz Dönemi Sosyal Problem Çözme	3	15	12,38

Tablo 4.1 belirtildiği gibi; güz dönemi okulu sevme (min.=1, max.=2, $\bar{x}$ =1,88), güz dönemi işbirlikli katılım (min.=1, max.= 2, $\bar{x}$ =1,84), güz dönemi okuldan kaçınma (min.=1 , max.=2 , $\bar{x}$ =1,82), güz dönemi kendi kendini yönetme (min.=0 , max.=2 , $\bar{x}$ =1,59), güz dönemi toplam okula uyum (min.=1 , max.=2 , $\bar{x}$ =1,78), güz dönemi sosyal problem çözme becerileri (min.=3 , max.=15 , $\bar{x}$ =12,38).

Tablo 4.2 Bahar dönemi değişkenlerine ait betimsel istatistikler

Değişkenler	Min.	Max.	$\bar{x}$
Bahar Dönemi Okulu Sevme	1	2	1,89
Bahar Dönemi İşbirlikli Katılım	1	2	1,88
Bahar Dönemi Okuldan Kaçınma	1	2	1,88
Bahar Dönemi Kendi Kendini Yönetme	1	2	1,62
Bahar Dönemi Toplam Okula Uyum	1	2	1,81
Bahar Dönemi Sosyal Problem Çözme	4	15	12,91

Tablo 4.2 belirtildiği gibi; bahar dönemi okulu sevme (min.=1, max.=2 , $\bar{x}$ =1,89), bahar dönemi işbirlikli katılım (min.=1 , max.= 2, $\bar{x}$ =1,88), bahar dönemi okuldan kaçınma (min.=1 , max.=2 , $\bar{x}$ =1,88), bahar dönemi kendi kendini yönetme (min.= 1, max.=2 , $\bar{x}$ =1,62), bahar dönemi toplam okula uyum (min.= 1, max.=2 , $\bar{x}$ =1,81), bahar dönemi sosyal problem çözme becerileri (min.=4 , max.=15 , $\bar{x}$ =12,91). 5-6 yaş çocuklarının güz döneminin birbiriyle ilişkileri analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular alt problemere göre tablolar ile açıklanmıştır. Bulgular dört kısımda incelenmiştir.

4.1. Güz Dönemine Ait Bulgular

4.1.1. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum düzeyi ve değişkenleri (okulu sevmeye, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 4.3 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum düzeyi ve değişkenleri (okulu sevmeye, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) arasındaki ilişkinin analizi

Değişkenler	$\bar{x}$	ss	r
Sosyal Problem Çözme	12,38	2,66	-
Toplam Okula Uyum	1,78	0,202	,066
Okulu Sevmeye	1,88	,212	,177*
İşbirlikli katılım	1,84	,282	,055
Okuldan Kaçınma	1,82	,269	,098
Kendi Kendini Yönetme	1,59	,360	-,090

Tablo 4.3’e göre okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r=,066$; $p>,05$).

Tablo 4.3’te okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile okulu sevmeye düzeyi arasında olumlu yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur ($r=,177$; $p<,05$). Bu sonuca göre sosyal problem çözme becerileri arttıkça okulu sevmeye düzeyinin artabildiği, sosyal problem çözme becerileri azaldıkça okulu sevmeye düzeyinin azalabileceği söylenebilir.

Tablo 4.3 incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile işbirlikli katılım düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ifade edilebilir ($r=,055$; $p>,05$).

Tablo 4.3’e göre okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile okuldan kaçınma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r=,098$; $p>,05$).

Tablo 4.3’de okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile kendi kendini yönetme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir ($r=-,090$; $p>,05$).

4.1.2.“Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri, toplam okula uyum düzeyini ve değişkenlerini (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 4.4 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri toplam okula uyum düzeyini ve kendi kendini yönetme düzeyini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	R	R ²	F	Std. H.	β	t	p
Sosyal Problem Çözme Toplam Okula Uyum	0,066	0,004	0,695	,006	,066	,834	,406
Sosyal Problem Çözme Kendi Kendini Yönetme	0,090	0,008	1,293	,011	-,090	-1,137	,257

Tablo 4.4’e göre okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerilerinin toplam okula uyum üzerindeki etkisi regresyon analizi ile incelenmiş ve sonuçları raporlanmıştır. Güz dönemi sosyal problem çözme becerileri, toplam okula uyum düzeyini anlamlı şekilde yordamamaktadır ($\beta=0,005$; $F=0,695$; $p=0,406$; $p>0,05$).

Tablo 4.4’te güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri kendi kendini yönetme düzeyini anlamlı bir biçimde yordamadığı görülmektedir. Güz dönemindeki sosyal problem çözme becerilerinin kendi kendini yönetme üzerindeki etkisi regresyon analizi ile incelenmiş ve sonuçları raporlanmıştır. Güz dönemi sosyal problem çözme becerileri, kendi kendini yönetme düzeyini anlamlı şekilde yordamamaktadır ($\beta=-0,012$; $F=1,293$; $p=0,257$; $p>0,05$).

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerilerinin okulu sevme düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanmak gereklidir. Basit doğrusal regresyon analizi yapılabilmesi için bazı ön koşullar vardır. Değişkenlerin eşit aralıklı sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım gösteriyor olmaları gerekmektedir (Büyüköztürk, 2016). Güz dönemi Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği normallik verilerinin analizine bakıldığında okulu sevme düzeyinin normal dağılım göstermediği görülmüştür

(Basıklık=2.993, Çarpıklık=-1,897). Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerilerinin, okulu sevmeye düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılamamıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerilerinin işbirlikli katılım düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanmak gereklidir. Basit doğrusal regresyon analizi yapılabilmesi için bazı ön koşullar vardır. Değişkenlerin eşit aralıklı sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım gösteriyor olmaları gerekmektedir (Büyüköztürk, 2016). Güz dönemi Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği normallik verilerinin analizine bakıldığında işbirlikli katılım düzeyinin normal dağılım göstermediği görülmüştür (Basıklık=3,455, Çarpıklık=-2,011). Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerilerinin, işbirlikli katılım düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılamamıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerilerinin okuldan kaçınma düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanmak gereklidir. Basit doğrusal regresyon analizi yapılabilmesi için bazı ön koşullar vardır. Değişkenlerin eşit aralıklı sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım gösteriyor olmaları gerekmektedir (Büyüköztürk, 2016). Güz dönemi Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği normallik verilerinin analizine bakıldığında okuldan kaçınma düzeyinin normal dağılım göstermediği görülmüştür (Basıklık=1,997, Çarpıklık=-1,619). Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerilerinin, okuldan kaçınma düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılamamıştır.

4.2. Bahar Dönemine Ait Bulgular

4.2.1. “Okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum düzeyi ve değişkenleri (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 4.5 Okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum düzeyi ve değişkenleri (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) arasındaki ilişkinin analizi

Değişkenler	$\bar{x}$	ss	r
Sosyal Problem Çözme	12,91	2,138	-
Toplam Okula Uyum	1,81	,204	,142
Okulu Sevme	1,89	0,251	-,035
İşbirlikli Katılım	1,88	,256	,257*
Okuldan Kaçınma	1,88	,281	,010
Kendi Kendini Yönetme	1,62	,324	,115

Tablo 4.5’e göre okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemi sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r=,142$; $p>,05$).

Tablo 4.5’de okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemi sosyal problem çözme becerileri ile okulu sevme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konulmuştur ($r=-,035$; $p>,05$).

Tablo 4.5 incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemi sosyal problem çözme becerileri ile işbirlikli katılım düzeyi arasında olumlu yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir ($r=,257$; $p<,05$). Bu sonuca göre sosyal problem çözme becerileri arttıkça işbirlikli katılım düzeyi artabildiği, sosyal problem çözme becerileri azaldıkça işbirlikli katılım düzeyinin azalabileceği söylenebilir.

Tablo 4.5’de okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemi sosyal problem çözme becerileri ile okuldan kaçınma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r=,010$; $p>,05$).

Tablo 4.5'e göre okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemi sosyal problem çözme becerileri ile kendi kendini yönetme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir ($r=,115$; $p>,05$).

4.2.2 Okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemindeki sosyal problem çözme becerileri toplam okula uyum düzeyini ve değişkenlerini (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır? Alt problemine ilişkin bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemi sosyal problem çözme becerilerinin toplam okula uyum düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanmak gereklidir. Basit doğrusal regresyon analizi yapılabilmesi için bazı ön koşullar vardır. Değişkenlerin eşit aralıklı sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım gösteriyor olmaları gerekmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bahar dönemi Wally Sosyal Problem Çözme Testi verilerinin normallik analizine bakıldığında normal dağılım göstermediği görülmüştür (Basıklık=3,059, Çarpıklık=-1,551). Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemi sosyal problem çözme becerilerinin, toplam okula uyum düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılamamıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemi sosyal problem çözme becerilerinin okulu sevme düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanmak gereklidir. Basit doğrusal regresyon analizi yapılabilmesi için bazı ön koşullar vardır. Değişkenlerin eşit aralıklı sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım gösteriyor olmaları gerekmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bahar dönemi Wally Sosyal Problem Çözme Testi verilerinin normallik analizine bakıldığında normal dağılım göstermediği görülmüştür (Basıklık=3,059, Çarpıklık=-1,551). Bahar dönemi Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği normallik verilerinin analizine bakıldığında okulu sevme düzeyinin normal dağılım göstermediği görülmüştür (Basıklık=4,972, Çarpıklık=-2,408). Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemi sosyal problem çözme becerilerinin, okula sevme düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılamamıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemi sosyal problem çözme becerilerinin işbirlikli katılım düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için

Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanmak gereklidir. Basit doğrusal regresyon analizi yapılabilmesi için bazı ön koşullar vardır. Değişkenlerin eşit aralıklı sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım gösteriyor olmaları gerekmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bahar dönemi Wally Sosyal Problem Çözme Testi verilerinin normallik analizine bakıldığında normal dağılım göstermediği görülmüştür (Basıklık=3,059, Çarpıklık=-1,551). Bahar dönemi Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği normallik verilerinin analizine bakıldığında işbirlikli katılım düzeyinin normal dağılım göstermediği görülmüştür (Basıklık=5,836, Çarpıklık=-2,479). Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemi sosyal problem çözme becerilerinin, işbirlikli katılım düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılamamıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemi sosyal problem çözme becerilerinin okuldan kaçınma düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanmak gereklidir. Basit doğrusal regresyon analizi yapılabilmesi için bazı ön koşullar vardır. Değişkenlerin eşit aralıklı sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım gösteriyor olmaları gerekmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bahar dönemi Wally Sosyal Problem Çözme Testi verilerinin normallik analizine bakıldığında normal dağılım göstermediği görülmüştür (Basıklık=3,059, Çarpıklık=-1,551). Bahar dönemi Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği normallik verilerinin analizine bakıldığında okuldan kaçınma düzeyinin normal dağılım göstermediği görülmüştür (Basıklık=3,609, Çarpıklık=-2,228). Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemi sosyal problem çözme becerilerinin, okuldan kaçınma düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılamamıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemi sosyal problem çözme becerilerinin kendi kendini yönetme düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanmak gereklidir. Basit doğrusal regresyon analizi yapılabilmesi için bazı ön koşullar vardır. Değişkenlerin eşit aralıklı sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım gösteriyor olmaları gerekmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bahar dönemi Wally Sosyal Problem Çözme Testi verilerinin normallik analizine bakıldığında normal dağılım göstermediği görülmüştür (Basıklık=3,059, Çarpıklık=-1,551). Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemi sosyal problem çözme

becerilerinin, kendi kendini yönetme düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılamamıştır.

4.3. Ölçeklerin Güz ve Bahar Dönemi Arasındaki İlişkilerine Yönelik Değerlendirmeleri

4.3.1. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki sosyal problem çözme becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 4.6 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin analizi

Değişkenler	$\bar{x}$	ss	r
Güz Dönemi Sosyal Problem Çözme	12,38	2,66	,377*
Bahar Dönemi Sosyal Problem Çözme	12,91	2,138	

*Spearman Korelasyon Testi; *p<.05*

Tablo 4.6’ya göre okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi sosyal problem çözme becerileri arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=,377$; $p<,05$). Bu sonuca göre güz dönemi sosyal problem çözme becerileri arttıkça bahar dönemi sosyal problem çözme becerilerinin artabildiği, bahar dönemi sosyal problem çözme becerileri azaldıkça güz dönemi sosyal problem çözme becerilerinin azalabileceği söylenebilir.

4.3.2. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri, bahar dönemindeki sosyal problem çözme becerilerini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerilerinin bahar dönemi sosyal problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanmak gereklidir. Basit doğrusal regresyon analizi yapılabilmesi için bazı ön koşullar vardır. Değişkenlerin eşit aralıklı sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım gösteriyor olmaları gerekmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bahar dönemi Wally Sosyal Problem Çözme Testi verilerinin normallik analizine bakıldığında normal dağılım göstermediği görülmüştür

(Basıklık=3,059, Çarpıklık=-1,551). Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerilerinin, bahar dönemi sosyal problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılamamıştır.

4.3.3. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki toplam okula uyum düzeyi ile bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 4.7 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki toplam okula uyum düzeyi ile bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyi arasındaki ilişkinin analizi

Değişkenler	$\bar{x}$	ss	r
Güz Dönemi Toplam Okula Uyum	1,78	,202	,587*
Bahar Dönemi Toplam Okula Uyum	1,81	,204	

Pearson Korelasyon Testi; * $p < .05$

Tablo 4.7’ye göre okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi toplam okula uyum düzeyi ile bahar dönemi toplam okula uyum düzeyi arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = ,587$; $p < ,05$). Bu sonuca göre güz dönemi toplam okula uyum düzeyi arttıkça bahar dönemi toplam okula uyum düzeyinin artabildiği, bahar dönemi toplam okula uyum düzeyi azaldıkça güz dönemi toplam okula uyum düzeyinin azalabileceği söylenebilir.

4.3.4. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki toplam okula uyum düzeyi, bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 4.8 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki toplam okula uyum düzeyinin bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	R	R ²	F	Std.H.	β	t	p
Güz Dönemi Toplam Okula Uyum Bahar Dönemi Toplam Okula Uyum	,587	,345	83,052	,065	0,592	9,113	,000*

* $p < .001$

Tablo 4.8'e göre güz dönemindeki toplam okula uyum düzeyi bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyini anlamlı bir biçimde yordadığı belirlenmiştir ($R=.58$, $R^2=.34$, $F=83.052$, $p<0.001$). Bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyinin %34,5'inin güz dönemindeki toplam okula uyum düzeyi ile açıklanabileceği söylenebilir.

4.3.5. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki okulu sevme düzeyi ile bahar dönemindeki okulu sevme düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 4.9 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki okulu sevme düzeyi ile bahar dönemindeki okulu sevme düzeyi arasındaki ilişkinin analizi

Değişkenler	$\bar{x}$	ss	r
Güz Dönemi Okulu Sevme	1,88	,212	,458*
Bahar Dönemi Okulu Sevme	1,89	,251	

*Spearman Korelasyon Testi; * $p<.05$*

Tablo 4.9' a göre okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi okulu sevme ile bahar dönemi okulu sevme düzeyi arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.458$; $p<.05$). Bu sonuca göre güz dönemi okulu sevme düzeyi arttıkça bahar dönemi okulu sevme düzeyinin artabildiği, bahar dönemi okulu sevme düzeyi azaldıkça güz dönemi okulu sevme düzeyinin azalabileceği söylenebilir.

4.3.6. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki okulu sevme düzeyi, bahar dönemindeki okulu sevme düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi okulu sevme düzeyinin bahar dönemi okulu sevme düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanmak gereklidir. Basit doğrusal regresyon analizi yapılabilmesi için bazı ön koşullar vardır. Değişkenlerin eşit aralıklı sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım gösteriyor olmaları gerekmektedir (Büyüköztürk, 2016). Güz dönemi Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği normallik verilerinin analizine bakıldığında okulu sevme düzeyinin normal dağılım göstermediği görülmüştür (Basıklık=2,993, Çarpıklık=-1,897). Bahar dönemi Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği normallik verilerinin analizine bakıldığında okulu sevme düzeyinin normal dağılım göstermediği görülmüştür (Basıklık=4,972, Çarpıklık=-2,408). Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi okulu sevme düzeyinin, bahar

dönemi okulu sevmeye düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılamamıştır.

4.3.7. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki işbirlikli katılım düzeyi ile bahar dönemindeki işbirlikli katılım düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 4.10 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki işbirlikli katılım düzeyi ile bahar dönemindeki işbirlikli katılım düzeyi arasındaki ilişkinin analizi

Değişkenler	$\bar{x}$	ss	r
Güz Dönemi İşbirlikli Katılım	1,84	,282	,496*
Bahar Dönemi İşbirlikli Katılım	1,88	,256	

*Spearman Korelasyon Testi; *p<.05*

Tablo 4.10’a göre okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi işbirlikli katılım düzeyi ile bahar dönemi işbirlikli katılım düzeyi arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.496$; $p<.05$). Bu sonuca göre güz dönemi işbirlikli katılım düzeyi arttıkça bahar dönemi işbirlikli katılım düzeyinin artabildiği bahar dönemi işbirlikli katılım düzeyi azaldıkça güz dönemi işbirlikli katılım düzeyi azalabileceği söylenebilir.

4.3.8. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki işbirlikli katılım düzeyi, bahar dönemindeki işbirlikli katılım düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi işbirlikli katılım düzeyinin bahar dönemi işbirlikli katılım düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanmak gereklidir. Basit doğrusal regresyon analizi yapılabilmesi için bazı ön koşullar vardır. Değişkenlerin eşit aralıklı sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım gösteriyor olmaları gerekmektedir (Büyüköztürk, 2016). Güz dönemi Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği normallik verilerinin analizine bakıldığında işbirlikli katılım düzeyinin normal dağılım göstermediği görülmüştür (Basıklık=3,455, Çarpıklık=-2,011). Bahar dönemi Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği normallik verilerinin analizine bakıldığında işbirlikli katılım düzeyinin normal dağılım göstermediği görülmüştür (Basıklık=5,836, Çarpıklık=-2,479). Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi işbirlikli katılım düzeyinin,

bahar dönemi işbirlikli katılım düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılamamıştır.

4.3.9. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki okuldan kaçınma düzeyi ile bahar dönemindeki okuldan kaçınma düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 4.11 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki okuldan kaçınma düzeyi ile bahar dönemindeki okuldan kaçınma düzeyi arasındaki ilişkinin analizi

Değişkenler	$\bar{x}$	ss	r
Güz Dönemi Okuldan Kaçınma	1,82	,269	,378*
Bahar Dönemi Okuldan Kaçınma	1,88	,281	

*Spearman Korelasyon Testi; *p<.05*

Tablo 4.11’ e göre okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi okuldan kaçınma düzeyi ile bahar dönemi okuldan kaçınma düzeyi arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=,378$; $p<,05$). Bu sonuca göre güz dönemi okuldan kaçınma düzeyi arttıkça bahar dönemi okuldan kaçınma düzeyinin artabildiği, bahar dönemi okuldan kaçınma düzeyi azaldıkça güz dönemi okuldan kaçınma düzeyinin azalabileceği söylenebilir.

4.3.10. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki okuldan kaçınma düzeyi, bahar dönemindeki okuldan kaçınma düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi okuldan kaçınma düzeyinin bahar dönemi okuldan kaçınma düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanmak gereklidir. Basit doğrusal regresyon analizi yapılabilmesi için bazı ön koşullar vardır. Değişkenlerin eşit aralıklı sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım gösteriyor olmaları gerekmektedir (Büyüköztürk, 2016). Güz dönemi Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği normallik verilerinin analizine bakıldığında okuldan kaçınma düzeyinin normal dağılım göstermediği görülmüştür (Basıklık=1,997, Çarpıklık=-1,619). Bahar dönemi Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği normallik verilerinin analizine bakıldığında okuldan kaçınma düzeyinin normal dağılım göstermediği görülmüştür (Basıklık=3,609, Çarpıklık=-2,228). Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi okuldan kaçınma düzeyinin,

bahar dönemi okuldan kaçınma düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılamamıştır.

4.3.11. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi ile bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 4.12 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi ile bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi arasındaki ilişkinin analizi

Değişkenler	$\bar{x}$	ss	r
Güz Dönemi Kendi Kendini Yönetme	1,59	,360	,559*
Bahar Dönemi Kendi Kendini Yönetme	1,62	,324	

*Pearson Korelasyon Testi; *p<.05*

Tablo 4.12’ye göre okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi kendi kendini yönetme düzeyi ile bahar dönemi kendi kendini yönetme düzeyi arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=,559$; $p<,05$). Bu sonuca göre güz dönemi kendi kendini yönetme düzeyi arttıkça bahar dönemi kendi kendini yönetme düzeyi artabildiği, bahar dönemi kendi kendini yönetme düzeyi azaldıkça güz dönemi kendi kendini yönetme düzeyinin azalabileceği söylenebilir.

4.3.12. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi, bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 4.13 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyinin bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	R	R ²	F	Std.H.	β	t	p
Güz Dönemi Kendi Kendini Yönetme Bahar Dönemi Kendi Kendini Yönetme	,559	,313	71,872	,059	,503	8,478	,000

**p<.001*

Tablo 4.13'e göre güz dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyini anlamlı bir biçimde yordadığı belirlenmiştir ($R=,55$; $R^2=,31$; $F=71,872$; $p<0.001$). Bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyinin $,31$ 'i güz dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi ile açıklanabilmektedir.

