



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ OKULA UYUM İLE ÖĞRENME
DAVRANIŞLARI VE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

H. REYHAN ÇELİK

Denizli-2021

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ OKULA UYUM İLE ÖĞRENME
DAVRANIŞLARI VE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**



H. Reyhan ÇELİK

Danışman

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç. Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE

Üye: Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Üye: Doç. Dr. Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun /..... /.....
tarih ve /..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ
Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

H. Reyhan ÇELİK

TEŞEKKÜR

Bir yıldır üzerinde çalıştığım tezimi bittiğinde, aslında herşeyin daha yeni başladığını anladım. Hala çalışmayı baştan kurguluyor, farklı değişkenler ile nasıl bir ilişki içinde olurdu, merak ediyorum. Tez savunmama jüri üyeliği ile eşsiz katkılar sunan Doç. Dr. Fatma Nilgün Cevher Kalburan’a göre bu düşünceler on yıl sonra bile aklımdan çıkmayacakmış.

Türkiye’yi ve dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını sırasında yazdığım bu tezde herşeyin iyi olacağı yönünde beni yüreklendiren, her seferinde “bitmemesi için bir neden yok” diyerek salgına bile meydan okuyan, okullar kapalıyken nasıl veri toplayacağımı düşündüğümde tek tek eski öğrencilerini arayarak uygun örneklemini bulmama katkı sağlayan danışman hocam Prof. Dr. Mustafa BULUŞ’a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma sırasında uyarılama sürecinden veri analizine kadar sunduğu destekler için Arş. Gör. Dr. Abdullah Atan’a, yardımlarını esirgemeyen Hatice ERTEN SARIKAYA’ya çok teşekkür ederim. Tez savunma jüri üyeliğini kabul ederek beni onurlandıran, niteliğini artırma yönünde değerli katkılar sunan Doç. Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE’ye, Doç. Dr. Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN’a çok teşekkür ederim.

Kucaklarında yeni doğan bebekleriyle bir an olsun düşünmeden mükemmel katkılar sunan arkadaşlarım Zeynep YURTYAPAR ve Şeyma TAŞDELEN’e, eleştirileriyle gözümü açan Filiz ADAK KARAKAŞ’a, kalorisiz atıştırmalıklarıyla yorgunluğumu alan Merve KUNDAKÇIOĞLU’na ve bir kahveyle neşe katan Ziynet ÖZSOY’a teşekkür ederim, iyi ki varsınız.

Sonsuz sabrıyla beni hep destekleyen, bitmesi için gün sayan sevgili eşim Akın’a, tez sürecimde klavyeye basmamayı öğrenen kedi Türkan’a, kucak kedisi Tortor’a karşılıksız sevgileri için çok teşekkür ederim. Hayat sizle çok güzel.

ÖZET

5-6 Yaş Çocuklarının Okula Uyum ile Öğrenme Davranışları ve Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Çelik, H. Reyhan

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim ABD,

Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Haziran 2021, xiii + 97 sayfa

Bu çalışmanın amacı 5-6 yaş çocuklarının okula uyum ile öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş değişkenlerinin ilişkisini incelemektir. Araştırma nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Veri toplama araçları olarak Uysal, Aydos ve Akman (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi, Atan (2020) tarafından geliştirilen 5-6 Yaş Çocuklar için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve bu araştırma kapsamında geçerlik güvenirlik çalışması yapılan Çocuklar için Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (McDermott ve diğ., 2011) kullanılmıştır. Araştırma verileri iki çalışma grubu ile elde edilmiştir. Birinci çalışma grubunu 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılının güz döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına ve özel anaokullarına devam eden 231 çocuk, ikinci çalışma grubunu ise 263 çocuk oluşturmaktadır. Veriler amaçsal örnekleme yöntemi ile elde edilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışması için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçekte yer alan maddelerin tamamının birinci boyutta yüksek faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları okula uyum konsantrasyon problemleri alt boyutunun öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluşun tüm alt boyutları ile negatif yönde ilişki göstermektedir. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları öğrenme davranışları, fiziksel sağlık, öz düzenleme, bilişsel yetkinlik ve yaşam doyumunun konsantrasyon problemlerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Okula uyum alt boyutu yıkıcı/istenmeyen davranışların, öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluşun tüm alt boyutları ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre öğrenme davranışları, değer davranışları ve düşük dışsallaştırma yıkıcı/istenmeyen davranışların anlamlı birer yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Okula uyum

alt boyutu olumlu sosyal öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluşun tüm alt boyutları ile pozitif yönde ve anlamlı ilişki içindedir. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre öğrenme davranışları, değer davranışları, sosyal yetkinlik ve yaşam doyumu olumlu sosyal davranışın anlamlı yordayıcıları olarak görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okula uyum, öğrenme davranışları, psikolojik iyi oluş.



ABSTRACT

The Investigation of the Relationship between School Adaptation of 5-6 Years-old Children with their Learning Behaviors and Psychological Well-being Levels

ÇELİK, H. Reyhan

Master's Thesis, Department of Primary Education,

Department of Early Childhood Education

Supervisor: Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

June 2021, xiii + 97 pages

The aim of this study is to examine the relationship between school adaptation and learning behaviors and psychological well-being variables of 5-6 year old children. The research was designed in the relational survey model, which is one of the quantitative research types. Teacher Observation of Classroom Adaptation-Checklist adapted to Turkish by Uysal, Aydos and Akman (2014), Psychological Well-being Scale for 5-6 years old Children developed by Atan (2020), and Children Learning Approaches Scale (McDermott et al., 2011) whose validity and reliability studies were conducted within the scope of this research was used as data collection tools. Research data were obtained with two study groups. The 1st study group consists of 231 children who attend independent kindergartens and private kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in the fall semester of the 2020-2021 academic year, and the 2nd study group consists of 263 children. The data were obtained by purposive sampling method. According to the results of the exploratory factor analysis conducted for the validity study of the scale, it was observed that all of the items in the scale had a high factor load in the first dimension. Research results show that the sub-dimension of school adaptation concentration problems have a negative relationship with learning behaviors and all sub-dimensions of psychological well-being. Results of hierarchical regression analysis showed that learning behaviors, physical health, self-regulation, cognitive competence and life satisfaction were significant predictors of concentration problems. It was seen that destructive/undesirable behaviors the school adaptation sub-dimension were negatively related to all sub-dimensions of learning behaviors and psychological well-being. According to the results of hierarchical regression analysis, it was determined that learning behaviors, value behaviors

and low externalization are significant predictors of destructive/undesirable behaviors. Research results show that the sub-dimension of school adaptation prosocial behavior have a positive relationship with learning behaviors and all sub-dimensions of psychological well-being. According to the results of hierarchical regression analysis, it was determined that learning behaviors, value behaviors, social competence and life satisfaction are significant predictors of prosocial behavior.

Keywords: School adaptation, learning behaviors, psychological well-being



İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR SAYFASI	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Problem Cümlesi	6
1.3. Alt Problemler	6
1.4. Araştırmanın Amacı	6
1.5. Araştırmanın Önemi	8
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.7. Sayıtlar	9
1.8. Tanımlar	9
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Kuramsal Çerçeve	10
2.1.1. Okula Uyum.....	10
2.1.2. Okula Uyum Modelleri.....	11
2.1.2.1. Gelişimsel Epidemiyolojik Yönelim.....	11
2.1.2.2. Ekolojik Sistemler Yaklaşımı.	11
2.1.2.3. Erken Okula Uyum Modeli.....	11
2.1.2.4. Beğenme-Katılım-Başarı modeli.....	12
2.1.3. Okula Uyumu Etkileyen Faktörler.....	13
2.1.3.1. Çocuğun bireysel özellikleri ve okula uyum.....	13
2.1.3.2. Ebeveyn çocuk ilişkileri ve okula uyum	15

2.1.3.3. Öğretmen-çocuk ilişkisi ve okula uyum.....	17
2.1.3.4. Akran ilişkileri ve okula uyum.....	19
2.1.4. Öğrenme Davranışları.....	21
2.1.4.1. Öğrenme kuramlarına genel bir bakış.....	33
2.1.5. Psikolojik İyi Oluş	33
2.1.5.1. Bradburn'un psikolojik iyi oluş formülasyonu	34
2.1.5.2. Ryff'ın psikolojik iyi oluş formülasyonu	35
2.1.5.3. Diener ve diğerlerinin psikolojik iyi oluş formülasyonu	35
2.1.5.4. Öz-belirleme kuramı	36
2.1.5.5. Çocuklarda psikolojik iyi oluş.	36
2.2. İlgili Araştırmalar	39
2.2.1. Okula Uyum ile İlgili Araştırmalar.....	39
2.2.1.1. Çocukların Bireysel Özellikleri ve Okula Uyum İle İlgili Araştırmalar.....	39
2.2.1.2. Öğretmen-Çocuk İlişkisi ve Okula Uyum ile İlgili Araştırmalar....	40
2.2.1.3. Akran İlişkileri ve Okula Uyum ile İlgili Araştırmalar.....	43
2.2.1.4. Ebeveyn-Çocuk İlişkileri ve Okula Uyum ile İlgili Araştırmalar ...	44
2.2.2. Öğrenme Davranışları İle İlgili Araştırmalar	46
2.2.3. Psikolojik İyi Oluş İle İlgili Araştırmalar	48
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	51
3.1. Araştırma Deseni	51
3.2. Çalışma Grubu.....	51
3.3. Veri Toplama Araçları	52
3.3.1. Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi.....	52
3.3.2. Çocuklar İçin Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği	52
3.3.2.1. Çocuklar İçin Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Çeviri Çalışmaları ...	53
3.3.2.2. Çocuklar İçin Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Geçerlik Çalışmaları	53

3.3.2.3. Çocuklar İçin Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Güvenirlik Çalışmaları	57
3.3.3. 5-6 Yaş Çocuklar için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	57
3.4. Veri Toplama Süreci	58
3.5. Verilerin Analizi.....	58
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	59
4.1. Betimsel Analizler	59
4.2. Korelasyon Analizleri.....	59
4.3. Regresyon Analizleri.....	61
4.3.1. Varsayımlarının İncelenmesi	62
4.3.1.1. Doğrusallık varsayımı.....	62
4.3.2. Çocukların Okula Uyumunu Yordamada Öğrenme Davranışlarının Rolü.....	64
4.3.3. Çocukların Okula Uyumunu Yordamada Psikolojik İyi Oluş Düzeyinin Rolü	65
4.3.4. Çocukların Okula Uyumunu Yordamada Öğrenme Davranışları ile Psikolojik İyi Oluş Düzeyinin Rolü.....	67
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	70
5.1. Sonuç ve Tartışma	70
5.1.1. Okula Uyum “Konsantrasyon Problemi” Alt Boyutunun Öğrenme Davranışları ve Psikolojik İyi Oluş ile İlişkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma	71
5.1.2. Okula Uyum “Yıkıcı/İstenmeyen Davranış” Alt Boyutunun Öğrenme Davranışları ve Psikolojik İyi Oluş ile İlişkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma	73
5.1.3. Okula Uyum “Olumlu Sosyal Davranış” Alt Boyutunun Öğrenme Davranışları ve Psikolojik İyi Oluş ile İlişkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma	75
5.2. Öneriler.....	76

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	76
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.	77
KAYNAKÇA.....	79
EKLER.....	95
ÖZGEÇMİŞ	97



BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

İnsan, doğuştan getirdiği bazı özellikler ile hayata başlar. Piaget'ye göre, değişmez işlevler olarak tanımlanan ve doğuştan getirilen uyum ve örgütlenme, biyolojik işlevler ile bilişsel işlevler için önemlidir. Organizmanın biyolojik, psikolojik ve bilişsel işlevlerini yerine getirmesinde, duruma uyum sağlaması ve bu uyumu bir örgütlenme içinde gerçekleştirmesi yaşamsal öneme sahiptir (Senemoğlu, 2011 s. 34). Fiziksel ve psikososyal gelişim açısından da önemli olan uyum sağlama, organizma ve çevre arasındaki etkileşim ile gerçekleşir. Bu durum türden türe farklılaşma gösterdiği gibi, bütün organizmalar çevreye uyum sağlamaya yönelik genel bir eğilim içindedir (Ahioğlu-Lindberg, 2011). İnsan yaşamı için kritik bir öneme sahip olan erken çocuklukta bilişsel, sosyal duygusal ve fiziksel gelişimin istikrarlı bir değişim gerçekleştirmesi çocuğun uyum sağlaması ile ilişkilidir.

Çocuğun hayatında önemli bir yeri olan okula başlama süreciyle gerçekleşen çevresel geçiş (Bronfenbrenner, 1979; akt. Seven, 2011) çevreye uyum, kurallara uyma, akran kabulü, anne-baba dışında bir yetişkin ile yoğun etkileşim gibi birçok yeni durum meydana getirir (Akış ve Alakoç-Pırpır, 2018). Çocuk geçiş sürecine kolay uyum sağlayabildiği gibi dengeyi sağlama ve sürdürebilme yönünde güçlük de yaşayabilir. Uyum sağlama, olumlu sosyal ilişkiler kurulmasına ve okul başarısına katkı sağlar (Ladd, Birch ve Buhs, 1999). Okula başlama ile uyum sağlanamaması durumunda ise çocuklarda davranış problemleri ve uyumsuzluk ilişkili akademik zorluklar görülebilir (Yoleri, 2015). Ancak, yaşanan uyum sorunlarının zamanla yerini dengeye bırakması beklenmektedir (Bağçeli-Kahraman, Şen, Alataş ve Tütüncü, 2018). Araştırmalar, uyuma dayalı olası güçlüklerin ilerleyen yaşlarda olumsuz okul deneyimleri, sosyalleşememe, iletişim becerilerinde güçlük (Şepitçi-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2019) ve birtakım psikolojik sorunlara (Walker, 2009) neden olduğunu belirtmektedir. Erken çocukluğun insan yaşamında kritik bir dönem olduğu düşünüldüğünde, okula uyumun tüm gelişim alanları ile ilişkili olduğu ve ilerleyen yıllardaki okul deneyimlerini de etkilediği söylenebilir.

Okula uyum, çocuğun sosyal, davranışsal ve akademik becerileriyle, okulun beklentileri arasındaki eşgüdümün sağlanmasıdır (Seven, 2011). Spencer'a (1999) göre, okula uyum, çocuğun nitelikleri ve öğrenme ortamlarının çok boyutlu yapısı arasında eğitimin niteliğini artırmaya yönelik kurulan olumlu ilişkilerdir.

Çocukların okula uyumları; okulu sevme, okula gitmeye istekli olma gibi tutumlar ve okulda etkinliklere katılmaya istekli olma, kendilerine verilen görevleri yerine getirme, eğitim ortamının çocuğa uygunluğu gibi pek çok faktörün değerlendirilmesini içerir

(Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018). Okula uyum sağlamış bir çocuğun okulu sevdiği, bu ortamda kendini güvende hissettiği ve eğitimden yararlanma olasılığının daha yüksek olduğu söylenebilir. Sevme ve ait olma ihtiyaçlarının doyumu, insancıl kuramlarda da belirtildiği gibi potansiyeli ortaya koyma açısından gereklidir.

Uyum sağlama gelişimin sosyal bilişsel mekanizmalarına bağlıdır (Spencer, 1999). Bu nedenle çocuğun bilişsel, sosyal duygusal ve davranışsal özellikleri okula uyumu kolaylaştıran ya da zorlaştıran bir faktör olarak görülmektedir. Bilişsel gelişim ve okul uyumu, öğretmen uzmanlığı ve nitelikli eğitim programları kadar çocuğun öğrenme deneyimlerinden yararlanma becerileri ile ilişkilidir (McDermott ve diğ., 2011 s. 149). Çocuklar birbirinden farklı yetenek ve özellikler ile okula gelir. Çocuğun okula uygunluğu farklı açılardan değerlendirilir. Çocukların bireysel farklılıklarının genellikle de akademik başarılarının belirlenmesi için kullanılan çeşitli ölçme araçları çocuk gelişimiyle ilgili tanımlar ile uyumludur. Bu araçlar; motor, bilişsel, algı, duyu ve sosyal gelişimleri hakkında beceri ve davranışların değerlendirilmesine odaklanır. Ancak değerlendirme güvenilirliğinin ve geçerliliğinin çocukların yaşlarıyla birlikte arttığı, çocuk ne kadar küçükse, güvenilir ve geçerli bir değerlendirme verisi elde etmenin o kadar zor olduğu belirtilmektedir (Shepard, Kagan ve Wurtz, 1998). Değerlendirmeler sonucunda okula hazır olmadığı görülen çocuklar bir yıl bekletilebilir, farklı sınıflara yönlendirilebilir (La Paro ve Pianta, 2000) ya da çocuğun testlerden elde ettiği puanlar aile ve öğretmen tarafından zeka, kişilik, algısal yetenek bakımından çocuğun yetersiz olduğuna ilişkin yorumlara neden olabilir (McDermott ve Beitman, 1984 s. 5). Bu tür değerlendirmelerin okul öncesi akademik/bilişsel performansta ortalama %25 ve varyansın ise yüzde 10'undan daha azını açıkladığı tahmin edilmektedir (La Paro ve Pianta, 2000). Zekanın, öğrenmedeki farklılıkları tam olarak açıklayamadığı ya da gelecekteki akademik başarıyı yordamada tek başına yeterli veri sağlamadığı bildirilmektedir (Stott ve diğ., 1983; akt. Charles, 2018 s. 7). En dikkat çekici sonuç, bu tür değerlendirmelerin çocuğun en iyi nasıl öğrendiğini ve okula uyum sağladığını ortaya koyan farklı özellikleri belirlemede yetersiz kalmasıdır.

Araştırmacılar yüzyıllar boyunca insan yeteneklerini tartıştılar. 1950'li yıllardan beri, okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öğrenme ilişkisi (White, 1959), öğrenme davranışını, bireysel farklılıklar ve öğrenme stilleri (Rosenberg, 1967) ile belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Stott (1978), öğrenme güçlüğü çeken çocukların kişilik ve bireysel özelliklerini Öğrenme stili kapsamında incelemiş, nesne ve insanlar üzerinde etkide bulunmaya istekli olma ve motivasyonel yeterlilik (White, 1959) olarak ifade edilen etkililik motivasyonu ile öğrenme davranışlarını tanımlamıştır.

Çocuğun öğrenme görevlerini yerine getirirken kullandığı motivasyonel ve davranışsal mekanizmalar, büyük oranda verimli öğrenme deneyimleri yaşamasını sağlar (McDermott ve diğ., 2011 s. 149). Alan yazında çocuğun öğrenmeye yönelik bu yaklaşımları öğrenme davranışları olarak kavramsallaştırılmıştır. Öğrenme davranışları, çocuğun sınıf içi öğrenme etkinliklerinde karakteristik ve hedefe yönelik katılımının duygusal ve psikolojik boyutlarını yansıtan gözlemlenebilir davranışları kapsar (McDermott, Rikoon ve Fantuzzo, 2015). Öğrenme davranışları psikolojik uyum, bilişsel yetenek ve sosyal yeterlik gibi gelişimin diğer alanlarında da etkilidir (Dockett ve Perry, 2009; Kagan, Moore ve Bredekamp, 1995); akademik ve kişilerarası becerilerdeki gelişmelerle bağlantılıdır (Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, Fusco ve McWayne, 2005; McDermott ve diğ., 2015). Öğrenme davranışları, çocukların davranışsal ve motivasyonel yönelimlerinin, öğrenme, sosyal-duygusal uyum, daha sonraki eğitim kademelerinde oluşabilecek okul başarısızlığı ve öğrenme güçlüklerini belirlemeye yönelik değerlendirmeler üretmeyi sağlayabilir. Okul öncesi dönemde çocukların öğrenme davranışlarının sosyal becerilerle pozitif, problemli davranışlarla negatif ilişkili (Schaefer, Fitch-Shur, Macri-Summers ve MacDonald, 2004), okulda görülen davranış problemlerinin, olumlu öğrenme davranışlarının gelişimiyle hızla azaldığı (McDermott, Goldberg, Watkins, Stanley ve Glutting, 2006), okul yılı başında en az orta düzeyde öğrenme davranışlarına sahip çocukların yıl sonuna kadar akademik başarısızlıkla karşılaşma olasılıklarının daha düşük olduğu saptanmıştır (McDermott ve diğ., 2011). Bu bulgular, öğrenme ve uyumun, bilişsel gelişim kadar sosyal duygusal gelişim alanının da konusu olduğunu göstermektedir.

Sağlıklı bir gelişim gösterebilme fiziksel, sosyal-duygusal, bilişsel ve kişilik gelişimi alanlarının bir uyum içerisinde çalışmasıyla ilgilidir. Bir gelişim alanında yaşanan problem diğer alanları da etkiler. Gelişimin bütüncül ve birbirini etkileyen aşamalı yapısı, erken çocuklukta yapılacak müdahaleleri ve çocukların birbirinden farklı özelliklerini tanımlamayı zorunlu kılar.

Çocuk okula başladığında yeni ortama uyum sağlama, arkadaşlar ve öğretmen ile olumlu ilişkiler kurma, verilen görevlerde başarısız olma, öfke, korku gibi duygularla başa çıkma konusunda zorluk yaşayabilir (Lucas ve Soares, 2013). Çocuk evde sahip olduğu sosyal rol ile okulda kazandığı yeni öğrenci rolü arasında da karmaşa yaşayabilir. Okul ortamının beklediği olumlu sosyal-duygusal, davranışsal ve bilişsel özellikleri sergileyebilme yaşam deneyimleri ile ilişkilidir. Yaşamın mevcut zorlukları karşısında büyüme ve gelişim gösterebilme, anlamlı hedefler belirleyebilme ve başkaları ile nitelikli

bağlar kurabilme olarak tanımlanan psikolojik iyi oluş (Ryff, 1995) çocukluk yılları için kritik bir öneme sahiptir.

Aristo'nun temelde; erdemi, mükemmelliği, içimizdeki en iyiyi ve potansiyellerimizin dışavurumunu yansıtan faaliyetler olarak tanımladığı Eudamonia ile başlayan iyi oluş çalışmaları (Huta ve Waterman, 2013), Spinoza'dan, Bentham'a ve Maslow'a kadar pek çok düşünür ve kuramcının mutluluk ve iyi yaşamı tanımlamasıyla devam etmiştir (Huppert, Baylis ve Keverne, 2004). İyi oluşa yönelik anlam çalışmaları genellikle gelişim ile yaşam zorluklarına ve bunların çözümüne odaklanırken, Erikson (1959), Neugarten (1973) gibi kuramcılar insanın bazı gelişimsel görevleri başarılı bir şekilde çözebileceği yolları belirtmişlerdir. Son yıllarda psikolojik iyi oluş çalışmaları insanın olumlu özelliklerine odaklanan teorilerin ekseninde, kişinin yeteneklerinden ve kapasitelerinden en iyi şekilde yararlanmayı odak noktası haline getirmiştir (Keyes ve diğ., 2002).

Çocukluk yıllarının tüm gelişim alanları için kritik öneme sahip olması ve değişen toplumsal eğilimler çocuk iyi oluşuna yönelik çalışmaların artmasını sağlamıştır. Yeni teknolojiler, küreselleşme, kültürel yapılarıdaki değişiklikler çocuk iyi oluşuna yönelik göstergeleri değiştirmiştir (Frønes, 2007). Çocukların iyi oluş göstergeleri genellikle aile ve sosyal çevre, ekonomik koşullar, sağlıklı bakım, fiziksel çevre ve güvenlik, davranış, eğitim ve sağlıklı olma gibi alanları kapsar (Wallman, 2010). Çocuğun bugününe odaklanan ve olumlu yönlerini ele alan bakış açıları; etkinliklerden ve yaşamdan memnuniyet duyma, değerler, sosyal beceriler, ilgi alanları, boş zamanları değerlendirme, yeni teknolojilere uyum, sosyal katılım gibi farklı yönleri erken çocuklukta incelemenin gelişimi destekleyeceğini belirtir (Casas, 2011). Çocuk iyi oluşunu belirlemeye ilişkin çalışmaların tüm gelişim alanlarına, yaşam kalitesine ve işleyişi ile ilgili bir kavram karmaşası sunduğuna ilişkin değerlendirmeler ile (Jones, LaLiberte ve Piescher, 2015) çocukların nasıl mutlu olduğuna odaklanan iyi oluş çalışmaları da bulunmaktadır (Chaplin, 2009).

Erken çocukluğun insan yaşamındaki değeri, gelişim teorilerinde belirtilmektedir. Farklı alanlarda yapılan çalışmalar, gelişimin aşamalı yapısını ortaya koyar. Bütüncül bir perspektifle çocuğun yaşamını ele almak yapılacak erken müdahalelerin başarı olasılığını artırabilme ve nitelikli insan yetiştirmeye katkı sağlayabilir. Bu nedenle çocuk hayatı için önemli bir evre olan okula başlamayla gerçekleşen uyum sürecinin, çocuğun yaşama yönelik tutumlarını içeren psikolojik iyi oluş ve öğrenmeye yaklaşımlarının ilişkisinin araştırılmasının gelişimsel müdahalelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1.Problem Durumu

Erken çocukluk eğitiminde temel amaçlardan biri çocuğun sosyal yeterliliğinin geliştirilmesidir (Blair, Denham, Kochanoff ve Whipple, 2004). Okullar, tarihsel süreçte sosyalleşme ve topluma uyum sağlama için en etkili kurumlardandır. Çocuk, sahip olduğu bireysel özellikler ve aile özellikleri ile okula gelir. Okula başlama ile akranlar ve öğretmenler ile yeni bir sosyal çevre kazanır. Çocuğun fiziksel, sosyal, bilişsel ve ahlaki birçok bireysel özelliği, aile demografik özellikleri ve çocuğa yönelik tutumları ile akranlar, öğretmenler ile kurulan ilişkiler, okula uyumu kolaylaştıran ya da zorlaştıran faktörler olarak belirtilebilir. Ancak okulun ilk haftalarında çocuklar uyum sorunları yaşayabilir (Yalçın, 2017). Devam eden uyum problemlerinin davranış sorunları ile kalıcı hale gelmesi okula ve topluma uyumu güçleştirir (Ladd, 1989; Ladd ve diğ., 1999). Alan yazında okul uyumuna yönelik çalışmalar, eğitimsel, sosyal ve psikolojik bağlamlarda önleme ve mevcut sorunların belirlenmesine odaklanmıştır (Chen, Rubin ve Li, 1997; Chi, Kim ve Kim, 2018; Coplan ve Arbeau, 2008; Gresham ve Elliot, 1987; Bulotsky-Shearer, Fantuzzo ve McDermott, 2010). Bu çalışmalarda devam eden uyum sorunlarının ilerleyen yıllarda sosyal, psikolojik ve akademik gelişimi olumsuz etkilediği rapor edilmiştir. Bu nedenle çocuğun ruhsal durumu ve öğrenmeye yönelik motivasyonel yaklaşımlarının okula uyum ile ilişkisini incelemenin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Uyum ile ilişkili olduğu düşünülen faktörlerden biri öğrenme davranışlarıdır (McDermott ve diğ., 2015). Araştırmalar, çocukların öğrenme davranışlarının yıl içerisindeki ölçümlerde artış gösterdiğini (Dominguez, Vitiello, Maier ve Greenfield, 2010), daha sonraki akademik başarı ve sosyo-davranışsal uyumu yordadığı ancak okul öncesi dönemden sonra ilköğretim birinci ve ikinci sınıfta önceki yıllara göre azalma gösterdiğini (McDermott ve diğ., 2015) saptamıştır. Öğrenme davranışlarının okul öncesi dönemde incelenmesi ve olumsuz öğrenme davranışlarının erken yaşta müdahale edilerek olumlu davranışlar ile düzenlenmesi, sosyal ve bilişsel gelişim için önemlidir (McDermott ve diğ., 2011).

Uyum ile ilişkisi olduğu düşünülen bir diğer faktör psikolojik iyi oluştur. Çocuk iyi oluşuna yönelik birçok çalışma olumsuz yaşam deneyimlerine odaklanmıştır (Amato ve Keith, 1991). Ancak insanların olumsuz özellikleri yerine olumlu özelliklerine odaklanan pozitif psikoloji çalışmaları son yıllarda çocuk iyi oluşuna yönelmiştir (Chaplin, 2009). Olumlu yönleri ele alan bir bakış açısıyla çocuk iyi oluşunu ve yaşam kalitesini incelemek, okul uyumu ve öğrenme davranışlarındaki farklılıkların birbiriyle ne tür bir ilişkide olduğunu belirlemek bireysel farklılıkların anlaşılması için gereklidir. Bu amaçla, bu

çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum ile öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş değişkenlerinin ilişkisi ve çocukların psikolojik iyi oluşları ve öğrenme davranışlarının okul uyumunu ne düzeyde yordadığı incelemek istenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

“5-6 yaş çocuklarının okula uyum ile öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” sorusu bu çalışmanın problem cümlesidir.

1.3. Alt Problemler

1. Çocuklar için öğrenme yaklaşımları ölçeği geçerli ve güvenilir midir?
2. 5-6 yaş çocuklarının okula uyum ile öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş ölçek puanları nasıldır?
3. 5-6 yaş çocuklarının okula uyum düzeyi ile öğrenme davranışları düzeyi arasında ilişki var mıdır?
4. 5-6 yaş çocuklarının okula uyum düzeyi ile psikolojik iyi oluş düzeyi arasında ilişki var mıdır?
5. 5-6 yaş çocuklarının okula uyumunu yordamada öğrenme davranışlarının rolü var mıdır?
6. 5-6 yaş çocuklarının okula uyumunu yordamada psikolojik iyi oluşun rolü var mıdır?
7. 5-6 yaş çocuklarının okula uyumunu yordamada öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin birlikte rolü var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Çocukların okula uyumu, sosyal, eğitimsel ve psikolojik uyumsuzluğun önlenmesi bakımından önemli bir araştırma alanı olmuştur. Konuyla ilgili birçok çalışma okula uyumu hangi faktörlerin kolaylaştırdığına ya da risk oluşturduğuna yoğunlaşmıştır Aile, öğretmen ve akranlar ile kurulan olumlu ilişkiler, çocuğun zihinsel olgunluğu ve bireysel özellikleri uyumu kolaylaştıran koruyucu faktörler iken, olumsuz yapılar risk faktörleri olarak görülmektedir. Bu varsayım çocuğun ya da çevre özelliklerinin daha sonraki okul başarısı ve sosyal uyumunun erken belirleyicisi olarak değerlendirilir. Çocuğun bireysel özelliklerinin incelendiği çalışmalarda doğuştan getirilen cinsiyet gibi özellikler ve bilişsel gelişimin ağırlıklı olarak incelendiği görülmüştür (Ladd ve diğ., 1999). Ancak çocuğun

içinde bulunduğu ruhsal durumu yansıtan genel iyi oluşu ve öğrenmeye yönelik motivasyonel yönelimlerini yansıtan öğrenme davranışlarını incelemenin bireysel farklılıkların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çocuğun okula uyum sağlaması, bazı yeterliklere sahip olması ile ilişkilidir. Lewit ve Baker'a (1995) göre okula hazır olma kavramı, okulun çocuklardan beklediği fiziksel, entelektüel ve sosyal gelişim standardını öğrenmeye uygun değildir. Çocuğun sahip olduğu yeterlilikler ile okul ortamının beklentileri arasındaki uyum çocuğun okula hazır bulunuşluğu ile ilgilidir. Hazır bulunuşluk, okula uyumda kolaylaştırıcı bir rol oynar. Okula hazır bulunuşluğu etkileyen faktörler; fiziksel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim, dil kullanımı ve iletişim, öğrenme davranışları, bilişsel gelişim ve genel bilgi olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır (Dockett ve Perry, 2009; Kagan, 2003; Shepard ve diğ., 1998). Ancak bu faktörler arasında yer alan öğrenme davranışlarının en az anlaşılan, en az araştırılan ve belki de en önemli boyut olduğu belirtilmiştir (Kagan ve diğ., 1995). Bu gerekçeler ile çocukların okula uyumları üzerinde öğrenme davranışlarının rolünün araştırılması önemli görülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme davranışlarını ölçmek amacıyla tasarlanan Learning-to-Learn Scales (Çocuklar için Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği) (McDermott ve diğ., 2011) Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır.

Çocuk iyi oluşuna yönelik çalışmaların ergenlik merkezli olması nedeniyle iyi oluşu belirlemek için yapılan girişimlerin çoğu çocukların geleceğine odaklanmıştır. Bu yetişkin merkezli yönelim, insanların sıklıkla çocukluğun değerini göz ardı etmesine ve çocuk iyi oluşunu incelemeyi daha sonraki bir döneme ertelemesine neden olmuştur (Casas, 2010). Olumlu psikolojik özelliklerin akademik başarı (Murray-Harvey, 2010), gelecekteki toplumsal uyum (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura ve Zimbardo, 2000) ve fiziksel sağlık (Gapin, Labban ve Etnier, 2011; Hoyt, Chase-Lansdale, McDade ve Adam, 2012) gibi gelişimin farklı alanları ile ilişkili olması çocuklarda iyi oluşun gelişimsel değerini ortaya koyar. Okul öncesi dönemin gelişimsel görevler için kilit bir öneme sahip olması erken çocuklukta iyi oluş çalışmalarının artmasını sağlamıştır. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının iyi oluşlarını belirlemek önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Alan yazındaki bu eksiklikleri gidermek için 5-6 yaş çocuklarında okula uyum ile öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkilerin analizi ve öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluşun okula uyum üzerindeki yordayıcı rolünü incelemek bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Okula uyum, okul başarısı ile sosyal etki ve sosyal davranışları da kapsayan, bilişsel ve sosyal duygusal alan gibi gelişimin farklı yönlerini ele alan çok boyutlu bir kavramdır (Önder ve Gülay, 2010). Okula uyum sürecinde yaşanan problemlerin sonraki okul yıllarında da uyum sorunlarına sebep olabileceği belirtilmektedir (Birch ve Ladd, 1997). Çocukların okula uyumunu inceleyen pek çok çalışmada aile, öğretmen, akranlar gibi çocuğun sosyal çevresi ve çocuğun sahip olduğu yaş, cinsiyet, mizaç gibi bireysel özelliklerin okula uyum ile ilişkisinin ele alındığı görülmüştür. Çalışmalarda ele alınan değişkenlerden aile özellikleri ve anne baba tutumlarının akran kabulünde belirleyici rol oynadığı (Avcı, Tarı-Selçuk ve Kaynak, 2019), akran reddi ile karşılaşan çocukların öğretmenleri ile kurdukları ilişkide çatışma ve daha düşük yakınlık gösterdiği bildirilmiştir (Birch ve Ladd, 1997). Bireysel özelliklerden mizacın, okula uyum (Yoleri, 2014) ve akademik başarı ile ilişkisi (Blair ve diğ., 2004), okula uyumun çok boyutlu bir yapıya sahip olması ile açıklanabilir. Bu çalışmalar okula uyumun daha fazla ele alınması gereken bir alan olduğunu ortaya koyar.

Öğrenme davranışları, çocukların ne kadar iyi öğrendiklerinden ziyade nasıl öğrendiklerini, öğrenmeye nasıl yaklaştıklarını belirlemeyi amaçlar. Sonraki akademik başarı ve sosyal-duygusal uyumu tahmin etmede yapılan çalışmaların açıklayıcı gücünü artırmak (McDermott, Mordell ve Stoltzfus, 2001), ilk ve ortaöğretimde oluşabilecek okul başarısızlığı ve öğrenme güçlükleri için risk azaltma, çocuk cinsiyeti ya da etnik kökenden bağımsız değerlendirmeler üretmeyi sağlar (McDermott ve diğ., 2015). Bu alanda yapılan araştırmalar, öğrenmeyle ilgili birçok temel davranışın değiştirilebilir (McDermott, 1999) ve okul öncesi eğitimin olumsuz öğrenme davranışlarının önlenmesi ve müdahale edilmesi için önemli bir dönem olduğunu ortaya koyar (McDermott, Leigh ve Perry 2002). Sınırlı sayıda araştırma, okula uyum problemleri yaşayan çocukların daha zayıf öğrenme davranışları sergilediğini göstermektedir (McDermott ve diğ., 2015). Bu sonuçlardan hareketle, okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum ve öğrenme davranışları ilişkisinin alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çocuk iyi oluşuna yönelik araştırmalar, çocukların güçlü yönlerini, yeteneklerini ve bireysel özelliklerini inceleyerek sağlıklı büyüme ve gelişimde rol oynayan iyi oluşu keşfetmeye odaklanmıştır. İyi oluş çeşitli disiplinler, kültürel farklılıklar, yaş gibi etmenler ile yaygın olarak incelenmekte ve farklı bakış açılarıyla tanımlanmaktadır. Gelişmekte olan çocuğun fiziksel, bilişsel, psikolojik ve sosyal boyutlarını incelemenin iyi oluşu belirlemede önemli olduğu belirtilmektedir (Pollard ve Lee, 2003). Bu nedenle çocuğun

okul gibi çevresel özelliklere adaptasyonunda iyi oluş rolünün keşfedilmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Özetle bu çalışma, alandaki eksiklikleri gidermeyi ve gelecekte yapılacak çalışmalara farklı bir perspektif sunmayı hedeflemektedir. Ayrıca öğrenme davranışlarını belirlemeye yönelik geliştirilen ölçeğin uyarlama ve 5-6 yaş çocuklarında güvenirlik ve geçerlik çalışmasının alan yazına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın katılımcı grubu Denizli ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukları ve öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma sonuçları 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında elde edilen veriler ve araştırma bulguları ile sınırlıdır.

1.7. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarındaki maddeleri çocuklar için içtenlikle doldurdıkları varsayılmıştır.
2. Ölçek geliştirme aşamaları takip edilerek geliştirilen ve daha önceden diğer araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve uygulanmış olan ölçekler ile bu araştırma kapsamında Türkçe'ye uyarlaması yapılan ölçeğin ulaşılmak istenen amaçlara uygun olduğu kabul edilmiştir.

1.8. Tanımlar

Okula Uyum: Çocuğun okul ortamının görev ya da talepleriyle başa çıkmadaki başarısını yansıtır (Ladd, 1989).

Çocuğun nitelikleri ve öğrenme ortamlarının çok boyutlu yapısı arasında eğitimin niteliğini arttırmak için gerekli uyarlamalardır (Spencer, 1999).

Öğrenme Davranışları: Çocuğun öğrenme etkinliklerine karakteristik ve hedefe yönelik katılımının duygusal ve psikolojik boyutlarını yansıtan gözlemlenebilir davranışlardır (McDermott, Rikoon ve Fantuzzo, 2014).

Çocuklarda Psikolojik İyi Oluş: Gelişimsel dönemin gerektirdiği sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel yetkinlikler ile beklenen düzeyde psikolojik sağlamlığa sahip olma, kendini ve çevresini düzenleyebilme yeteneği ile sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürdürebilme gücü olarak tanımlanmıştır (Atan, 2020).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın bağımlı değişkeni olan okula uyum ve bağımsız değişkenler olan öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluşa ilişkin kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Okula Uyum

Uyum, günlük hayatta her insanın yaşadığı doğal bir süreçtir. Bireyin kendinden ya da çevresinden kaynaklanan durumlar karşısında verdiği tepkidir (Napoli ve diğ., 1996; akt. Gençöz, 1998). Kılıççı'ya göre (1998), “bireyin kendi ihtiyaçlarıyla çevre beklentileri arasında sağladığı dengedir.” Uyum, farklı disiplinlerde kültürel, sosyal, eğitsel (Teymurlu, 2019) ve psikolojik boyutları ile ele alınmaktadır. Uyum, yaşantıda meydana gelen değişimin farkında olma ile ilişkilidir.

Çocuklar okula başlama ile pek çok yeni durumla karşılaşır. Yeni bir sosyal çevrede, akranlar ve öğretmenler ile kişiler arası ilişkilerdeki yeni rollere alışma, sınıf rutinlerine uyum sağlama, akademik görevleri yerine getirme gibi zorluklarla karşılaşır. Bu zorlukların üstesinden gelebilme sonraki okul yıllarında da uyum ve başarı ile ilişkilidir (Birch ve Ladd, 1996). Okula uyum, bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal yeterliklerin sınıfın taleplerine uyumunu içeren çok yönlü bir yapıdır (Perry ve Weinstein, 1998). Ladd, Buhs ve Seid (2000) okula uyumu, okula yönelik olumlu duygulara sahip olma, iş birlikli katılım gösterebilme ve okul başarısı olarak ele almıştır. Okul uyumu, öğrenme ortamının gereklilikleri ve öğrencinin çok çeşitli özellikleri arasında en üst düzeydeki eğitimsel uyumu ifade eden karmaşık ve çok yönlü etki sürecidir (Bağçeli-Kahraman, 2018). Pelligrini, Kato, Blatchford ve Baines (2002) ise, okul uyumu hem çocukların hem de yetişkinlerin bakış açılarına göre değerlendirerek, genel uyum sağlama, akademik beceriler, öğretmen ile ilişkiler ve okulu sevmeye derecesi olarak tanımlamıştır. Genel olarak sosyal gelişimi destekleyecek etkinliklerde bulunma ve akademik gelişime fayda sağlayacak çalışmalardan yararlanabilmedir (Kaya ve Akgün, 2016). Okula uyum tanımları, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim alanlarını içermektedir. Bu bağlamda çocuğun okula uyumu ve okul başarısı, çocuk ve çevresinin etkileşimli bir üründür. Bu nedenle uyumu açıklamak için çeşitli yordayıcıların ilişkisini incelemek, çocuklarda okul uyumunun tüm yönlerini ortaya çıkarabilir.

Aşağıda okul uyumunu tanımlama ve açıklamada farklı bakış açılarını ele alan modellere yer verilmiştir.

2.1.2. Okula Uyum Modelleri

2.1.2.1. Gelişimsel epidemiyolojik yönelim. Gelişimsel Epidemiyolojik Yönelimde, yaşamın her döneminde bireylerin topluluk içerisinde karşılaştığı sosyal görev ve taleplere uyumu değerlendirilmiştir (Kellam, Rebok, Ialongo ve Mayer, 1994). Erken çocukluk döneminde saldırganlık gibi davranışların yaşamın ilerleyen dönemlerinde çeşitli problemler ile ilişkisi, bu yönelimin uyumsuz davranışlara odaklanmasına neden olmuştur. Bu yönelimde okula uyum, sınıf taleplerinden kurallara, öğretmen yönergelerini dinleme, uyum sağlama (saldırgan davranış, utangaç davranış, sosyal katılım) ile konsantrasyonu (dikkat ve konsantrasyon sorunları) içerir (Kellam ve diğ., 1975; akt. Kellam ve diğ., 1994). Düşük konsantrasyonun ergenlerin okul başarı problemleri ile ilişkisi (Schonfeld, Shaffer ve Barmack, 1989), okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel sağlık problemlerini neden olduğu ve yetişkinlikte obezite gibi sağlık sorunları ile karşılaşma olasılığını artırdığı (Ebenegger ve diğ., 2011) saptanmıştır. Konsantrasyon problemleri yaşamayan, okul görevlerinde, öğretmen ve akranlarına karşı dikkatli ve bu konuda çaba gösteren çocukların ise okul ortamında daha başarılı oldukları (Kagan ve diğ., 1995), dikkat sorunları yaşayan okul öncesi dönem çocuklarının yıl sonunda gelişimin farklı alanlarında da güçlüklerle karşılaştıkları belirtilmiştir (Coolahan, Fantuzzo, Mendez ve McDermott, 2000). Bu çalışmada ele alınan okula uyum kavramının teorik temellerini bu yönelim oluşturur.