4.4. Güz Dönemi Sosyal Problem Çözme Testi ile Bahar Dönemi Okula Uyum Ölçeği Arasındaki İlişkilere Yönelik Değerlendirmeleri

4.4.1. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemlerine ilişkin bulgular

Tablo 4.14 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyi arasındaki ilişkinin analizi

Değişkenler	$\bar{x}$	ss	r
Güz Dönemi Sosyal Problem Çözme	12,38	2,66	,226*
Bahar Dönemi Toplam Okula Uyum	1,81	,204	

*Pearson Korelasyon Testi; * $p<.05$*

Tablo 4.14'e göre okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi toplam okula uyum düzeyi arasında olumlu yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=,226$; $p<,05$). Bu sonuca göre güz dönemi sosyal problem çözme becerileri arttıkça bahar dönemi toplam okula uyum düzeyi artabildiği, bahar dönemi toplam okula uyum düzeyi azaldıkça güz dönemi sosyal problem çözme becerilerinin azalabileceği söylenebilir.

4.4.2. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri, bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 4.15 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerilerinin bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	R	R ²	F	Std. H.	β	t	p
Güz Dönemi Sosyal Problem Çözme Bahar Dönemi Toplam Okula Uyum	,226	,051	8,484	,006	,017	2,913	,000

*p<.001

Tablo 4.15'e göre güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyini anlamlı bir biçimde yordadığı belirlenmiştir. (R=,22; R²=,05; F=8,484; p<0,001). Bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyinin %,05' i güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile açıklanabilmektedir.

4.4.3. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki okulu sevme düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 4.16 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki okulu sevme düzeyi arasındaki ilişkinin analizi

Değişkenler	$\bar{x}$	ss	r
Güz Dönemi Sosyal Problem Çözme	12,38	2,66	,153
Bahar Dönemi Okulu Sevme	1,89	,251	

Spearman Korelasyon Testi

Tablo 4.16' ya göre okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi okulu sevme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir (r=,153; p>,05).

4.4.4. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki okulu sevme düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular” Alt problemine ilişkin bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerilerinin bahar dönemi okulu sevme düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanmak gereklidir. Basit doğrusal regresyon analizi yapılabilmesi için bazı ön koşullar vardır. Değişkenlerin eşit aralıklı sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım gösteriyor olmaları gerekmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bahar dönemi Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği normallik verilerinin analizine bakıldığında okulu sevme düzeyinin normal dağılım göstermediği görülmüştür

(Basıklık=4,972, Çarpıklık=-2,408). Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerilerinin, bahar dönemi okulu sevme düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılamamıştır.

4.4.5. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki işbirlikli katılım düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 4.17 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki işbirlikli katılım düzeyi arasındaki ilişkinin analizi

Değişkenler	$\bar{x}$	ss	r
Güz Dönemi Sosyal Problem Çözme	12,38	2,66	,167*
Bahar Dönemi İşbirlikli Katılım	1,88	,256	

*Spearman Korelasyon Testi; *p<.05*

Tablo 4.17’ ye göre okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi işbirlikli katılım düzeyi arasında olumlu yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=,167$; $p<,05$). Bu sonuca göre güz dönemi sosyal problem çözme becerileri arttıkça bahar dönemi işbirlikli katılım düzeyi artabildiği, bahar dönemi işbirlikli katılım düzeyi azaldıkça güz dönemi sosyal problem çözme becerilerinin azalabileceği söylenebilir.

4.4.6. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri, bahar dönemindeki işbirlikli katılım düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerilerinin bahar dönemi işbirlikli katılım düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanmak gereklidir. Basit doğrusal regresyon analizi yapılabilmesi için bazı ön koşullar vardır. Değişkenlerin eşit aralıklı sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım gösteriyor olmaları gerekmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bahar dönemi Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği normallik verilerinin analizine bakıldığında işbirlikli katılım düzeyinin normal dağılım göstermediği görülmüştür (Basıklık=5,836, Çarpıklık=-2,479). Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerilerinin, bahar dönemi

işbirlikli katılım düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılamamıştır.

4.4.7. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki okuldan kaçınma düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?”Alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 4.18 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki okuldan kaçınma düzeyi arasındaki ilişkinin analizi

Değişkenler	$\bar{x}$	ss	r
Güz Dönemi Sosyal Problem Çözme	12,38	2,66	,085
Bahar Dönemi Okuldan Kaçınma	1,88	,281	

Spearman Korelasyon Testi

Tablo 4.18’ e göre okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi okuldan kaçınma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r=,085$; $p>,05$).

4.4.8. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri, bahar dönemindeki okuldan kaçınma düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?”Alt problemine ilişkin bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerilerinin bahar dönemi okuldan kaçınma düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanmak gereklidir. Basit doğrusal regresyon analizi yapılabilmesi için bazı ön koşullar vardır. Değişkenlerin eşit aralıklı sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım gösteriyor olmaları gerekmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bahar dönemi Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği normallik verilerinin analizine bakıldığında okuldan kaçınma düzeyinin normal dağılım göstermediği görülmüştür (Basıklık=3,609, Çarpıklık=-2,228). Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerilerinin, bahar dönemi okuldan kaçınma düzeyini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılamamıştır.

4.4.9. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 4.19 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi arasındaki ilişkinin analizi

Değişkenler	$\bar{x}$	ss	r
Güz Dönemi Sosyal Problem Çözme	12,38	2,66	,200*
Bahar Dönemi Kendi kendini yönetme	1,62	,324	

*Pearson Korelasyon Testi; *p<.05*

Tablo 4.19’a göre okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi kendi kendini yönetme düzeyi arasında olumlu yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=,200$; $p<,05$). Bu sonuca göre güz dönemi sosyal problem çözme becerileri arttıkça bahar dönemi kendi kendini yönetme düzeyi artabildiği, bahar dönemi kendi kendini yönetme düzeyi azaldıkça güz dönemi sosyal problem çözme becerilerinin azalabileceği söylenebilir.

4.4.10. “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri, bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 4.20 Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerilerinin bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	R	R ²	F	Std. H.	β	t	p
Güz Dönemi Sosyal Problem Çözme Bahar Dönemi Kendi Kendini Yönetme	,200	,040	6,571	,009	,024	2,563	,011*

**p<.005*

Tablo 4.20’ye göre güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyini anlamlı bir biçimde yordadığı belirlenmiştir ($R=,20$; $R^2=,04$; $F=6,571$; $p<0,05$). Bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyinin %,04’ü ile güz dönemindeki sosyal problem çözme becerilerini ile açıklanabilmektedir.

5. TARTIŞMA

5.1. Güz Dönemine Ait Bulgulara Yönelik Tartışma

“Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum düzeyi ve değişkenleri (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin tartışma

Güz dönemi araştırma bulgularına göre okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu desteklemeyen çalışmaların olduğu görülmüştür. Nitekim Polat ve Yağbasan (2019), 60-72 aylık çocuklarla yürüttükleri çalışmada, sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sonuç olarak sosyal problem çözme becerileri arttıkça ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin artabileceği belirtilmiştir. Toron ve Alabay (2020), çalışmalarında okula hazırbulunuşluk düzeyi ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sosyal problem çözme becerileri arttıkça okula hazırbulunuşluk düzeylerinin artabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgulara ek olarak okula hazırbulunuşluk düzeylerinin, çocukların sosyal problem çözme becerilerini açıklama gücünün yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okula uyum ile okul hazırbulunuşluk birbiriyle ilişkili kavramlar olup (Arabacıoğlu, 2019), her çocukta aynı düzeyde seyretmemektedir (Öztürk, 2008). Çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyi aynı olmadığından okula uyum gösterme süreci de uzayabilir veya kısalabilir. Bu bakımdan alanyazındaki bilgiler neticesinde okula uyum düzeyinin belirlenmesinde sosyal problem çözme yerine farklı değişkenlerin bağlantısı düşünülebilir. Çocukların sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkileri, okula uyumlarını ve gelişimlerini etkileyen bir etmendir (Ladd vd., 1996). Yapılan bir araştırmada küçük çocukların akranları tarafından kabul edilmelerinin, okula uyumu yordayıcı bir etkiye sahip olduğu ve akranları tarafından kabul edildikçe okulu sevdikleri ifade edilmiştir (Ladd ve Burgess, 2001; Gülay ve Erten, 2011). Okula uyum sürecinde öğretmen-öğrenci ve akran ilişkisinin doğrudan ve anlamlı bir etkisi vardır (Demirtaş-Zorbaz ve Ergene, 2019). Ladd vd. (1996) küçük çocuklarda okula erken uyumun yordayıcısı olarak arkadaş kalitesini incelemiş ve arkadaşlıkla ilgili algılanan çatışmanın, erkek çocuklar için daha yüksek düzeyde okul yalnızlığı ve kaçınma, daha düşük düzeyde okulu sevme ile bağlantılı olabileceği belirtilmiştir. Okula uyum sağlayamayan

çocuklar, yüksek kaygı yaşamaları sebebiyle problem durumunu çözmekte, buna odaklanmakta ve bunun farkına varmakta zorlanmaktadır (Şepitci-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2020).

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile okulu sevmeye düzeyi arasında olumlu yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre sosyal problem çözme becerileri arttıkça okulu sevmeye düzeyi artmaktadır, okulu sevmeye düzeyi azaldıkça sosyal problem çözme becerileri azalmaktadır. Araştırmanın bulguları alanyazınla da paralellik göstermektedir. Okula başlangıçta çocukların çok sayıda sınıf arkadaşı olması hâlinde okulun ikinci ayından itibaren okula dair algılarının daha olumlu olduğu ve bu ilişkileri devam ettiren çocukların okulu zamanla daha çok sevdikleri tespit edilmiştir (Ladd, 1990). Sınıfta yeni arkadaşlar edinmenin okul performansındaki kazanımlarla ilişkili olduğu; erken akran reddinin daha az olumlu okul algısını, daha yüksek düzeyde okuldan kaçınmayı ve okul yılı boyunca daha düşük performans göstermeyi beraberinde getirdiği belirlenmiştir (Ladd, 1990). Anaokulundaki oyun etkinliklerinin, okulu sevmeye ve öğretmenlerle olan ilişkilere etkisinin araştırıldığı başka bir çalışmanın sonucuna göre, daha çok düzenli ve hareketli oyun oynatılan çocukların okuldan kaçınma düzeylerinde azalma, okulu sevmeye düzeylerinde ise artış tespit edilmiştir (Gündoğan, 2020). Ayrıca okula uyum sağlayan çocuklar, okulu daha çok sevebilmekte ve problemlere yönelik daha uygun çözümler üretebilmektedir (Şepitci-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2020). Yapılan başka bir çalışmada ise okulu sevmeye davranışı gösteren çocukların, okulu daha az sevmeye davranışı gösteren çocuklara nazaran okula daha kolay uyum sağladıkları tespit edilmiştir (Daniels, 2014). Bu bakımdan alanyazındaki bilgiler ile bu araştırmanın bulguları arasında paralellik olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile işbirlikli katılım düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Yapılan başka bir çalışmada da aynı sonuca ulaşılmıştır. Gülay-Ogelman vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada 68-72 aylık okul öncesine ve ilkökula devam eden çocukların öğretmenleriyle ilişkileri ve okula uyumları kıyaslanmış; sonuç olarak okula uyumun alt boyutlarından olan işbirlikli katılım ile sınıf türü arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca iş birliği önündeki engeller; olumsuz öğretmen-çocuk ilişkisi, yeterlilik durumu (kendisinden daha düşük akademik başarıda olanların önerilerini dinlememe), arkadaşlık ilişkilerinde çatışma, yarışma ve iş birliği becerilerinin eksik olması

durumuyla ilişkilendirilmiştir (Birch ve Ladd, 1997; Beyazkürk vd., 2007; Genç, 2007; Güvey ve Gültekin, 2015; Le vd., 2018). Bu doğrultuda işbirlikli katılım düzeyine etki edebilecek diğer değişkenlerin varlığı söz konusu olabilir. Nitekim Seçer vd. (2014), 5-6 yaş grubundaki 200 çocuğun katıldığı çalışmada, akran şiddetine maruz kalan ve kalmayan çocukların okula uyumlarındaki farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla araştırma yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda akran şiddetine maruz kalma düzeyi arttıkça işbirlikli katılım düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir. Buna ilaveten akran şiddetine maruz kalma, iş birlikli katılım düzeyinin %19'unu açıklayabilmektedir. Göktaş ve Gülay-Ogelman (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen-çocuk arasındaki uzlaşma ve yakınlık düzeyinin, 5-6 yaş grubu çocukların okula uyum düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Çocukların öğretmenleriyle sınıf içi ilişkilerinin olumlu olması, okula uyum düzeyini yükseltirken olumsuz öğretmen-çocuk ilişkisi, okula uyum düzeyini düşürmektedir (Birch ve Ladd, 1997; Harrison vd., 2007; Mamur-Kar, 2022). Öğretmenin sınıf içi ve dışı ortamlarda çocukları iş birlikçi çalışmaya hazırlamasının, grup çalışması görevini yapılandırarak çocuklar arası etkileşimi ve grup diyaloguna teşvik etmede önemli bir role sahip olduğu belirtilmiştir (Webb, 2009). Arkadaşları ile iş birliği yapma ve öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurulabilmesinin, okul öncesi dönemi çocuklarının sosyal yeterliliğini geliştirerek sınıf ortamına uyum sağlamayı hızlandırabileceği ifade edilmiştir (Berk, 2013).

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile okuldan kaçınma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Başka bir çalışmada da aynı sonuç bulunmuştur. Topçu ve Nazlı (2017) veli oryantasyon programının okul öncesi çocuklarının okula uyumu üzerindeki etkisini incelemiş; çocukların okuldan kaçınma düzeylerini azaltmada bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Bu doğrultuda okuldan kaçınma düzeyine etki edebilecek diğer değişkenlerin varlığı söz konusu olabilir. Okul öncesi dönemde okul reddinin ayrılık kaygısı, dikkat çekme, karşıt davranışlar (Kearney vd., 2005), kaygı ve depresyon (Fremont, 2003), bireysel ve sosyal stres kaynaklarıyla ilişkili olabileceği ve okuldan kaçınmaya yol açabileceği ifade edilmiştir (Knollmann vd., 2010). Bu bakımdan alanyazındaki bilgiler neticesinde okuldan kaçınmanın, sosyal problem çözme becerileri yerine farklı değişkenlerle bağlantısı düşünülebilir.

Kırnık vd. (2021), okul yaşamında genel olarak etkili olan alt boyutlara okula dair duygular, okulun fiziksel çevresi ve öğretmen-öğrenci ilişkileri olarak yer vermektedir.

Buna ek olarak okul ortamında mutlu olması, sosyal yaşantısına da önemli ölçüde etki edebilmektedir. Van Maele ve Van Houtte (2011) öğretmen-öğrenci ilişkilerinin ve aralarındaki güven bağının olma durumunun, okul yaşam kalitesinin belirleyicisi olduğunu vurgulamıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarının okula karşı genel tutumlarının, yüksek yapılandırılmış öğretmen-yönlendirilmiş sınıf ortamlarında daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir (Valeski ve Stipek, 2001). Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları iletişimin ve çocuklara gösterdikleri tepkinin, çocukların okula yönelik algılarına etki edebildiği ifade edilmiştir (Sarı ve Uz-Baş, 2022). Bu doğrultuda çocukların okula uyum sürecinde öğretmenlerin onlarla kurduğu iletişimin, okulu sevme noktasında etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra aile katılımı, çocukların okula uyumunun önemli bir belirleyicisi olmasa da niteliksel kanıtlar, ailelerin anaokuluna geçiş sürecine katılımlarının olumlu bir etki oluşturduğunu göstermiştir (Kang vd., 2017). Eğitim-öğretim hayatına uyum sağlarken akademik, sosyal-duygusal ve davranışsal zorluklar yaşanabilmekte ve bu sürece yoksulluk durumunun dahil olmasının, zorluk derecesini arttırdığı ifade edilmektedir (Perry ve Weinstein, 1998).

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile kendi kendini yönetme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Gülay Ogelman ve Aytaç (2020), okul öncesi eğitime devam eden 121 çocuğun katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, akran ilişkilerinin okula uyum düzeyleri üzerinde yordayıcı etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre bazı akran ilişkileri değişkenlerinin, okula uyumun alt boyutlarından olan kendi kendini yönetme değişkenini yordamadığı belirtilmiştir. Bu doğrultuda kendi kendini yönetme düzeyine etki edebilecek diğer değişkenlerin varlığı söz konusu olabilir. Nitekim Kaya ve Akgün (2016), okula uyum düzeyini farklı değişkenler açısından incelemiş ve sonuç olarak genel öz saygı düzeyi ile kendi kendini yönetme düzeyi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca kısıtlayıcı mizaç özellikleri ile öz güvenlik seviyelerinin, %3 oranında okula uyum düzeyini açıkladığı saptanmıştır. Çocukların mizaç özellikleri, sosyal yeterliliğe doğrudan etki etmekle birlikte (Sanson vd., 2004) okula uyumunun da belirleyicisidir (Bağçeli-Kahraman, 2020). Al-Hendawi (2010), 5-11 yaş aralığındaki 77 çocuğun katıldığı çalışmada, risk altındaki çocukların mizaçlarıyla okula uyum ve akademik başarıları arasındaki yordayıcı etkisini iki yıl boyunca izlemiş ve sonuç olarak çocukların mizacı ile okula uyum arasında anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu belirlemiştir. Ayrıca sosyal etkileşim ve yönergeye uyma becerilerinin uyum sağlayan çocuklarda daha

yüksek olduğu ifade edilmiştir (Herndon vd., 2013). Çocuklar okula başladığı zamanda gerçekleşen rutine ayak uydurma, uyanık kalma, uzun süreli aktiflik, ebeveyninden ayrılma gibi durumlar uyum sürecinde çocuğu zorlayabilmektedir (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000). Bu nedenlerden ötürü kendi kendini yönetme düzeyine sosyal problem çözme yerine farklı değişkenlerin etki ettiği düşünülebilir.

5.2. Bahar Dönemine Ait Bulgulara Yönelik Tartışma

“Okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum düzeyi ve değişkenleri (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin tartışma

Bahar dönemi araştırma bulgularına göre, okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemi sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu desteklemeyen çalışmaların olduğu görülmüştür. Bilici (2019) 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları, sosyal problem çözme becerileri ve rekabet stilleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmaya göre, çocukların sosyal, duygusal uyumları ile sosyal problem çözme becerileri alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Sosyal açıdan yetkin olan çocuklar, akademik açıdan başarılı olurken zayıf sosyal becerileri olan çocuklarda ise akademik başarısızlık gözlemlenebilmektedir (Webster-Stratton ve Reid, 2004). Yağbasan (2018), sosyal problem çözme becerileri yüksek olan çocukların problemlere karşı olumlu sosyal davranışlar sergileyip çözüm yolu ürettiklerini ifade etmiştir. Buna ilaveten sosyal problem çözme becerileri yüksek olan çocukların içinde bulundukları gruba uyum sağlayabilecekleri ve sosyal ilişkilerde başarılı olabilecekleri ifade edilmiştir. Gülay-Ogelman ve Erten (2013), korkulu-kaygılı olma, sosyal olmayan davranış ve saldırganlık düzeyleri arttıkça okula uyum düzeyinde azalma tespit etmiştir. Problemlili davranış arttıkça okula uyum düzeyinin de azaldığı ve bunun ileriki yaşantılara da etki edebileceği ifade edilmiştir (McWayne ve Cheung, 2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okula yönelik genel tutumlarının; yüksek düzeyde yapılandırılmış, öğretmen tarafından yönlendirilen sınıf ortamlarında daha olumsuz olduğu ifade edilmiştir (Valeski ve Stipek, 2001).

Tüzün ve Sayar (2006), çocukların %80'inin okula ilk başladıkları dönemde çeşitli uyum sorunları yaşayabildiklerini ve okula uyum sürecinin özellikle tek çocuk veya

ebeveynlerine gereğinden fazla bağımlı olan çocukları daha fazla etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin, okula yeteri kadar zaman ayıramadıkları, iş ortamındaki yoğunluk ve bilgi eksikliğinden dolayı çocuklarıyla yeterince ilgilenemedikleri belirtilmektedir (Keskin ve Yapıcı, 2008; Gülmez, 2018; Pişirir ve Ayar, 2020). Bu bakımdan alanyazındaki bilgiler neticesinde okula uyum düzeyinin, sosyal problem çözme yerine farklı değişkenlerle bağlantısı düşünülebilir. Yapılan çalışmalarda ebeveynlerin sahip oldukları baskıcı-otoriter tutum arttıkça çocukların uyum becerilerinin azaldığı, ebeveynlerin sahip oldukları demokratik tutumları arttıkça çocukların okula uyum becerilerinin de arttığı saptanmıştır (Özen-Altınkayanak ve Akman, 2019; Arabacıoğlu ve Bağçeli-Kahraman, 2021). Okul öncesi dönem çocuklarının empati ve sosyal beceri düzeylerinin, ebeveyn tutumları ile saldırganlık arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmüştür (Parsak ve Kuzucu, 2020). Çocukların gösterdiği olumlu davranışlar ile annelerin gösterdiği olumlu davranışlar arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çubukçu, 2019). Yapılan bir araştırmada babaların psikolojik kontrolü kullanması, çocukların okula uyumuyla ilişkilendirilirken annelerin sıcakkanlı davranışları, çocukların sosyal uyumu ile ilişkilendirilmiştir. Yapıcı taktikler, çocuklara problem çözme, etkili iletişim yollarını öğreterek sosyal ilişkilerde daha olumlu olmalarını sağlarken çocukların, yıkıcı taktiklerde uyum sorunlarını geliştirmeye karşı daha savunmasız oldukları dile getirilmiştir (McCoy vd., 2013). Çocukların okula başladıkları dönemde problem çözme becerileri üzerinde ebeveyn desteğinin önemli bir rolü olduğu, çocuklara ve ebeveynlere yönelik düzenlenen eğitim programlarının çocukların problemleri davranışlarının azaltılmasında etkili olduğu görülmüştür (Pianta vd., 1991; Pianta ve Harbers, 1996; Reid vd., 2007; Özbey, 2010).