2.1.2.2. Ekolojik sistemler yaklaşımı. Çocukların yeni veya değiştirilmiş ortamlara uyum sağlamalarını gerektiren çeşitli çevresel geçişler yaşadığını belirtir. Sosyo-kültürel bir bakış açısıyla okula uyum süreci ev ve okul arasındaki bir geçiş olarak değerlendirilir. Bu bağlamda çocuğun davranışları çevresindeki bireylerden ve ilişkilerden etkilendiği gibi, çocuk da onları etkiler (Bronfenbrenner, 1979). Uyum, bu sistemler arasında gerçekleşen etkileşimlerin niteliğine bağlıdır. Okula uyum sürecini bu çevresel geçişler sırasında karşılaşılan akademik zorluklar, öğretmen ve akranlar ile iletişim kurma gibi faktörlerle ele alan çalışmalar bulunmaktadır (Berndt, 1999; Demirtaş-Zorbaz, 2016; Ladd ve Price, 1987; Seven, 2011; Spencer, 1999).

2.1.2.3. Erken okula uyum modeli. Birch ve Ladd (1996) okula uyum sağlamanın çocuk ve çevresinden kaynaklandığını belirten bir model sunmuştur. Erken Okula Uyum Modeli, okula uyumda çocukların bazı bireysel özelliklerinin uyumu kolaylaştırdığı,

ebeveyn-çocuk ilişkisi ve aile tutumlarının çocukların davranışlarında etkisi, öğretmen-akran-çocuk ilişki kalitesinin sonraki yıllarda da okula uyumu ve okul başarısı sağladığı varsayımı ile geliştirilmiştir. Modele göre; çocuğun psikolojik (benlik algısı, sosyal biliş), organizma (cinsiyet, yaş, dilsel yeterlilik) ve davranışsal (sosyal ve akademik beceri) özellikleri ile okul (akranlar ve öğretmenler), okul dışı (ebeveynler, akrabalar ve diğer akranlar) kişilerarası ilişkileri okula uyumda destek ya da stres kaynağı olarak işlev görebilir. Bu ilişkisel örüntülerin okula yönelik algı (okulu sevmeye ve sosyal destek), ilgi (kaçma, katılım ve devamsızlık), performans (notlar, ilerleme ve başarı) ve çocukta bıraktığı etki (yalnızlık ve kaygı) okula uyum kapsamında değerlendirilir.

2.1.2.4. Beğenme-katılım-başarı modeli. Ladd ve diğerleri (2000) geliştirdikleri Beğenme-Katılım-Başarı modeli (LPA, liking-participation-achievement) ile çocukların okulu sevmeye derecesi, sınıfa katılım ve anaokulu başarısı arasında bir ilişki olduğunu öne sürmektedir. LPA modelinin teorik temelleri okula karşı hissedilen ilk duyguların çocukların başarılarını etkilediği iddiasına dayanmaktadır. Bu kapsamda modelde okul beğenisinin çocukların bağımsız ve iş birlikli katılım davranışlarını etkilediği, katılımcı davranışlarında başarıyı etkilediği varsayılmıştır.

Yukarıda değinilen modeller değerlendirildiğinde, okula uyumun çevre ve çocuk arasında gerçekleşen etkileşimler sonucu oluştuğu görülmektedir. Tüm modeller çocuğun bireysel özelliklerinin okula uyumda en önemli faktör olduğunu belirtmiş ancak bireysel özellikleri farklı bakış açıları ile ele almıştır. Gelişimsel Epidemiyolojik Yönelim, Erken Okula Uyum Modeli ve Beğenme-Katılım-Başarı Modeli, Ekolojik Sistemler yaklaşımında belirtilen çevresel geçişlerin önemine değinmiştir. Gelişimsel Epidemiyolojik Yönelim, diğer üç yaklaşımdan farklı olarak olumsuz davranışlara odaklanmış ve bu davranış problemlerinin erken müdahale ile düzenlenmesinin sonraki okul yılları için de önemli olduğunu savunmuştur. Bu yönelimin merkezini çocukların öğretmen ve akranlar ile kurduğu ilişkilerin davranışsal boyutları oluşturmaktadır. Erken Okula Uyum Modeli, çocuktan ve çevreden kaynaklanan faktörlerin uyumda stres ve destek olmak üzere duygusal sonuçlar doğurduğu belirtirken, okul uyumunu davranışsal ve akademik sonuçlar ile değerlendirmiştir. Beğenme-Katılım-Başarı Modeli (LPA) ile Erken Okula Uyum Modelinin en önemli ortak yönü, çocuğun okulu sevmeye derecesine verilen önem olarak karşımıza çıkmaktadır. Erken okula uyum modeli, LPA modelinden farklı olarak okulu sevmeye derecesinin uyumun sonuçlarından biri olduğunu belirtmiştir. LPA modeli ise, okulu sevmeye ve okula katılım davranışlarının başarılı uyumu sağladığını belirtmiştir.

Aşağıdaki bölümde ilk olarak okul uyumunu etkileyen faktörler ile ilgili alan yazın taraması sunulmuş ardından çocuğun bireysel özellikleri, ebeveyn ilişkileri, öğretmenler ve akranların okul uyumu ile ilişkisi açıklanmıştır.

2.1.3 Okula Uyumunu Etkileyen Faktörler

2.1.3.1. Çocuğun bireysel özellikleri ve okula uyum. Okula uyum ile ilgili araştırmalar, birçok faktörün uyum üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Çocuğun sahip olduğu bireysel özellikler (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018; Kaya ve Akgün, 2016), ebeveyn tutum ve özellikleri (Özen-Altınkaynak ve Akman, 2019; Şepitçi-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2019), akranlar (Chi ve diğ., 2018; Gülay ve Erten, 2011b; Walker, 2009) ve öğretmenler ile kurulan ilişkiler (Akış ve Alakoç-Pırpır, 2018; Gökteş ve Gülay-Ogelman, 2019) okula uyumda etkili faktörlerdir.

Çocukların okul ortamında sergiledikleri ilk davranışları bireysel özelliklerinin yansımasıdır. Yeni sosyal çevrede, akranlar ve öğretmenler ile kurulan ilişkinin türü ve niteliği çocukların okula giriş davranışlarından etkilenmektedir (Ladd ve diğ., 1999). Çocukların sahip olduğu bireysel özellikler ve okula uyumla ilgili araştırmalarda; özel gereksinimli olma durumu, mizaç, yaş, cinsiyet ve kardeş sahibi olma değişkenlerinin okula uyum ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmalar mizacın, uyumu etkileyen bir faktör olduğunu ortaya koymuştur (Kaya ve Akgün, 2016; Yoleri, 2015). Mizaç, kalıtımla gelen, dünyayı algılama biçimini ve yaklaşımını yapılandıran özelliklerdir (Kaytez ve Durualp, 2016). Her çocuğun bireysel davranış stiline dokuz farklı mizaç boyutunun bileşiminden oluştuğu saptanmıştır. Bu boyutlar; aktivite düzeyi, ritmiklik, yaklaşma ya da çekingenlik, uyumluluk, tepkilerin yoğunluğu, uyarılma eşiği, huyların niteliği, dikkat süresi ve devamlılıktır (Thomas ve Chess, 1977; akt. Kohen, 1989).

Çocuk yaşının uyum üzerinde anlamlı fark oluşturduğunu belirten araştırmalarda (Kaya ve Akgün, 2016; Yoleri, 2014), 5-6 yaş grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Uyumda yaşın anlamlı farklılık oluşturması, çocukların gelişmiş sosyal becerileri ve davranış problemlerinin azalması (Yoleri, 2014) ve daha önce anaokuluna devam etme ile açıklanabilir. Arabacıoğlu'nun (2019) araştırmasına göre, çocukların okula uyum düzeyleri daha önceki anaokulu deneyimleri ile ilişkilidir ve bu farklılık daha fazla okul deneyimine sahip çocuklar lehinedir. Yoleri (2014), cinsiyet değişkeni açısından okula uyumda fark olmadığını bulmuştur. Ancak okul öncesi dönem çocuklarının okula uyumlarında cinsiyetin kızlar lehine anlamlı farklılık gösterdiğini belirten araştırmalar da

bulunmaktadır (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018; Kaya ve Akgün, 2016; Uysal, Aydos ve Akman, 2016).

Kardeş varlığı ile paylaşma, yardımlaşma, rekabet ve saldırganlık gibi pek çok davranış öğrenilebilir. Çalışmalar, çocukların kardeşleriyle yaşadıkları deneyimlerin sosyobilişsel gelişimin birçok yönü ile ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Kardeş sahibi olmanın okula uyum değişkeninde okuldan kaçınma, okulu sevmeye, kendini yönetme ile ilişkili olduğu görülmüştür (Gülay-Ogelman ve Erten-Sarikaya, 2013). Kaya ve Akgün'ün (2016) araştırmasına göre ise, kardeş sahibi olma ve okula uyum arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Özel gereksinimli çocukların okula uyumlarının değerlendirilmesi önemlidir. Uyum düzeylerinin belirlenmesi, çocuklara yönelik müdahale programlarının oluşturulması ve topluma kazandırılmaları için gereklidir. Bakkaloğlu ve Sucuoğlu'nun (2018), özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların uyum düzeylerini incelediği çalışmada, dil ve konuşma, zihinsel engel, otizm, bedensel engel ve işitme engeli tanısına sahip çocuklarda okula uyum düzeyinin özel gereksinimi olmayan akranlarına göre oldukça düşük olduğunu göstermektedir.

Çocukların çeşitli davranış örüntülerinin görüldüğü en önemli zaman dilimlerinden biri olan okula başlama, olumsuz davranışların belirlenmesi ve erken müdahale için kritik öneme sahiptir (Stormshak ve Bierman, 1998). Çalışmalar, 4-11 yaş grubunda %59,5 oranında duygusal ve davranış problemleri görüldüğünü (Arı, Bayhan ve Artan, 1995; akt. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010), 5 ve 6 yaşlarındaki erkek çocuklarda davranış problemleri oranının kız çocuklarına göre daha yüksek olduğu (Taner-Derman ve Başal, 2013), okul öncesi dönem çocuklarının okul ortamında %3-42,4 oranında saldırgan davranışlar sergilediğini ortaya koymuştur (Bulotsky-Shearer, ve diğ., 2010; Kandır, 2000; Kök, Koçyiğit, Tuğluk ve Bay, 2008). Saldırganlık, sosyalleşme sürecinde duyguları ifade etme amacıyla kullanılan kişilerarası bir davranış türüdür (Stormshak ve Bierman, 1998). Gelişimsel süreçte saldırganlık gibi dışsallaştırma davranışının çocukların kişilik özellikleri ile ilişkili olduğu (Loginova ve Slobodskaya, 2017), bu davranışların aile ortamında yaşanan deneyimler ile biçimlendiği (Kök ve diğ., 2008), okula başlamayla kişilerarası ilişkilerde ve okulda uyum sorunları yaşandığı (Stormshak ve Bierman, 1998) ve öğrenmeyi olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster, 2014). Okul ortamında sergilenen saldırgan davranışların, akran kabulünü, öğretmen-çocuk ilişkilerini olumsuz etkilediği ve bu çocukların diğer çocuklarla karşılaştırıldığında daha yalnız, daha fazla mağduriyet yaşadığı, doyumsuz oldukları, ortamı ve kişileri sevmeye

derecelerinin oldukça düşük olduğu belirlenmiştir (Ladd ve Burgess, 1999). Çocukların sergilediği problemleri davranışların okul başarı problemleri ve öğretmen ilişkilerinde çatışmaya neden olduğu (Mantzicopoulos, 2005), saldırgan davranışlar sergileyen ve akranları ile olumsuz ilişki kuran çocukların, bu davranışları sıklıkla tekrarlamasa bile öğretmen tarafından uyumsuz olarak algılandığı görülmüştür (Ladd ve Price, 1987). Çocukların okul öncesi yıllarda sergiledikleri olumsuz davranışların, ilerleyen okul yıllarında da devam etmesi akademik, davranışsal ve kişilerarası ilişkilerde olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Hamre ve Pianta, 2001; Ladd, 1996; Parker ve Asher, 1987; Powers ve Bierman, 2013). Bu nedenle erken davranış problemlerinin tespiti ve okul öncesi dönemde müdahale çalışmalarının yapılması önemli görülmektedir.

2.1.3.2 Ebeveyn çocuk ilişkileri ve okula uyum. Okul ortamı, çocukların ebeveyninden uzun süreli ayrı kaldıkları ve yakınları dışında sosyalleştikleri ilk ortam olması nedeniyle önemlidir (Yüksel ve diğ., 2016). Bu süreçte çocukların toplumsal rolleri de değişir. Aile ortamında ebeveynleri ile iletişim halinde olan çocuk, okula başlama ile arkadaş, öğretmen ve öğrenci rollerini tanımlar, davranışlarını bu yeni ilişkilere göre şekillendirir. Bu nedenle aile yapısı, alışkanlıklar, beceriler, bu ortamdan edinilen deneyim ve davranış biçimleri okula uyumunu kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı rol oynar.

Çocuğun yetişkinlerle ve özellikle ebeveyn ile kurduğu ilişki gelişimsel yeterliği için önemlidir. Ebeveyn-çocuk ilişkisindeki deneyimler, çocuğun okula uyumunda etkilidir. Güven, motivasyon, kendi ve başkaları hakkında olumlu beklentilere sahip olma ve öz değer duygularının okul ortamındaki göstergeleri geçmiş deneyimler ile ilişkilidir (Pianta ve Nimetz, 1991). Anne çocuk etkileşimini inceleyen bir araştırmada, çocuğu ile kurduğu ilişkide yeterliği yüksek olan annelerin, çocuğun duygularına karşı hassas davranarak çocuğun benlik saygısını geliştirdiği, üzüldüklerinde cesaretlendirici ve destekleyici tutumlar ile kaliteli yetişkin desteği sundukları, bir görevi tamamlaması için gerekli yönergeleri vererek nitelikli eğitim verdikleri belirlenmiştir. Bu nitelikli etkileşim, dördüncü sınıfa kadar çocukların ince motor ve akademik başarılarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda nitelikli anne-çocuk ilişkilerinin sonraki okul yıllarında da etkili olduğu görülmüştür (Pianta ve Harbers, 1996). Ayrıca anne baba ile kurulan yakınlığın davranış problemleri ile negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir (Miliotis, Sesma, Jr ve Masten, 1999).

Her çocuğun yetiştiği aile ortamı ve çevre, birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Aile özellikleri, anne-baba tutumları, inançlar ve kültürel özelliklerdeki çeşitliliğin çocuk

üzerindeki etkilerini incelemek ve gelişimsel değerini belirlemek önemlidir (Kagan ve diğ., 1995). Okula uyum üzerinde etkili olduğu belirtilen faktörlerden biri olan anne baba tutumları, ailelerin çocuk yetiştirme anlayışlarını ve davranışlarını yansıtır. Bu tutumlar; çocukların bağımsızlığının desteklenmediği, ceza yönteminin sıklıkla kullanıldığı, çocuğun kendine güvensizliği gibi olumsuz davranış kalıplarının görüldüğü *otoriter tutum*, çocuğun benmerkezciliğinin desteklendiği, isteklerinin koşulsuz yerine getirildiği *izin verici tutum*, çocuğa bir birey olarak değer verilen, gelişimine uygun sorumluluk, seçim hakkı ve başkalarına saygı gibi değer öğretimlerinin görüldüğü *demokratik tutum* (Aslan, 1992), çocuk bağımsızlığının ve bireyselliğinin anne baba tarafından göz ardı edildiği *aşırı koruyucu tutum*, çocuğun ilgi, sevgi ve gereksinimlerinin ihmal edildiği, kuralsız ve denetimsizliğin görüldüğü *ilgisiz ve kayıtsız tutum*, anne babanın kendi ideallerini çocuğa empoze ettiği, başarı odaklı çocukların yetiştiği *mükemmeliyetçi anne-baba tutumlarıdır* (Yavuzer, 1997; akt. Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012). Son yıllarda alan yazında görülen yeni bir kavram olan helikopter ebeveynlik (LeMoyne ve Buchanan, 2011; Odenweller, Booth-Butterfield ve Weber, 2014), üniversite öğrencilerine aileleri tarafından aşırı müdahale edildiğine yönelik artan bir kaygı nedeniyle araştırma alanı olmuştur. Helikopter ebeveynliğin, otoriter ana baba tutumlarıyla benzerlik gösterdiği varsayılmıştır. Bu nedenle kavram, Y Kuşağı olan üniversite öğrencilerinin görüşleriyle incelenmiştir. Çünkü Y kuşağı çocuklarının önceki nesillere göre daha fazla aile müdahalesine maruz kaldığı savunulmuştur (LeMoyne ve Buchanan, 2011).

Okul öncesi dönem çocukları ile yürütülen araştırmalar, anne baba tutumlarının çocukların okula uyumları ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Otoriter ve izin verici tutumlar, okula uyum değişkenleri ile negatif yönde ilişkili, demokratik tutum okula uyumla pozitif yönde ve anlamlı ilişki içindedir (Gülay-Ogelman ve diğ., 2013; Özen-Altınkaynak ve Akman, 2019). Çocuğun okula başlaması ebeveyn için de yeni bir adım ve değişimdir (Bağçeli-Kahraman, 2018b). Çocukların okula uyum süreciyle ilgili anne ve öğretmen görüşlerinin yer aldığı çalışmalar bulunmaktadır. Bağçeli-Kahraman, Şen, Alataş ve Tütüncü'nün (2018) uyum süreci ile ilgili öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmada; uyum sürecinde yaşanan birtakım zorlukların aile faktöründen kaynaklandığını ve anne baba tutumları açısından devlet kurumlarında aşırı hoşgörölü, özel kurumlarda ise aşırı koruyucu ve kararsız tutumlar ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Aileye ait demografik özelliklerin incelendiği araştırmalarda; anne baba yaşı, gelir, eğitim durumu, meslek ve aile tipi gibi değişkenler, okula uyumda anlamlı farklılık göstermiştir. Her iki ebeveyn için yaş, gelir ve eğitim durumu arttıkça çocukların okula

uyum düzeyi de artış göstermiştir (Şepitçi-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2019). Benzer şekilde düşük SED, öğretmen tarafından bildirilen okula uyum sorunları ile ilişkili bulunmuştur. Yönergeleri takip etmede zorluk, akademik beceriler, bağımsız çalışma, daha önce anaokulu deneyimi olmaması, sosyal beceriler, olgunlaşma, düzensiz ev ortamı, olarak belirlenen yedi sorun alanı, sosyo ekonomik düzey ile uyum arasında yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir (Rimm-Kaufman, Pianta ve Cox, 2000).

2.1.3.3. Öğretmen-çocuk ilişkisi ve okula uyum. Okul öncesi dönemde öğretmenler ile kurulan ilişkilerin okula uyum üzerindeki etkisi son yıllarda önemli bir araştırma alanı olmuştur (Birch ve Ladd, 1997; Hamre ve Pianta, 2001; Howes, 2000; Pianta ve Nimetz, 1991; Pianta, Steinberg ve Rollins, 1995). Okula uyum sürecinde önemli bir rol oynayan öğretmen, uyum sağlamada düzenleyici bir işleve sahiptir. Bu nedenle öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği, çocukların okula uyumlarında önemli bir değişken olarak görülmektedir (Göktaş ve Gülay-Ogelman, 2019). Okul öncesi dönemde öğretmenle kurulan olumlu ilişkiler ilkökul başarısı için gerekli beceriler için önemli bir rol oynar (Pianta ve Stuhlman, 2004). Berry ve O'Connor (2010), anaokulundan altıncı sınıfa kadar geçen süreçte çocukların öğretmen-çocuk ilişki etkilerinin devam ettiğini belirtmiştir. Yüksek kaliteli öğretmen-öğrenci ilişkisi kuran çocuklar, anaokulundan altıncı sınıfa kadar, görece daha düşük kaliteli ilişki kuran akranlarından daha fazla sosyal beceriler sergilemiştir. Nitelikli öğretmen-çocuk ilişkisinin okula uyum düzeyini olumlu yönde etkilediğini belirten araştırmalar (Birch ve Ladd, 1997; Göktaş ve Gülay-Ogelman, 2019) öğretmen çocuk ilişkisinin önemini ortaya koyar.

Çocuğun öğretmenle kurduğu ilişki türü çocuğun içselleştirilmiş özellikleri ve ortamın yapısıyla biçimlenir. Okula başlamadan önce, evde anne ya da bakıcı ile kurulan ilişki çocuğun bağlanma stillerini oluşturur. Bu nedenle öğretmenle kurulan ilişki kalitesi, çocuğun içselleştirilmiş özelliklerinden etkilenir (Jerome, Hamre ve Pianta, 2009). Anne-çocuk ilişkisinin, okula başlamayla birlikte olumlu öğretmen çocuk ilişkisine etkisinde çocukların sosyal yeterliklerinin aracı rolü olduğu belirtilmiştir (Zhang ve Aasheim, 2011). Okul ortamı evden farklı olarak sürekli değişen bir yapıdadır. Akranlar, eğitim programı, değişen fiziki ortam, yeni kurallar, öğretmen değişikliği gibi birçok yeni durum, çocukların ilişki türlerini etkileyen önemli faktörlerdir (Jerome ve diğ., 2009). Kişilerarası ilişkilerde ve ilişki kalitesindeki farklılıkların okula uyum ile nasıl bir bağlantısı olduğunu araştırmak okula uyumun farklı yönlerini ortaya koyabilir (Birch ve Ladd, 1997).

Pianta ve diğerleri (1995), öğretmen çocuk ilişki kalitesini bağlanma teorilerine, geçmiş araştırmalardan elde edilen verilere ve öğretmen algılarına dayanarak tanımlamıştır. İlişki kalitesinde; yakınlık, bağımlılık ve çatışma/öfke olmak üzere üç faktörlü bir yapı ortaya konmuştur. Bu perspektifte ele alınan öğretmen çocuk ilişkilerinin, okula uyumu ilkökul ikinci sınıfa kadar yordadığı belirlenmiştir. Anaokulunda öğretmenle olumlu ilişki kuran çocukların birinci ve ikinci sınıftaki okula uyum düzeylerinin, anaokuldaki derecelendirmelerden daha yüksek olduğu, olumlu öğretmen çocuk ilişkilerinin devam ettiği saptanmıştır. Anaokulunda öğretmen ile öfke ve bağımlılık temelinde ilişki geliştiren çocukların, ilkökulda okula uyumlarının ve öğretmen ilişkilerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Birch ve Ladd'e (1997) göre, okul ortamının kişilerarası özelliklerinden öğretmen-çocuk ilişkisi bu perspektifte ele alınmalıdır. Yakınlık, öğretmen çocuk iletişimde samimiyet ve açıklığı ifade eder. Bağlanma teorilerinde de görülen bu yapı, güvene dayalı kurulan ilişkilerin okul gibi yeni durumlara uyum sağlama ve kişilerarası olumlu ilişkiler kurmada aracı role sahiptir. Öğretmen ile kurulan olumlu ilişki, öğrenme deneyimlerinden daha fazla yararlanmayı ve okula katılımı sağlayabilir. İlişki kalitesinin ikinci boyutu olan bağımlılık, öğretmene aşırı güvenme ve öğretmeni odak noktası haline getirmeyi ifade eder. Bu durumun okula uyum için olumlu bir özellik olmadığı belirtilmiştir. Yüksek düzeyde bağımlılık duygusu, yalnızlık ve okula yönelik tutumları olumsuz etkileyebilir. Bu tür duyguya sahip çocuklar akran ilişkilerinde, öğrenme ve keşfetme deneyimlerinde, bağımlılık kaynağı olan öğretmenle yakınlık kurmak isteyebilir. Üçüncü boyut olan çatışma ve öfke, öğretmen-çocuk ilişkisinde stres kaynağı olarak işlev görebilir. Bu durumun okula uyum sağlayamama, çocukta öfke ve kaygı gibi duyguların yerleşmesi, akademik performansta düşüş, okula yönelik ilgisizlik ve yabancılaşma ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Hamre ve Pianta (2001), anaokulu çocuklarının davranışları ve öğretmen ilişki kalitesini sekizinci sınıfa kadar izledikleri araştırmada; anaokulunda öğretmenle çatışma ve bağımlılık ilişkisi kuran, özellikle yüksek düzeyde davranış problemleri rapor edilen çocukların, sekizinci sınıfa kadar akademik ve davranışsal problemlerinin devam ettiği belirlenmiştir. Öğretmenle çatışmalı ilişki kuran çocukların okulda huzursuz olabileceği ya da bağımlı ilişki kuran çocukların okul etkinliklerinden ziyade, öğretmenle kurulan ilişkiye daha fazla odaklanma sebebiyle düşük akademik performans eğiliminde oldukları belirtilmiştir (DiLalla, Marcus ve Wright-Phillips, 2004). O'Connor ve McCartney (2007), öğretmen çocuk ilişki kalitesinin üçüncü sınıfa kadar akademik başarı ile olumlu yönde ilişkili olduğunu belirlemiştir. Yüksek kaliteli öğretmen çocuk ilişkisi, güvensizlik ya da

anneye aşırı bağımlılığın başarı üzerindeki olumsuz etkilerinden korumuştur. İlişki kalitesi ile başarıya, çocuk ve öğretmen davranışları aracılık etmiştir. Howes, Philipsen ve Peisner-Feinber (2000), çocukların okul öncesi yıllarda sosyal uyumu ve öğretmen çocuk ilişki kalitesinin problemli davranış varlığında öğretmen-çocuk ilişkisinde çatışma ve bağımlılık görüldüğünü, öğretmenler tarafından sosyal olarak algılanan çocukların, öğretmen ilişkilerinde daha yakın, daha az bağımlı ve daha az çatışmalı ilişki kurduklarını belirtmiştir. Birch ve Ladd (1997), öğretmen çocuk ilişkisinde bağımlılığın düşük akademik performans, olumsuz okul tutumları, düşük düzeyde olumlu ilişkiler ve okula uyum zorlukları ile ilişkili olduğunu saptamıştır. Öğretmen çocuk ilişkisinde çatışma; okuldan hoşlanma, iş birlikli katılım, kendi kendini yönetme ile negatif yönde ilişkili, okuldan kaçınma ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Okula uyum sağlama ve başarı için önemli bir gereklilik olan sınıfa katılım, akran ve öğretmen ilişkilerinden etkilenir (Ladd ve diğ., 1999).

Uyum sürecinde anne görüşlerinin incelendiği başka bir araştırmada; annelerin okulun ilk haftalarında %45 oranında ağlama, uykuda sayıklama, kaygı gibi duygusal tepkiler ile karşılaştıkları belirlenmiştir. Annelerin %57'si uyum sürecinde öğretmenden yapılan etkinlik materyali, etkinlikler ile ilgili not, fotoğraf ile dönüt aldıklarını, %42,3 oranında anne, öğretmenden herhangi bir dönüt almadığını belirtmiştir (Bağçeli-Kahraman, 2018).

2.1.3.4. Akran ilişkileri ve okula uyum. Çocuklar okul sürecinde akranları ile sürekli iletişim halinde olması sosyal gelişimlerinin önemli bir yönüdür (Kagan ve diğ., 1995). Akranlar, sosyalleşme, destek sağlama, güven gibi katkıları ile özgüveni artırır (Gülay, 2011). Akran kabulü ise, arkadaşlar tarafından sevilme, gruba ait olmayı ifade eder (Gülay ve Erten, 2011). Akran ilişkileri, akran grubundaki itibar, statü ve sosyal duygusal gelişim için önemlidir (Zimmer-Gembeck, Geiger and Crick, 2005).

Howes'a göre (1988), olumlu akran ilişkileri başarılı sosyal işlevselliğin göstergesidir. Çocuğun akranları tarafından tercih edilmesi, bu algının akranlardan gelen iletişim kurma isteğine olumlu yanıt verilmesi sosyal yeterlilikle ilişkilidir. Sosyal yeterliliğin ise: akran iletişimi için ihtiyaç duyulan sosyal beceriler ve arkadaşlıkların olumlu duygular ile istikrarlı sürdürülmesi olmak üzere birbirinden bağımsız ancak ilişkili iki yönü olduğu düşünülmektedir. Sosyal beceriler ve arkadaşlık ilişkilerinin bağımsız bir yapı olarak belirtilmesinin nedeni arkadaşlık ilişkilerindeki popülerlik ile ilgilidir. Sosyal becerileri daha az gelişmiş çocuklar da akran ilişkileri kurabilir ancak popüler olmayabilir.

Kagan ve diğerleri (1995) ise gelişmiş sosyal becerilerin ve olumlu akran ilişkilerinin, ebeveynler ve öğretmenler ile güvene dayanan bir ilişki kurulduğunda, çevreyle olumlu ve toplum yanlısı iletişim kurma isteği ile ortaya çıktığını düşünmektedir. Jerome ve diğerleri (2009), akran ilişkilerindeki farklılıkların anne çocuk ilişkisi, aile yapısı, cinsiyet ve davranış problemlerinden etkilenebileceğini belirtmiştir.

Akranlar ile olumlu sosyal ilişkiler, çocukların güvende hissetmelerini ve öğrenme deneyimlerinden daha iyi yararlanmalarını sağlayabilir. Akran reddi yaşayan çocuklar ise, okula karşı olumsuz tutumlar besleyebilir. Olumsuz akran ilişkileri, keşfetme ve öğrenme deneyimlerinden daha az yararlanma (Birch ve Ladd, 1996), saldırgan davranışlar, zayıf sosyal beceriler ve empati eksikliği ile ilişkilidir (Kagan ve diğ., 1995). Çocukların akranları ile kurduğu ilişki oyun davranışlarına da yansımaktadır. Akranlar tarafından tercih edilen çocuklar grup oyunlarına daha fazla katılım gösterirken, reddedilen çocuklar daha fazla paralel oyun ve tek başına oyun oynamaktadır (Walker, 2009). Akran ilişkilerindeki çatışmanın yalnız hissetme, kaçınma, okulu sevmeme ve katılım yönlerinden okul uyumsuzluğuna neden olurken, olumlu akran ilişkilerinin ise okulu sevmeme ve akranları destek unsuru olarak görme gibi katkıları bulunmaktadır (Ladd, Kochenderfer, Coleman, 1996). Akranları tarafından daha az tercih edilen çocukların akademik ilerlemenin sosyal bir bağlamda gerçekleşmesi nedeniyle, bu alanda da risk altında oldukları belirtilmektedir. Okula uyum ile ilgili araştırmalar, akran reddi ile karşılaşan, öğretmenleri ile kurdukları ilişkide çatışma ve daha düşük yakınlık kuran çocukların, sonraki okul yıllarında da uyum sorunları yaşadığını göstermektedir (Ladd ve Price, 1987). Erken okul yıllarında çocuk davranışlarının ya da patolojik bir sorunun, sonraki okul yıllarında da akran ilişkilerinde ve yetişkinlikte uyumsuz davranışlar ile ilişkili olması, erken çocukluktaki akran ilişkilerinin önemini ortaya koyar (Engle, McElwain ve Lasky, 2010; Parker ve Asher, 1987).

Okul öncesi dönemde akran ilişkileri; çocuk, öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri ile incelenir. Bu ilişkiler, tek veri kaynağına dayanarak incelendiği gibi öğretmen-ebeveyn ya da öğretmen-çocuk algılarının beraber ele alındığı çalışmalar da bulunmaktadır. Akran ilişkilerinin incelendiği araştırmalarda; çocuklar tarafından yapılan değerlendirmelerin genellikle resim ve öykü tamamlama çalışmaları ile yürütüldüğü görülmüştür (Chen ve diğ., 1997; Ladd ve diğ., 1996; Gülay ve Erten, 2011; Nur, 2020; Schwartz, McFadyen-Ketchum, Dodge, Pettit ve Bates, 1999; Walker, 2009). Akran resimleri ile sevmeme/sevmeme algılarının belirlendiği, iki çocuk arasında arkadaşlık ilişkilerinin; dostluk, çatışma, çatışma çözümü, baskınlık, samimiyet ve sevgi gibi duygular

ile ilişkilerinin incelendiği, akranlara karşı tutumun derecelendirilmesiyle popülaritenin belirlendiği, akranlarını sosyal liderlik, saldırganlık ve utangaçlık boyutlarında değerlendirdikleri görülmüştür. Öğretmen görüşleri ile akran ilişkilerinin değerlendirildiği çalışmalarda; (Avcı ve diğ., 2019; Chi ve diğ., 2018; Gülay, 2011) saldırgan davranış, sosyal davranış, üç tip çekingen davranış (asosyal davranış, dışlanma, korkulu-kaygılı olma) ve aşırı hareketlilik düzeylerinin incelendiği, oyun sırasında çocuklar arası etkileşim, oyunun bozulması ve oyundan ayrılma kapsamında akran ilişkilerinin belirlendiği görülmüştür. Ebeveyn değerlendirmeleri ile arkadaşlık ilişkilerinin incelendiği bir çalışmada (Engle ve diğ., 2010), anneler iki bölümlü ankete katılmıştır. İlk bölümde, oyun arkadaşı ve yakın arkadaş varlığı belirlenmiştir. İkinci bölümde ilişki kalitesi; en iyi arkadaş, birbirini seven iki arkadaş, nötr bir ilişki ve az iletişim kurulan arkadaş çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu çalışma problem davranışlarını belirlemek için öğretmen tarafından kullanılan bir ölçek ile desteklenmiştir. İncelenen sınırlı sayıda çalışmada; çocukların akranları ile ilgili görüşlerinin, ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri kadar kapsamlı ve farklı sosyal süreçleri ele aldığı söylenebilir. Çocukların akran değerlendirmesinde algıladıkları saldırganlık, utangaçlık ve liderlik gibi davranış türleri, öğretmen değerlendirmelerinde de görülmüştür.

2.1.4. Öğrenme Davranışları

Yaşamı sürdürebilme, çevrede gerçekleşen değişimlere uyum sağlama yeteneği ile önemli ölçüde ilişkilidir. Başarılı uyum sağlama ise öğrenme ile gerçekleşir (Senemoğlu, 2011). Okul, öğrenme deneyimlerinden yararlanma için önemli bir yapıdır. Edindiği görev; çağdaş sosyal bir çevrede, uygun müfredat ve pedagojik ilkelerle çocuğun hayatında anlamlı bir fark yaratmadır. Eğitimsel amaçların merkezi olan çocuklar ise sınıfa birbirinden farklı davranışlar, eğilimler ve beceriler ile gelir (McDermott ve diğ., 2001). Eğitim programlarının etkililiği, çocuğa ve topluma yararlılığını belirlemek için ise değerlendirme yapılır. Her biri birbirinden farklı özelliklere sahip çocuklar, ilki Stanford-Binet Zeka Testi (1905) olmak üzere çeşitli testler ve okul başarı testleri ile değerlendirilmiş ve bu testlerden elde edilen puanlar eğitim müfredatlarının başarısı hakkında çıkarımlar yapmayı sağlamıştır. Eğitim programlarının başarısı, program sonunda yüksek IQ'ya (Intelligence Quotient) sahip çocukların sayısı ile belirlenmiştir. Benzer şekilde çocuklar zeka testleri ve okul başarı testlerinden düşük puanlar aldığında ne yazık ki başarısız olarak değerlendirilmiştir. Psikometrik yönden çok iyi, zaman yönünden kullanım kolaylığı sunma ve benzer testler arasında yüksek korelasyonlara sahip olma gibi

özellikler, IQ testlerini oldukça popüler hale getirmiştir (Zigler ve Trickett, 1978). Ancak erken çocukluk eğitiminde değerlendirme ve müdahale programlarının genel zeka, akademik hazır olma, bakış açısı alma gibi kavramlara odaklanması nedeniyle çocuğun benzersiz yönlerini keşfetmekte yetersiz kaldığı ve akademik başarının sadece bilişsel değerlendirmeler ile belirlenemeyeceği görüşü pek çok çalışmada öne çıkmıştır (Anderson ve Messick, 1974; McClelland, 1973; McDermott ve Beitman, 1984; Rosenberg, 1967; Sabatino ve Miller, 1980; Stott, 1981; Weiss, 1997). Bu çalışmalar, gelişimsel çıkarımlar için birden çok alandaki özelliklere vurgu yapmıştır.

Wachs (2000), bireydeki davranış değişikliğinin diğer alanlardaki gelişimin etkileri ile gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Bu etki alanları; genetik faktörler, çocuğun mizaç ve zeka gibi bireysel özellikleri, ebeveynler, ev ve okul ortamı, yakın çevre etkileri ve kültürel etkilerdir. Bu nedenle bilişsel gelişim ve akademik ilerlemenin tek bir alanda yapılan değerlendirmeler ile anlaşılamayacağı ve müdahale çalışmaları için yeterli veri sağlamadığı belirtilmiştir (McDermott ve Beitman, 1984).

Son 50 yılda çocuk değerlendirmesinde bilişsel stiller, yeterlilik motivasyonu, öğrenme stilleri ve öğrenme potansiyeli gibi kavramlar önem kazanmıştır (McClelland, 1973; Reynolds, DeSetto ve Bentley, 1977; Rosenberg, 1967; Stott, Williams ve Sharp, 1976; White, 1959). Bu gerekliliğin temel nedeni mevcut değerlendirme programlarının zeka ve okula hazır olma gibi anlaşılması zor kavramlara odaklanmasıdır. Bu bakış açısıyla çocuk, kriterlerin altında davranışlar sergilediğinde müdahale çalışmaları sadece o kriterlerde gözlemlenebilir öğrenme eksiklikleri için eğitim programlarını uygular. Ancak, çocukların akademik olarak nasıl ilerleyecekleri, okulda öğrenme deneyimlerinden yararlandıkça ortaya çıkan öğrenme ile ilgili davranış kalıplarının değerlendirilmesi ile anlaşılır (McDermott ve Beitman, 1984). Çocukların öğrenme deneyimlerinden yararlanırken kullandığı motivasyonel ve davranışsal özellikler olan bu kalıplar öğrenme davranışları olarak tanımlanmıştır (McDermott ve diğ., 2011). Çocuklar, öğrenme ortamlarında farklı davranışlar sergiler (Fantuzzo, Perry ve McDermott, 2004). Bu davranışların öğretimsel değeri eğitim müfredatlarına yapılacak müdahaleler için önemlidir. Öğrenme davranışlarının tipik ölçüleri; gözlemlenebilir problem çözme stratejileri, karar verme davranışları, okul ortamının öğrenme ile ilgili beklenti ve sınırlamalarına çocuğun verdiği tepkiler, inisiyatif ve merak, katılım, ısrar, hedef belirleme ve planlama, etkililik motivasyonu, öğrenmede kişilerarası ilişkiler, yenilik ve risk kabulü, öğrenmede sözel beceriler ve akıl yürütmeye ilişkin değerlendirmeler ile belirlenmiştir (Bergan ve diğ., 2003; akt. Domínguez ve diğ., 2010; Kagan ve diğ., 1995; McDermott ve

Beitman, 1984; McDermott ve diğ., 2011; Rikoon McDermott ve Fantuzzo, 2012). Bu davranışlar öğrenme ile doğrudan ya da dolaylı ilişkilidir ve bu ilişki türünü belirlemenin bilişsel gelişim ve sonraki okul başarısı için önemli olduğu belirtilmiştir (Duncan ve diğ., 2007; McClelland, Acock ve Morrison, 2006). Öğrenme davranışlarının kavramsallaştırılması sürecinde pek çok çalışmanın etkisi görülmektedir. Bunlar arasında; Thomas ve Chess (1977) mizaç çalışması, McClelland (1973) bilişsel testlere alternatif olarak yeterlilik değerlendirmesi, Kagan (1966) öğrenmede yansıtıcılık ve dürtüsellik etkileri, Stott ve Albin (1975) etkililik motivasyonu araştırması, Zigler ve Trickett'in (1978) IQ yerine sosyal yeterlilik değerlendirmeleri yer almaktadır (McDermott, 1999).

Çocukların öğrenmeye yönelik yaklaşımları cinsiyet, mizaç, kültürel özellikler ve değerlerden etkilenebilir. Bu özelliklerin doğuştan getirilme olasılığı vardır. Çocuklar öğrenme durumlarında kendi tarzlarını geliştirebilir, bu eğilimler ya da stiller öğretim yoluyla şekillendirilebilir (Kagan ve diğ., 1995). Bu nedenle öğrenme davranışlarının belirlenmesinde, yaş, cinsiyet ve etnik kökenden bağımsız değerlendirmeler üretmek, değişmezlik ve genellik bakımından önemlidir (McDermott, 1999).

Öğrenme davranışlarının bilişsel, davranışsal, uyum, sosyal gelişim alanlarında doğrudan ya da dolaylı işlevsellik gösterdiği belirtilmiştir (McDermott, 1999). İyi öğrenme davranışlarına (motivasyon, güven, dikkat, ısrar ve esneklik) sahip çocukların akademik olarak başarılı olma olasılığının daha yüksek olduğu (Yen, Konold ve McDermott, 2004), anaokulu ve birinci sınıfta tüm boyutlarda daha yüksek öğrenme davranışı puanları davranışsal uyumsuzluk ve akademik başarısızlık riskine karşı ilkökul ikinci sınıfta negatif yönde ilişkili bulunmuştur (Rikoon ve diğ., 2012). Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme ile ilgili sosyal becerilerinin (kişilerarası ilişkiler, dinleme, yönergeleri takip etme, katılım), ilkökul ikinci sınıfın sonunda akademik başarıları ile ilişkili olduğu bulunmuştur (McClelland, Morrison ve Holmes, 2000). Utangaç davranışlar sergileyen çocukların yılın başında utangaçlık düzeyleri ve öğrenme davranışı puanları arasında negatif ilişkili olduğu ancak, bu davranışlarının öğrenme davranışlarının yıl içerisindeki değişimini etkilemediği saptanmıştır (Domínguez ve diğ., 2010). Schmerse (2020), okul öncesi dönemde öğretmen çocuk etkileşimlerinin çocukların öğrenmeye yönelik tutumlarını ve sonraki akademik başarılarını dolaylı olarak olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Sınıf kalitesinin, öğrenme davranışları aracılığıyla akademik olarak okula hazır bulunuşluğu dolaylı etkilediği saptanmıştır. Bu sonuç, kaliteli öğretimin gerçekleşmesi için okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi faaliyetlerden yararlanma ihtiyacının göstergesi olarak yorumlanmıştır (Bustamante ve Hindman, 2018). McWayne, Fantuzzo ve

McDermott (2004), çocukların kişilerarası ilişki problemleri ve öğrenme davranışları tüm alt boyutları arasında negatif yönde ilişki bulmuştur. En güçlü ilişki ise öğrenme davranışları alt boyutlarından öğrenmeye yönelik tutum boyutundan (.50) elde edilmiştir. Bu bulgu, farklı bağlamlardaki alan yazın ile de uyumludur. Çocukların akran ve öğretmenle kurduğu ilişki niteliği okula uyum sağlama ve okulun öğrenme fırsatlarından yararlanma için destekleyici rol oynamaktadır (DiLalla ve diğ., 2004; Hamre ve Pianta, 2001; Ladd ve diğ., 1996; O'Connor ve McCartney, 2007).