Okul öncesi dönem çocuklarının bahar döneminde sosyal problem çözme becerileri ile okulu sevme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu desteklemeyen çalışmaların olduğu görülmüştür. Nitekim Daniels (2014) okul öncesi dönem çocuklarının duygusal yönelimlerini ve okula uyumlarını araştırdığı çalışmada, okulu sevme davranışı gösteren çocukların, okulu daha az sevme davranışı gösteren çocuklara nazaran okula daha kolay uyum sağladıkları tespit edilmiştir. Okula uyum sağlayan çocuklar, okulu daha çok sevme davranışları sergilemektedir (Şepitci-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2020). Çocukların okula uyum sürecindeki başarısı, okul deneyimlerine ve sosyal duygusal geçmiş yaşantısına bağlıdır (Seven, 2011). Çocukların yeni duruma uyum sağlama sürecinin yanı sıra çocukların

utangaç olma, okul ortamına tekrar alışma, sınıflara yeni öğrencilerin gelmesi, öğretmen iletişimi ve akran kabulü gibi nedenlerinden ötürü araştırma bulgularının etkilendiği düşünülebilir. Wu vd. (2015) utangaçlığın daha düşük öğretmen-çocuk yakınlığı, daha düşük düzeyde okul sevgisi ve yüksek düzeyde okuldan kaçınma ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Okul ortamında çocuk pek çok davranış problemi gösterebilir; bu noktada akran kabulü, öğretmen iletişimi okula uyum noktasında önem arz etmektedir (Barbaroğlu, 2020). Okula bağlanma düzeyleri ile sosyal, duygusal ve akademik uyumları arasında olumlu bir etkileşimden bahsedilebilir (Çakar, 2011). Okul öncesi dönemde okula gitme zorluğu yaşayan çocukların annelerinin sürekli kaygı düzeyleri ile güvensiz bağlanma arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir (Can, 2015). Dolayısıyla çocukların okula gitme zorluğu, ebeveyn tutumu ve annelerin sürekli kaygı içinde olması nedeniyle problem durumlarına çözüm üretme ve okula uyum sağlamada zorlanabileceği söylenebilir. Ayrıca çocuğun okulu sevmeye noktasında, öğretmen tutumu önemli olup çocuğun kendini güvende hissetmesinin, yaşadığı problemlere daha kolay çözüm üretmesine ortam hazırlayacağı söylenebilir (Soysal ve Bodur, 2004). Bu bakımdan alanyazındaki bilgiler neticesinde okulu sevmeye düzeyinin sosyal problem çözme yerine farklı değişkenlerle bağlantısı düşünülebilir.

Okulu sevmeye ile akademik başarı, devamsızlık yapmama gibi diğer eğitimsel sonuçlar arasında olumlu ilişki olduğu vurgulanmıştır (Finn ve Rock, 1997). Okulu sevmeye, tek bir boyuta indirgenemeyecek kadar geniş bir yapıdır. Okulu sevmeye, okula bağlanma ile ilişkilendirilebilen bir kavram olup okulu sevmeye ve okula bağlanma sürecini etkileyen birtakım etkenler vardır. Buna göre okula bağlanma; akademik, sosyal, duygusal uyumla ilişkilendirilmektedir (Morsünbül ve Yazar, 2021). Çok yönlü bir yapı olan okul bağlılığının üç kategoride incelendiği söylenebilir (Arastaman, 2009): Davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlanma. Davranışsal bağlanma; spor, dans, tiyatro gibi akademik program dışındaki faaliyetlere olan ilgiyi, katılımı kapsarken duyuşsal bağlanma; öğretmene, sınıf arkadaşlarına, okula verilen olumlu olumsuz tepkileri içerisine alır; bilişsel bağlanma ise birtakım becerilerde ustalaşmak, sorunların üstesinden gelmek için çaba, dikkat gösterme ve istekli olma halini kapsamaktadır (Fredricks vd., 2004). Hill (2005), okula bağlanma boyutunu üç kategoride incelemiştir: öğretmene bağlanma, arkadaşlara bağlanma ve okula bağlanma. Okula bağlanma; okulu sevmeye, okulla gurur duyma ve okulda mutlu olma, güvende hissetme olarak ele alınır. Öğretmen boyutu; öğrencilerini sevmesi, ilgi göstermesi, onlara destek olmasını; arkadaş boyutu ise

akranları tarafından kabul edilmesi, sevilmesi, değer görmesi, birden çok arkadaşının olması ve akranlarıyla gurur duymasını kapsamaktadır (Morsünbül ve Yazar, 2021). Bu doğrultuda okulu sevmeyi etkileyen farklı boyutların (akran-öğretmen ilişkisi, problem çözme becerisi, okul aktiviteleri vb.) varlığından söz etmek mümkündür.

Okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemi sosyal problem çözme becerileri ile işbirlikli katılım düzeyi arasında olumlu yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre sosyal problem çözme becerileri arttıkça işbirlikli katılım düzeyi artmaktadır; işbirlikli katılım düzeyi azaldıkça sosyal problem çözme becerileri azalmaktadır. Araştırmanın bulguları alanyazınla da paralellik göstermektedir. Nitekim Chen ve Li (2000), Çinli çocuklar üzerine yürüttüğü çalışmada okula uyum düzeyini ve sosyal davranışlarda akran ve anne-baba ilişkisinin etkisini boylamsal olarak iki yıl izlemiştir. Çalışmanın sonucuna göre iş birliği iletişimin, çocukların okula uyumunda ve sosyal davranışlarında olumlu etki yaptığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak akranlar arasında yıkıcı bir iletişimin söz konusu olmasının ise okula uyum, akademik ve sosyal başarıda olumsuz etki edebileceği ifade edilmiştir. Karayol (2016) okul öncesi çocuklarına yönelik nitelikli oyun etkinliklerini içeren eğitim programı hazırlamış ve çocukların iş birliği davranışları ile bunun problem çözme becerilerine etkisini araştırmıştır. Eğitim programının, çocukların problem çözme ve iş birliği davranışları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Grup içinde iş birliği ile çalışılması durumunda akademik başarının ve sınıf içi katılım düzeyinin artacağı belirtilmiştir (Gillies, 2006). Ayrıca sosyal beceri düzeyi arttıkça çocukların etkileşim ve iletişiminin, grupla sosyal problem çözme becerisinin de arttığı görülmüştür (Şahin, 2020). Bu bakımdan alanyazındaki bilgiler ile bu araştırmanın bulguları arasında paralellik olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemi sosyal problem çözme becerileri ile okuldan kaçınma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Paralel bir çalışmada da aynı sonuç bulunmuştur. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların bağımsız öğrenme davranışları ile okula uyum arasındaki ilişki incelenmiş, sonuç olarak bağımsız öğrenme davranışının okuldan kaçınma değişkeni ile ilişkili olmadığı tespit edilmiştir (Gülay-Ogelman ve Kaya, 2023). Okuldan kaçınma davranışı sergilemede okul korkusundan bahsedilebilir. Okul korkusu, her yüz çocuktan dört tanesinde görülebilir ve çocuklar bu süreçte zorlanınca büyük tepkiler göstererek okula gitmek istemeyebilir (Kıldan, 2012). Bu bakımdan okuldan kaçınma düzeyinin, sosyal

problem çözme yerine farklı değişkenlerle bağlantısı düşünülebilir. Çocukların ebeveynlerinden ayrı kalması, duygusal desteklerinin azalması ve yaşadıkları zorluklar neticesinde okula uyum süreci huzursuz geçebilmekte; bunun aksine çocuklar, uyum sürecini sorunsuz ve etkili bir şekilde geçirdiği takdirde olumlu sonuçlar elde edilebilmektedir (Bart vd., 2007; Rous ve Hallam, 2006). Kıldan (2012) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların okul korkuları ile ilgili öğretmen ve ebeveyn görüşlerine yönelik çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, okul korkusunun temel sebebinin anneden ayrılma kaygısı olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz (2019) okula uyum haftası ve okula uyumu etkileyen faktörleri belirlemek için öğretmenlerle görüşme yapmıştır ve çalışmanın bulgularına göre, anne-baba-çocuk ilişkisinin okula uyumu en fazla etkileyen değişken olduğu bulunmuştur. Ayrıca yapılan bir çalışmada saldırganlık düzeyi, korkulu-kaygılı olma ve sosyal olmayan davranışlar arttıkça okula uyum düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir (Gülay-Ogelman ve Erten, 2013). Sosyal problemlerle başa çıkamama durumu, uyum konusuna ket vurup saldırgan davranışlar sergilenmesine yol açabilir. Nitekim İspanyol anaokuluna devam eden 4-6 yaş grubundaki çocukların saldırganlık rollerinin araştırıldığı çalışmada saldırgan çocukların sosyal açıdan reddedilmiş olan çocuklar olduğu ve akran şiddetiyle baş etme stratejisi olarak sırasıyla en çok başvurdukları yöntemlerin ‘yalan söyleme, yardım isteme, kaçma ve ağlama tutumları’ olduğu ifade edilmiştir (Monks vd., 2002). Bu doğrultuda sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin, ağlama ve kaçma boyutlarını asgariye indirilebileceği düşünülebilir. Salırgan davranışların yanı sıra okulda başarısız olma durumunun da uyum noktasında belirleyici olan etmenlerden biri olduğu söylenebilir. Okul başarısızlığı, okulu reddetme veya okul tarafından reddedilmeyle sonuçlanabilecek bir döngünün başlangıç noktası olabilir; okul ve sınıf etkinliklerine katılamama ya da okulla özdeşleşme duygusunun geliştirilmemesi önemli zararlı sonuçlara yol açabilir (Finn, 1989).

Okul öncesi dönem çocuklarının bahar dönemi sosyal problem çözme becerileri ile kendi kendini yönetme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Başka bir çalışmada da aynı sonuç bulunmuştur. Nitekim Gülay-Ogelman vd. (2015), 68-72 aylık okul öncesi ve ilkokula devam eden çocuklara yönelik yapılan çalışmada çocukların okula uyum ve öğretmenleriyle ilişkileri mukayese edilmiş; sonuç olarak okula uyumun alt boyutlarında (iş birlikli katılım, kendi kendini yönetme, okulu sevme, okuldan kaçınma) sınıf türü açısından anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu

duruma örneklem grubunun az olmasının yanı sıra öğretmen algılarının da etki edebileceğine yer verilmiştir. Küçük çocukların okula uyum süreçlerine akran ilişkileri, cinsiyet, ebeveyn tutumları, bireysel özellikler, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve okul ile ilgili faktörler etki edebilmektedir (Balkaya ve Tuğrul 1998; Bağçeli-Kahraman, 2020; Bekirler ve Günay-Bilaloğlu, 2022). Bu bakımdan okuldan kaçınma düzeyinin, sosyal problem çözme yerine farklı değişkenlerle bağlantısı düşünülebilir. Nitekim yapılan bir araştırmada küçük çocukların akranları tarafından kabul edilmelerinin okula uyumu yordayıcı bir etkiye sahip olduğu ve kendi kendini yönetme becerilerinin daha sık sergilendiği ifade edilmektedir (Gülay ve Erten, 2011). Ayrıca yeterince ilgilenilmeyen çocukların ve öğretmenleri tarafından kendilerine olumsuz duygular beslediğini düşünen çocukların benlik kavramı olumsuz etkilenebilmektedir. Buna ilaveten bu çocukların antisosyal davranışlar sergilemenin yanı sıra kendi kendini yönetme becerisine sahip olamadıkları ifade edilmiştir (Curtis, 1991, akt. Arabacıoğlu, 2019). Ayrıca çok çocuklu ailede yetişen çocuklarda istenmeyen davranışların sergilenmesi, sınıf yönetiminde zorluk ve öz bakım becerilerinde eksiklikler fark edilmiştir (Erol ve Savaş, 2022). Kendi kendini yönetme stratejilerinin kullanımı, okullarda problem davranış gösteren öğrencilerin olumsuz davranışlarının azalmasına, akademik performansının artmasına yardımcı olmaktadır (Colvin ve Sugai, 1988; Hogan ve Prater, 1993; Boyle ve Hughes, 1994; Aykut, 2013). Ladd vd. (1996), arkadaşlığın özellikle erkeklerde okul uyumu ile ilişkili olduğunu, arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler yürütemeyen çocukların okulu daha az sevdiklerini, bununla birlikte okul aktivitelerine katılma düzeyinin düşük olduğunu ve yalnızlık düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kendi kendini yönetme becerisi, çocuğun kendisi ve yetenekleri ile ilgili olumlu duygular geliştirmesini sağlamakla birlikte yetersizlikleri, başarısızlıkları olan çocukların, kendi kendini yönetme becerisine sahip olabilmesinin ardından meraklı, araştıran ve güdülenmiş bireyler oldukları ifade edilmiştir (Curtis, 1991, akt. Arabacıoğlu, 2019). Kendi kendini yönetme becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak öğretmenin, çocuğun vücut fonksiyonlarını ve duygularını tanımasına, bağımsız girişimlerine ve çocuğun görüşlerini dikkate alarak karar alma süreçlerine etkin katılım sağlamasına olanak vermelidir (Kangas vd., 2015). Kişisel, sosyal ve genel uyum düzeyi açısından karar verme ve seçenek sunma fırsatlarını sunan ebeveyn tutumunun, çocukların kendi seçimlerini yapmasında daha elverişli koşullar oluşturduğu dile getirilmiştir (Bilal, 1984).

5.3. Ölçeklerin Güz ve Bahar Dönemi Arasındaki İlişkilerine Yönelik Değerlendirmeleri

“Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki sosyal problem çözme becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin tartışma

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi sosyal problem çözme becerileri arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre güz dönemi sosyal problem çözme becerileri arttıkça bahar dönemi sosyal problem çözme becerileri artmaktadır, bahar dönemi sosyal problem çözme becerileri azaldıkça güz dönemi sosyal problem çözme becerileri azalmaktadır. Araştırmanın bulguları alanyazıyla da paralellik göstermektedir. Nitekim Dereli-İman (2013) yaptığı çalışmada 6 yaşındaki çocuklara yönelik olan Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Ölçeği’ nin, Türkiye’ ye uyarlama çalışmasının yapılması ve sosyal problem çözme becerileri ile okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik çalışma yapılmıştır. 400 çocuğun katılımının sağlandığı çalışmaya göre, sosyal problem çözme becerilerinin okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemlerini anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Webster-Stratton (1990) boylamsal olarak yaptığı çalışmaya 3-7 yaş aralığında çocukları olan ebeveynlere yönelik sosyal problem çözme beceri eğitim programı uygulanmış ve sonuç olarak eğitim programı alan ebeveynlerin olumlu yönde iletişim ve problem çözme becerilerinin geliştiği bununla birlikte ebeveyn depresyonunun azaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim alan ebeveynlerin çocuklarının sosyal problem çözme becerileri arttığı ve uygulanan eğitim programının dört yıl sonrasında da hem ebeveyn hem de çocuklar üzerindeki etkilerinin devam ettiği belirtilmiştir. Deniz (2019) 60-72 aylık 171 çocuğun katılımının sağlandığı çalışmada, çocukların sosyal becerilerinin problem çözme becerileri üzerinde yordayıcı etkisi olup olmadığının araştırıldığı çalışmanın sonucuna göre sosyal becerilerin problem çözme becerilerini yordadığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak çocukların sosyal becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin ise orta düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dereli (2019) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 324 çocuğun ve ebeveynin katıldığı çalışmada, ebeveynlerin sosyal problem çözme becerilerinin çocukların sosyal problem çözme becerilerini yordayıcı etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca çalışmada ebeveynlerin sosyal problem çözme becerileri ile çocukların sosyal problem

özme becerileri arasındaki ilişkilerinin incelendiği çalışmanın sonucuna göre ebeveynlerin probleme yönelim ve problem çözme tarzları alt ölçeklerinin alt boyutları ile çocukların sosyal problem çözme alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya göre ebeveynlerin toplam sosyal problem çözme becerileri ile çocukların toplam sosyal problem çözme becerilerini, ebeveynlerin probleme yönelim ve problem çözme tarzları alt ölçekleri alt boyut puanları çocukların sosyal problem çözme alt boyut puanlarını anlamlı bir düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Bu bakımdan alanyazındaki bilgiler ile bu araştırmanın bulguları arasında paralellik gösterdiği söylenebilir.

“Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki toplam okula uyum düzeyi ile bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” ve “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki toplam okula uyum düzeyi, bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” Alt problemlerine ilişkin tartışmalar

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi toplam okula uyum düzeyi ile bahar dönemi toplam okula uyum düzeyi arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre güz dönemi toplam okula uyum düzeyi arttıkça bahar dönemi toplam okula uyum düzeyi artmaktadır, bahar dönemi toplam okula uyum düzeyi azaldıkça güz dönemi toplam okula uyum düzeyi azalmaktadır. Ayrıca güz dönemindeki toplam okula uyum düzeyi bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyini anlamlı bir biçimde yordadığı belirlenmiştir. Bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyinin %34,5’i güz dönemindeki toplam okula uyum düzeyi ile açıklanabilmektedir. Araştırmanın bulguları alanyazıyla da paralellik göstermektedir. Gülay-Ogelman ve Erten (2013) 5-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yaptığı çalışmada, çocukların akran ilişkileri ve sosyal konumlarının okula uyum düzeyleri üzerinde yordayıcı etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre eğitim öğretim yılı içinde dört ölçüm yapılmış ve olumlu sosyal davranışların, okula uyum düzeyini yordayan en yüksek düzeyde değişken olduğu saptanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal konum düzeyleri ve olumlu sosyal davranışları arttıkça okula uyum düzeyinin de artacağı bununla birlikte sosyal olmayan davranış, saldırganlık, aşırı hareketlilik ve korkulu-kaygılı olma düzeylerinde artış yaşanması okula uyum düzeyinde azalmaya yol açacağı belirtilmiştir. Gülay (2011a) 5- 6 yaş çocuklarına yönelik yaptığı çalışmada akran ilişkileri ve okula

uyum arasındaki ilişkiyi güz ve bahar dönemlerinde incelemiştir. Çalışmaya göre, çocukların güz ve bahar dönemlerinde okula uyum düzeyleri arttıkça olumlu sosyal davranış düzeyi de artmakta, okula uyum düzeyleri azaldıkça olumlu sosyal davranış düzeyi de azalmaktadır. Güz ve bahar dönemlerinde okula uyum düzeyi arttıkça (dışlanma, saldırganlık, aşırı hareketlilik, korkulu-kaygılı olma ve akran şiddetine maruz kalma) düzeyleri azalmakta ve okula başlama zamanlarındaki okula uyum düzeyi bahar dönemi sonundaki akran ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bracken ve Fischel (2007) Head Start eğitimi alan 4 yaşındaki 515 çocuğun katılımın sağlandığı çalışmada, çocukların sosyal becerilerinin davranış problemleri ve okul olgunluğu üzerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre, okul öncesi eğitim kurumuna 4 yaşından itibaren devam eden ve sosyal beceri ile davranış problemleri yaşayan çocukların okul öncesi eğitim süresi boyunca sosyal becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Buna ek olarak çocukların sözel ve matematik becerileri olumlu yönde artış göstererek okula hazır oldukları belirtilmiştir. Gülay-Ogelman ve Aytac (2020) yaptıkları çalışmada, küçük çocukların akran ilişkilerinin okula uyum değişkenleri üzerinde yordayıcı etkisi olup olmadığını araştırılmış sonuç olarak bazı akran ilişkileri değişkenlerinden (dışlanma, sosyal etki, sosyal olmayan davranış, kaygılı-korkulu olma, saldırganlık, aşırı hareketlilik, sosyal tercih, olumlu sosyal davranış) okula uyum düzeylerinden en az birini yordadığını tespit etmişlerdir. Bu bakımdan alanyazındaki bilgiler ile bu araştırmanın bulguları arasında paralellik gösterdiği söylenebilir.

“Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki okulu sevmeye düzeyi ile bahar dönemindeki okulu sevmeye düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin tartışma

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi okulu sevmeye düzeyi ile bahar dönemi okulu sevmeye düzeyi arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre güz dönemi okulu sevmeye arttıkça bahar dönemi okulu sevmeye düzeyi artmaktadır, bahar dönemi okulu sevmeye düzeyi azaldıkça güz dönemi okulu sevmeye düzeyi azalmaktadır. Araştırmanın bulgusu alanyazında da paralellik göstermektedir. Daniels (2014) yaptığı boylamsal çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının duygusal yönelimlerini ve okula uyumlarını araştırmıştır. Çalışmanın sonucuna göre okulu sevmeye davranışı gösteren çocukların okulu daha az sevmeye davranışı gösteren çocuklara nazaran daha olumlu ve uyumlu davranışlar sergilediklerini tespit etmiştir. Morris vd. (2021) küçük yaşlarda okulu sevmeye ile daha sonraki eğitim başarısı arasındaki ilişkiye yönelik

çalışma yapmışlardır. Çalışmaya göre, okulu seven çocukların okulu sevmeyenlere nazaran akademik başarısının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca 6 yaşında okuldan alınan keyfin 10 yıl sonraki disiplinler arası başarıyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Okuldan keyif alan çocukların daha sonraki yaşlarda motive olma, okul çalışmalarına katılma olasılıklarının daha yüksek olduğu ve okuldan keyif alma ile okula bağlılık arasında güçlü ilişkiler olduğunu belirtmişlerdir (Gutman ve Vorhaus, 2012). Okula bağlanma düzeyleri ile sosyal, duygusal ve akademik uyumları arasında olumlu bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Çakar, 2011). Ayrıca okuldan keyif alma gibi öğrenmeye yönelik olumlu tutum ve duygular dikkat ve biliş kapsamını genişletmektedir (Fredrickson ve Marangoz, 2002; Jirout vd., 2023). Erten (2012) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubundaki 175 çocuğun katıldığı çalışmada sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesine yönelik boylamsal çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmada, eğitim-öğretim yılı içerisinde dört kez ölçüm yapılmıştır. Çocukların okulu sevmeye düzeyinde ilk üç ölçümde artış göstermiştir. Çocukların son ölçümünde okulu sevmeye düzeyinde düşüş olduğu, bunun nedeninin ise yıl sonu etkinliklere ağırlık verilmesinden kaynaklı olabileceği belirtilmiştir. Bu çalışmada ise okulu sevmeye düzeyinde ilk ölçüm ile ikinci ölçüm arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olması sebebiyle paralellik gösterdiği söylenebilir.

“Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki işbirlikli katılım düzeyi ile bahar dönemindeki işbirlikli katılım düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin tartışma

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi işbirlikli katılım düzeyi ile bahar dönemi işbirlikli katılım düzeyi arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre güz dönemi işbirlikli katılım düzeyi arttıkça bahar dönemi işbirlikli katılım düzeyi artmaktadır, bahar dönemi işbirlikli katılım düzeyi azaldıkça güz dönemi işbirlikli katılım düzeyi azalmaktadır. Bulguların sonuçları alanyazındaki çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Gülay-Ogelman ve Amca-Toklu (2022) Covid-19 pandemi süresince okul öncesi eğitime devam eden 54 çocuğun katıldığı çalışmada, öğretmen-çocuk ilişkisinin okula uyum üzerinde yordayıcı etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmaya göre, öğretmen-çocuk ilişkisi toplam okula uyum düzeyini yordadığı tespit edilmiştir. Buna ilaveten öğretmen-çocuk ilişkisi arttıkça işbirlikli katılım düzeyinin arttığı ve öğretmen-çocuk ilişkisinin işbirlikli katılım düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Öğretmen çocuk ilişkisi, işbirlikli katılımın %37'sini

açıklayabilmektedir. Ayrıca akran şiddetine maruz kalma durumları, işbirlikli katılım düzeylerinin %19'unu açıklayabilmekte ve akran şiddetine maruz kalma durumları, işbirlikli katılım düzeyini anlamlı bir biçimde yordamaktadır (Seçer vd., 2014). Bu bakımdan alanyazındaki bilgiler ile bu araştırmanın bulguları arasında paralellik gösterdiği söylenebilir. Dört- beş yaş aralığındaki çocuk ve annelere yönelik yapılan bir çalışmada, “Çocuk İletişim Dili Eğitimi” uygulandıktan sonra, deneme grubu annelerin çocuklarının iş birliği ve sosyal ilişkilerle ilgili davranışlarında artış olduğu tespit edilmiştir (Çağdaş, 1997). Buna ilaveten olumlu sosyal çözüm yöntemleri kullanan çocukların okulda daha iş birliği oldukları ifade edilmiştir (Dodge vd., 1994). Erten (2012) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubundaki 175 çocuğun katıldığı çalışmada sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesine yönelik boylamsal çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmada, eğitim-öğretim yılı içerisinde dört kez ölçüm yapılmıştır. İşbirlikli katılım düzeyi ilk üç ölçüme kadar giderek arttığı tespit edilmiştir. İşbirlikli katılım düzeyinin son ölçümünde ise düşüş olduğu belirtilmiştir. Bunun sebebinin yıl sonu etkinliklerine daha çok vakit ayrılmasından kaynaklı olabileceği ifade edilmiştir. Bu çalışmada ise işbirlikli katılım düzeyinin ilk ölçüm ile ikinci ölçüm arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olması sebebiyle paralellik gösterdiği söylenebilir.

“Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki okuldan kaçınma düzeyi ile bahar dönemindeki okuldan kaçınma düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin tartışma

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi okuldan kaçınma düzeyi ile bahar dönemi okuldan kaçınma düzeyi arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre güz dönemi okuldan kaçınma düzeyi arttıkça bahar dönemi okuldan kaçınma düzeyi artmaktadır, bahar dönemi okuldan kaçınma düzeyi azaldıkça güz dönemi okuldan kaçınma azalmaktadır. Erten (2012) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubundaki 175 çocuğun katıldığı çalışmada sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesine yönelik boylamsal çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmada, eğitim-öğretim yılı içerisinde dört kez ölçüm yapılmış ve öğretmen algılarına göre okuldan kaçınma düzeylerinin sürekli arttığını belirtmiştir. Gülay ve Erten (2011) 5-6 yaş grubu 99 çocuğun katılımının sağlandığı çalışmada akran kabullerinin okula uyum değişkenleri üzerinde yordayıcı etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, akranlar tarafından kabul edilme

düzeyi ile okuldan kaçınma düzeyi arasında olumsuz yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu ve akranlar tarafından kabul edilme düzeyi okula uyumun alt boyutlarından olan okuldan kaçınmayı en yüksek düzeyde yordadığı saptanmıştır. Alanyazın da bu bulguyu destekleyen çalışmaların olmasıyla birlikte okuldan kaçınma düzeyine etki edecek farklı değişkenlerin de etkili olabileceği bahsedilmektedir. Okul korkusu üzerine hazırlanan bir çalışmada okul korkusunun anne-bebek arasında kurulan güvenli bağlanma ilişkine dayandığı ve okul öncesi çocuklarının gelişimine etki edebileceği belirtilmiştir (Soysal ve Bodur, 2004). Başka bir çalışmada da okul öncesi dönemdeki çekingen davranışların ve bağlanma stillerinin ilköğretimdeki okula uyuma etkili olduğu görülmüştür (Seven, 2010). Küçük çocukların okula uyum düzeyleri ile öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerinin araştırıldığı çalışmaya göre otoriter sınıf yönetimi profili ile çocukların işbirlikli katılımları ile okuldan kaçınma düzeyleri arasında ilişki belirlenirken okulu sevmeye ve kendi kendini yönetme düzeyleri arasında ilişki tespit edilememiştir (Gülay ve Ekici, 2009, akt. Gülay ve Erten, 2011). Akranlar tarafından kabul edilme düzeyi okula uyumun alt boyutlarını ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı tespit edilmiştir (Gülay ve Erten, 2011). Akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akran şiddetine maruz kalma ve birtakım sosyal davranışlar okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutumlarını anlamlı şekilde yordadığını belirtmişlerdir (Gülay-Ogelman ve Ersan, 2014). Ayrıca annelerin eğitim düzeyinin okuldan kaçınma davranışı üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu tespit etmişlerdir (Topçu ve Erkan, 2013).

“Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi ile bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” ve “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi, bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” Alt problemlerine ilişkin tartışma

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi kendi kendini yönetme düzeyi ile bahar dönemi kendi kendini yönetme düzeyi arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre güz dönemi kendi kendini yönetme düzeyi arttıkça bahar dönemi kendi kendini yönetme düzeyi artmaktadır, bahar dönemi kendi kendini yönetme düzeyi azaldıkça güz dönemi kendi kendini yönetme düzeyi azalmaktadır. Güz dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyini anlamlı bir biçimde yordadığı belirlenmiştir. Bahar

dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyinin %31'i güz dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi ile açıklanabilmektedir. Bulgular alanyazında da paralellik göstermektedir. Kaya ve Akgün (2016) okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemişler ve sonuç olarak çocukların genel öz saygı düzeyi ile okula uyum ölçeği kendi kendini yönetme alt boyutu arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Olumlu sosyal davranış düzeyi ile işbirlikli katılım, kendi kendini yönetme ve okulu sevmeye arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki tespit etmişlerdir (Gülay-Ogelman ve Aytaç, 2020). Yapılan bir araştırmada küçük çocukların akranları tarafından kabul edilmelerinin okula uyumu yordayıcı bir etkiye sahip olduğu ve kendi kendini yönetme becerileri daha sık sergilendiği ifade edilmektedir (Gülay ve Erten, 2011). Topçu ve Nazlı (2017) uyguladıkları programın okul öncesi çocukların okuldan kaçınma düzeylerini azaltmada etkisinin olmadığı fakat okula uyum, kendi kendini yönetme, okulu sevmeye, işbirlikli katılım boyutlarını anlamlı derecede arttırdığını tespit etmişlerdir. Erten (2012) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubundaki 175 çocuğun katıldığı çalışmada sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesine yönelik boylamsal çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmada, eğitim-öğretim yılı içerisinde dört ölçüm içinde kendi kendini yönetme düzeylerinin sürekli artış gösterdiği tespit edilmiştir. Gülay (2011b) 5-6 yaş çocuklarına yönelik yapılan çalışmada, sosyal beceri ile okula uyum düzeyleri arasındaki etkileşimleri araştırmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, çocuklarının sosyal beceri, okula uyum ile ilgili alt boyutlarını (okuldan kaçınma, okulu sevmeye, kendi kendini yönetme işbirlikli katılım) yordamakla birlikte çocukların sosyal uyum düzeyleri toplam okula uyum düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu doğrultuda alanyazındaki bilgiler ile bu araştırmanın bulguları arasında paralellik gösterdiği söylenebilir.

5.4. Güz Dönemi Sosyal Problem Çözme Testi ile Bahar Dönemi Okula Uyum Ölçeği Arasındaki İlişkilere Yönelik Değerlendirmeleri

“Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” ve “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri, bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyini

istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” Alt problemlerine ilişkin tartışmalar

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi toplam okula uyum düzeyi arasında olumlu yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre güz dönemi sosyal problem çözme becerileri arttıkça bahar dönemi toplam okula uyum düzeyi artmaktadır, bahar dönemi toplam okula uyum düzeyi azaldıkça güz dönemi sosyal problem çözme becerileri azalmaktadır. Güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyini anlamlı bir biçimde yordadığı belirlenmiştir. Bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyinin %05’ i güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile açıklanabilmektedir. Araştırmanın bulguları alanyazında da paralellik göstermektedir. Pianta vd. (1991), okula başlama sürecinde anne ve çocuğun problem çözme durumunda davranışlarının gözlemlenmesi ile çocukların daha sonra okula uyum sağlamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan çalışmaya göre, okuldaki yeterlilik ve davranış sorunlarının derecelendirilmesi, çocuğun sevgisi, görev yönelimi, öz saygı, ebeveyn desteği ve öğretim ile önemli ölçüde ilişkili olduğu bununla beraber anne ve çocuk faktörleri, çocuğun davranış problemlerini ve sınıftaki yeterliliğini önemli ölçüde yordadığı tespit edilmiştir.

Stright vd. (2009) Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan Hmong ailelerinde annelerin çocukların problem çözme konusunda bilişsel desteği ile çocukların anaokulundaki uyumu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya göre çocukların problem çözme konusundaki annenin bilişsel desteği, anaokulundaki çocukların akıl yürütme becerilerini yordamasının yanı sıra annenin direktifli öğretimi, çocukların vicdani davranışlarını olumlu yönde, çocukların özerk davranışlarını ise olumsuz yönde yordamıştır. Ayrıca çocuğun problem çözmesinde ebeveynin kolaylaştırıcılığının davranışsal boyutu, problem çözme davranışlarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Kendall ve Fischler, 1984). Aile tipi ile kişisel uyum arasındaki ilişkide sosyal problem çözmenin önemli bir role sahip olduğunu dile getirilmişlerdir (Samadi ve Sohrabi, 2016).

Yapılan başka bir çalışmada ise 5-6 yaş grubu çocukların okula uyum ve akran ilişkileri incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, çocukların güz ve bahar dönemlerindeki okula uyum düzeyleri yükseldikçe olumlu sosyal davranış düzeyi de yükseltmekte, uyum düzeyleri azaldıkça olumlu sosyal davranış düzeylerinin de azaldığını tespit etmiştir (Gülay, 2011a). Çocukların okula uyum sağlaması problem çözme becerilerini daha aktif

kullanabilmesine bununla beraber problemleri kendi lehine çevirebilmesine olanak sağlamaktadır (Şepitci-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2020). Gülay (2011a) 5-6 yaş grubu çocuklara yönelik yaptığı çalışmada, çocukların okula uyumlarını sosyal beceriler açısından araştırmış ve sonuç olarak, çocukların sosyal uyum düzeyleri ile toplam okula uyum düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu tespit etmiştir. Buna ilaveten sosyal becerilerin okula uyumun alt boyutları (okulu sevme, işbirlikli katılımı, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme değişkenlerini yordayıcı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Olumlu sosyal davranış akademik becerileri de artırarak okula uyumu desteklediği olumsuz sosyal davranışların ise okula uyum sürecini olumsuz etkileyeceği dile getirilmiştir (August vd., 1996; Wentzel, 1996; Schwartz vd., 2001, akt. Gülay, 2011a; Weiner ve Craighead, 2010). Yapılan bir araştırmada daha yüksek düzeydeki sosyal destek ve problem çözme becerileri, stresli yaşam olayları ve davranış sorunları arasındaki ilişkiyi yumuşattığı (Dubow ve Tisak, 1989) dolayısıyla da uyum sürecini daha fazla kolaylaştırdığı söylenebilir. Okulda başarılı olmak, çocukların akademik yeterliliklerin yanı sıra bir dizi sosyal yeterliliği de gerçekleştirmesini gerektirir (Wentzel, 2012). Bu bağlamda sosyal problem çözme becerileri hem akademik başarı için hem de sosyal gelişim ve okula uyumu kolaylaştırıcı bir faktör olduğu söylenebilir.

Yapılan bir çalışmada dört yaş grubundaki dezavantajlı çocukların okul davranışı uyumu ile gerçek hayatta problem çözme düşüncesi arasındaki ilişki incelenmiş ve problemlere alternatif çözümler üretmenin sınıf davranışlarına doğrudan etki ettiği tespit edilmiştir (Shure vd., 1971). Problem çözme becerisinin artması sosyal uyumun iyileşmesiyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir (Shure ve Spivack, 1980). Dubow vd. (1991), stresli yaşam olaylarının ve kaynaklarının (sosyal destek ve sosyal problem çözme becerileri) çocukların uyumlarındaki değişiklikleri incelemek için yapılan iki yıllık boylamsal çalışmada, sosyal destek ve sosyal problem çözme becerilerinde zaman içinde artışlar davranışsal ve akademik uyumdaki iyileşmeyle önemli ölçüde ilişkiliyken stresli yaşam olayları uyum için yordayıcı olmadığını tespit etmişlerdir. Reid vd. (2007) okul öncesi kurumlarında iki yıl sürecinde ‘İnanılmaz Yıllar’ programını uygulamış sonuç olarak eğitim alan çocuklar ve ebeveynleri eğitim almayanlara nazaran daha az problem davranışı sergilediklerini tespit etmişlerdir. Kargı (2009) bilişsel tedaviye dayalı kişiler arası problem çözme kazandırma programının etkililiğini araştırmış, uyguladığı eğitimin sonuçlarına göre ise sosyal problem çözme puanları kontrol grubuna nazaran anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve deney grubundaki çocukların davranış problemlerinin azaldığı

görülmüştür. Dereli (2008) 6 yaşındaki çocuklara yönelik sosyal beceri eğitim programı uygulamıştır. Sosyal beceri eğitim programının çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinin etkisinin incelendiği çalışmanın sonucuna göre, uygulanan programın çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinin olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Bilici (2019) 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları, sosyal problem çözme becerileri ve rekabet stilleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmaya göre, çocukların sosyal duygusal uyumları ile sosyal problem çözme becerileri alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan alanyazındaki bilgiler ile bu araştırmanın bulguları arasında paralellik gösterdiği söylenebilir.

“Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki okulu sevmeye düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin tartışma

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi okulu sevmeye düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu desteklemeyen çalışmaların olduğu görülmüştür. Gest vd. (2005) ilköğretim okulda sosyal ilişki ve okuldaki hoşlanmadaki değişikliklerin davranışsal yordayıcıları üzerine altı ay süren boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya göre öğrencilerin sonbahara kıyasla ilkbaharda okulu daha az sevdikleri, bununla birlikte saldırgan davranışların olması yalnızlık duygularında hem artış yaşanmasına hem de okul yılı boyunca okula sevmeye boyutunda azalma olduğu gözlemlenmiştir. Okulu seven çocukların okula daha kolay uyum sağladıkları ve utangaç olma, kaygı, öğretmen tutumu, akademik başarı, sosyal duygusal uyum gibi faktörlerin etkili bir rolü olabileceği belirlenmiştir (Finn ve Rock, 1997; Daniels, 2014; Soysal ve Bodur, 2004; Can, 2015; Wu vd., 2015; Barbaroğlu, 2020; Morsünbül ve Yazar, 2021; Morris vd., 2021). Durmuşoğlu-Saltalı ve Erbay (2013) 6 yaşındaki çocukların okula devam ederken yaşadıkları stresli durumları araştırmak amacıyla çalışma yapmışlardır. Çalışmaya göre çocukların okulun ilk günlerinde ebeveynlerden uzak kalma hissi, öğretmenlerle ilgili korkusu, okul ortamıyla ilgili sosyal kaygıları nedeniyle çocukların stresli oldukları görülmüştür. Buna ek olarak çocuklar okula başladığı zamanlarda içe kapanma, agresif davranışlar, sınıf içi etkinliklere katılmayı reddetme ve ağlama davranışı gösterebilmektedir. Bu bakımdan alanyazındaki bilgiler neticesinde okulu sevmeye düzeyini sosyal problem çözme yerine farklı değişkenlerle bağlantısı düşünülebilir.

Yapılan araştırmada akranlar tarafından reddedilmek çocukların okulu daha az sevmeleri, etkinliklerde işbirlikli katılım, kendi kendini yönetme becerilerini daha az göstermesine ve okuldan kaçınma davranışının daha çok artacağını saptamışlardır (Gülay ve Erten, 2011). Okula bağlılığı azaltan nedenlere ilişkin öğretmenlerden kaynaklanan nedenler, yönetimden kaynaklanan nedenlere nazaran daha yüksek düzeyde algılandığını tespit etmiştir (Arastaman, 2009). Okula bağlanma ve akademik öz yeterlilik arasında doğru bir orantı olduğunu belirtmişlerdir (Canbulat vd., 2017). Öğrencilerin bireysel aidiyet algıları depresyon, sosyal reddedilme ve okul sorunları ile ters orantılı olduğu saptanmıştır (Anderman, 2002). Öğretmenlerin, okula uyum sürecinde çocukların gereksinimlerinin farkında olup çocukların kendilerini değerli hissetmeleri yönündeki tutumları sınıfa aidiyet sürecini kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır (Durmuşoğlu-Saltalı ve Erbay, 2020). Bu doğrultuda öğretmen tutumlarının okulu sevme açısından önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Anaokuluna geçiş döneminde çocuk ve aile ilişkili faktörlerin hem sınıf içi hem de sınıf dışı erken okul deneyimin, okulun ilk yıllarındaki sosyal ve akademik durumuna etkili olduğu söylenebilir (Belsky ve MacKinnon, 1994).

“Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki işbirlikli katılım düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin tartışma

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi işbirlikli katılım düzeyi arasında olumlu yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre güz dönemi sosyal problem çözme becerileri arttıkça bahar dönemi işbirlikli katılım düzeyi artmaktadır, bahar dönemi işbirlikli katılım düzeyi azaldıkça güz dönemi sosyal problem çözme becerileri azalmaktadır. Bulguların sonucu alanyazında da paralellik göstermektedir. Nitekim Polat-Unutkan (1998), 5-6 yaş çocuklarının sosyal gelişimlerini desteklemeye yönelik “Aile Katımlı Sosyalleşme Programı”nın etkili olup olmama durumunu incelemek amacıyla çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, programa katılan çocukların iş birliği davranışında olumlu yönde değişiklikler olduğunu tespit etmiştir. Fantuzzo vd. (1995) olumlu akran ilişkilerinin iş birliği becerilerini etkilediğini belirtmiştir. Genellikle arkadaşları tarafından sevilmediğini ve kabul edilmediğine inanma eğiliminde olan saldırgan davranış gösteren çocuklarda ise iş birliğini kabul etme noktasında güçlük çektikleri veya doğrudan iş birliğini reddettiklerini belirtmişlerdir (Bee ve Boyd, 2009, akt. Çeliker, 2019).

Yapılan başka bir çalışmada problem çözme becerilerinin okul öncesi yıllarda geliştiğini ve yaşa uygun oyun benzeri ortamlarda işbirlikçi problem çözme, küçük çocuklarda hem işbirlikçi davranışı hem de işbirlikçi öğrenmeyi teşvik etmesi açısından etkili bir yol olduğunu tespit etmiştir (Ramani, 2005). Erken yaşlarda olumlu sosyal davranışların kazanılması (iş birliği, yardımlaşma, paylaşım, teselli etme) akademik başarı ve sosyal alanlardaki gelişimlerine önemli bir katkısı olup daha fazla olumlu davranışlar sergilenmesine yol açmaktadır (Caprara vd., 2000). Koçak ve Tepeli'ye (2006) yaş, cinsiyet, anne eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeyin işbirlikli katılım davranışını etkilediğini belirtmiştir (Erten, 2012). İşbirliğine dayalı öğrenme akademik başarıyı artırma, okul ve derse yönelik olumlu tutum geliştirme, üst biliş becerilerini geliştirme, sosyal becerileri kazanma gibi birtakım amaçları vardır (Yılmaz, 2015). İşbirlikli katılım grubu kendini kabul ettirme, gruptaki arkadaşları ile olumlu iletişim kurma, davranışlarıyla etkileyebilme ve kendi ile diğerlerine yönelik doğru değerlendirebilme yapabilmesine olanak sağlar (Schwartz vd. 2001, akt. Arabacıoğlu, 2019). Öğretmenler okula uyum sürecinde etkinliklerde her çocuğun bazen lider veya lideri izlemesine yönelik fırsatlar sunulabilir, özellikle de işbirlikli katılım etkinliklerine başarılı olan çocuklar okula uyum noktasında çok fazla sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir (Parker vd., 2005). Bu bakımdan alanyazındaki bilgiler ile bu araştırmanın bulguları arasında paralellik gösterdiği söylenebilir.

“Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki okuldan kaçınma düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Alt problemine ilişkin tartışma

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi okuldan kaçınma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Paralel bir çalışmada da aynı sonuç bulunmuştur. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların bağımsız öğrenme davranışları ile okula uyum arasındaki ilişki incelenmiş sonuç olarak bağımsız öğrenme davranışlarının okuldan kaçınma değişkeni ile ilişkili olmadığını tespit etmişlerdir (Gülay-Ogelman ve Kaya, 2023). Bu doğrultuda okuldan kaçınma düzeyine etki edebilecek diğer değişkenlerin varlığı söz konusu olabilir. Kaya ve Akgün (2016) okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile bazı değişkenler (mizaç, okula devam süresi vb.) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Okula devam süresi ve okula uyum arasındaki bağlantıda işbirlikli katılım, okulu sevme, kendi kendini yönetme, okuldan kaçınma ve toplam uyum puanlarının okula devam süresinin

tek başına belirleyici bir değişken olmadığı, okula devam süreci içinde okuldan kaçınma puanları bir dönemde artış daha sonrasında azalma olduğu saptanmıştır. Bunun nedeninin ise gerek çocuğun özellikleri gerek uyumun dinamik süreç olması ve okula devam süresi gibi faktörlerin etki edebileceği belirtilmektedir. Okul öncesi dönemde akran şiddeti düzeyleri arttıkça okuldan kaçınma puanları artmakta işbirlikli katılım, okulu sevmeye ile kendi kendini yönetme puanlarının azaldığını tespit etmişlerdir (Seçer vd., 2014). Öğretmen-çocuk ilişkisi ile sosyal davranışların araştırıldığı çalışmaya Almanya’da 2-7 yaş grubundaki 153 çocuk dahil olmuş ve bulgulara göre, uzlaşma ve bağımlılık dışı dönük davranış problemleriyle olumsuz yönde ilişki tespit edilirken, öğretmen-çocuk arasındaki yakınlık düzeyi olumlu sosyal davranışlarla olumlu yönde ilişki olduğunu tespit etmişlerdir (Glüer ve Gregoriadis, 2017). Olumlu sosyal davranış düzeyi arttıkça okuldan kaçınma azalmakta, olumlu sosyal davranış düzeyi azaldıkça okuldan kaçınma değişkenleri artmaktadır (Gülay-Ogelman ve Aytaç, 2020). Kasik ve Gál (2016) küçük çocukların sosyal problem çözme ve davranış sorunlarına ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmaya göre, annelerin problemlere olumlu ve olumsuz yönelimleri, 4-6 yaş aralığındaki çocukların olumlu sosyal davranış, kaygı ve duygusal kararsızlık, uyum zorlukları, karşı gelme problemleri ve zorluklarını yordadığını belirtmişlerdir. Bu bakımdan alanyazındaki bilgiler neticesinde okuldan kaçınma düzeyini sosyal problem çözme becerileri yerine farklı değişkenlerle bağlantısı düşünülebilir.

“Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” ve “Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri, bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” Alt problemlerine ilişkin tartışma

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi kendi kendini yönetme düzeyi arasında olumlu yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre güz dönemi sosyal problem çözme becerileri arttıkça bahar dönemi kendi kendini yönetme düzeyi artmaktadır, bahar dönemi kendi kendini yönetme düzeyi azaldıkça güz dönemi sosyal problem çözme becerileri azalmaktadır. Güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyini anlamlı bir biçimde yordadığı belirlenmiştir. Bahar

dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyinin %4'ü ile güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile açıklanabilmektedir. Bulguların sonucu alanyazında da paralellik göstermektedir. Waliski ve Carson (2008) 4-5 yaş grubu okul öncesi dönem 15 çocuk ile grup çalışmalarının, duygusal farkındalık ve davranış üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada; kendi kendini yönetme, duygusal farkındalık, sosyal beceriler ve özgüven konusunda eğitim verilmiştir. Uygulama sonrasında özgüven ve kendi kendini yönetme davranışlarında artış olduğu belirtilmiştir. Kaya ve Akgün (2016) okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve sonuç olarak çocukların genel özsaygı düzeyi ile okula uyum ölçeği kendi kendini yönetme alt boyutu arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Gülay (2011b) çocukların sosyal becerileri, okula uyumun alt boyutlarından kendi kendini yönetmeyi yordadığını belirtmiştir. Olumlu sosyal davranış düzeyi ile kendi kendini yönetme arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır (Gülay-Ogelman ve Aytaç, 2020). Çocukların öz düzenleme becerilerinin düşünceyi yönetebilme ve problem çözme süreçleri ile doğru orantılı olduğunu tespit etmişlerdir (Fox ve Riconscente, 2008). Kotil (2010) okula yeni başlayan 5 yaş grubu çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okula uyum beklentilerine uyum düzeyinin etkisini incelemiş ve sonuç olarak çocuğun cinsiyetinin, annenin çocuk bakımı konusunda bilgi edinmiş olmasının, ebeveyn öz yeterliliğinin, annenin çalışma durumunun sosyal duygusal uyumu önemli ölçüde yordadığını tespit etmiştir. Erkek çocuklara nazaran kız çocukların; çocuk bakımı konusunda bilgi edinen, çalışmayan, yüksek ebeveyn öz yeterliliğine sahip annelerin çocuklarının daha yüksek sosyal-duygusal uyum düzeylerine sahip olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca kendini kontrol edebilen çocuklarda başta akranları olmak üzere toplum tarafından da kolay kabul edilebildiği bununla birlikte sosyal kabul görmeyen çocuklarda düşük entelektüel performans, asosyallik, saldırganlık ve davranış bozukluğu görüleceğini ifade etmişlerdir (Şepitci-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2020).

Okula uyum becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir (Şepitci-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2019). Öğrenmede öz düzenleme ve okula uyum arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bunun yanı sıra öğrenmede öz düzenlemenin okula yordayıcılık etkisinin akran şiddetine maruz kalmadan daha yüksek düzeyde olduğunu saptamışlardır (Gülay-Ogelman vd., 2022). Bağımsız öğrenme davranışı ile toplam okula uyum, kendi kendini yönetme ve

işbirlikli katılım arasında olumlu yönde orta düzeyde; bağımsız öğrenme davranışı ile okulu sevme arasında olumlu yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir (Gülay-Ogelman ve Kaya, 2023). Öz yönetimli öğrenme bireylerin planlama, uygulama ve hatta çabayı değerlendirme konusunda birincil sorumluluğa sahip olduğu bir çalışma şeklidir (Hiemstra, 1994). Öz yeterlilik düzeyi arttıkça değerlendirici, kendine güvenli, planlı yaklaşım kullanma eğiliminde artış gözlemlenmiştir (Kesgin, 2006). Çocuklar daha az yapılandırılmış faaliyetlerde ne kadar çok zaman geçirirse, kendi kendini yönetme işlevleri de o kadar iyi olduğu daha zayıf öz yönetimli yürütme işlevini öngören yapılandırılmış faaliyetler için tersi durumun geçerli olduğunu tespit etmişlerdir (Barker vd., 2014). Çocukluk eğitiminde öz yönetimli öğrenme hayati önem taşımakla birlikte (Howard-Morris ve Rohs, 2023), öz yönelimli kurallar problem çözme ile örtüştüğünü ifade etmişlerdir (Barnes-Holmes vd., 2002). Öz yönetimli eleştirel düşünme becerilerini öğrenen çocukların problem çözmek için kullandıkları bilgi miktarı, düşünme becerileri uygulanmayanlara nazaran daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Hudgins ve Edelman, 1988). Bu bakımdan alanyazındaki bilgiler ile bu araştırmanın bulguları arasında paralellik gösterdiği söylenebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu çalışmada 5-6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin okula uyumu yordayıcı etkisi boylamsal olarak incelenmiştir. Okul öncesi dönem çocukların sosyal problem çözme becerilerinin okula uyum düzeyi üzerinde yordayıcı etkisi olup olmadığı çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu kapsamda sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum ve alt boyutları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmanın sonuçları güz ve bahar olmak üzere sırasıyla açıklanmıştır.

Güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ve okula uyum arasında; sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çalışmada güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile okulu sevme düzeyi arasında olumlu yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum değişkenlerinden biri (okulu sevme) arasında ilişki bulunduğu söylenebilir. Ayrıca güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri toplam okula uyum ve kendi kendini yönetme düzeyini yordamamaktadır.

Bahar dönemi sosyal problem çözme becerileri ve okula uyum arasında; sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum düzeyi, okulu sevme, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bahar dönemi sosyal problem çözme becerileri ile işbirlikli katılım düzeyi arasında olumlu yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bulgular doğrultusunda bahar dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum değişkenlerinden biri (işbirlikli katılım) arasında ilişki bulunduğu ifade edilebilir. Görüldüğü üzere sosyal problem çözme becerileri; güz döneminde okulu sevme düzeyi, bahar dönemindeki işbirlikli katılım düzeyi olmak üzere toplam okula uyum değişkenlerinden sadece biriyle ilişkili bulunmuş olup çoğunluğu ile ilişkili bulunmamıştır.

Ölçeklerin güz ve bahar dönemi arasındaki ilişkilere yönelik bulgulara göre güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi sosyal problem çözme becerileri, güz dönemi toplam okula uyum ile bahar dönemi toplam okula uyum düzeyi arasında olumlu yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Güz dönemindeki toplam

okula uyum düzeyinin bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyini anlamlı bir biçimde yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi okulu sevme düzeyi ile bahar dönemi okulu sevme düzeyi arasında, güz dönemi işbirlikli katılım düzeyi ile bahar dönemi işbirlikli katılım düzeyi arasında, güz dönemi okuldan kaçınma düzeyi ile bahar dönemi okuldan kaçınma düzeyi arasında; güz dönemi kendi kendini yönetme düzeyi ile bahar dönemi kendi kendini yönetme düzeyi arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Güz dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyinin bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyini anlamlı bir biçimde yordadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda değişkenlere ait iki ölçüm arasında ilişki olduğu ifade edilebilir. Ek olarak toplam okula uyum değişkenlerinden güz dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyi, bahar dönemindeki düzeyi yordayabilmektedir. Toplam okula uyum değişkenlerinden birine (kendi kendini yönetme düzeyi) ait iki ölçümde yordayıcı etki olduğu görülmektedir.

Güz dönemi sosyal problem çözme testi ile bahar dönemi okula uyum ölçeği arasındaki ilişkilere yönelik bulgulara okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi toplam okula uyum düzeyi arasında olumlu yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, güz dönemindeki sosyal problem çözme becerilerinin bahar dönemindeki toplam okula uyum düzeyini anlamlı bir biçimde yordadığı belirlenmiştir. Güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri ile toplam okula uyum arasında anlamlı ilişki bulunmazken bahar dönemindeki toplam okula uyum arasında anlamlı düzeyde ilişki ve yordayıcı etki söz konusudur. Bu bağlamda sosyal problem çözmenin okula uyum üzerinde kısa süreli etkisinden öte uzun süreli etkisinin olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi okulu sevme ve okuldan kaçınma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi işbirlikli katılım düzeyi arasında olumlu yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi sosyal problem çözme becerileri ile bahar dönemi kendi kendini yönetme düzeyi arasında olumlu yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Güz dönemindeki sosyal problem çözme becerilerinin bahar dönemindeki kendi kendini yönetme düzeyini anlamlı bir biçimde yordadığı belirlenmiştir. Güz dönemindeki sosyal problem çözme becerileri, bahar dönemindeki toplam okula uyum değişkenlerinden ikisi

(okulu sevmeye, okuldan kaçınma) ile ilişkili olmamakla birlikte bu becerinin toplam okula uyum, kendi kendini yönetme, işbirlikli katılım olmak üzere üç değişkenle ilişkili olduğu görülmektedir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Öğretmenler için öneriler

- Çocukların gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olunmalıdır.
- Çocukların okula uyum sürecini daha kolay geçirebilmeleri için okula aidiyet duygusunu geliştirebilecek etkinliklere yer verilebilir. Okul ortamında çocukların kendini güvenli ve değerli hissetmesini sağlayacak dönütler verilebilir.
- Utangaç, korkulu kaygılı ve güvensiz bağlanan çocuklarda okuldan kaçınma davranışı görülebilir, bu doğrultuda rehberlik servisinden yardım alınabilir.
- Utangaç, korkulu kaygılı ve güvensiz bağlanan çocuklara yönelik problem çözme, duygu düzenleme, öz düzenleme, sosyal becerilerini desteklemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Utangaç, korkulu kaygılı ve güvensiz bağlanan çocuklarda, öğretmenler çocukların ilgisini çekecek etkinlikler düzenleyebilir. Ayrıca olumlu öğretmen-çocuk ilişkisi kurulduğu takdirde çocukların okula uyumu kolaylaşabilir.
- Okula uyum haftasında çocukların birbirini olumsuz etkilememesi için sınıf içi/dışı olumlu davranışların teşvik edilmesine dikkat edilmelidir.
- Sınıf ikliminde olumlu davranışların sergilenmesine yönelik etkinliklere (kitap okuma, dramatizasyon, oyun ve sanat çalışmalarına, hikâye anlatma tekniklerine, kuklalara) yer verilebilir.
- Çocuğun oyunlar oynamasına, iş birliği içinde çalışmasına fırsat verilmelidir. Çocuğun sosyal ilişkilerini geliştiren etkilere yer verilip tüm gelişim alanları desteklenmelidir. Bu sayede çocukların kendilerini okula ait hissetmelerine ve okulu daha çok sevmelerine katkı sağlanabilir.
- Öğretmenler işbirlikli katılımı desteklemek için küçük ve büyük grup etkinliklerine daha çok yer verebilir. Grup etkinliğinde kimin daha iyi yaptığından veya kazandığından ziyade çocukların verdiği çabanın, kurdukları iletişim bağının daha önemli olduğu hissettirilmelidir.
- Etkinlikler sırasında çocukların aktif bir şekilde problemlere yönelik çözüm yolları üretmesine ve seçim yapmasına fırsat verilmelidir.

- Öğretmenler çocukların yaş ve gelişim seviyesine uygun olarak etkinlik planı hazırlamaya dikkat etmelidir.
- Etkinlik planı hazırlarken basitten karmaşığa doğru ilkesini esas alarak çocukların yapabileceği etkinlikleri hazırlamaya özen gösterilmelidir. Bu sayede öğretmenler bireysel farklılıklarında göz önünde bulundurarak çocukların kendini daha rahat ifade etmesine, özgüvenini desteklemesine yardımcı olur.
- Öğretmenler sınıf içinde problem davranışların hangi düzeyde olduğunu, hangi davranışların daha çok sergilendiği tespit ederek ileriki süreç için önlem almalı ve bu davranışların tekrarlanmaması için çocuklara yönelik olumlu davranışları destekleyecek oyun ve etkinlikleri plan dahilinde yer vermelidir.
- Sınıf içi/dışı kalıcılığı sağlamak, problem çözme becerilerini desteklemek ve okula uyum sürecini kolaylaştırmak için aile katılım çalışmalarına düzenli olarak yer verilmelidir.
- Öğretmenler, çocukları ve aileleri okul dışında sınıf olarak yapılan aktivitelere davet edebilir. Bu sayede öğretmenler, çocukları ve ailelerini daha yakından tanıma fırsatı bulabilir.
- Okula uyum sürecini kolaylaştırmak için okula başlamadan önce bir hazırlık süreci ve bilgilendirme yapılması güven ortamının daha rahat oluşmasını sağlayabilir. Ayrıca okula uyum sürecinde öğretmenler, önceden aileler ile iletişime geçerek ev içinde yapılabilecek etkinlikler hakkında bilgilendirme yapabilir.
- Çocukların ihtiyaçları konusunda duyarlı davranılmalıdır. Okula uyum sürecinde bireysel farklılıklar da dikkate alınarak uzun soluklu bir yapılandırma süreci tasarlanıp yönetilmesine dikkat edilmelidir.
- Dezavantajlı çocuklara yönelik fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla gerekli hizmetler sunulmalı ve materyal desteği sağlanmalıdır.
- Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocukların tespiti yapılarak okul idaresine bilgilendirme yapılmasına dikkat edilmelidir. Bu sayede sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelere sosyal destek verilmesi talep edilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine ve yöneticilere yönelik eğitimler, seminerler düzenlenebilir.
- Okul ortamında ihtiyaç halinde destek odaları açılabilir.

6.2.2. Ebeveynler için öneriler

- Çocuklara küçük yaşlardan itibaren sorumluluk vererek çocukların bağımsız hareket edebilen, kendi kendini yönetebilen bireylere dönüşmesine imkân ve fırsat verilmesine dikkat edilmelidir.
- Çocuklar üzerinde otoriter bir tutum yerine demokratik anne baba tutumu sergilenmeli, çocukların fikirlerine ve yaptıklarına değer verilmesine dikkat edilmelidir.
- Çocukların oyun sırasında zorlandığı durumlarda ebeveynlerden destek alabileceği hakkında konuşulmalı ve çocuk yardım istediğinde dönüt sağlanmalıdır.
- Ebeveynler çocuklara bazı ipuçları vererek çocukların kendi sorunlarını çözmesine olanak sağlayabilir. Bununla birlikte çocuğun yaşına uygun problem durumları verilerek çocuğun problem çözme becerilerini destekleyecek çalışmalara yer verilebilir.
- Aileler okula uyum sürecinde okul hakkında olumlu ifadeler kullanmasına ve çocuklarını okula giriş çıkış saatleri hakkında haberdar etmesine dikkat edilmelidir.
- Okul uyum haftasında velilerin tam katılımının sağlanmasına dikkat edilmelidir.
- Ebeveynlerin öğretmene güven duyduğu çocuğa hissettirilmelidir.
- Ebeveynlerin okul alışverişini çocukların isteği doğrultusunda yapmaları okula uyum sürecini kolaylaştırabilir, çocuklarda okulu sevmeye eğilimi artabilir.
- Ailelere yönelik eğitimler, seminerler düzenlenebilir.
- Sosyo- ekonomik düzeyi düşük olan ailelere yönelik erken müdahale programları ve özel içerikli eğitim desteği verilebilir.

6.2.3. Araştırmacılar için öneriler

- Çalışmada incelenen değişkenlerin ilişki düzeyleri düşük olmasından kaynaklı okula uyum konusu farklı değişkenler doğrultusunda incelenebilir.
- Çalışmada güz döneminde normal dağılım göstermeyen Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutlarından olan okulu sevmeye, okuldan kaçınma, işbirlikli katılım düzeyleri ile ilgili alternatif istatistik yöntemleri ile çalışmalar yapılabilir. Çalışmada bahar dönemi normal dağılım göstermeyen Wally Sosyal Problem Çözme Testi ve Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği'nin alt

boyutlarından (okulu sevme, okuldan kaçınma, işbirlikli katılım) düzeyleri ile ilgili alternatif istatistik yöntemleri ile çalışmalar yapılabilir.

- Çalışmada güz döneminde normal dağılım göstermeyen Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutlarından olan okulu sevme, okuldan kaçınma, işbirlikli katılım düzeyleri ve bahar dönemi normal dağılım göstermeyen Wally Sosyal Problem Çözme Testi ve Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutlarından okulu sevme, okuldan kaçınma, işbirlikli katılım düzeyleri bakımından farklı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklara yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma okul öncesine devam eden 160 çocuğun görüşleri ve öğretmenlerin cevapları ile sınırlıdır. Sonraki çalışmalarda ebeveynleri de dahil eden incelemeler yapılabilir.
- Sosyal problem çözme becerileri ve okula uyuma yönelik boylamsal çalışmalar artırılabilir, farklı değişkenlerle ilişkileri boylamsal olarak araştırılabilir. Sosyal problem çözme becerilerinin okul öncesi dönem çocuklarının gelişim alanı üzerindeki etkilerine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Çalışmada nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel verilerle de desteklenen benzer çalışmalar yapılabilir.
- Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan, risk altındaki çocuklara yönelik okula uyum programları hazırlanılarak etkileri incelenabilir.
- Sosyal problem çözme becerilerine yönelik çocukların ve ailelerinin katıldığı uzun süreli takibinin sağlandığı çalışmalar yapılabilir. Sosyal problem çözme becerilerini ve okula uyum düzeyini tespit etmek için sadece öğretmen ve çocuk görüşüne değil ebeveynlerin de katılımının sağlandığı çalışmalar yürütülebilir.
- Okul uyum problemini azaltmak için deneysel çalışmalara yer verilebilir.

KAYNAKLAR

- Adhiambo, W. M., Odwar, A. J. ve Mildred, A. A. (2011). The relationship among school adjustment, gender and academic achievement among stsecondary school students in kisumadistrict Kenya. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 2(6), 493-497.
- Ağlamış, F. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme sürecinde sosyal problem çözme ve bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma durumlarının incelenmesi* (Tez no. 616998) [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi], Eğitim Bilimleri Enstitüsü <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ahvan, L. ve Mirzaei, P. (2020). Okul öncesi kız çocuklarında grup bilişsel-sosyal problem çözmenin öz kontrol ve kaygı üzerine etkililiği. *Sosyal Biliş*, 9(2), 27-40.
- Akbaş, B. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbaş, S. C. (2005). *Okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
- Akış, G. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarını yordayan değişkenlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akış, G. ve Alakoç Pırpır, D. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13950>
- Akkaya-Ersan, G. (2014). *60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ve akran ilişkilerinin işitsel muhakeme ve işlem becerileri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aksoy, A. B. ve Özkan, H. K. (2015). Çocukların bilişsel tempoları ile sosyal problem çözme becerilerinin bazı demografik özellikler açısından incelenmesi (Kırklareli il merkezi örnekleme). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 401-417.
- Akyol, N. A. ve Aşkar, N. (2022). Erken çocukluk döneminde 21. Yüzyıl becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2597-2629. <https://doi.org/10.17152/gefad.1081472>
- Al-Hendawi, M. (2010). *The predictive relationship between temperament, school adjustment, and academic achievement: A 2-year longitudinal study of children at-risk*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Virginia Common Wealth University, USA.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 93-110.
- Alptekin, A., Sarıkaya, A. ve Köroğlu, A. Y. (2023). 60-72 aylık çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 487-496. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1064505>
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychologicaloutcomesduringadolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.795>
- Andrade, B. F., Browne, D. T. ve Tannock, R. (2014). Yıkıcı davranış bozuklukları semptomları olan çocuklarda daha iyi akran işlevselliği için olumlu sosyal beceriler gerekli olabilir. *PeerJ* 2: e487. <https://doi.org/10.7717/peerj.487>

- Anliak, Ş., & Dinçer, Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 122-134.
- Anooshian, L. J., Pascal, V. U. ve McCreath, H. (1984). Problem mapping before problem solving: Young children's cognitive maps and search strategies in large scale environments. *Child Development*, 1820-1834.
- Arabacıoğlu, B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Arabacıoğlu, B. ve Bağüçeli-Kahraman, P. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ve ebeveyn tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 175-192.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (School engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 102-112.
- Arı, A. ve Özcan, E. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeylerinin, okuma yazmayı öğrenmelerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (47), 74-90.
- Arı, M. ve Yaban, H. (2012). 9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Arı, R. ve Seçer, Z. Ş. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 451-456.
- Armağan, İ. (1983). *Yöntembilim-1: Bilimsel yöntem*. Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi.
- Aslanargun, E. ve Tapan, F. (2012). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.
- Atil, İ. (2019). *Korunmaya muhtaç okul öncesi dönem çocuklarında'' Ben Problem Çözebilirim (BPÇ) Programı'nın'' kişiler arası problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- August, G. J., MacDonald, A.W., Realmuto, G. M. ve Skare, S. S., (1996). Hyperactive and aggressive pathways: Effects of demographic, family and child characteristics on children's adaptive functioning. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 341-351. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2503_10
- Aydın, M. Ş. (2021). 13-70 aylık çocuklarda prososyal davranışlar: Doğal gözlem çalışması. *Psikoloji Çalışmaları*, 41(2), 673-709. <https://doi.org/10.26650/SP2019-0096>
- Aykut, Ç. (2013). Kendini izleme stratejisi: Uygulama için 10 adım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 55-65. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000184
- Bağçeli Kahraman, P. (2020). Yaşamın ilk yıllarında okula uyumu etkileyen unsurlar. H. Gülay Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında okula uyum* (s. 39-74). Eğiten Kitap.
- Bağçeli-Kahraman, P. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 3-20. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182144>
- Bahalı, K. ve Tahiroğlu, A. Y. (2010). Okul reddi: Klinik özellikler: Tanı ve tedavi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 2(3), 362-383.