Araştırmacılar yaklaşık 50 yıldır öğrenme ile ilgili davranışları belirlemeye yönelik çalışmalarda bulunmuştur. Bu çalışmalar öğrenme davranışlarını belirlemeye yönelik yapılan ilk araştırmalar arasında yer alır. Bazı çalışmalarda öğrenme davranışlarını tespiti için ölçekler geliştirilmiştir. Rosenberg (1967), çocukların öğrenme deneyimlerindeki bireysel farklılıkları tanımlamıştır. Öğrenme stillerini; katı-engelli, disiplinsiz, kabullenme kaygılı ve yaratıcı olmak üzere dörde ayırmıştır. Bu stillerden ilk ikisi akademik başarısızlıkla ilişkilendirilmiştir. Katı-engelli stili kullananların içsel ve kişisel olmayan bilgileri alma ve işlemeye oldukça kapalı oldukları, dili kullanımlarının ise somut bir yapıda olduğu belirtilmiştir. Disiplinsiz Öğrenme stili ne sahip olanlar, içsel bilgilere duyarlı, kişisel olmayan bilgileri ise nasıl kullanacağını farkında değildir. Net olmayan hedef yönelimleri, amaçsız davranışlar, öfke, otoriteye karşı davranış sergileme, kurallara uymama gibi davranış örüntüleri sergilerler. Kabullenme kaygılı stile sahip olan çocuklar; kişisel olmayan bilgi kaynaklarına aşırı duyarlı ve iç bilgi kaynaklarını yeterince işleyemeyenler olarak tanımlanır. Başkalarının duygularına önem verme ve fark edilme beklentisine sahiptirler. Yaratıcı Öğrenme stili ne sahip çocuklar ise, tüm kaynaklardan gelen bilgiyi işleyebilir ve dil kullanımları oldukça gelişmiştir (Rosenberg, 1967; akt. Kachmar, 2008). Neumann, Barton ve Cirtelli (1979), Rosenberg'ün tipolojisine dayanarak oluşturdukları 40 maddelik öğrenme stilleri kontrol listesinin faktör analizinde, tipolojideki dört boyutlu yapının koruduğunu belirtmiştir. Ancak Rosenberg'ün tanımladığı öğrenme stillerinin, teorik olarak problemlili öğrenenlere değindiği, Neumann ve diğerlerinin ise (1979) güvenilirlik ve geçerlik analizinin olmadığı aktarılmıştır (McDermott ve Beitman, 1984).

1973 yılında, Office of Child Development (Çocuk Gelişimi Ofisi) tarafından gerçekleştirilen panelde çocuklarda sosyal yeterlilik farklı bakış açılarıyla tanımlandı. Sosyal yeterliliğin, çeşitli bilişsel, kişisel ve sosyal boyutlardan oluştuğu fikri benimsendi. Eğitim programları ve çocuk başarısının ölçütü olarak sadece IQ'nun kullanılması, çocuklarda sosyalleşmenin sağlanması için gerekli eğitim hedeflerinin neler olduğu ve

nasıl uygulanacağı panelin ana konusu oldu. Sosyal yeterliğin genel zeka ve daha fazlasından oluştuğu, değerlendirme güvenilirliğini artırma ve yetkinlik-performans ayırımı yapabilme amacıyla 29 maddelik sosyal yeterlilik listesi oluşturuldu. Maddeler pek çok teori rehberliğinde; bilişsel-algısal, kişisel-sosyal ve kişilik gelişimi alanlarında oluşturulmuştur. Bu çalışmaya yeterlilik motivasyonu, dikkat, öğrenmeye ve okulun beklentisine yönelik olumlu tutumlar gibi yeni beceri alanları dahil edilmiştir (Anderson ve Messick, 1974).

McKinney, Mason, Perkerson ve Clifford (1975), ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin sınıf davranış kalıpları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi geliştirdikleri “The Schedule for Classroom Activity Norms (SCAN)” (Sınıf Aktivite Normları Çizelgesi) ile 12 davranış kategorize ederek belirlemiştir. Bağımsız sınıf çalışması, dikkat ve etkinliklere katılım, oyun (puzzle, resim yapmak vb.), akranlarla görev odaklı etkileşim, uygun olmayan etkinlikler (görev verildiğinde oyuna devam etmek vb.), dikkat dağınıklığı, grup etkinliklerine pasif katılım, kaba ve ince motor aktiviteleri, sosyal etkileşim, bağımlılık, saldırganlık, öğretmenle etkileşim gibi davranışların, akademik başarı tahminine katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Akranlarla etkileşimde görev odaklı, dikkatli ve bağımsız özellikler sergileyen çocukların, akran etkinliklerinde dikkat dağınıklığı, pasif ve bağımlı özellikler sergileyen çocuklara göre akademik başarı tahmininin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Reynolds, DeSetto ve Bentley (1977), ilkokul çocuklarının öğrenme davranışlarını bellek, dikkat gibi özellikler ile incelemiş ve “Classroom Behavior Rating Scale (CBRS)” (Sınıf Davranış Derecelendirme Ölçeği) ölçeğini geliştirmiştir. Reynolds (1978), 72 maddeden oluşan ölçeğinin madde analizlerinden sonra 40 maddelik bir yapıda olduğunu belirlemiştir. Dikkat, sebat ve yönergelere tepki gibi çeşitli sınıf davranışlarının öğrenme davranışlarını yansıttığı rapor edilmiştir.

Stott, Green ve Francis (1982; akt. Charles, 2018) tarafından geliştirilen “Guide to the Child's Learning Skills (GCLS)” (Çocuğun Öğrenme Becerileri Rehberi) öğrenme eksikliklerini 14 hatalı öğrenme davranış kategorisine göre derecelendirmiştir. Aynı araştırmacılar 1983 yılında, dikkat, konsantrasyon, güven, katılım, kendine güven, esneklik ve atiklik temelinde kısaltılmış bir versiyon ile ölçeği geliştirmiştir. Araştırmacılar henüz yeteri kadar çalışılmamış olsa da öğrenme stillerinin (günümüzde öğrenme davranışları olarak adlandırılır), öğrenme güçlüklerini teşhis etme, yerleştirme ve müfredat oluşturma üzerinde etkili olabileceğini ve öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların zeka testleri yerine öğrenme stillerinin değerlendirilmesini savunmuştur. IQ kavramının çocuklar arasındaki

farklılıkları değerlendirmek için yalnızca zihinsel süreçlere dayanmasının, farklı öğrenme tarzlarını belirlemede yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Öğrenme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi GCLS ile inceledikleri araştırmada, 5-6 yaş çocuklarının Öğrenme stili puanları ve okul başarısı ilişkisinin, IQ ve okul başarısı arasındaki ilişkileri inceleyen farklı araştırma bulguları kadar iyi olduğunu ortaya koymuştur (Stott, Green ve Francis, 1983).

McDermott ve Beitman (1984), okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme stillerini belirlemek amacıyla 16 maddelik “Study of Children’s Learning Styles (SCLS)” (Çocukların Öğrenme Stillerinin İncelenmesi) ölçeğini geliştirmiştir. Öğrenme stili kavramını, öğrenme durumları sırasında ortaya çıkan, nispeten değişebilen ya da öğretilebilir davranışlar olarak tanımlamıştır. McDermott ve Beitman, SCAN ve CBRIS ölçeklerinin okul öncesi dönem çocuklarına uygun kriterleri sağlamadığını ve ilkökul öğretmenlerinin çocukların akademik başarılarıyla ilgili fikir sahibi olmaları nedeniyle tespit edilen öğrenme davranışlarının bağımsız değerlendirmeden uzak olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çalışmalarda ele alınan davranışların doğrudan gözlemlenebilir ve ölçülebilir olmaması, çocukların bu alanlardaki performansının nasıl değiştirileceği ya da iyileştirileceği hakkında bilgi vermediği ve müdahale çalışmalarının olmadığı aktarılmıştır. Bu gerekçelerle öğrenme stillerinin en geç ilkökul eğitiminin başında tespit edilmesini, öğrenme ile ilgili davranışların her birinin de öğretim yöntemleri kullanılarak değiştirilebilir ya da öğretilebilir olmasını hedeflenmiştir.

Sekiz olumlu, sekiz olumsuz ifadede oluşan, üç boyutlu 16 maddelik ölçeğin 7 maddesi doğrudan Stott ve diğerleri (1983) tarafından geliştirilen GCLS ölçeğinden alınmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 1.513 çocuk ile yapılan araştırmada, ölçek güvenirlik katsayısı .93 olarak rapor edilmiştir. İki hafta sonra yapılan test-tekrar test ölçümünde .82, iki ay sonra .88 bulunmuştur. Üç alt boyuttan ilki olan kaçınma, öğrenme görevlerinde yeniliğe açık olmama, zor görevlerde tepki gibi maddelerle tanımlanırken, dikkatsizlik boyutu çocuklarda genel olarak görülebilen dürtüsel ve davranışsal durumları belirtir. Üçüncü alt boyut olan aşırı bağımsız stil, öğrenmeye yönelik etkinliklerde kendine güvenme, farklı ve sıra dışı öğrenme davranışları sergileme olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar IQ ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla, SCLS uygulamasından sonraki iki hafta içerisinde aynı örneklemden 820 çocuğa zeka testi uygulamıştır. Sonuçlar, IQ’nun sonraki başarıyı daha iyi öngördüğünü saptamıştır. IQ ve başarı arasındaki korelasyon .55, öğrenme stilleri ve başarı arasındaki ortalama korelasyon .49 bulunmuştur (McDermott ve Beitman, 1984).

McDermott ve Beitman (1984), aynı örnekleimde yer alan 965 çocukla 14-15 ay sonra takip çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmaya katılan çocuklar, ilkokul birinci sınıfın üçüncü çeyreğinde eğitim görüyordu. İlkokul öğretmenlerine, anaokulundaki SCLS değerlendirme sonuçları hakkında bilgi verilmemiştir. 965 çocuk, ilkokul öğretmenleri tarafından okuma, yazma ya da el yazısı, konuşma, aritmetik ve genel sınıf davranışları alanlarında değerlendirilmiştir. Okul öncesi çocuklarının öğrenme stilleri ile bir yıl sonra ilkokul öğretmenlerinden aldıkları notlar arasındaki ilişkiler; kaçınma boyutu için en düşük katsayı .31 en yüksek .46, dikkatsizlik boyutu için .34-.47 değer aralığında, aşırı bağımsız stil için .29-.39 değer aralığında hesaplanmıştır. Öğrenme davranışları ve bir yıl sonra ölçülen standart başarı arasındaki ilişki toplam ölçek puanları ve 3 boyut için ortalama katsayı -.50 bulunmuştur. Bu sonuçlar öğrenme davranışı ve okul başarısı arasında güçlü ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur.

McDermott, Green, Francis ve Stott (1999; akt. McDermott, 1999) tarafından 5-17 yaş çocuklar ve öğrenciler için geliştirilen “Learning Behaviors Scale (LBS)” (Öğrenme Davranışları Ölçeği) önceki araştırmalardan farklı olarak yaş, cinsiyet ve etnik kökenden bağımsız, sınıf öğrenme davranışlarının değişken yapısını değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında, 1.366 çocuğun bilişsel işlevlerini değerlendirmek amacıyla Diferansiyel Yetenekler Ölçeği (DAS), 1.252 çocuğa diferansiyel psikopatolojinin bir ölçüsü olan Çocuklar ve Ergenler için Uyum Ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar, yetenek ve başarı kriterleri ile LBS boyutları arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

LBS, 3'lü likert tipinde derecelenebilen olumlu ve olumsuz ifadelerin yer aldığı, her biri öğrenme ile ilgili davranışları yansıtan 29 maddeden oluşmaktadır. LBS tamamen davranışsal özelliklere odaklanır. Bu nedenle düşünceler ya da duygular ile çıkarımlara neden olabilecek maddeler ölçekte yer almaz. Ölçek, yetkinlik motivasyonu, öğrenmeye yönelik tutum, dikkat/kalıcılık ve strateji/esneklik olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin rapor edilen iç tutarlılık katsayısı $C_r \alpha = .82$, faktör yükleri ise .75 ile .85 arasında değerler almıştır. Yetkinlik motivasyonu (White, 1959), çevre ile içsel bir başa çıkma ihtiyacının göstergesidir. Yetkinliğin motivasyonel bir kavram olduğu iddiası, nesneler üzerinde etki bırakma ihtiyacının rastgele bir davranış değil, amaçlı, seçici ve ısrarcı olmasından ileri gelir. Öğrenme davranışlarından biri olarak yetkinlik motivasyonu, çocukların öğrenme bağlamı içerisinde merak duygusunu, görevleri anlama ve başarma motivasyonunu ifade eder (Fantuzzo ve diğ., 2004). Bu boyutta yer alan maddeler (Örn. yeni görevlerin üstesinden gelme, girişimde bulunmama, cevap verme konusunda tereddüt

yaşama) motivasyonel yönelimi yansıtabilir şekilde tasarlanmıştır. Öğrenmeye yönelik tutum boyutunda yer alan maddeler, iş birliğine açıklık, öğrenmeye ilgi ve çaba gösterme, başarı ve başarısızlığa karşı tutum gibi davranışlar ile tanımlanmıştır. Dikkat/kalıcılık boyutu, görevleri sürdürme, konsantrasyon, dikkat eksikliği gibi davranışların sınıf içi göstergelerini belirlemeyi amaçlar. Strateji/esneklik boyutu, yardım önerilerine olumsuz tepki verme, hataları düzeltildiğinde saldırganca tutumlar sergileme, olumsuz ruh halinin çalışmalara yansması gibi öğrenme durumlarında ortaya çıkabilen davranışları tanımlar.

Schaefer (1996), öğrenci notlarını kullanılarak akademik başarı ve öğrenme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Tek değişkenli çoklu regresyonla, öğrenme stillerinin basit, artırılmış ve etkileşimli geçerliliği ve Diferansiyel Yetenekler Ölçeği (DAS) ile başarı tahminini değerlendirmiştir. Sonuçlar, öğrenme stillerinin büyük ölçüde bilişsel yeteneklerden farklı olduğunu, stillerin öğrenci notlarını %21 ile %32 ile bilişsel yetenek (%14 ile %17) ya da demografik özelliklerden (%15 ile %17) daha iyi tahmin ettiğini ortaya koymuştur. DAS (%27 ile %34) ise, standartlaştırılmış başarıyı LBS'den (%11 ile %14) daha iyi tahmin etmiştir. Worrell, Vandiver ve Watkins (2001), LBS'nin faktör yapısının ilkökul örneklemine incelemiş, yetkinlik motivasyonu ve öğrenmeye yönelik tutum boyutlarının güvenilirlik tahminlerinde yüksek kararlılık gösterdiğini, diğer iki boyutun ise araştırma ve tarama amaçlı çalışmalar için uygun olduğunu ortaya koymuştur.

McDermott, Leigh ve Perry (2002), okul öncesi dönem çocuklarının öğrenmeye yönelik farklı yaklaşımları ile akademik zorluklar, iş birliği ve yeniliğe açıklık gibi motivasyonel yönelimlerinin henüz kalıplaşmamış olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle okul öncesi dönemde gözlemlenen öğrenme davranışlarının nispeten biçimlendirilebilir ve bu dönemin müdahale çalışmaları için en doğru zaman olduğunu savunmuştur. McDermott, Leigh ve Perry (2002), 6-17 yaş için geliştirilen LBS'nin ilkökul ve daha sonraki eğitim kademeleri için uygun olduğunu, okul öncesi eğitimde gözlemlenebilen davranışları belirlemede yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Bu amaçla "Preschool Learning Behaviors Scale" geliştirilmiştir. Ölçek, 3 alt boyut ve 29 maddeden oluşmaktadır. Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği, Veziroğlu-Çelik ve Acar (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Orijinal versiyonda alt boyutlar için $Cr \alpha$ değerleri yetkinlik/motivasyonu .85, öğrenmeye karşı tutum .75, dikkat devamlılığı .83 olarak rapor edilmiştir. Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin $Cr \alpha$ değerleri sırasıyla .89, .71, .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddeleri LBS ile uyumludur. Okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme stratejileri, esneklik, yansıma, planlama ve karar verme gibi davranışlarına odaklanır.

Öğrenme davranışlarının PLBS aracılığıyla incelendiği araştırmalarda; ortalama yaşları 5.5 olan sosyo ekonomik olarak dezavantajlı 2.152 çocuğun öğrenme davranışlarının 3 yıl boyunca incelediği, yetkinlik motivasyonu ve dikkat kalıcılık boyutlarındaki davranışların ilkokula başlamadan önce düşüş gösterdiği (McDermott ve diğ., 2018), Head Start programına kayıtlı 3-5 yaş aralığındaki 191 çocukla yürütülen araştırmada, öğrenmeye yönelik yaklaşımların bilişsel esneklik ve akademik olarak okula hazır bulunuşlukla pozitif yönde ve bilişsel esneklikle, hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiye aracılık ettiği (Vitiello, Greenfield, Munis ve George, 2011), Head Start programına kayıtlı, iki dil öğrenen ve evde İngilizce dışında bir dil kullanan ortalama 4 yaşlarındaki 2.611 çocuk ve ailesinin katıldığı araştırmada, olumlu öğrenme davranışları sergileyen ve ev okuryazarlığı ortamının düşük seviyelerine sahip çocukların, daha az olumlu öğrenme davranışına ve yüksek ev okuryazarlığı ortamındaki çocuklara göre, İngilizce dili alıcı kelime haznesinde daha yüksek puanlar aldığı (Meng, 2014) saptanmıştır. Bulgular, öğrenme davranışlarının okul öncesi dönemde farklılaşma eğilimi gösterdiği, bilişsel ve dil gelişimini bilgilendirme ile müdahale çalışmaları için önemli bir veri sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

McDermott ve diğerleri (2011), öğrenme davranışlarını tespit etmek için geliştirilen LBS ve PLBS ölçeklerinin çocukların büyüme ile farklılaşan öğrenmeye yönelik yaklaşımlarının hassas değişim yapısını ve öğrenme davranışlarının farklı türlerini belirlemede yetersiz kaldığını belirtmiştir. Araştırmacılar bu amaçla geliştirilen “Learning-to-Learn Scales (LTLS)” (Öğrenmeyi Öğrenme Ölçekleri) ile öğrenme davranışlarının daha karmaşık yapısını ortaya koymuştur. Araştırma, 35-69 aylık, 80 farklı Head Start sınıfında kayıtlı, düşük sosyo ekonomik düzeydeki 1.980 çocuk ile yürütülmüştür. Çocuklar LTLS ve bilişsel yetenek ölçeği olan Learning Express (LE) kullanılarak değerlendirilmiştir. Learning Express, (LE; McDermott ve diğ., 2009) alfabe bilgisi, kelime bilgisi, dinlediğini anlama ve matematik alanlarından oluşur. DFA sonuçlarına göre, 55 maddelik genel bir faktör içeren ve 48 maddelik 7 boyutu yansıtan iki ölçek tasarlanmıştır. Stratejik Planlama, Etkililik Motivasyonu, Öğrenmede Kişilerarası Duyarlılık, Öğrenmeye Sözlü Katılım, Yeniliğin ve Riskin Kabulü, Öğrenmeye Sürekli Odaklanma ve Grup Öğrenimi olarak belirlenen alt boyutların iç tutarlılık katsayıları etkililik motivasyonu boyutu için $Cr \alpha = .92$ grup öğrenimi boyutu için $Cr \alpha = .76$ ($M = .85$) olarak rapor edilmiştir. Sonuçlar tüm LTLS faktörlerinin ve genel faktörün bilişsel performans ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Stratejik planlama, öğrenmeye sürekli odaklanma, öğrenmeye sözlü katılım ve öğrenmede kişilerarası duyarlılık olmak üzere 4

boyutun bilişsel performansta gelecekteki zorluklara karşı koruyucu olduğunu göstermiştir. Okul yılı başında bu 4 faktördeki öğrenme davranışlarını ortalama düzeyde sergileyen çocukların yıl sonuna kadar akademik başarısızlıkla karşılaşma olasılığının daha düşük olduğu ve tüm boyutların akademik başarı ile ilişkili olduğu (McDermott ve diğ., 2011) saptanmıştır.

İlk boyut olan stratejik planlama, problem durumlarında farklı çözümler üretebilme becerilerini ölçer. Söz konusu boyuttaki maddeler; olası sonuçları düşünerek planlama yapma, mevcut çözüm işe yaramadığında stratejilerini değiştirme gibi çocukların farklı düşünme becerilerini ölçer. Stratejik planlama boyutu ve LE alt boyutları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre; alfabe bilgisi .40, kelime bilgisi ile .37, dinlediğini anlama ile .39 ve matematik ile .50 bulunmuştur. Stratejik planlama faktörünün, akademik başarısızlık riskine karşı genel olarak ikincil bir koruma sağladığı (M=%50) tespit edilmiştir. Charles (2018), The Mountain Shadows Fonolojik Farkındalık Ölçeği (MS-PAS) ile LTLS'nin eş zamanlı ölçüt geçerliliğini incelemiştir. Stratejik planlama faktörü, MS-PAS varyansının %24'ü ile ilişkilidir. Bu sonuç, stratejik planlamanın tüm LTLS faktörleri içerisinde öğrenmeye sözlü katılım faktörü ile birlikte en yüksek ilişkili faktör olduğunu ortaya koymuştur.