- Bahali, K., Tahiroglu, A. Y. ve Avcı, A. (2009). Okul reddi olan çocuk ve ergenlerin klinik özellikleri. *Anadolu Psychiatry J*, 10, 310-317.
- Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2018). Okul öncesi sınıflardaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların okula uyumları. *İlköğretim Online*, 17(2), 580-595. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.418906>
- Bakkaloğlu, H., Özbek, A. B. ve Sucuoğlu, N. B. (2020). Okul öncesi bütünleştirmede özel gereksinimli ve tipik gelişen çocukların sosyal kabulleri: Boylamsal bir çalışma. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 369-391. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202042240>
- Bal, H. (2022). *Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trakya.
- Bal, Ö. ve Temel, Z. F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 156-169.
- Balçık, G. G. (2011). *5 yaş çocuklar için Kendini yönetme davranışı ölçeğinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balkaya, İ. ve Tuğrul, B. (1998). Anaokuluna yeni başlayan çocukların okula uyum süreçlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulları Yayınları*, 2(1), 145-150.
- Baloğlu, B. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (4.Baskı). Der Yayınları.
- Bapoğlu Dümenci, S. S. ve Demir, E. (2019). 5-6 yaş çocukların problem çözme becerilerinde anne-baba görüşlerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(3), 24-33. <https://doi.org/10.36731/cg.542514>
- Baran, G. (2005). Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışlarının ve aile ortamlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30(321), 9-16.
- Barbaroğlu, A. (2020). Anne-baba-çocuk ilişkisi ve okula uyum. H. Gülay Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında okula uyum içinde* (s. 109-139). Eğiten Kitap.
- Barker, J. E., Semenov, A. D., Michaelson, L., Provan, L. S., Snyder, H. R. ve Munakata, Y. (2014). Less-structured time in children's daily lives predicts self-directed executive functioning. *Frontiers in Psychology*, 5, 593. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00593>
- Barnes-Holmes, D., Hayes, S. C. ve Dymond, S. (2002). Self and self-directed rules. S. C. Hayes, D. Barnes-Holmes, B. Roche (Ed.), *Relational frame theory içinde* (s. 119-139). Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-47638-X_7
- Bart, O., Hajami, D. ve Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development*, 16(6), 597-615.
- Bascoe, S. M., Davies, P. T., Sturge-Apple, M. L. ve Cummings, E. M. (2009). Children's representations of family relationships, peer information processing, and school adjustment. *Developmental Psychology*, 45(6), 1740.
- Basun, B. ve Erden, Ş. (2020). Kent merkezi ve kırsalda yaşayan okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelemesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 271-288.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim psikolojisi*. Tıpkı.
- Başaran, S., Gökmen, B. ve Akdağ, B. (2014). Okul öncesi eğitimde okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 197-223.

- Bayrak, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin oryantasyon haftasında karşılaştığı sorunlar ve çözüm öneriler. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(81), 610-621.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). Kaknüs.
- Bekirler, A. ve Günay Bilaloğlu, R. (2022). Okula uyumu etkileyen etmenler. *Okula Uyum ve erken okuryazarlık eğitimi* içinde (s. 27-66). Eğiten Kitap.
- Bekman, S., Aksu-Koç, A., Erguvanlı-Taylan, E. ve Vakfı, A. Ç. E. (2004). Güneydoğu Anadolu bölgesinde bir erken müdahale modeli: Yaz anaokulu pilot uygulaması. *Boğaziçi Üniversitesi ve Anne-Çocuk Eğitim Vakfı*, 20(10), 2014.
- Belsky, J. ve MacKinnon, C. (1994). Okula geçiş: Gelişimsel yörüngeler ve okul deneyimleri. *Erken Eğitim ve Gelişim*, 5(2), 106-119.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar, Doğum öncesinden orta çocukluğa*. N. Işıkoğlu Erdoğan (çev.), Nobel Yayın Dağıtım.
- Berkun, E. (2003). *Anksiyete ve anksiyete bozuklukları*. Turgut Yayıncılık.
- Beyazkürk, D., Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eğitim Araştırmaları- Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 13-26.
- Beydoğan, B. (2019). *4-5 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin akran ilişkileri ve kaygı durumları açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bıyıklı, L. (1984). Okul korkusu. *Eğitim ve Bilim*, 8(47), 1300-1337.
- Bilal, G. (1984). *Demokratik ve otoriter olarak algılanan anne baba tutumlarının çocukların uyum düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bilici, H. S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları, sosyal problem çözme becerileri ve rekabet stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Birch, S. H. ve Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 34(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Blacher, J., ve Hatton, C. (2001). Current perspectives on family research in mental retardation. *Current Opinion in Psychiatry*, 14(5), 477-482. <https://doi.org/10.1097/00001504-200109000-00009>
- Boyle, J. R. ve Hughes, C. A. (1994). Effects of self-monitoring and subsequent fading of external prompts on the on-task behavior and task productivity of elementary students with moderate mental retardation. *Journal of Behavioral Education*, 4, 439-457. <https://doi.org/10.1007/BF01539544>
- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017) *Bağımsız anaokullarına devam eden ülkelerdeki duygu düzenleme ve sosyal problem çözme maliyetleri ile ebeveynin duygusal okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt Yükçü, Ş. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 216-238. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171239>
- Bracken, S. ve Fischel, J. (2007). Relationships between social skills, behavioral problems, and school readiness for head start children. *A Research to Practice Journal for the Early Childhood Field*, 10, 109- 126.

- Bruyn, H. D. (2005). Role strain, engagement and academic achievement in early adolescence. *Educational Studies*, 31(1), 15-27. <https://doi.org/10.1080/0305569042000310930>
- Brzezińska, A. I., Czub, M. ve Ożadowicz, N. (2013). Adaptation of a three-year old child to preschool environment. *Edukacja An Interdisciplinary Approach*, 1, 25-40.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. ve Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P. ve Damme, J. V. (2009). İlkokulun erken döneminde okula uyumun tahmin edilmesi: Öğretmen-çocuk ilişkisi kalitesinin ve ilişkisel sınıf ikliminin etkisi. *İlköğretim Okulu Dergisi*, 110(2), 119-141.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı-İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (22. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı- İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (29. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2015). *Okul öncesi dönemde okula gitme zorluğu yaşayan çocukların annelerinin sürekli kaygı düzeyleri ile bağlanma biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Canbulat, T. (2017). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1573-1586.
- Canbulat, T., Cipevizci, U., Kalfa, B. ve Fahriogulları, E. (2017). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilköğretim öğrencilerinin okula bağlanma ve akademik öz yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 105-123. <https://doi.org/10.12984/eegefd.328378>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. ve Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260>
- Carlisle, E., Stanley, L. ve Kemple K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-165.
- Carlo, G. ve Randall, B. (2002). The development of a measure of prosocial behaviours for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44. <https://doi.org/10.1023/A:1014033032440>
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S. ve Randall, B. R. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23(1), 107-134. <https://doi.org/10.1177/0272431602239132>
- Carpenter-Rich, E., Shepherd, E. J. ve Nangle, D. W. (2008). Validation of the SSRS-T, preschool level as a measure of positive social behavior and conduct problems. *Education and Treatment of Children*, 31(2), 183-202. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0026>
- Cartılı, K. ve Bedel, A. (2015). Sosyal problem çözme beceri eğitiminin annelerin sosyal problem çözme ve çocuk ilişkisine etkisi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(43), 95-105. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21463/230068>
- Ceylan, Ö. (2017). *Anne baba tutumları ile çocuğun sosyalleşme süreci arasındaki ilişki: Okul öncesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Chang, A. K. (2002). Bir ergen popülasyonunda intihar düşüncesini tahmin etmek: Sosyal problem çözmenin moderatör ve arabulucu olarak rolünün incelenmesi. *Kişilik ve Bireysel Farklılıklar*, 32(7), 1279-1291.
- Chang, E. C. ve D'Zurilla, T. J. (1996). Relations between problem orientation and optimism, pessimism, and trait affectivity: A construct validation study. *Behaviour Research and Therapy*, 34(2), 185-194. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(95\)00046-1](https://doi.org/10.1016/0005-7967(95)00046-1)
- Chen, X. ve Li, B. S. (2000). Depressed mood in Chinese children: Development significance for social and school adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 24(4), 472-479. <https://doi.org/10.1080/016502500750038026>
- Chi, S. A., Kim, S. ve Kim, N. H. (2018). A study of school adjustment related variables of young children. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-9. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n2a1457>
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Colvin, G. ve Sugai, G. (1988). Proactive strategies for managing social behavior problems: An instructional approach. *Education and Treatment of Children*, 11, 341- 348.
- Coplan, R. J. ve Arbeau, K. A. (2008). The stresses of a “Bravenewworld”: Shyness and school adjustment in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), 377-389. <https://doi.org/10.1080/02568540809594634>
- Coşkun, E. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört-beş yaş grubu çocukların sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Curtis, A. M. (1991). A curriculum for the preschool child: Learning to learn. *Nfer - Nelson*, 1(3), 32-100.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İletişim donanımları*. Remzi Yayınları.
- Çağdaş, A. (1997). *İletişim dilinin 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çakar, F. S. (2011). School attachment and quality of life in children and adolescents of elementary school in Turkey. *Educational Research*, 1(9), 1465-1471.
- Çalış, N. (2019). *Okul öncesi eğitimde uyum haftasına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çebi, B. (2019) *Okul öncesi eğitime devam eden (48-72ay) çocukların annelerinin iletişim becerilerinin ve çocukların sosyal problemlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çekici, F. (2009). *Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çekici, F. ve Güçray, S. (2012). Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 103-128.

- Çekin, A. (2013). İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin prososyal davranış eğilimleri üzerine nicel bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(28), 34-45.
- Çelik, H. R. (2021). 5-6 yaş çocuklarının okula uyum ile öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çeliker, S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının yaratıcılık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, M. ve Çetin, G. (2021). 21. Yüzyıl becerileri açısından MEB okul öncesi eğitim programına eleştirel bir bakış. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 235-255. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351258>
- Çetinkaya, A. ve Özyürek, A. (2023). Mizaç özelliklerinin okul öncesi çocukların ruhsal uyumlarına etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 53-70.
- Çetinkaya, N. E. (2022). *Ebeveynlerin sosyal problem çözme becerilerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme ve uygulama çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çınar, E. (2022). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların anne-baba-çocuk iletişim becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Y. (2018). *Anne-baba tutumlarının 5-6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerisi ile olan ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ).
- Çubukcu, A. (2019). 48–72 aylık çocukların prososyal davranışları ile annelerinin prososyal davranışları ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., ve Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical manual*. Multi Health Systems.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., ve Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. E. C. Chang, T. J. D’Zurilla ve L. J. Sanna (Ed.), *Social problem solving: Theory, research, and training* içinde (s. 11-27). American Psychological Association.
- Dagnault, I. V. ve Hébert, M. (2009). Profiles of school adaptation: Social, behavioral and academic functioning in sexually abused girls. *Child Abuse & Neglect*, 33(2), 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.06.001>
- Daniels, D. H. (2014). Çocukların okul öncesi dönemde duygusal yönelimleri ve anaokuluna ilk uyumları. *Okullarda Psikoloji*, 51(3), 256-272.
- Değirmenci, B. (2020). *Yaratıcı drama temelli etkinliklerin okul öncesi çocukların problem çözme ve sosyal beceri düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Demirtaş-Zorbaz, S. ve Ergene, T. (2019). School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations. *Children and youth Services Review*, 101, 307-316. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.04.019>
- Deniz, U. H. (2019). 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin problem çözme becerilerini yordama gücü.

- Dereli İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/pdfViewer/index.xhtml?uId=3031&ioM=Paper&preview=true&isViewer=true#pagemode=bookmarks>
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dereli, E. (2016). Öğretmen-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları, sosyal problem çözme becerilerini yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40). <https://doi.org/10.21764/efd.95967>
- Dereli, E. (2019). Ebeveynlerin sosyal problem çözmelerinin çocukların sosyal problem çözmelerini yordaması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 113-134.
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.
- Diener, M. L. ve Kim, D. Y. (2004). Okul öncesi çocukların sosyal yeterliliğinin anne ve çocuk yordayıcıları. *Uygulamalı Gelişim Psikolojisi Dergisi*, 25(1), 3-24.
- Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S. ve Göktepe, 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. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-478714>
- Dinçer, Ç., Güneysu, S. ve Etikan, İ. (1997, Mayıs 28-29-30). 54- 78 aylık çocukların kişiler arası problemlere getirdikleri çözümleri etkileyen faktörler. 1.Ulusal Çocuk Gelişim Kongresi.
- Dinler, S., Simsar, A. ve Yalçın. (2021). 3-6 Yaş çocukların 21. Yüzyıl becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 281-303. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.941467>
- Dodge, K. A., Pettit, G. S. ve Bates, J. E. (1994). Social ization mediators of the relation between socio-economic status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649-665. <https://doi.org/10.2307/1131407>
- Doğan, S., Kelleci, M., Sabancıoğulları, S. ve Aydın, D. (2008). Bir ilköğretim okulunda öğrenim gören çocuklarda ruhsal uyum sorunları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 7(1), 47-52.
- Dora, S. (2003). *Sosyal problem çözme envanteri (Revize edilmiş formu)'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dubow, E. F. ve Tisak, J. (1989). İlkokul çocuklarında stresli yaşam olayları ile uyum arasındaki ilişki: Sosyal desteğin ve sosyal problem çözme becerilerinin rolü. *Çocuk Gelişimi*, 60(6), 1412-1423.
- Dubow, E. F., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A. ve Reid, G. (1991). Stresli yaşam olayları, sosyal destek ve sosyal problem çözme becerileri üzerine iki yıllık boylamsal bir çalışma: Çocukların davranışsal ve akademik uyumlarına katkılar. *Çocuk Gelişimi*, 62(3), 583-599.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. ve Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.

- Durmuşoğlu Saltalı, N ve Erbay, F. (2013). Altı yaş çocuklarının okul öncesi eğitime başlarken yaşadıkları stresli durumlar. *Eğitim Araştırmaları ve İncelemeleri*, 8(9), 519.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. ve Erbay, F. (2020). Öğretmen çocuk ilişkisi ve okula uyum. H. Gülay Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında okula uyum içinde* (s. 75-108). Eğiten Kitap.
- Düzgüner, S. (2019). Pro-sosyal davranışlarda diğerkâmlığın (özgecilik) tanımı ve konumu. *Bilimname*, 2019(40), 351-373. <https://doi.org/10.28949/bilimname.595847>
- D'Zurilla, T. J. ve Goldfried, M. R. (1968). *Cognitive processes, problem-solving, and effective behavior*. American Psychological Association
- Eisenberg, N. ve Fabes, R. (1998). Prosocial development. W. Damon ve N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* içinde (ss. 701-778). Wiley.
- Ekinci, A. ve Bozan, S. (2019). Zorunlu okul öncesi eğitime geçiş ile ilgili anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 482-500. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.46660-409816>
- Elias, M. J., Rothbaum, P. A. ve Gara, M. (1986). Social-cognitive problem solving in children: Assessing the knowledge and application of skills. *Journal of applied developmental psychology*, 7(1), 77-94
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencileri- nin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Erkut, Z. ve Çağlar, S. (2018). Okul yaşamındaki bir problem: Okul fobisi (A problem in school life: School phobia. *International Refereed Journal of Nursing Researches*, (14), 128-142.
- Erol, D. ve Savaş, Ö. (2022). Okulöncesi dönemde risk altındaki çocuklar: Okulöncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 47(210). <https://doi.org/10.15390/EB.2022.10815>
- Ersan, C. (2016). Türkiye'de okul önceki dönem çocuklar ekseninde altında boylamsal desendeki çalışmaların incelenmesi. 1. Uluslararası Acad'daemic Araştırma Kongre E - kitabı (s. 1678 - 1686). Pegem Yayıncılık
- 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 Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ertürk Kara, H. G. ve Gözcü, S. (2015). Okula hazır olma konusunda öğretmen ve aile görüşleri: Bir olgu bilim çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 391-408.
- Erwin, P. G., Firth, K. ve Purves, D. G. (2004). Kişilerarası bilişsel problem çözmede görev özellikleri ve performans. *Psikoloji Dergisi*, 138(2), 185-192.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W. ve Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5-14. <https://doi.org/10.1177/0022219407310993>
- Fabian, H. (2000). Small step stostarting school. *International Journal of Early Years Education*, 8(2), 141-153. <https://doi.org/10.1080/09669760050046183>

- Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Coolahan, K. C., Manz, P. H., Canning, S. ve Debman, D. (1995). Assessment of preschool play interactions behaviors in young low-income children: Penn interactive peer play scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 105-120. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90028-4](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90028-4)
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Yıldız, T. G. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Finn, J. D ve Rock, D. A. (1997). Okul başarısızlığı riski altındaki öğrenciler arasında akademik başarı. *Uygulamalı Psikoloji Dergisi*, 82, 221-234.
- Finn, J. D. (1989). Okuldan çekilmek. *Eğitim Araştırmalarının Gözden Geçirilmesi*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *Student engagement and student at risk*. National Center For Education Statistics.
- Fox, E. ve Riconscente, M. (2008). James, Piaget ve Vygotsky'deüstbilis ve öz düzenleme. *Eğitim Psikolojisi İncelemesi*, 20, 373-389. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9079-2>
- Fox, L., Dunlap, G. ve Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behavior Disorders*, 10(3), 149-157. <https://doi.org/10.1177/10634266020100030301>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredrickson, B. L. ve Marangoz, T. (2002). Olumlu duygular tetikleniyor-koşuş duygusal refaha doğru ilerliyor yapı. *Psikolojik Bilim*, 13, 172 –175. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431>
- Fremont, W. (2003). School refusal in children and adolescents. *American Family Physician*, 68(3), 1555-1561.
- Frick, P. J (2004). Integrating research on temperament and childhood psychopathology: Its pitfalls and prosime. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 2-7.
- Gál, Z. ve Kasik, L. (2015). 4-6 yaş döneminde durumsal ve kişiye özel problem çözme ile zihin kuramı işleyiş arasındaki ilişki. *Macar Pedagojisi*, 115(4), 297–318. <https://doi.org/10.17670/MPed.2015.4.297>
- Gedik, S. (2015). *Öğretmen algılarına göre 60-66 aylık çocuklarda okula uyumun incelenmesi (Fatih ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Genç, M. (2007). *İşbirlikli öğrenmenin problem çözmeye ve başarıya etkisi* [Unpublished doctoral dissertation], Marmara Üniversitesi.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 10-22.
- Gest, S. D., Welsh, J. A. ve Domitrovich, C. E. (2005). İlkokulda sosyal ilişki ve okuldan hoşlanmadaki değişikliklerin davranışsal yordayıcıları. *Okul Psikolojisi Dergisi*, 43(4), 281-301.
- Gill, S., Winters, D. ve Friedman, D. S. (2006). Eğitimcilerin anaokulu öncesi ve anaokuluna hazırlık ve geçiş uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Erken Çocuklukta Güncel Konular*, 7 (3), 213-227.
- Gillies, R. B. (2006). Teachers' and students' verbal behavior during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 271–287.

- Glüer, M. ve Gregoriadis, A. (2017). Quality of teacher–child relationship and preschoolers’ prosocial behaviour in German kindergartens, *Education 3-13*, 45(5), 558-571. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1140802>
- Gomes, L. ve Livesey, D. (2008). Exploring the link between impulsivity and peer relations in 5-6 year old children. *Child: Care, Health and Development*, 34(6), 763-770.
- Gottman, J. M. ve Putallaz, M. (1981). An interactional model of children’s entry into peer groups. *Child Development*, 52, 986-994. <https://doi.org/10.2307/1129103>
- Gökkaya, F., Gedik, Z. ve Tunçay, Ş. (2020). Özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri ile annelerinin empati düzeyi ve duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 331-344.
- Göktaş, İ. ve Ogelman, H. G. (2019). Okul öncesi eğitimde öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 5(1), 30-42.
- Gönen, A. ve Çıkılı, Y. (2023). Türkiye’de kendini yönetme stratejileriyle ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 88-102. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pesausad/issue/79258/1274306> adresinden erişildi.
- Görgü, E. (2015). *Okula devam eden 5 - 6 yaş grubu çocukların bağlanma biçimleri ve sosyal davranışları ile annelerinin bağlanma biçimi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi.
- Görücü, A. ve Karakuş, N. (2017). Anne tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 316-326.
- Griffin, P., Care, E. ve McGaw, B. (2018). The changing role of education and schools. E. Care, P. Griffin ve M. Wilson (Ed.), *Assessment and teaching of 21st century skills* içinde (1. Baskı, s. 1-15). Springer.
- Grills-Tauchel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R., Denton, C. A. ve Taylor, P. (2013). Anxiety and inattention as predictors of achievement in early elementary school children. *Anxiety, Stress&Coping*, 26(4), 391-410. <https://doi.org/10.1080/10615806.2012.691969>
- Gutman, L. M. ve Vorhaus, J. (2012). *Öğrenci davranışı ve refahının eğitim sonuçları üzerindeki etkisi*. Eğitim Bakanlığı.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J. ve Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st gradeto 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39(4), 777-790. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.4.777>
- Güder, S. Y., Alabay, E. ve Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 17(1), 414-430. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413792>
- Gülay-Ogelman, H. ve Amca Toklu, D. (2021). Covid-19 sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenleriyle ilişkilerinin okula uyum üzerindeki etkisi. *International Journal of Educational Spectrum*, 4(1), 1-12.
- Gülay-Ogelman, H. ve Aytaç, P. (2020). Küçük çocuklarda akran ilişkilerinin okula uyum değişkenlerini yordayıcı gücü: KKTC örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23), 647-668.
- Gülay-Ogelman, H. ve Ersan, C. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 63-84. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.201428172>

- Gülay-Ogelman, H. ve Erten Sarıkaya, H. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi iki yıllık boylamsal çalışma. *Turkish Studies (Elektronik)*, 8(8), 1859-1871. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5524>
- Gülay-Ogelman, H. ve Erten, H. (2013). 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkileri ve sosyal konularının okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi (boylamsal çalışma). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 453-163.
- Gülay-Ogelman, H. ve Kaya, R. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının bağımsız öğrenme davranışları ile okula uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 77-89.
- Gülay-Ogelman, H., Güngör, H. ve Göktaş, İ. (2021). Covid-19 ve yeni dönemdeki okula uyum Gülay süreci: Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 10(1), 11-24.
- Gülay-Ogelman, H., Önder, A., Seçer, Z. ve Erten, H. (2013). Anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarının yordayıcı etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 143-152.
- Gülay-Ogelman, H., Sarac, S., Kahveci, D. ve Akdoğan, S. (2022). Akran şiddetine maruz kalma ve öğrenmede öz düzenleme değişkenleri açısından okul öncesinde okula uyum. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 6(1), 102-112.
- Gülay-Ogelman, H., Seçer, Z., Gündoğan, A. ve Bademci, D. (2015). 68-72 aylık okul öncesine ve ilkokula devam eden çocukların okula uyum ve öğretmenleriyle ilişkilerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 34(1), 1-17.
- Gülay, H. (2011a). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10.
- Gülay, H. (2011b). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarının sosyal beceriler açısından incelenmesi. *Education Sciences*, 6(1), 139-146.
- Gülay, H. ve Ekici, G. (2009). Okul öncesi çocuklarının okula uyum düzeyleri ile okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 2.
- Gülay, Y. ve Erten, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının akran kabullerinin okula uyum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 81-92.
- Güldü, B. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışları ile problem çözme becerileri ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güler, H. (2016). *İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin okula başlama yaşına göre okula uyumlarının ve okuma yazma becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Güler, H. ve Onur, M. (2016). İlkokul 1. Sınıfa başlayan öğrencilerin okula başlama yaşına göre okula uyumlarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(14).
- Güler, T. (2012). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s. 460-478). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülmez, A. (2018). *Ailesi yanında sosyo-ekonomik olarak desteklenen çocukların aile işlevlerinin değerlendirilmesi: Tunceli örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

- Gündoğan, A. (2020). Play activities in kindergarten: Their effects on school liking and relationships with teachers. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 15-32.
- Gündüz H. B. ve Özarslan N. (2017). *Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri*. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 212-230. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304630>
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocuklarının sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 133-144.
- Gürkan, T. ve Gökçe E. (1999). *Türkiye’de ve çeşitli ülkelerde ilköğretim program-öğrenci öğretmen*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güven, G., Sezer, T. ve Yılmaz, E. (2015). *60 72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin sosyo ekonomik değişken açısından incelenmesi*. III. Uluslararası Katılımlı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Güvey, A. E. ve Gültekin, M. (2015). Akran işbirliği ve ilk okuma yazma öğretimi.
- Hamre, B. K. ve 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. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Harrison, L. J., Clarke, L. ve Ungerer, J. A. (2007). Çocuk çizimleri öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesi ve okula uyum konusunda yeni bir bakış açısı sağlar. *Üç Aylık Erken Çocukluk Araştırması*, 22(1), 55-71.
- Hatton, C. ve Emerson, E. (2003). Families with a person with intellectual disabilities. Stressan dimpact. *Current Opinion in Psychiatry*, 16, 497-501. <https://doi.org/10.1097/00001504-200309000-00002>
- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A. ve Bassett, H. H. (2013). Preschoolers’ emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology*, 174, 642–663. <https://doi.org/10.1080/00221325.2012.759525>
- Herrick, S. M. ve Elliott, T. R. (2001). Madde bağımlılığı tedavisinde çift tanılı kişilerde sosyal problem çözme becerileri ve kişilik bozukluğu özellikleri. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 57(1), 75-92.
- Hiemstra, R. D. (1994). *Kendi kendine yönelik öğrenme*. IACE Onur Listesi Deposu.
- Hill, L. G. (2005). *Investigation of brief measure of school attachment*. Manus Cript Submitted for Publication.
- Hogan, S. ve Prater, M. A. (1993). Akran öğretimi ve öz yönetim eğitiminin görev içi, akademik ve yıkıcı davranışlar üzerindeki etkileri. *Davranış Bozuklukları*, 18(2), 118-128. <https://doi.org/10.1177/019874299301800204>
- Holt, M. K. ve Espelage, D. L. (2002). Problem-solving skills and relationship attributes among women with eating disorders. *Journal of Counseling& Development*, 80(3), 346-354. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00199.x>
- Morris, T. H. ve Rohs, M. (2023). The potential for digital technology to support self-directed learning in formal education of children: A scoping review. *Interactive Learning Environments*, 31(4), 1974-1987.
- Hudgins, B. B. ve Edelman, S. (1988). Çocukların kendi kendini yönlendiren eleştirel düşünmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(5), 262-273.

- Humphrey, L. L. (1982). Çocukların ve öğretmenlerin çocukların öz kontrolüne ilişkin bakış açıları: iki derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Danışmanlık ve Klinik Psikoloji Dergisi*, 50(5), 624.
- Ireland, J. L. (2001). The relationship between social problem-solving and bullying behaviour among male and female adult prisoners. *Aggressive Behavior*, 27(4), 297-312. <https://doi.org/10.1002/ab.1013>
- Işıksolu-Aysel, Y. (2020). 60-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Janus, M. ve Offord, D. (2000). Readiness to learn at school. *Isuma*, 1, 71-75.
- Jirout, J. J., Ruzek, E., Vitiello, V. E., Whittaker, J. ve Pianta, R. C. (2023). Okul keyfi ile genel kültür arasındaki ilişki ve gelişim. *Çocuk Gelişimi*, 94(2), e119-e127.
- Johnson, A. M., Falstein, E. I., Szurek, S. A. ve ark. (1941) School phobia. *Am J Orthopsychiatry*, 11, 702-711. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1941.tb05860.x>
- Kadioğlu-Ateş, H. ve Mazi, M. G. (2017). Kitap özeti: Bilimsel araştırma yöntemleri (Şener Büyüköztürk, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel). *Eurasian Education & Literature Journal= Avrasya Eğitim ve Literatür Dergisi*. <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/2837>
- Kağıtçıbaşı, C., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N. ve Cemalciler, Z. (2009). Erken zenginleşmenin yetişkinlikte devam eden etkileri: 22 yıl sonra Türkiye Erken Zenginleştirme Projesi. *Uygulamalı Gelişim Psikolojisi Dergisi*, 30(6), 764-779.
- Kahraman, P. B. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 3-20. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182144>
- Kahraman, P. B., Şen, T., Alataş, S. ve Tütüncü, B. (2018). Okul öncesi dönemde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 681-701.
- Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. N. ve Canpolat, M. (2014). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1065-1080.
- Kanat, N. N. (2005). *Tek çocuğun çevreye ve okula uyum problemlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kang, J., Horn, E. M. ve Palmer, S. (2017). Anaokuluna geçiş faaliyetlerine aile katılımının çocukların erken okula uyumu üzerindeki etkileri. *Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi*, 45, 789-800.
- Kangas, J., Ojala, M. ve Venninen, T. (2015). Children's self-regulation in the context of participatory pedagogy in early childhood education. *Early Education and Development*, 26(5-6), 847-870. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1039434>
- Kapıkıran, N. İvrendi, A. B. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 19-27.
- Kar, H. M. (2022). *Okul öncesi çocukların okula uyumlarının kaygı durumlarıyla ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 4(2), 65-76. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akueg/issue/29343/314004>

- Karakoç, N. (2022). 48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerilerinin ebeveyn-çocuk ilişkisi yönünden incelenmesi (Tez no.715618) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi], Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Karakuş, G. (2020). İşbirlikli problem çözme alanında yapılan çalışmaların meta değerlendirmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 28-46.
- Karakuş, N. (2017). 60-72 ay çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumları açısından incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karaman, O. (2022). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyumlarına ilişkin deneysel bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Çalışmaları*, 15(2), 149-160.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. Baskı). Ankara: Nobel Dağıtım.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Karayol, S. (2016). Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerini içeren eğitim programının 5 yaş grubu çocukların işbirliği davranışlarına ve problem çözme becerilerine etkisi.
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BSÇ) Programının etkililiği: Okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kargı, E. ve Erkan, S. (2004). Okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 135-144.
- Karlıdağ, R., Ünal, S., Avcı, A. ve Sipahi, B. (2002). Bir olgu sunumu: Ailesel özellik gösteren ayrılma anksiyetesi bozukluğu. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(1), 41-46.
- Karoğlu, H. ve Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 231-254. <https://doi.org/10.21764/efd.12383>
- Kasik, L. (2015). *Személyközi problem ákésme goldásuk*. Gondolat Kiadó.
- Kasik, L. ve Gál, Z. (2014). 7, 10 ve 14 yaşındaki öğrenciler kişilerarası sorunları ne olarak görüyorlar? *Okul Kültürü*, 24(9), 3-24.
- Kasik, L. ve Gál, Z. (2014). Anaokulu öğrencilerinin sosyal problem çözme düşünceleri, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre. *Macar Pedagojisi*, 114(3), 189-213. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/69>
- Kasik, L. ve Gál, Z. (2016). Parents' and teachers' opinions of preschool children's social problem-solving and behavioural problems. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1632-1648. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1120297>
- Kaya, A., Bölükbaşı Macit, Z. ve Siyez, D. M. (2012). Bir ilköğretim okulu psikolojik danışma ve rehberlik servisine yapılan başvuruların incelenmesi. *Elementary Education Online*, 11(4), 1087-1100.
- Kaya, Ö. ve Akgün, E. (2016). Okul öncesi çocukların okula uyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum noktalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Çevrimiçi*, 15(4). <https://doi.org/10.17051/io.2016.51992>
- Kayılı, G. ve Arı, R. (2015). Wally sosyal problem çözme testi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 51-60. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.46>

- Kaytez, N. ve Kadan, G. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında akademik benlik saygısı ile kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 5(38), 332-342.
- Kearney, C. A., Chapman, G. ve Cook, L. C. (2005). School refusal behavior in young children. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 1(3), 216-222. <https://doi.org/10.1037/h0100746>
- Kendall, P. C. ve Fischler, G. L. (1984). Problem çözmenin davranış ve uyum bağıntıları: Kişilerarası bilişsel problem çözme önlemlerinin doğrulama analizleri. *Çocuk Gelişimi*, 879-892.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Investigation of preschool children's interpersonal problem solving skills. *Education and Science*, 40(177), 327-342. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.3240>
- Keskin, H. K. ve Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 20-32.
- Kıldan, A. O. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocukların okul korkularına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 49-73.
- Kırnık, D., Özkul, R., Dönük, O., Altunkaynak, Y. ve Altunhan, Y. (2021). Okul mutluluk-yaşam ölçeğinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 603-627. <https://doi.org/10.17679/inuefd.841270>
- Kıt, B. (2023). *5-6 yaş çocukların okula uyum durumunun farklı değişkenler açısından incelenmesi= Investigation of the school adaptation status of 5-6 years old children in terms of different variables.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi.
- King, N. J. ve Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescent: A review of the past 10 years. *J am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 40, 197-205. <https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>
- Kiuru, N., Laursen, B., Aunola, K., Zhang, X., Lerkkanen, M. K., Leskinen, E., Tolvanen, A. ve 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. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.2.0158>
- Knollmann, M., Knoll, S., Reissner, V., Metzelaars, J. ve Hebebrand, J. (2010). School avoidance from the point of view of child and adolescent psychiatry. *Dtsch Arztebl Int.*, 107(4), 43-49. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2010.0043>
- Kochenderfer, B. J. ve Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01797.x>
- Koçak, N. ve Tepeli, K. (2006). 4-5 yaş çocuklarında sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kotil, Ç. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi.

- Köşker, Y. (2013). *Köyde ve kentte yaşayan 6 yaş çocukların okul olgunluklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Köyceğiz, M. ve Özbey, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeylerinin problem çözme becerileri ve öğretmenlerine ilişkin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 554-574.
- Kurtulmuş, Z. ve Akgül, Z. A. (2023). Türkiye'de okul öncesinde problem çözme alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Journal of Academic Social Science Studies*, 16(95).
- Kurtuluş Çalışkan, G. (2021). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluklarının değerlendirilmesi* (Tez No: 697233) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi], YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi
- Küçüködük, C. (2015). *3-5 yaş arasında ve anaokuluna giden çocuk annelerinin ayrılma kaygısı ve bağlanma biçimleri ile çocuğun davranışları ve ayrılma kaygısı arasındaki ilişki: bilişsel esnekliğin aracı rolü*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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(4), 1081-1100. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02843.x>
- Ladd, G. W. ve 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., Buhs, E. ve Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 255-279.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. ve Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68(6), 1181-1197. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01993.x>
- Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B. ve Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118. <https://doi.org/10.2307/1131882>
- Le, H., Janssen, J. ve Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: Teacher and student perceive do obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103-122. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1259389>
- Lee, C. S., Shin, M. H., Koh, J. M., Ahn, H. K., Kim, K. S. ve Jang, H. Y. (2018). Factors that affect adolescents' school adaptation. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 9(9), 409-416. <https://doi.org/10.5958/0976-5506.2018.01033.1>
- Leve, L. D., Fisher, P. A. ve DeGarmo, D. S. (2007). Peer relations at school entry: Sex differences in the outcomes of foster care. *Merrill-Palmer Quarterly (Wayne State University. Press)*, 53(4), 557.
- Levendosky, A. A., Okun, A. ve Parker, J. G. (1995). Okul çağındaki çocuklarda sosyal yeterlilik ve sosyal problem çözme becerilerinin yordayıcısı olarak depresyon ve kötü muamele. *Çocuk İstismarı ve İhmali*, 19(10), 1183-1195.
- Luana, S., Pina, F., Susanna, O. ve Caterina, B. (2016). Learned helplessness and learning goals: Roleplayed in school refusal. A study on Italian students. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 4(2). <https://doi.org/10.6092/2282-1619/2016.4.1235>
- Maldonado, J. G., Neri, E. M., Calafell, M. R. ve Salazar, C. P. (2009). Virtual reality exposure therapy for school phobia. *Anuario de Psicología*, 40(2), 223-236.

- Mamur Kar, H. (2022). *Okul öncesi çocukların okula uyumlarının kaygı durumlarıyla ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- McCoy, K P., George, M. R., Cummings, E. M. ve Davies, P. T. (2013). Yapıcı ve yıkıcı evlilik çatışması, ebeveynlik ve çocukların okul ve sosyal uyumu. *Sosyal Gelişim*, 22(4), 641-662.
- McDermott, P. A., Rikoon, S. H. ve Fantuzzo, J. W. (2018). Transition and protective agency of early childhood learning behaviors as portents of later school attendance and adjustment. *Journal of School Psychology*, 54, 59-75. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.10.003>
- McMurran, M., Duggan, C., Christopher, G. ve Huband, N. (2007). The relationships between personality disorders and social problem solving in adults. *Personality and Individual Differences*, 42(1), 145-155. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.07.002>
- McWayne, C. ve Cheung, K. (2009). A picture of strength: Preschool competencies mediate the effects of early behavior problems on later academic and social adjustment for head start children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 273-285. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.014>
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf
- MEB (2024). Erişim: 29 Nisan 2024, https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_08/27191513_Okul_OYncesi_EgYitim_Okula_Uyum_Rehberi.pdf
- Melekoğlu, M. (2017). *Erken çocuklukta okul çaplı olumlu davranış desteği modelinin etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Mercan Uzun, E. (2015). *Okul öncesi dönemde uygulanan “okula hazırız” eğitim programının ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve hazırbulunusluk düzeylerine etkisi* [The effect of "we are ready for school" education program in the preschool period on the adaptation and readiness levels of the first grade primary school students]. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs University Educational Sciences Institute, Samsun.
- Mestci, S., Gökkaya, F. ve Ormankıran, B. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede duygu düzenleme eğitiminin etkililiği: bir pilot çalışma the effectiveness of emotion regulation training in developing social problem solving skills among 60-72 month preschool.
- Monks, C. P., Ruiz, R. O. ve Val, E. T. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior*, 28, 458-476. <https://doi.org/10.1002/ab.10032>
- Morris, T. T., Dorling, D., Davies, N. M. ve Davey, S. (2021). 6 yaşında okul keyfi ile daha sonraki eğitim başarısı arasındaki ilişkiler: Birleşik Krallık'ta yapılan bir kohort çalışmasından elde edilen kanıtlar. *NPJ. SCİ Öğrenmek*, 6, 18. <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00092-w>
- Morsünbül, U. ve Yazar, B. (2021). Akademik dayanıklılığın kimlik boyutları ve okula bağlanma ile ilişkisi: Ortaokul öğrencileri üzerinden bir inceleme. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Mostow, A. J. (2004). *Akran kabulünün boylamsal ve eşzamanlı tahmini: Duygusal, bilişsel ve davranışsal faktörlerin doğrudan ve dolaylı etkileri*. Delaware Üniversitesi.
- Musun-Miller, L. (1993). Okul öncesi çocuklarda sosyal kabul ve sosyal problem çözme. *Uygulamalı Gelişim Psikolojisi Dergisi*, 14(1), 59-70.