İkinci boyut olan etkililik motivasyonun kavramsallaştırılması ilk olarak Stott (1961) tarafından yapılmıştır. White'in (1959) yetkinlik motivasyonu kavramından farkı, çevre üzerinde etkide bulunma ihtiyacı sırasında organik olmayan farklı davranışları tanımlamasıdır. Stott, 20 farklı davranış tanımlamış ve bunları 5 kategoriye ayırmıştır. Bu kategoriler; tanıma ve ayırt etme, tamamlama, kontrol, keşif ve kişi ya da nesneler üzerinde etki yaratma isteği (Stott, 1961; akt. Stott ve diğ., 1976). McDermott ve diğerleri (2011), LTLS'de yer alan etkililik motivasyonu kavramı ile PLBS alt boyutu olan yetkinlik/motivasyon ile benzerlik gösterdiğini belirtmiştir. Etkililik motivasyonu kavramının ortaya koyduğu davranış türleri aşağıda örneklendirmiştir:

Bir kız ve bir erkek çocuğu, anneleri olduğu tahmin edilen bir kadınla New York Caddesi kaldırımlarında yürüyor. Kız, birkaç adım ötedeki bir dondurma kutusunu görüyor ve ona büyük bir tekme atmak için annesinin yanından ayrılıyor. Dondurma kutusuna tekme atıyor ve hızlıca annesinin yanına dönüyor. O sırada erkek çocuğu da kızın peşinden koşuyor ve kızın tekmelemesinden sonra dondurma kutusunu eziyor. O da hızlıca annenin yanına dönüyor. Çocukların bu davranışları gerçekleştirme motivasyonu, geçici olarak anneye bağlı olma ihtiyacının önüne geçti. Her ikisi de dondurma kutusunda muhteşem bir etki yaratma fırsatı gördü. Kıza göre hafif ve dairesel nesne harekete tepki verecek bir şeydi. Sonuç, bir değişiklik üretmedeki etkililiğin göstergesidir. Erkek çocuğun eylemi ile ilgili bir başka dikkat çeken nokta, kutuya tekme atmayarak kızı kopyalamamasıdır. Çocuk değişiklik üretmede kendi yöntemini uyguladı. Büyük, sert nesne tatmin edici şekilde ezme hareketinden sonra düzleşecekti. Bu nedenle motivasyon, saldırganca uygulamalardan daha doğru bir şekilde, “muhteşem bir değişim üretme” ya da “bir şeyleri gerçekleştirmeye” yönelik bir motivasyon olarak tanımlanır. Kaldırımda bir gazete sayfası ya da el ilanı olsaydı, kız çocuğu onu hareket ettiremeyeceği için tekmelemez, erkek çocuğu da daha fazla

düzeştiremeyeceği için ezmezdi. Kaldırımında işçiler tarafından bırakılan bordürler olduğu varsayıldığında, çocuklar tekme atma ya da ezme davranışını sergilemeyecekti. Çünkü böyle bir girişim başarısızlıkla sonuçlanırdı ve sonuç etkisizliğin bir göstergesi olurdu. Büyük olasılıkla, taşların üzerine zıplayıp, birinden diğetine adım atarlardı. Bunu yaparken taşların üzerine çıkacakları için fiziksel olarak daha yüksek bir konumda olurlardı. Ayrıca el ve ayaklarıyla da bir hareket modelini yapacaklardı. Başka bir deyişle, nesne ya da kişi izin verdiği ölçüde bu tür bir beceri kullanımı için durumdan istifade ederlerdi ve bu bir etkililik biçimidir (Stott ve diğ., 1976, s.117).

Çocuklarda etkililik motivasyonun düşük düzeyde olması; zorluklarla mücadele, yeniliği keşfetme, karmaşık problemleri çözmede isteksizlik ve yeterli performans göstermeme gibi davranışlarda, bilişsel gelişimde ise beklenen düzeyde performans sergileyememe olarak görülebilir (Stott ve diğ., 1976). LTLS alt boyutlarından olan etkililik motivasyonunun, düşük ekonomik düzeydeki Head Start çocuklarında bile herhangi bir faktörden daha fazla test bilgisi ve puan güvenilirliğine sahip olduğu bulunmuştur. Etkililik motivasyonu ve LE alt ölçekleri arasındaki Pearson korelasyonları kelime bilgisi için .30 alfabe bilgisi boyutuyla .34, dinlediğini anlama ile .31, matematik alt boyutuyla .44 olarak rapor edilmiştir (McDermott ve diğ., 2011). Tüm LTLS alt boyutları, MS-PAS ile orta dereceli ilişkili ve MS-PAS toplam performansının %22'si etkililik motivasyonu ile ilişkili bulunmuştur (Charles, 2018).

Üçüncü boyut öğrenmede kişilerarası duyarlılık, öğrenme durumları sırasında çocukların dinleme ve anlama becerileri ile olumsuz durumlarda saldırganlık davranışını tercih etme düzeyini ölçer. Örnek maddeler; “alternatif yaklaşım önerilerine olumlu tepki verir, söylenenlere kulak verir ve grup aktivitelerinde sırasını bekler.” Öğrenme davranışlarının gelecekteki akademik başarı yetersizliği riskine karşı koruyucu olduğu, matematik alanında genel öğrenme davranışlarının %86.8 oranında, öğrenmede kişilerarası duyarlılık boyutunda %45.7, dinlediğini anlama alanında genel öğrenme davranışlarının %80.9 oranında, ilgili boyutta %44.2 oranında koruma sağladığı tespit edilmiştir (McDermott ve diğ., 2011). Charles'ın (2018) çalışmasında, öğrenmede kişilerarası duyarlılık boyutu MS-PAS performansının %26'sını açıklamaktadır.

Öğrenmeye sözlü katılım boyutu, öğrenme durumları sırasında çocuğun sözel ifade becerilerini ölçer. Bu boyutta yer alan maddeler; “başarılarını başkalarına göstererek duyduğu gururu ifade eder (ör. Bak, bir roket gemisi yaptım.), becerilerini ve bilgisini sözel olarak ifade eder (ör. Bak ona kadar sayabiliyorum.)”. LE alt ölçeklerinden alfabe bilgisi ve genel öğrenme davranışlarının gelecekteki akademik başarısızlık riskine karşı koruyuculuğu %77.3, öğrenmeye sözlü katılım boyutundaki %59.2 oranı en yüksek koruyuculuğu sağlamıştır. Kelime bilgisi alanında genel öğrenme davranışları %76.3, öğrenmeye sözlü katılım boyutunda %61.4 oranında, dinlediğini anlama alanında genel

öğrenme davranışları %80.9, ilgili boyutta %56.3 oranında, matematik alanında genel öğrenme davranışları %86.8 oranında, öğrenmeye sözlü katılım boyutunun %55.6 oranında koruma sağladığı tespit edilmiştir (McDermott ve diğ., 2011). Öğrenmeye sözlü katılım boyutunun, gelecekteki akademik başarısızlık riskine karşı diğer 3 LTLS faktöründen daha yüksek oranlarda koruyucu olduğu görülmüştür.

Öğrenmeye sürekli odaklanma boyutu, bireysel ya da grupla öğrenme durumlarında çocuğun dikkat süresini belirlemeyi amaçlar. Örnek maddeler; “kendi seçtiği bireysel etkinliklere 10 dakikan fazla odaklanır, grup etkinliklerine yönlendirme olmadan 10 dakikadan fazla odaklanır.” Öğrenmeye sürekli odaklanma boyutu ve LE alt boyutları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre; alfabe bilgisi için .31, kelime bilgisi .30, dinlediğini anlama .30 ve matematikte .42 bulunmuştur. Bu boyuttaki daha iyi öğrenme davranışlarının ile akademik başarısızlığa karşı alfabe bilgisi için %50, matematik başarısızlığı riskine karşı %51.2 oranında koruyucu olduğu bulunmuştur (McDermott ve diğ., 2011). Bu bulgulardan farklı olarak Charles (2018), MS-PAS performansı ile en az ilişkili olan boyutun öğrenmeye sürekli odaklanma ($r = .40-.42$) olduğunu rapor etmiştir. Bu farklılığın LE ölçeğinin akademik başarı tahminiyle ilgili olabileceği belirtilmiştir.

Yenilik ve risk kabulü boyutu, alışılmadık çalışmalara katılımda kendine güvenli ve istekli görünme davranışlarını ölçer. Bu boyutta yer alan maddeler; seçenek tanındığında bilinen bir çalışma tekrarlamak yerine yeni bir çalışma almayı tercih eder ve alışık olmadığı grup etkinliklerine gönüllü olarak katılır. Yenilik ve risk kabulü boyutu ve LE alt boyutları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre; alfabe bilgisi için .29, kelime bilgisi .25, dinlediğini anlama .28 ve matematikte .36 bulunmuştur (McDermott ve diğ., 2011). Bu boyutun gelecekte ortaya çıkabilecek başarısızlığa karşı risk azaltımı sağlamadığı bildirilmiştir. Yenilik ve risk kabulü boyutu diğer tüm LTLS faktörleri içerisinde LE ile en düşük ilişkili boyut olarak görülmektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak Charles (2018), LTLS yenilik ve risk kabulü boyutu ile grup öğrenimi boyutlarının ($r = .58-.63$) MS-PAS toplam ölçek ve alt ölçekleri ile en yüksek ilişkili boyutlar olduğunu bulmuştur.

Son boyut olan grup öğrenimi, grup etkinliklerine katılım, akranlar ve öğretmenle iletişim kurma becerilerini ölçer. Grup öğrenimi boyutu ve LE alt boyutları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre; alfabe bilgisi için .31, kelime bilgisi .30, dinlediğini anlama .34 ve matematikte .42 bulunmuştur. Grup öğrenimi boyutunun gelecekte oluşabilecek akademik başarısızlığa karşı herhangi bir risk azaltımı sağlamadığı bildirilmiştir. Yenilik ve risk kabulü ile grup öğrenimi boyutlarında yer alan davranışların

benzersiz olduğu, yaratıcılık, akran etkileşimi ve davranışsal girişkenlikle daha fazla ilişkili olabileceği belirtilmiştir (McDermott ve diğ., 2011). Bu bağlamda çalışma kapsamında ele alınan öğrenme davranışlarının teorik temelleri, McDermott ve Watkins'ın (1987; akt. McDermott ve diğ., 2011) görev planlama, girişkenlik, hayal kırıklığı ile başa çıkma gibi davranışsal hiyerarşileri, Stott'ın (1978) öğrenme güçlüğü çeken çocukların kişilik ve bireysel özelliklerini Öğrenme stili, tanıma ya da ayırt etme, tamamlama, kontrol etme, keşfetme, nesne ve insanlar üzerinde etkide bulunmaya istekli olma olarak tanımladığı etkililik motivasyonu kapsamında ele alan yaklaşıma dayanır.

2.1.4.1. Öğrenme kuramlarına genel bir bakış. Öğrenme kuramları öğrenmenin oluşabileceği durumlar ve oluşamayacağı durumları tanımlamaktadır. Her bir kuram öğrenmenin var olan tüm koşullar içerisinde hangi durumlarda meydana geldiğini açıklamamaktadır (De cecco, 1968 akt. Senemoğlu, 2011). Örneğin davranışçı kuramlar, insan davranışların gözlemlenebilir yönleriyle ilgilenir. Davranış tanımlamalarını ise organizmanın uyarıcı-tepki çağrışımlarından kaynaklandığını belirtir (Zhou ve Brown, 2015). Davranışçı kuramların öğrenme sırasında insan davranışlarını tam olarak açıklamada yetersiz kaldığını ve katı bir yapıya sahip olan bazı kurallarının bulunduğunu belirterek geliştirilen Sosyal Öğrenme Kuramı, bireylerin nasıl öğrendiklerini tanımlamayı amaçlamıştır. İnsanların düşünme, algılama, plan yapma ve inanç yapılarının öğrenme üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir (Bayrakçı, 2007). Bilişsel öğrenme kuramları ise organizmanın dışarıdan gelen duyumlara eklemeler yaparak yaşantıyı yeniden düzenlediklerini savunmaktadır. Bilişsel kuramcılar gözlemlenebilir davranışlarla birlikte öğrenenin içsel süreçleriyle ilgilenmektedir. Nörofizyolojik kuram, öğrenmeyi hem bilişsel hem de nörofizyolojik yapılarda gerçekleşen değişimler yoluyla gerçekleştirdiğini savunmuştur (Senemoğlu, 2011).

2.1.5. Psikolojik İyi Oluş

Psikolojik iyi oluş, yaşamın iyi sürdürülmesi ile ilgilidir. Kişinin iyi olma hali ve etkili bir işleyişin birlikte ifade edilmesidir. Psikoloji bağlamında etkili olma, hedef yönelimi, potansiyeli ortaya koyacak eylemlerde bulunma, yaşamda kontrol edilebilenler üzerinde söz sahibi olma ve olumlu insan ilişkilerini içerir (Huppert, 2009). Benzer bir tanımla, optimal psikolojik işleyiş ve yaşam deneyimidir (Ryan ve Deci, 2001). Ryff (1995), iyi oluşu Aristo'nun insanın ulaşabileceği en büyük iyilik olarak tanımladığı Eudaimonia ile ilgili görüşlerinden hareketle, kişinin gerçek potansiyeline ulaşmak için

sarf ettiği mükemmellik çabası olarak tanımlamıştır. İyi oluş, yaşam kalitesi ile ilişkilendirilen, kişisel ve sosyal hedeflerin gerçekleştirilmesi ile tanımlanan dinamik bir yapıdır (Statham ve Chase, 2010). İnsan, hayatı boyunca olumsuz pek çok durumla karşılaşabilir. Böyle durumlarda yaşanan olumsuz duyguları yönetebilmek psikolojik iyi oluş için önemlidir. Duygu yoğunluğunun aşırı olması ya da çok uzun süre hissedilmesi gündelik yaşamda işlev görme yeteneğini olumsuz etkilediğinde psikolojik iyi olma hali tehlikeye girebilir (Huppert, 2009).

Sağlıklı ya da etkili psikolojik işleyişi oluşturan unsurlar, gelişim psikolojisi, klinik psikoloji ve akıl sağlığı alan yazınında görülmektedir. İlgili yazında iyi olma haline kendi bağlamlarında odaklanmıştır. Bu nedenle iyi oluşun tüm özelliklerini içermedikleri belirtilmiştir. Erikson'ın, doğumdan yaşlılığa kadar insanın gelişimsel görevlerini tanımladığı Psikososyal Gelişim Kuramı, Neugarten'ın yetişkinlik ve yaşlılıkta kişiliğin değişimi çalışması, Maslow'un Kendini Gerçekleştirme Kuramı, Jahoda'nın pozitif ruh sağlığı kriterleri, Bühler'in temel yaşam eğilimleri, Allport'un olgunlaşma kavramı, Rogers'ın Fenomenolojik Benlik Kuramı, Jung'un ruhun yapısını birey merkezli tanımladığı Analitik Psikoloji iyi oluşla ilgili çeşitli felsefi bakış açıları sunar (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002; Ryff, 1995; Waterman, 1993).

2.1.5.1. Bradburn'un psikolojik iyi oluş formülasyonu. İnsanın iyi olma haline yönelik anlam arayışı Aristo'dan günümüze kadar felsefi tartışmalar ve teorilerin odak noktası olmuştur. Bradburn'un (1969) "The Structure of Psychological Well-Being" (Psikolojik İyi Oluşun Yapısı) çalışması, psikoloji alanında iyi oluşla ilgili ilk kapsamlı çalışmadır. Bradburn (1969), psikolojik iyi oluş ve mutluluğu tanımlamanın, yazılı tarih boyunca kaygı yaratan bir kavram olduğunu belirtmiş ve mutluluğa odaklanmıştır. Seligman'ın öncülüğündeki pozitif psikoloji hareketi, günümüzde endişe yaratan kavramlardan mutluluğun bilimsel açıdan eskimiş bir tabir olduğunu belirtir. Asıl konunun insan morali olduğunu, biyoloji, genetik ve ekolojinin bir farklılık yaratmadığını, son 50 yılda yaşam şartlarındaki olumlu değişimlerin belirli bir düzeyde memnun olma ile ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ve Linkins, 2009).

Bradburn (1969) psikolojik iyi oluşun, olumlu ve olumsuz duygulanım sonucu olduğunu ve bu iki duygunun birbiri ile alakalı olmadığını belirtmiştir. İyi oluş düzeylerini incelediği çalışmasında bireyleri yaş, aile özellikleri, eğitim durumu ve gelir gibi bazı sosyal göstergeler üzerinden değerlendirmiştir. Ancak Ryff (1989a) bu araştırmanın, psikolojik iyi oluşun yapısal özelliklerini belirleme amacı taşımadığını, çalışmanın belirli

bir dönemdeki sosyal değişikliklerin bireydeki etkisini belirlediğini ifade etmiştir. Bununla birlikte Ryff (1989b), Eudaimonia'yı mutluluk olarak çevirmenin, Aristo'nun tüm iyiliklerin en iyisi olarak atfettiği anlamdan çok uzak olduğunu aktarmıştır.

2.1.5.2. Ryff'in psikolojik iyi oluş formülasyonu. Ryff (1989a) pozitif psikolojik işleyişi oluşturan etmenleri belirleme amacıyla, gelişim psikolojisi, klinik psikoloji ve akıl sağlığı yazınında yer alan kuramlardan yararlandığı altı boyutlu iyi oluş modeli öne sürmüştür. Bu boyutlar; öz kabul, başkalarıyla olumlu ilişkiler, özerklik, çevresel ustalık, yaşam amacı ve kişisel gelişimdir. Öz kabul, bireyin kendine karşı olumlu tutumlarını ve geçmiş yaşamını kabul etmesini vurgular. Başkalarıyla olumlu ilişkiler, ruh sağlığı alanında önemli görülen sevmeye yeterliliğini belirtir. Özerklik, bireyselleşmeyi ve onay için başkalarına bağımlı kalınmayan bir yapıyı vurgular. Çevresel ustalık, kişinin yaşamda gelişim, değişim arayışını ve yaşamı fiziksel ve zihinsel yönden yaratıcı bir şekilde sürdürme yeteneğini belirtir. Yaşam amacı, bireyin yaşamına dair amaç ve anlam hissine sahip oluşuyla ilgilidir. Kişisel gelişim, kişinin kendini ve potansiyelini gerçekleştirme ihtiyacını vurgular. Kişisel gelişim boyutunun Aristo'nun Eudaimonia kavramıyla benzerlik gösterdiğini savunmuştur (Ryff, 1989b). Öne sürdüğü iyi oluş modelinin Bradburn'un (1969) olumlu, olumsuz duygular ve yaşam doyumu ayrımından farklı bir yapıda olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte modelin teorik düzeyde daha kapsamlı bir iyi oluş çerçevesi sunduğunu ancak ampirik çalışmaların yetersiz olduğunu vurgulamıştır (Ryff, 1989b).

2.1.5.3. Diener ve diğerlerinin psikolojik iyi oluş formülasyonu. Diener ve diğerleri (2009), iyi oluş değerlendirmelerinde teorik ve ampirik sınırlamalar olduğunu belirtmiştir. Diener ve diğerleri (2009), Ryan ve Deci (2001) ile Ryff'in (1989) öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluşun birbirinden farklı olduğunu görüşüne katılmamaktadır. Öznel iyi oluşun bireysel yaşam değerlendirmesi olduğunu, psikolojik iyi oluşun ise insanın iyi işleyişini temsil ettiğini savunmuştur. Bu nedenle araştırmacılar iyi oluşun farklı yönlerini kapsayıcı bir şekilde ele alan kısa bir ölçme aracı geliştirmiştir. Önceki araştırmacıların görüşlerinden yararlanarak geliştirdikleri iyi oluş modeline; Csikszentmihalyi'nin (1990) iyi oluş için temel gereklilik olarak belirttiği katılım ve akışa girme halini, Peterson ve Seligman'ın (2004) sağlıklı işleyiş için iyimser bakış açısı görüşlerini dahil etmiştir. Bununla birlikte Maslow'un (1958) ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan saygı duyulma ihtiyacını ortaya koyacak bir madde ile Brown, Nesse, Vinokur ve Smith'in (2003) başkalarının iyiliğine yönelik eylemlerin iyi oluşa katkı sağladığı görüşüyle de ilgili bir

madde eklenmiştir. Ryff (1989), Ryan ve Deci'nin (2001) anlam arayışı, olumlu sosyal ilişkiler, benlik saygısı, yetkinlik ve çevresel ustalık öğelerini de eklemiştir (Diener ve diğ., 2009). Bu çerçevede, psikolojik iyi oluşun yaygın olarak kabul edilen önemli yönlerini ölçmeyi amaçlamıştır.

2.1.5.4. Öz-belirleme kuramı. Ryan ve Deci (2000), sosyal koşullar bağlamında gelişen insanı, kendi kendini düzenleyebilme, içsel motivasyon ve iyi oluşu artıran ya da azaltan faktörlerle ele aldıkları Öz-belirleme Kuramı'nı (Self-Determination Theory) geliştirmiştir. Kuram, Aristo'nun Eudaimonia kavramını ya da insanın kendini gerçekleştirme arayışının iyi oluş için ne anlam ifade ettiğini ve bu arayışın nasıl olumlu sonuçlanacağını inceleyen bir bakış açısıyla oluşturulmuştur. Teori, üç temel ihtiyacın iyi oluş için gerekliliğini belirtir. Bunlar; özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma. Bu ihtiyaçlar insanın varoluşsal amacını gerçekleştirecek potansiyele sahip olması ile ilişkilidir. Ancak bu ihtiyaçların karşılanmama durumunun, sosyal ve kültürel bağlamlarda olumsuz psikolojik sonuçlar doğuracağı savunulmuştur (Ryan ve Deci, 2001).