- Nakamichi, K., Nakamichi, N. ve Nakazawa, J. (2019). Preschool socialemotional competencies predict school adjustment in Grade 1. *Early Child Development and Care*, <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1608978>
- Nakamichi, K., Nakamichi, N. ve Nakazawa, J. (2021). Preschool social-emotional competencies predict school adjustment in Grade 1. *Early Child Development and Care*, 191(2), 159-172. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1608978>
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M. ve D'Zurilla, T. (2013). *Problem-solving therapy: A treatment manual*. Springer Publishing Company.
- Nissen, H. ve Hawkins, J. C. (2010). Promoting emotional competence in the preschool classroom. *Childhood Education*, 86(4), 255-259.
- Nur, İ. (2020). Okul öncesi çocuklarının ebeveynleri, öğretmenleri ve arkadaşları ile ilişkilerinde sahip oldukları zihinsel temsillerinin okula uyumla ilişkisi.
- Nur, İ., Aktas-Arnas, Y. E., Abbak, B. ve Kale, M. (2018). Mother-child and teacher-child relationships and their associations with school adjustment in pre-school. *Educational Sciences-Theory & Practice*, 18(1).
- Oktay, A. (1995). Okul öncesi dönemi (3–6 Yaş). H. Yavuzer (Ed.), *Ana-baba okulu* (s. 35–46). 5. Baskı. Remzi.
- Oktay, A. ve Unutkan, Ö. P. (2005). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretim karşılaştırılması. S. Müzeyyen (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde* (s.145-155). I. Cilt, Morpa Yayınları.
- Önder, A. ve Gülay, H. (2010). Reliability and validity of the teacher rating scale of school adjustment for 5-6 years of children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 204-224.
- Özarslan, N. (2014). *Birinci sınıfta öğrenim görmekte olan (60-71 ve 72-84 aylık) öğrencilerin okul olgunluğu düzeyleri ve bu öğrencileri okutmakta olan öğretmenlerin gözlediği okula uyum ve sınıf yönetimi sorunları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 9-18.
- Özbey, S. ve Aktemur Gürler, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeyleri ile problem davranışları arasındaki 96 ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 587-602.
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493- 517
- Özcan, Ö., Kılıç, B. G. ve Aysev, A. (2006). Okul korkusu yakınması olan çocukların ana babalarında ruhsal bozukluklar. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(3), 173-180.
- Özen Altınkaynak, Ş. ve Akman, B. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum becerilerine anne baba tutumlarının etkisi. *Journal of Society & Social Work*, 30(1), 19-36. <https://doi.org/10.33417/tsh.516679>
- Özen, R. R. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının kendini yönetme davranışları ve ebeveynlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özer, A., Ergene, T., Zorbaz, S. D., Kurt, D. G. ve Gençoğlu, C. (2022). İlkokul birinci sınıfa geçiş sırasında okula uyum etkinliklerinin katkısı: Ankara ili örneği. *Eğitim ve Bilim*, 47(210). <https://doi.org/10.15390/EB.2022.10397>
- Özgüray, A., Kiriş, M., Özgüray, Ö. ve Karakoç, A. (2023). Temel eğitim öncesi ailede ve okulda birinci sınıfa hazırlıkta 2191 gün. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 12(34), 55-84.
- Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukları akran ilişkilerinin sosyal problem çözme açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, A. (2008). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. Sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özyürek, A. ve Begde, Z. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204-232.
- Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2012). Anne-baba olmak ve anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları. T. Güler (Ed.), *Anne baba eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özyürek, A., Çetin, A., Şahin, D., Yıldırım, R. ve Evirgen, N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarda problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 32-41.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C. ve Buskirk, A. A. (2005). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. *Journal of Rubin University*, 12, 419-493. <https://doi.org/10.1002/9780470939383.ch12>
- Parsak, B. ve Kuzucu, Y. (2020). Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarında saldırganlık arasındaki ilişkide çocukların empati ve sosyal becerilerinin rolü. *Humanistic Perspective*, 2(3), 347-374.
- Pears, K. C., Fisher, P. A., Bruce, J., Kim, H. K ve Yoerger, K. (2010). Koruyucu bakımda kötü muamele gören çocukların erken ilkökul uyumu: Engelleyici kontrolün ve bakıcı katılımının rolleri. *Çocuk Gelişimi*, 81(5), 1550-1564. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01491.x>
- Perry, K. E. ve Weinstein, R. S. (1998). Erken eğitimin sosyal bağlamı ve çocukların okula uyumu. *Eğitim Psikoloğu*, 33(4), 177-194.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8, 11-26. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0801_2
- Pianta, R. C. ve Harbers, K. L. (1996). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at schoolentry: Relations with academic achievement. *Journal of School Psychology*, 34(3), 307-322. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(96\)00017-9](https://doi.org/10.1016/0022-4405(96)00017-9)
- Pianta, R. C. ve Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Pianta, R. C., Smith, N. ve Reeve, R. E. (1991). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at schoolentry: Relations with classroom adjustment. *School Psychology Quarterly*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.1037/h0088238>
- Pişirir, N. ve Ayar, M. C. (2020). Okul öncesi dönemden ilkökula geçişte öğretmenlerin karşılaştığı sorunların incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 307-324. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iauefd/issue/57710/822447>

- Polat, Ö. ve Dilli, F. (2015). 60-72 aylık sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar için hazırlanan destek programının çocukların ilkökula hazır bulunuşluğuna etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 81-103.
- Polat, Ö. ve Yağbasan, Ş. (2019). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 869-891. <https://doi.org/10.24315/tred.535621>
- Polat-Unutkan, Ö. (1998). *5-6 yaş grubu aile katılımlı sosyalleşme programı*. (Basılmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Prior, M., Bavin, E., Cini, E., Eadie, P. ve Reilly, S. (2011). Relationships between language impairment, temperament, behavioural adjustment and maternal factors in a community sample of preschool children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(4), 489-494.
- Ramani, G. B. (2005). *Cooperative play and problem solving in preschool children*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pittsburgh Üniversitesi.
- Reid, M. J., Webster-Stratton, C. ve Hammond, M. (2007). Enhancing a classroom social competence and problem solving curriculum by offering parent training to families of moderate- to high-risk elementary school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(4), 605-620. <https://doi.org/10.1080/15374410701662741>
- Reimers, F. M. (2021). *Eğitim ve COVID-19: Pandeminin yarattığı şoktan kurtulmak ve daha iyiyi yeniden inşa etmek*. B. E. Onat (çev.). Eğitimsel Egzersizler Dizisi: 34. Aydın Yayınları. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/34_egitim_ve_covid19_tur.pdf Erişim tarihi: 15.01.2022.
- Reio, T. G., Maciolek, C. L. Y. N. ve Weiss, E. M. (2002, Nisan 1-5). *The prevalence of anxiety and prosocial behaviors in child-centered and basic skills preschool classrooms*. American Educational Research Association Annual Conference. New Orleans, LA.
- Rimm-Kaufman, S. E. ve 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., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Bradley, R. H. ve Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 451-470. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00128-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00128-4)
- Rivka, G., Hananyah, G. ve Lea, O. (1997). Effects of self-directed learning, story comprehension, and self-questioning in kindergarten. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 361-374. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544594>
- Rous, B. S. ve Hallam, R. A. (2006). *Tools for transition in early childhood: A step-by-step guide for agencies, teachers, and families*. Brookes Publishing Company.
- Rubin, K. H. ve Krasnor, L. R. (1983). Varsayımsal sosyal sorunların çözümünde yaş ve cinsiyet farklılıkları. *Uygulamalı Gelişim Psikolojisi Dergisi*, 4(3), 263-275.
- Rubin, K. H. ve Krasnor, L. R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*. The Minnesota Symposia on Child Psychology (18. Cilt, s. 1-68). Erlbaum.
- Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T. ve Hayvren, M. (1982). Okul öncesi ve anaokulu çocuklarında sosyometrik durumun sosyal ve sosyal-bilişsel bağıntıları. *Kanada Davranış Bilimleri Dergisi*, 14(4), 338-349. <https://doi.org/10.1037/h0081268>

- Saitoğlu, R. (2020). *Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile problem davranışlar ve akran ilişkilerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç. ve Taşkın, N. (2020). Eğitim paydaşlarının okul öncesi eğitimin zorunlu olmasına ilişkin görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 58-78. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020341161>
- Samadi, M. ve Sohrabi, N. (2016). Aile süreci, aile içeriği ve uyum için sosyal problem çözmenin aracılık rolü. *Procedia-Sosyal ve Davranış Bilimleri*, 217, 1185-1188.
- Samancı, O. ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Samms-Vaughan, M., Williams, S. ve Brown, J. (2004). Dicipinary practices among Jamaican parents of Six- year olds. University of the West Indies, Kingston 7, Jamaica.
- Sanson, A., Hemphill, S. A. ve Smart, D. (2004). Mizaç ve sosyal gelişim arasındaki bağlantılar: Bir inceleme. *Sosyal Gelişim*, 13(1), 142-170.
- Saracoğlu, A. S., Altay, B. ve Eken, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme becerilerini yordayan değişkenler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 680-722.
- Sarı, D. ve Uz Baş, A. (2022). Okul Hakkındaki Duygular (OHD) Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 1060-1088. <https://doi.org/10.35675/befdergi.950072>
- Sarıçam, H. ve Çetintaş, K. (2015). Çocuklarda okul kaygısı üzerinde ebeveyn tutumlarının açıklayıcı rolü. 13. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 1154-1157. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4121.4320>
- Schneider B. H. (1999). A multi-method exploration of the friendships of children considered socially withdrawn by their peers. *Journal of Abnormal Psychology*, 27, 115-123.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K. A., Pettit, G. S. ve Bates, J. E. (2001). 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. <https://doi.org/10.1023/A:1021948206165>
- Seçer, Z. ve Gülay Ogelman, H. (2011). Analysis of the effect of a social problem-solving program on the aggression of children. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 21(2), 142-153. <https://doi.org/10.1375/ajgc.21.2.142>
- Seçer, Z., Gülay-Ogelman, H., Şimşek, H., Önder, A. ve Bademci, D. (2014). Akran şiddetine maruz kalan ve kalmayan 5-6 yaş okul öncesi çocukların okula uyumlarının analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 351–372.
- Seowon Song, B. A. (2020). *Co-parenting, parenting, and preschool children's adjustment*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Graduate Faculty of Texas Tech University, Texas.
- Seven, S. (2010). Attachment and social behaviors in the period of transition from preschool to first grade. *Social Behavior and Personality*, 3(3), 347-356. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.3.347>
- Seven, S. (2011). Okula uyum öğretmen değerlendirmesi ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 29-42.
- Sevimli, M. (2010). *Annelerin bakış açısından okul fobisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Shure, M. B. (2001). I can problem solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem solving program for children. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 3-14.

- Shure, M. B. ve Spivack, G. (1980). Okul öncesi ve anaokulu çocuklarında davranışsal uyumun aracı olarak kişilerarası problem çözme. *Uygulamalı Gelişim Psikolojisi Dergisi*, 1(1), 29-44.
- Shure, M. B. ve Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-355. <https://doi.org/10.1007/BF00896500>
- Shure, M. B., Spivack, G. ve Jaeger, M. (1971). Dezavantajlı okul öncesi çocuklar arasında problem çözme düşüncesi ve uyum. *Çocuk Gelişimi*, 1791-1803.
- Solheim, E., Berg-Nielsen, T. S. ve Wichstrøm, L. (2012). The three dimensions of the student teacher relationship scale: CFA validation in a preschool sample. *Journal of Psycho Educational Assessment* 30, 250–263. <https://doi.org/10.1177/0734282911423356>
- Soner, O. (2000). Aile uyumu, öğrenci özgüveni ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 249-260.
- Sonmaz S. (2002). *Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Soysal, Ş. ve Bodur, Ş. (2004). Bir büyüme masalı: Okul korkusu. *Türk Tabipler Birliği. Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 13(6), 234-236.
- Sönmez, S. (2020). *Sosyal problem çözme öğretim programının zihinsel yetersizliği olan bireyler üzerindeki etkililiği (2020/239)* [Yayınlanmış doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi], Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00051>
- Spence, S.H. (1999). *Spence children's anxiety scale (parent version)*. University of Queensland.
- Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identity focused cultural ecological perspective. *Educational Psychologist*, 34(1), 43-57. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3401_4
- Spivack, G. ve Shure, M. B. (1985). ICPS and beyond: Centripetal and centrifugal forces. *American Journal of Community Psychology*, 13, 226-243.
- Stright, A. D., Herr, M. Y. ve Neitzel, C. (2009). Anaokulunda çocukların problem çözmesi ve çocukların uyumu konusunda annelerin iskelesi: Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Hmong aileleri. *Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 101(1), 207–218. <https://doi.org/10.1037/a0013154>
- Sukhodolsky, D. G., Golub, A., Stone, E. C. ve Orban, L. (2005). Dismantling anger control training for children: A randomized pilot study of social problem-solving versus social skills training components. *Behavior Therapy*, 36(1), 15-23. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(05\)80050-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(05)80050-4)
- Sylva, K., Ereky-Stevens, K., Pastori, G., Slot, P. L. ve Lerkkanen, M. K. (2016). *Kültüre duyarlı kalite ve müfredat çerçevesine ilişkin bütünleştirici rapor*.
- Szítás, T. ve Kasik, L. (2020). Okul öncesi çocukların sosyal problem çözmelerine ilişkin yurt içi ve yurt dışı çalışmalar. *Macar Pedagojisi*, 120(4), 373–389. <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.4.373>
- Şahin, C. (2001). Sosyal beceri ve sosyal yeterlik. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 9-19.

- Şahin, G. (2020). *Erken çocukluk döneminde çocukların sosyal beceri düzeylerine göre grupla problem çözme becerisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Şakar, G. N. (2022) *Çocukların sosyal problem çözme becerileri: okul öncesi öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları üzerine fenomenolojik bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Şentürk Berber, S. (2015). *Okul öncesi 5 yaş çocukları için eğitici drama temelli okula uyum programının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şepitci Sarıbaş, M. ve Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Journal of International Social Research*, 12(63).
- Şepitci Sarıbaş, M. ve Gültekin Akduman, G. (2020). Okula uyum kavramı. H. Gülay Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında okula uyum içinde* (s. 269-306). Eğiten Kitap.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. Baskı). Pearson.
- Takahashi, F., Koseki, S. ve Shimada, H. (2009). Developmental trends in children's aggression and social problem-solving. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 265-272. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.007>
- Tangüner, D. (2017). *Okul öncesi eğitim almış ve almamış ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeyi ve anksiyete düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tanrıverdi, H. ve Erarslan, N. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 9-23.
- Taşçı, N. ve Dikici Sığırtmaç, A. (2014). Okula uyum haftasının okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(202), 101-116.
- Taygur Altıntaş, T. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2019). Erken çocukluk döneminde prososyal davranışlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(57), 245-261. <https://doi.org/10.9761/JASSS6999>
- Temiz, D. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topcu, Z. (2012). *Okul öncesi eğitiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topçu, E. ve Nazlı, S. (2017). *Veli oryantasyon döneminin okul öncesi dönemdeki okulda uykuna etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Derneği.
- Topçu, Z. ve Erkan, S. (2013). Okul öncesi eğitimin birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumlarına etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (14a), 207-213.
- Toran, Ş. ve Alabay, E. (2020). Çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 426-437.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141. <https://doi.org/10.1080/016502500383232>
- Türker Üçüncü, Ş. (2019). *Erken çocukluk döneminde sığınmacı ve Türk asıllı çocukların okula uyum sürecinin analizi (ÇABAÇAM örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Türker, M. ve Tunç, E. (2021). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve sosyal yeterlik düzeylerini etkileyen yordayıcıların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (16), 104-122.
- Tüzün, O. ve Sayar, K. (2006). Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. *Düşünen Adam*, 19(1), 24-39.
- Unutkan, Ö. P. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Valeski, T. N. ve Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72(4), 1198-1213. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00342>
- Valiente, C., Swanson, J. ve Lemery-Chalfant, K. (2012). Kinder gartners' temperament, classroom engagement, and student-teacher relationship: Moderation by effortful control. *Sosyal Gelişim*, 21(3), 558-576. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00640.x>
- Van Maele, D. ve Van Houtte, M. (2011). Okul yaşamının kalitesi: Öğretmen-öğrenci güven ilişkileri ve örgütsel okul bağlamı. *Sosyal Göstergeler Araştırması*, 100, 85-100.
- Walberg, H. J. (2004). International perspectives on families, schools, and communities: Education alimplications for family-school-community partnerships. *Educational Research*, 41, 3-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.04.002>
- Waliski, A. D. ve Carlson, L. A. (2008). Group work with preschool children: Effect on emotional awareness and behavior. *The Journal for Specialists in Group Work*, 33(1), 3-21.
- Walker, S., Irving, K. ve Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-209. <https://doi.org/10.1080/00221320209598677>
- Warneken, F. ve Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy*, 11(3), 271-294. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2007.tb00227.x>
- Warneken, F., Chen, F. ve Tomasello, M. (2006). Cooperative activities in young children and chimpanzees. *Child Development*, 77(3), 640-663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00895.x>
- Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collabor ativedia logue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 1-28. <https://doi.org/10.1348/000709908X380772>
- Webster-Stratton, C. (1990). Long-term follow-up of families with young conduct problem children: From preschool to grade school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 144-149.
- Webster-Stratton, C. (2012). *Incredible teachers: Nurturing children's social, emotional and academic competence*. Incredible Years Inc.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. ve Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 105-124.
- Wehmeyer, M. L. (2002). *Kendi kaderini tayin etme ve engelli öğrencilerin eğitimi*. ERIC Engelliler ve Üstün Zekalılar Eğitimi Takas Odası.

- Weiner, I. ve Craighead, W. E. (2010). *The corsini encyclopedia of psychology*. John Wiley & Sons.
- Wentzel, K. R. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. J. Juvonen ve K. R. Wentzel (Ed.), *Social motivation* içinde (s. 226-248). Cambridge University Press.
- Wentzel, K. R. (2012). *Okul ayarı. Psikoloji el kitabı* (2. Baskı).
- Wu, Y., Wu, J., Chen, Y., Han, L., Han, P., Wang, P. ve 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. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.970503>
- Yaban, H. ve Yükselen, A. (2007). Korunmaya muhtaç yedi-on bir yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Toplumsal ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 49-67.
- Yağbasan, Ş. (2018). *60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yağmurlu, B. ve Candan-Kodalak, A. (2009). Ebeveynlik ve okul öncesi dönemde çocuğun sosyal gelişimi. Erişim: 20 Ağustos 2023, <https://www.yumpu.com/tr/document/read/51478167/ebeveynlik-ve-okul-oncesi-donemde-cocugun-sosyal-gelisimi->
- Yalçın, V. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum süreci ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi.
- Yaralı, K. T. ve Özkan, H. K. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 345-361.
- Yavuzer, H. (2018) *Çocuğumuzun ilk 6 yılı* (36. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Yeşil, D. (2008). *Okul öncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin okula uyumlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E. M. (2015). İşbirliğine dayalı öğrenme yoluyla okul öncesi çocuklara yönelik duvar resimleme çalışmaları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).
- Yılmaz, E. (2016). *48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(172), 117-130.
- Yılmaz, M. ve Ünal, M. (2021). Okul öncesi eğitime devam eden 57-68 aylık çocukların okul kaygılarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 331-358. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202152318>

- Yılmaz, N. (2019). *İlkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilere uygulanan okula uyum haftası ve uyumu etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Yoleri, S. (2013). The effects behavior problems in preschool children have on their school adjustment. *Education*, 134(2), 218-226.
- Yoleri, S. (2014). Okul öncesi çocuklarında yaş, cinsiyet ve mizaç özelliklerinin okula uyumuna etkisi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 54-66.
- Yurtseven, B. (2017). *Okul öncesi çocuklarda bağlanma ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yurtseven, N. ve Doğan, S. (2019). Hazırlık sınıfı üniversite öğrencilerinde akademik erteleme, akademik motivasyon ve problem çözme becerileri arasındaki yapısal ilişkiler= üniversite hazırlık öğrencilerinin akademik dairesi, akademik motivasyon ve problem çözme becerisi arasındaki yapısal ilişkiler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(3), 849-876.
- Yücesoy Özkan, Ş. (2007). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yücesoy, Ö. Ş. ve Sönmez, M. (2011). Yetersizliği olan bireylerle yapılmış ve kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı tek denekli araştırmaların incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması.
- Yükçü, Ş. B. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 216-238. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171239>
- Yüksel, M. Y., Kurt, B., Gülsu, N., Akdağ, C., Aydın, F. ve Erdoğan, F. (2016). Okula uyum sağlamakta güçlük çeken çocukların çizdikleri okul resimleri üzerine nitel bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2). <https://doi.org/10.17860/efd.03342>
- Yüksel, Z. (2022). *Ebeveynlerin sosyal problem çözme becerileri ile okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik ve davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zupančič, M. ve Kavčič, T. (2011). Factors of social adjustment to school: Child's personality, family and pre-school. *Early Child Development and Care*, 181(4), 493-504. <https://doi.org/10.1080/03004430903507175>

EKLER

EK 1. Araştırma İzni



T.C.
NEVŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-77688372-604.01.01-57603276
Konu : Araştırma İzin Talebi

14/09/2022

SİNOP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 06/09/2022 tarihli ve E 76539049-605.01-123966 sayılı yazınız.

Sinop Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN'ın danışmanı olduğı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Rukiye KAYA'nın "5-6 Yaş Çocuklarının Okula Uyum ve Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkilerin Boylamsal Olarak İzlenmesi" isimli tez çalışmasının ilimiz Millî Eğitim Bakanlığına bağı okullarda uygulanabilmesine ilişkin rapor ekte gönderilmiştir. Araştırma sonucunun Müdürlüğümüze bildirilmesi hususunda;

Gereğini rica ederim.

EK : Form (1 Sayfa)

Kübra KARAALİOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 2. Etik Kurul Onayı



T.C.
SINOP ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Kararları

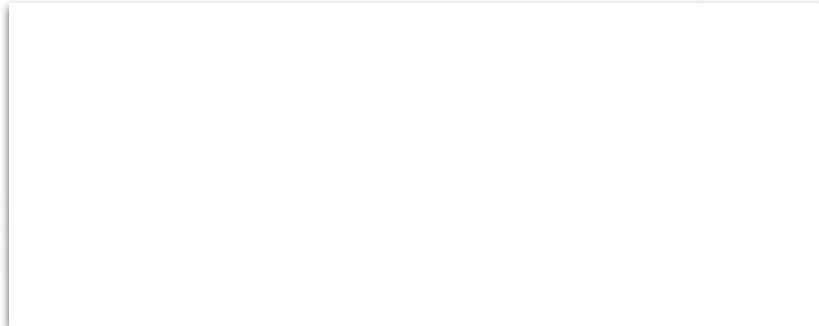
Toplantı Tarihi	Toplantı Sayısı	Karar Sayısı
06.07.2022	4	2022/105

Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönetim Kurulu Prof. Dr. Erkal ARSLANOĞLU başkanlığında 06.07.2022 tarihinde 15.00-19.00 saatleri arasında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

KARAR NO: 2022/105

Üniversitemiz Yüksek Lisans Öğrencisi Rukiye KAYA'nın 18.06.2022 tarihinde Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna online başvurusu ile ilgili görüşüldü.

Yüksek Lisans Öğrencisi Rukiye KAYA ve Prof. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN'ın "Beş-Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Okula Uyumu Yordayıcı Etkilerinin Boylamsal Olarak İzlenmesi" başlıklı çalışmalarının ve çalışmalarında kullanacakları aşağıda örneği verilmiş üç (3) sayfalık ölçme araçlarının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurulara ait olmak üzere, "Kişisel Verilerin Korunması Kanununa" dikkat edilmesi şartıyla Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesine uygun olduğunun kabulüne, sonucun Üniversitemiz Yüksek Lisans Öğrencisi Rukiye KAYA'ya bildirilmesine oybirliği ile karar verildi.





T.C.
SINOP ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Kararları

Toplantı Tarihi	Toplantı Sayısı	Karar Sayısı
06.07.2022	4	2022/105

İmza

Prof. Dr. Erkal ARSLANOĞLU
Başkan

İmza

Doç. Dr. Songül ÇEK
Başkan Yrd.
Üye

İmza

Prof. Dr. H. Demet CABAR
Üye

İmza

Doç. Dr. İbrahim DEMİRCİ
Üye

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Pınar KARAMAN
Üye

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Figen ÇAM TOSUN
Üye

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Cüneyd AYDIN
Üye

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Rukiye KAYA

Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu

Lise : Nevşehir Avanos Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 2015

Lisans : Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2020

Formasyon : Sinop Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifikası, 2022

Yüksek Lisans : Sinop Üniversitesi, 2021-2024

Mesleki Deneyim

İş Yeri : Nevşehir Avanos Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 2023

Yayın Listesi : Gülay-Ogelman, H. ve Kaya, R. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının bağımsız öğrenme davranışları ile okula uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 77-89.