Psikolojik iyi oluş alan yazınında yer alan kuramlar ve modeller farklı bakış açılarını temsil etmekle birlikte iyi oluş tanımlamalarının ağırlıklı olarak kendini gerçekleştirme perspektifinde incelenmiştir. Mevcut modeller ve kuramlarla ilgili eleştirilerin genel olarak hedonik (doyum ve pozitif duygular) ve eudaimonik bakış açıları ile iyi oluşu tanımladığı ve tanım çeşitliliğinin bu farklılıktan kaynaklandığı görülmektedir. Ayrıca öznel ve psikolojik iyi oluş olarak yapılan ayrımın, aralarındaki bağlantıları ve farklılıkları göz ardı ettiği belirtilmiştir. Bu nedenle öznel ve psikolojik iyi oluşun birlikte çalışılması gerekli görülmektedir (Oprea, Buijzen ve Van Reijmersdal, 2018). Ryff de (1989b) "Aristo'nun Eudaimonia kavramı mutluluktan ziyade, kişinin gerçek potansiyelinin farkına varması olarak çevrilseydi, psikolojik iyi oluşla ilgili son 20 yıldır yapılan araştırmaların çok farklı bir yönde olacağını" savunmuştur.

2.1.5.5. Çocuklarda psikolojik iyi oluş. Nörobilim, psikoloji, zihinsel sağlık alanlarında ve diğer alanlardaki gelişmeler çocuk iyi oluş çalışmalarının son yıllardaki artışına katkı sağlamıştır (Mashford-Scott, Church ve Tayler, 2012). Çocuklarda iyi oluş düzeylerindeki artışların eğitim hedeflerinden biri olan öğrenmede de artışlar sağlayacağı belirtilmiştir (Seligman, 2002 akt. Seligman ve diğ., 2009). Okulların akademik öğrenmeyle birlikte kişilik gelişimi ve iyi oluşu artırmaya yönelik çalışmalar için en uygun kurum oldukları düşünülmektedir (Kern, Waters, Adler ve White, 2014; Peterson, 2006). Ancak çocuk iyi oluşunu belirlemek karmaşık bir süreçtir. Bu farklılığın en önemli sebebi

yeni teknolojiler, küreselleşme ve kültürel yapılarda görülen değişimdir. Çocuklar bu değişimlere en kolay uyum sağlayan gruptur. Bununla birlikte çocuk iyi oluşunu belirleme bu yapılardaki değişimlerden etkilenir (Frønes, 2007).

Moore (2013), çocuk iyi oluşunun girdi değil bir sonuç olduğunu, farklı yaş gruplarında iyi oluşu belirlemenin önemli olduğunu belirtmiştir. İyi oluşun olumlu olduğu kadar olumsuz yapıyı da kapsadığını düşünmektedir. Çocuk iyi oluşunun dört farklı alandaki özellikler ile işlevsel olduğunu belirtmiştir. Bunlar; fiziksel sağlık, gelişme ve güvenlik (genel sağlık durumu, sağlığa olumsuz etkisi olabilecek risk davranışları, sağlıklı işleyişe katkı sağlayacak davranışlar), ikincisi, psikolojik ve duygusal gelişim (içselleştirme, dışsallaştırma, benlik saygısı, başa çıkma becerileri), üçüncü olarak, bilişsel gelişim ve okul başarısı (okul problemleri, öğrenme güçlükleri, bilişsel gelişim, başarı) dördüncüsü, sosyal gelişim ve davranış (ebeveyn çocuk ilişkisi, aktif katılım, olumlu sosyal davranışlar, olumsuz sosyal davranışlar). Moore, bu dört alanın çocukların gelişimsel sonuçları olumlu ve olumsuz özellikleri ile tanımlamıştır. Fiziksel sağlık, gelişim ve güvenlik alanında egzersiz yapma, sağlıklı beslenme, olası yaralanmalara karşı önlemler almanın iyi oluşa olumlu katkılar sunduğunu, hastalık, obezite ve yaralanmanın olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Psikolojik ve duygusal gelişimde olumlu işleyiş için, yaşam doyumu, umut etme ve empatinin olumlu katkılar sağladığı, depresyon, güvensizlik duygusu ve intihar eğilimlerinin bu alanda iyi oluş için olumsuz özellikler olduğunu belirtmiştir. Sosyal gelişim ve davranış alanında iyi oluşa katkı sağlayan olumlu özellikler toplumsal uyum, gönüllülük, çevre yönetimi olarak tanımlanırken, alkol, madde kullanımı, olumsuz özelliklere sahip sosyal gruplara katılım gibi davranışlar iyi oluşta negatif etkiye sahiptir. Bilişsel gelişim ve okul başarısı alanında eğitim alma, merak, eleştirel düşünme olumlu işleyiş için gerekli görülürken, okul terki, okuldan kaçma ve okuldan atılma çocuk ve gençlerin bu alanda risk altında kalmasına neden olan olumsuz durumlardır.

Huppert ve So (2013), Amerikan Psikiyatri Derneği ve Dünya Sağlık Örgütü'nün ruhsal bozukluklar ve uluslararası hastalık sınıflandırmalarının tam tersi durumlarını tanımlamış ve iyi oluşun on özelliğini belirtmiştir. Tanımlanan olumlu özellikler, iyi oluş alan yazınında sıklıkla ayrılan hedonik ve eudaimonik perspektiflerini birleştirmiştir. Bu özellikler; yetkinlik, duygusal istikrar, bağlılık, anlam, iyimserlik, olumlu duygu, pozitif ilişkiler, esneklik, öz saygı ve canlılıktır. Yetişkin ve çocuk iyi oluşuna yönelik tanımlamalar değerlendirildiğinde; Moore (2013) ile Huppert ve So'nun (2013) iyi oluş sınıflandırmalarında benzer özellikler dikkat çekmektedir. Her iki tanımlamada öz saygı, olumlu davranışlar, başarıma duygusu ve zorlukların üstesinden gelme gibi özellikler

görülmektedir. Bu bağlamda çocuklukta iyi oluşu inceleme ve iyi oluşu artırmaya yönelik çalışmaların, diğer değişkenlerin etkisi göz ardı edildiğinde yetişkinlik dönemine de katkı sağlayacağı belirtilebilir.

Son yıllarda artan sayıda araştırma (Casas, 2011; Kern ve diğ., 2014; Mayr ve Ulich, 2009; O'Connor, Blewitt, Nolan, Skouteris, 2018; Seligman ve diğ., 2009; Pollard ve Lee, 2003; Rouse ve Fantuzzo, 2009) çocuk iyi oluşunu öznel göstergeler, çok boyutlu iyi oluş modelleri, sosyal duygusal ve dayanıklılık, okul başarısındaki risk faktörleri, gelişim ve program tasarımı konularında ele almıştır. Bu çalışmalar, çocuklarda sosyal duygusal öğrenmeyi desteklemenin gelişimin tüm alanlarında ilerlemelere de katkı sağlayacağı (O'Connor ve diğ., 2018), çocuk ve ergenlerin yaşam koşullarının değerlendirilmesi ve sosyal katılım haklarının iyi oluşları için önemi (Casas, 2011), fiziksel, psikolojik, bilişsel, sosyal ve ekonomik boyutların iyi oluşun farklı alanları olduğu (Pollard ve Lee, 2003), okul sistemlerinde kullanılan akademik başarı değerlendirmelerine ek olarak öznel iyi oluş ve PERMA gibi çok boyutlu iyi oluş modellerinin okulların nitelikli insan yetiştirme hedefine ulaşmada katkı sunabileceği belirtilmiştir. (Kern ve diğ., 2014). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal iyi oluşunu öğretmenler tarafından PERIK (Sosyal Duygusal iyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği) gibi ölçme araçlarıyla değerlendirmenin, çocukların sosyal duygusal gelişimlerini farklı açılardan incelemeye ve öğretmenlerin pedagojik değerlendirmelerini çocuk merkezli bir anlayışla yürütmelerine olanak sağladığı (Mayr ve Ulich, 2009), ergenlik döneminde gençler arasında sıklıkla görülen günlük stres faktörleri ile başa çıkma becerilerini desteklemek için okul müfredatlarına iyi oluşu eklemenin olumlu işleyişe katkı sağladığı (Seligman ve diğ., 2009), düşük gelirli çocukların akademik ve davranışsal yönden risk altında olduğu ve eğitimsel sonuçları etkilediği belirlenmiştir (Rouse ve Fantuzzo, 2009).

İncelenen çalışmalar değerlendirildiğinde; alan yazında çocukların psikolojik iyi oluşunun farklı bakış açılarıyla ele alındığı görülmüştür. Son yıllarda yapılan bazı çalışmalar (Kern ve diğ., 2014; Mayr ve Ulich, 2009; Seligman ve diğ., 2009), okul sistemlerinde iyi oluşu artırmaya yönelik eğitim programlarının uygulanmasına ve bu amaca hizmet eden ölçme araçları geliştirmeye odaklanmıştır.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Okula Uyum ile İlgili Araştırmalar

2.2.1.1. Çocukların Bireysel Özellikleri ve Okula Uyum ile İlgili Araştırmalar

Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2018), çocukların okul uyumunu özel gereksinim duruma göre belirleyen bir ölçme aracını Türkçe'ye uyarlamıştır. Bu kapsamda cinsiyet ve özel gereksinim durumlarının okul uyumunda etkisini incelemiştir. Araştırmaya 22 okul öncesi öğretmeni, 22 özel gereksinimli çocuk ve 235'i özel gereksinimli olmayan çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, ölçme aracının geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu, okula uyum puanlarının cinsiyete göre kız çocukları lehine, özel gereksinimli olan çocuklarının puan ortalamalarının özel gereksinimi olmayan çocuklara göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Kaya ve Akgün (2016), okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyi ile bireysel özellikleri (yaş, cinsiyet, mizaç, okula devam durumu, kardeş varlığı) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma verileri Okul Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği, Cassidy Kukla Görüşme Formu ve Demografik Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırma bulguları, cinsiyet, yaş ve okula devam süresi ile okula uyum arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çocukların mizaç özellikleri ve öz saygı düzeyi okula uyum düzeylerini %3 oranında açıklamaktadır.

Başaran, Gökmen ve Akdağ, (2014), okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sorunlarını öğretmen görüşleriyle incelemiştir. Araştırmaya 18 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, 16 öğretmen okula uyum sorunları yaşayan öğrencilerinin olduğunu, cinsiyete göre okul uyum sorunlarının erkek çocuklarında daha fazla görüldüğü belirlenmiştir. Uyum sorunu yaşayan çocukların %41,4'ünün tek çocuk olduğu, %44,8'inin bir kardeşi olduğu saptanmıştır. Uyum sorunları yaşayan çocukların daha çok 5 ve 6 yaş grubunda ilk defa okul öncesi eğitim aldığı belirlenmiştir. Uyum sorunları yaşayan çocukların en çok ağlama, etkinliklere katılmak istememe, anneden ayrılmak istememe gibi davranışlar sergiledikleri saptanmıştır.

Yoleri (2014), okul öncesi dönem çocuklarının okul uyumunda yaş, cinsiyet ve mizaç özelliklerinin etkisini incelemiştir. Araştırmaya okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundan 91 çocuk, öğretmenler ve anneler katılmıştır. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve 5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği

araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma bulguları, yaş değişkeninin ve mizaç özelliklerinden reaktivitenin anlamlı yordayıcılar olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni ile okul uyumu arasında ilişki bulunamamıştır.

2.2.1.2. Öğretmen-Çocuk İlişkisi ve Okula Uyum ile İlgili Araştırmalar

Akış ve Alakoç Pırpır (2018), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının okula uyumları ile öğretmen-çocuk ilişkisi, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve annelerin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 900 çocuk ve anneleri, 250 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları, Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi, Çocuk Yetiştirme Anketi, Okul Öncesi Öğretmenler İçin Sınıf Yönetimi Ölçeği ve Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen öğrenci ilişkilerindeki çatışma ve anne tutumlarından cezalandırma alt boyutu ile okul uyumu alt boyutu konsantrasyon problemleri arasında pozitif yönde, öğretmen ve öğrenci ilişkisindeki yakınlığın ise konsantrasyon problemleri ile negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Çocukların yaşları dikkate alındığında, 6 yaş çocuklarının 5 yaş çocuklarından daha düşük konsantrasyon problemleri yaşadığı bildirilmiştir.

Bağçeli-Kahraman (2018), çocukların okula uyum süreçlerini anne ve öğretmen görüşleri ile incelemiştir. Bu amaçla anaokullarında görev yapan 39 öğretmen ve 142 çocuğun annesi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Anne ve öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Öncesi Çocuklarının Okula Uyum Süreci Öğretmen Anketi ve Okul Öncesi Çocuklarının Okula Uyum Süreci Anne Anketi kullanılmıştır. Araştırma bulguları okulun ilk haftalarında annelerin çocuklarını okulda beklediğini, yarısından fazlası ise ilk hafta öğretmenden dönüt almadıklarını, 3 yaş çocuklarının aileden ilk defa ayrılmaları nedeniyle daha fazla uyum sorunu yaşadıklarını, öğretmenlerin okula uyum sürecinde en çok oyun etkinliklerini tercih ettikleri saptanmıştır.

Bağçeli-Kahraman, Şen, Alataş ve Tütüncü (2018), öğretmen görüşlerine göre okula uyum sürecinde yaşanan sorunlar ve uygulanan stratejileri devlet ve özel okul arasındaki farklılıklar ile incelemiştir. Bu amaçla 10 okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler uyum sürecinde en çok güven kazanma ve tanışma etkinlikleri ile ilgi çekici etkinlikler yaptıklarını belirtmiştir. Uyum sürecinde yaşanan zorlukların en çok aile kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Devlet kurumlarında görev yapan öğretmenler en çok aşırı koruyucu

hoşgörülü aile tutumları ile karşılaştıklarını, özel kurumlarda görev yapan öğretmenler ise aşırı koruyucu aile tutumları ile karşılaştıklarını belirtmiştir.

Önder ve Gülay (2010), Ladd, Kochenfender ve Coleman (1996) tarafından geliştirilen 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği' ni Türkçe'ye uyarlamıştır. Uyarlama çalışması, Türkiye'de okul öncesi dönem çocuklarının okul uyumlarını değerlendirebilecek herhangi bir ölçek bulunmaması nedeniyle yapılmıştır. Orijinal formunda 27 madde ve 4 alt boyuttan oluşan ölçek, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda aynı yapıyı korumuştur.

Murray, Murray ve Waas (2008), tam gün anaokuluna devam eden 157 çocuk ve öğretmenlerinin, çocuk öğretmen ilişkisi algıları ve çocukların okula uyumlarını incelemiştir. Çocukların öğretmen tarafından sağlanan sosyal desteğe ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla Reid, Landesman, Treder ve Jaccard (1989) tarafından geliştirilen Ailem ve Arkadaşlarım Ölçeği (My Family and Friends Scale) yalnızca öğretmene yönelik algıları belirleyecek şekilde uyarlanmıştır. Öğretmenler ise aynı ölçeğin çocuk öğretmen ilişki kalitesi ve çocuklara sundukları sosyal desteği değerlendirdikleri öğretmen versiyonunu doldurmuştur. Çocukların okula uyumunu öğretmen algılarına göre değerlendirmek amacıyla Okul Uyumunun Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (Birch ve Ladd, 1997) Okulu Sevme ve Okuldan Kaçınma alt boyutları kullanılmıştır. Çocukların okul uyumlarını kendi algılarına göre değerlendiren Okul Beğenme ve Kaçınma Anketi (Ladd ve Price, 1987) araştırmanın bir diğer veri toplama aracını oluşturmuştur. Bulgular, öğretmen ve çocuk sosyal destek algısı derecelendirmeleri arasında düşük düzeyde uyum göstermiştir. Çocukların öğretmen destek algısı puanlarında üç alt ölçekten ikisi için düşük güvenirlik belirlenmiştir. Okula uyum puanları da öğretmen ve çocuk algısına göre farklılık göstermiştir. Bulgular öğretmen ve çocukların aynı yapılar arasında farklı bilgiler vermesinin ilişki algılarındaki farklılıklardan kaynaklandığını göstermiştir.

Harrison, Clarke ve Ungerer (2007), okula uyumu ve çocuk öğretmen ilişkisini, çocukların öğretmen hakkındaki duyguları ve çizimleri yoluyla incelemiştir. Araştırmaya 6 yaşında 125 çocuk katılmıştır. Çocukların öğretmenle ilişki algılarını yansıtan çizimler ile öğretmen tarafından derecelendirilen okula uyum sonuçları orta düzeyde ilişki göstermiştir.

Pianta ve Stuhlman (2004), okul öncesi dönemde öğretmen çocuk ilişkisindeki yakınlık ve çatışmanın ilkökul birinci sınıftaki sosyal ve akademik becerilerle ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya 490 çocuk, anneleri ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırma karma desende tasarlanmıştır. Veri toplama araçları olarak, çocukların anne ve okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenleri tarafından davranış sorunlarını değerlendirme amacıyla Çocuk

Davranış Kontrol Listesi ya da Öğretmen Rapor Formu (Achenbach, 1991), okul öncesi dönemde sosyal yeterliği değerlendirmek amacıyla öğretmenler tarafından kullanılan Kaliforniya Okul Öncesi Sosyal Yeterlilik Ölçeği (Levine, Elzey ve Lewis, 1969), okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğretmenleri tarafından Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Ölçeği kısa formu (Pianta, 2001), çocukların okul öncesi ve birinci sınıftaki kelime dağarcığını değerlendirmek amacıyla Woodcock Johnson Psiko-Eğitimsel Batarya - Gözden Geçirilmiş Bilişsel Yetenek ve Başarı Testlerinin (Woodcock ve Johnson, 1990) Resimli Kelime alt testi, çocukların birinci sınıftaki akademik başarısını değerlendirmek amacıyla NICHD Erken Çocuk Bakım Çalışması için oluşturulan form, öğretmenler ve çocukları arasındaki etkileşim okul öncesi dönemde ve birinci sınıfta Okul Öncesi Ortamının Gözlemsel Kaydı ve birinci sınıf uzantısı (NICHD Erken Çocuk Bakım Araştırma Ağı, 1996) kullanılarak gözlenmiştir. Araştırma sonuçları, 54 aydan ilkokul birinci sınıfa kadar geçen süreçte öğretmen-çocuk ilişkisindeki çatışmanın orta düzeyde devam ettiğini göstermiştir.

Hamre ve Pianta (2001), okul öncesi dönem çocuklarının davranışları ve öğretmen-çocuk ilişki kalitesinin, sekizinci sınıftaki okul başarısı ve davranışsal sonuçları ne ölçüde yordadığını incelemiştir. Bu amaçla oluşturulan boylamsal araştırmaya, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 179 çocuk ve öğretmenleri katılmıştır. Veri toplama aracı olarak; çocukların davranış problemleri, öğrenme sorunları, sosyal beceriler ve akran ilişkileri gibi alt boyutlarda sınıf davranışlarının incelendiği Öğretmen-Çocuk Derecelendirme Ölçeği (TCRS; Hightower ve diğ., 1986), öğretmen algılarına göre belirli bir çocukla ilişki kalitesinin değerlendirildiği Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Ölçeği ve anaokuluna girişteki bilişsel gelişimi tahmin etmek amacıyla Stanford-Binet Zeka Ölçeği-Revize Edilmiş, Dördüncü Baskı (SB-FE; Thorndike, Hagen ve Sattler, 1986) kelime alt testi kullanılmıştır. Çocukların ilkokul 1. sınıftan 8. sınıfa kadar akademik notları, standart test puanları, çalışma alışkanlığı derecelendirmeleri ve disiplin kayıtları yıllara göre toplanmıştır. Araştırma bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin kızlarla erkek çocuklarına göre daha yakın ve daha az çatışmalı ilişki kurduğunu, öğretmen çocuk ilişkisinde yüksek çatışma ve bağımlılığın 8. sınıfa kadar akademik başarı ile negatif yönde ilişkili ve anaokulundaki yüksek çatışma puanlarının ilkokulda daha az olumlu çalışma alışkanlığı ve disiplin ihlalleriyle ilişkili olduğu saptanmıştır.

Birch ve Ladd (1997), öğretmen çocuk ilişkisinin iç farklı özelliğini (yakınlık, bağımlılık ve çatışma) okul uyumundaki etkisini incelemiştir. Bu amaçla okul öncesi eğitime devam eden 206 çocuk ve öğretmenleri araştırmaya katılmıştır. Araştırma

bulgularına göre öğretmenleri ile bağımlılık temelinde ilişki kuran çocuklarda düşük akademik performans, okula karşı daha olumsuz tutumlar ve okul ortamında daha az olumlu ilişkiler kurdukları saptanmıştır. Öğretmenleri ile çatışmalı ilişki kuran çocukların okul uyumu alt boyutlarından okuldan hoşlanma, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme ve işbirlikçi katılım puanları ile ilişkili bulunmuştur.

2.2.1.3. Akran İlişkileri ve Okula Uyum ile İlgili Araştırmalar

Chi, Kim ve Kim (2018), akran ilişkileri, zihin kuramının, yürütücü işlev becerilerinin ve bilişsel yeteneğin okul uyumu ile ilişkisini araştırmıştır. Çalışmaya 183 çocuk ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları; okul uyumunun değerlendirildiği Okul Öncesi Uyum Anketi, akran ilişkilerini değerlendirme amacıyla Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği, Kaufman Değerlendirme Bataryası (Kaufman ve Kaufman, 1983) ile bilişsel yetenekler, Zihin Kuramına dayalı yanlış inanç değerlendirmesi için Temsili Değişim Görevi (Gopnik ve Astington, 1998), Yer Yanlış İnanç Görevi ve İkinci Derece Yanlış İnanç Görevi (Perner ve Wimmer, 1985), sıcak yürütücü işlevler için Az Daha Çok (Carlson, Davis & Leach, 2005) ve Çıkartma Arama Görevleri (Choi ve Song, 2013) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, okul uyumunun incelenen tüm değişkenler ile ilişkili olduğunu saptamıştır. Sıcak yürütücü işlevlerin akran ilişkileri ve bilişsel yetenek varyansları hariç tutulduğunda bile okul uyumunu yordadığı bildirilmiştir.

Seçer, Gülay-Ogelman, Şimşek, Önder ve Bademci (2014), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının akran şiddetine maruz kalma ve okula uyum düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya 200 çocuk katılmıştır. Veri toplama araçları olarak, “Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği” ve “5-6 Yaş Grubu Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, akran şiddetine maruz kalmanın okula uyum alt boyutlarından işbirlikli katılım ve okulu sevme ile negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu, akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin okula uyum üzerindeki göreceli önem sırası işbirlikli katılım, okulu sevme, kendi kendini yönetme ve okuldan kaçınma şeklindedir.

Gülay ve Erten (2011), okul öncesi dönem çocuklarının akran kabulü ve okula uyum düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya 5-6 yaş grubundan 99 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, akran ilişkilerini belirlemek amacıyla Resimli Sosyometri Ölçeği, okula uyum düzeylerini değerlendirmek amacıyla 5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinden

okul uyumu, öğretmen derecelendirmeleri ile Resimli Sosyometri Ölçeği ise araştırmacılar tarafından çocuklarla yapılan bireysel görüşmeler doğrultusunda uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, akran kabulü ve okul uyumu arasında pozitif yönde, akran kabulü ile okuldaki kaçınma düzeyi arasında negatif yönde bir ilişki göstermiştir.

Berndt (1999), çocuk ve ergenlerin okul uyumunda, davranışlarında ve tutumlarında akran etkisini incelemiştir. Çalışmada sunulan yeni teorik çerçeve, çocukların tüm akranlarının kendisi hakkındaki görüşlerinin etkisinden ziyade daha spesifik bir konuya odaklanmıştır. Arkadaş etkisinin iki yolu olarak tanımladığı bu çerçeveye göre, ilk yol belirli özelliklere sahip arkadaşların etkisiyle alakalıdır. İkinci yol ise, arkadaşlık ilişkisindeki kalite ve istikrarın dostluk çerçevesindeki etkisi ile ilgilidir. Belirtilen iki yol arasında etkileşimlerin çok güçlü olduğunu savunmuştur. Bununla birlikte bu etkilerin daha fazla araştırılması gerektiğini belirtmiştir.

Ladd, Kochenderfer ve Coleman (1996), okul öncesi dönem çocuklarının sınıf arkadaşlığı algılarının ilkökula geçişte okula uyumlarıyla ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya yaşları 5-6 olan 84 çocuk katılmıştır. Örneklemin tamamı sınıfta iyi bir arkadaşına sahip olan çocuklardan seçildi. Araştırmanın veri toplama araçları olarak, arkadaşlık özelliklerinin sosyometrik değerlendirmesi olan Küçük Çocuklar için Arkadaşlık Özellikleri Görüşmesi, çocukların okul algılarının değerlendirildiği Okulu Sevme ve Kaçınma Ölçeği (Ladd ve Price, 1987), çocukların okuldaki duygusal deneyimleri belirlemek amacıyla Yalnızlık ve Sosyal Doyumsuzluk Anketi çocukların algıladıkları sosyal destek faktörleri için Akran Sosyal Destek Algısı Ölçeği, görsel ve dil becerilerini değerlendirmek amacıyla Metropolitan Okula Hazırlık Testi alt ölçekleri, çocukların okula uyumu öğretmen değerlendirmesi olan Sınıfa Katılım/Bağımsızlık Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular, çatışmalı arkadaşlık ilişkileri yüksek düzeyde yalnızlık ve kaçınma ile ilişkili, düşük düzeyde okul sevgisi ve okul katılımı ile ilişkili bulunmuştur. Arkadaş ilişkilerinde algılanan onaylanma ve yardım çocukların okul tutumlarında artış sağlamıştır. Tek bir çocuk ile kurulan arkadaşlığın daha düşük akademik başarı ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

2.2.1.4. Ebeveyn-Çocuk İlişkileri ve Okula Uyum ile İlgili Araştırmalar

Özen-Altınkaynak ve Akman (2019), okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyinde anne baba tutumlarının etkisini araştırmıştır. Bu amaçla anasınıflarına devam eden 150 çocuk ve ebeveynleri ve öğretmenler araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın verileri “Ebeveyn Tutum Ölçeği”, “Okula Uyum Algısı Belirleme Anketi” ile toplanmıştır.

Araştırma bulguları ebeveynlerin baskıcı otoriter tutumları ve koruyucu tutumları ile okula uyumun negatif yönde, izin verici ve demokratik tutumların ise okula uyumla pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Topçu ve Nazlı (2018), veli oryantasyon programının okul öncesi dönem çocuklarının okula uyumu ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma ön-test son-test, deney ve kontrol gruplu deneysel desende tasarlanmıştır. Bu amaçla, deney grubunda 12, kontrol grubunda 12 olmak üzere toplam 24 anne ve baba katılmıştır. Deney grubuna teorik çerçevesi Bilişsel- Davranışçı Aile Danışması Kuramına dayandırılan ve 8 oturumdan oluşan veli oryantasyon programı uygulanmıştır. Araştırmacı, hazırladığı programla ilgili anne baba görüşlerini almak amacıyla program sonunda Veli Oryantasyon Programı Değerlendirme Formu kullanmıştır. Çocukların okula uyumlarını değerlendirme amacıyla 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma bulguları, deney ve kontrol gruplarının okula uyum ön-test puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Son-test puanları, okula uyum ve alt ölçekler işbirlikli katılım ile kendi kendini yönetme becerilerinde deney grubu lehinedir. Veli Oryantasyon Programı Değerlendirme formundan elde edilen sonuçlar, anne babaların okul öncesi eğitim, okula uyum, okul aile iş birliği, oyun ve iletişim alanlarında edindikleri bilgilerin yaşamlarına katkı sağlayacağı belirlemiştir.

Pianta, Nimetz ve Bennett (1997), anne-çocuk ve çocuk-öğretmen ilişkilerinin okula uyumu ne düzeyde yordadığını incelemiştir. Okul öncesi dönem çocukları ile gerçekleştirilen araştırmada, anne çocuk etkileşiminde gözlemlenen duygu ve kontrol problemlerinin, çocuk ve öğretmen ilişkilerinde incelenen çatışma ve bağımlılık ile düşük ve orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmen derecelendirmelerine göre nitelikli anne-çocuk etkileşimi ile sosyal uyum pozitif yönde, çocuğun anne ve öğretmenle kurduğu nitelikli ilişki kavram gelişimindeki performansı ile ilişkili bulunmuştur. Anne-çocuk etkileşim kalitesi, çocuk-öğretmen ilişkilerinden daha yüksek düzeyde okula uyum sonuçlarıyla ilişkili bulunmuştur.

Pianta, Smith ve Reeve (1991), anne ve çocuğun birlikte problem çözme durumundaki davranışlarının okula uyum ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya 342 çocuk ve anneleri katılmıştır. Çalışmada annelerin eğitim düzeyi sosyo ekonomik statü göstergesi olarak kullanılmıştır. Anaokuluna girişte çocukların bilişsel gelişimi Stanford-Binet Zeka Ölçeğinin iki alt testi olan kelime bilgisi ve örüntü analizi ile, motor gelişimleri McCarthy Çocuk Yetenekleri Ölçeğinin beş alt testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Anneler ve çocuklar gözlemci eşliğinde yarı yapılandırılmış iki problem çözme görevine katılmıştır.

Anne çocuk etkileşimi derecelendirilmiştir. Araştırmanın izleme aşamasında, öğretmen tarafından çocukların akademik, sosyal ve davranışsal problem ve yeterliliklerini belirlemek amacıyla Öğretmen-Çocuk Derecelendirme Ölçeği kullanılmıştır. İzleme verilerinin ikisi sonbahar ve ilkbahar döneminde, 3. veri ise ilkokul 1. sınıfın sonbahar döneminde toplanmıştır. Araştırma bulguları, anne çocuk etkileşiminin, anaokulundaki öğretmen derecelendirmelerinde yetkinlik ve davranış sorunlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır. Ancak ilkokul 1. sınıf anne faktörünün öğretmen derecelendirmesinde yetkinlik faktörünün okul uyumuyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

2.2.2. Öğrenme Davranışları ile İlgili Araştırmalar

Schemerse (2020), okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme davranışlarının akademik başarılarıyla ilişkisini araştırmıştır. Bu amaçla okul öncesi 3 yaş döneminden ilkokul 2. sınıfa kadar takip edilen 554 çocuk araştırmaya katılmıştır. Veri toplama araçları olarak, okul öncesi eğitimde süreç kalitesini incelemek amacıyla, ECERS-R'nin (Harms, Clifford ve Cryer, 1998) uyarlaması (Tietze, Schuster, Grenner ve Roßbach, 2007) 4 yaşındaki çocukların değerlendirilmesinde, akademik motivasyon ve ilkokuldaki sosyal deneyimlerinin değerlendirildiği FEES alt ölçekleri olan ısrar ve öğrenmeye yönelik tutumlar, 2. sınıf matematik başarıları, Çocuklar için Kaufman Değerlendirme Bataryası'nın aritmetik alt testi, 2. sınıftaki okuma başarıları değerlendirilmesi için Salzburg Okuma Taraması, çocukların zorlu akademik görevlerde ısrar becerilerinin önceki yıllara göre değişimini kontrol etmek amacıyla öz düzenleme becerileri, 3-5 yaş çocukların fonolojik çalışma belleğini değerlendirmek amacıyla SETK 3-5 alt testi, erken matematik becerileri K-ABC'nin aritmetik alt testi, ebeveyn derecelendirmeleri ile evde öğrenme ortamının kalitesini değerlendirmek için Çevrenin Ölçülmesi için Ev Gözlemi uyarlaması ebeveyn çocuk etkileşimi yarı yapılandırılmış resimli kitap okuma durumu kullanılmıştır. Araştırma bulguları, olumlu öğrenme davranışlarının okul öncesi dönemdeki öğretmen çocuk etkileşimlerinin 2. sınıf başarısında aracı rol oynadığını, bu etkilerin ebeveyn sosyo ekonomik düzeylerine göre farklılaştığı ve en düşük SES düzeyine sahip çocukları lehine olduğu bulunmuştur.

Bustamante ve Greenfield (2019) okul öncesi çocuklarda motivasyon yönelimi ile akademik başarı, fen bilimleri ve öğrenme davranışlarının ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya Head Start merkezindeki 3-5 yaş grubundaki 334 çocuk katılmıştır. Veri toplama araçları olarak çocukların akademik başarısının değerlendirildiği Learning Express

(McDermott vd., 2009) ölçeği, fen bilimlerini uygulama becerilerini incelemek amacıyla Lens on Science değerlendirmesi (Greenfield, Dominguez, Greenberg, Fuccillo ve Maier, 2011), öğrenme ve öğrenmeyle ilgili yaklaşımlarını değerlendirmek amacıyla LTLS (McDermott ve diğerleri, 2011) ve çocukların motivasyon yönelimlerini değerlendirmek için MMPT (Smiley ve Dweck, 1994) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, motivasyon yöneliminin okula hazır bulunuşluk değişkenleri ile ilişkili olmadığını göstermiştir.

McDermott ve diğerleri (2018), düşük gelirli ailelerden gelen okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme davranışlarını incelemiştir. Araştırmaya 2.152 çocuk katılmıştır. Araştırma verileri Head Start okulları, anaokulu ve ilkököl 1. sınıfta yılda iki kez yapılan ölçümlerle elde edilmiştir. Veri toplama araçları olarak, okul öncesi dönemde öğrenme davranışlarını değerlendirmek için PLBS, ilkököl 1. Sınıftaki öğrenme davranışlarını belirlemek için LBS kullanılmıştır. Akademik başarı değerlendirmesi için TerraNova İkinci Baskı, sosyal duygusal uyum düzeylerini değerlendirmek amacıyla Çocuklar ve Ergenler için Uyum Ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, Head Start sırasında belirlenen iyi öğrenme davranışlarının anaokuluna girişte azalma gösterdiği, öğrenme davranışlarında okul geçişleri sırasında belirlenen azalmayla birlikte işlevselliğinin devam ettiği belirlenmiştir.

Bustamante, White ve Greenfield (2017), okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme davranışlarının fen sonuçlarına etkisini incelemiştir. Bu amaçla okul öncesi çocuklarının yıl boyunca fen bilimleri, matematik, kelime bilgisi, dinlediğini anlama, bilim kazanımları ve öğrenme yaklaşımları incelenmiştir. Öğrenme davranışlarının okul öncesi çocukların fen yeterliliğini yordadığı saptanmıştır.

Rhoad-Drogalis, Justice, Sawyer ve O'Connell (2017), okul öncesi dönemde gelişimsel dil problemleri yaşayan çocukların öğretmen-çocuk ilişkisi ve öğrenme davranışlarını incelemiştir. Araştırmaya okul öncesi özel eğitim sınıflarından 191 çocuk katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Okul Öncesi Dil Becerileri Ölçeği, Okulöncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği, Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği-Kısa Form öğretmenlerin sınıftaki etkinliklere ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğrenme davranışlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini, ancak öğretmen değerlendirmelerine göre kız çocuklarının yetkinlik motivasyon düzeylerinin erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmen çocuk ilişkisinde çatışma öğrenme davranışlarından yetkinlik motivasyonu ile negatif yönde, yakınlık ise pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

McDermott, Rikoon ve Fantuzzo (2016), okul öncesi dönemde öğrenme davranışlarının daha sonraki yıllarda okula uyum ve okula devam etme ile ilişkisini incelemiştir. Head Start, anaokulu ve ilkokul 1. sınıfta olmak üzere 3 yıl boyunca yılda iki kez değerlendirilen 2.152 çocuk araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrenme davranışlarının zaman içerisinde düşüş gösterdiğini, daha iyi öğrenme davranışları ile etkileri zamanla arttığı tespit edilen sosyal uyum arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Vitiello, Greenfield, Munis ve George (2011), Head Start programına kayıtlı okul öncesi çocuklarının öğrenme davranışlarının bilişsel esneklik ve okula hazır bulunuşluğa etkisini incelemiştir. Araştırmaya 191 çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrenme yaklaşımlarının dikkat/ısrar alt boyutunun bilişsel esneklik ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkide aracı rol oynadığını göstermiştir.

Yen, Konold ve McDermott (2004), öğrencilerin öğrenme davranışlarını bilişsel yetenek ve akademik başarı bağlamında incelemiştir. Yaşları 6-17 arasında olan 1.304 çocuk araştırmaya katılmıştır. Veri toplama araçları olarak, LBS (McDermott ve diğ., 1999) ve bilişsel yeteneği ölçmek amacıyla Diferansiyel Yetenek Ölçekleri, Çocuklar ve Ergenler için Uyum Ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, bilişsel yetenekten farklı olarak öğrenme davranışları ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu saptamıştır. Öğrenme davranışların cinsiyet ve etkin köken gibi farklılıklardan etkilenmediği bulunmuştur.

Schaefer ve McDermott (1999), öğrenme davranışlarının zeka ve okul başarı testleri sonuçlarındaki farklılığı açıklayabilme yeteneğini incelemiştir. Araştırmaya 6-17 yaşlarında 1.100 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, LBS (McDermott ve diğ., 1999) ve bilişsel yeteneği ölçmek amacıyla Diferansiyel Yetenek Ölçekleri (DAS) (Elliot, 1990), öğretmen tarafından verilen notlar, standartlaştırılmış başarı testi puanları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrenme davranışları ile zekanın başarı testi puan varyansını önemli ölçüde açıkladığı saptamıştır.

2.2.3. Psikolojik İyi Oluşla İlgili Araştırmalar

Atan (2020), 5-6 yaş çocuklarının psikolojik iyi oluş düzeyleri ile öğretmen ve anne babalarının kişilik tipleri, ego durumları ile psikolojik iyi oluş düzeylerinin ilişkisini incelemiştir. Araştırma verileri tez çalışması kapsamında geliştirilen 5-6 Yaş Çocukları için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Türkçe'ye uyarlaması Telef (2011; 2013) tarafından yapılan Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Beş Faktör Kişilik Ölçeği, Ego Durumları Ölçeği,

Sosyal Duygusal iyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) kullanılmıştır. Araştırma bulguları, anne baba ve öğretmen kişilik tipleri ve ego durumlarının çocuklarda psikolojik iyi oluş düzeyini anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Anne baba ve öğretmen psikolojik iyi oluş düzeyi ise çocuk iyi oluş düzeyini tüm boyutlarda yordamıştır.

Storli ve Hansen-Sandseter (2019), okul öncesi dönem çocuklarının oyunları, iyi oluşları ve katılımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 8 farklı okuldan 80 çocuk ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırmanın verileri, çocukların oyun davranışlarının gözlenmesi ve Leuven Katılım ve İyi Oluş Ölçekleri (Laevers, 2005) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları, oyun, katılım ve iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

O'Connor, Blewitt, Nolan ve Skouteris, (2018), erken çocukluk eğitiminde çocuk gelişimi ve iyi oluş için müdahale haritalarının kullanılmasının yararları ve sınırlamalarını incelemiştir. Çocuk sağlığını geliştirmeye yönelik programların müdahale haritalaması ile oluşturulduğu ancak erken çocukluk eğitimi ve bakımında müdahale haritalama protokollerinin kullanılmadığı belirtilmiştir. Alan yazında sağlıkla ilgili davranış değişikliği için kullanılan müdahale haritalaması; beslenme, obezitenin önlenmesi, çocukları fiziksel aktiviteye teşvik etme gibi konularda müdahale oluşturma amacıyla kullanılmaktadır. Bu nedenle erken çocukluk eğitiminde müdahale haritalaması kullanmanın çocukluklarda sosyal duygusal gelişimi destekleyecek müdahaleler için faydalı olacağı belirtilmiştir.

Liddle ve Carter (2015), çocukların iyi oluşunu belirlemeye yönelik Stirling Ölçeğini geliştirmiştir. Ölçek, 12 maddeden oluşmaktadır. 8-15 yaş grubundaki çocuklarda duygusal ve psikolojik iyi oluşun bütünsel ve pozitif ölçüsü olarak tasarlanmıştır. Geliştirilen ölçeğin teorik temelleri iyi oluş alan yazını ve pozitif psikoloji hareketinin çalışmalarından yararlanılarak oluşturulmuştur. Ölçek, çocukların iyi oluş ve duygusal gelişimini desteklemek amacıyla yürütülen müdahale programlarının ve projelerin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Hoyt ve diğerleri (2012), ergenlik dönemindeki iyi oluşun genç yetişkinlikteki sağlık sonuçları ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırma verileri Ulusal Boyuna Ergen Sağlığı Çalışmasının (National Longitudinal Study of Adolescent Health-Add Health) örneklemini kullanılarak elde edilmiştir. Bu amaçla 1994-1995 yıllarında 7. ve 11. sınıftan 10.147 çocuk, 2000-2001 yıllarında 18-27 yaşlarında iken değerlendirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak, iyi oluşu değerlendirmek amacıyla Epidemiyolojik Araştırmalar

Merkezi Depresyon (CES-D) Ölçeği'nden maddeler, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği uyarlama versiyonu, genç yetişkinlerin (18-27 yaş) genel sağlık durumları ve sağlığı korumaya yönelik davranışlarını ölçmeyi amaçlayan maddeler ve demografik veriler kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, iyi oluş ve algılanan genel sağlık arasındaki ilişkinin pozitif yönde, ergenlik döneminde olumlu iyi oluşun genç yetişkinlikte algılanan sağlıklı olma ile ilişkili olduğunu, cinsiyet, yaş ve etnik köken dahil olmak üzere demografik değişkenlerin genç yetişkinlerin riskli sağlık davranışları ile önemli ölçüde ilişkili bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre erkeklerin kadınlardan daha yüksek oranlarda riskli sağlık davranışı sergiledikleri ve yaşla birlikte artış eğilimi gösterdiği bulunmuştur.

Mashford-Scott, Church ve Tayler (2012), erken çocukluk döneminde iyi oluşu çocukların bakış açılarına göre değerlendirmenin karmaşık ve zorluklarını incelemiştir. Araştırmacılar çocuk iyi oluşunun nasıl ölçüleceği konusunda çocukların iyi oluşu nasıl deneyimlediklerini anlamının önemli olduğunu savunmuştur. Farklı perspektiflere göre belirlenmeye çalışılan çocuk iyi oluşunun kavramsallaştırılmasında daha yapılandırmacı ve çocuk merkezli bir anlayışın işe koşulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte çocukların iyi oluşu anlamlandırmaları için onlara uygun bir dil kullanımı ile kavramı keşfetmeleri ve tanımlamalarını sağlayacak yöntemlerin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Mayr ve Ulich (2009), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal iyi oluşlarını ve dayanıklılığını belirleme amaçlı PERIK gözlem ölçeğini geliştirmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin uygulaması amaçlanan ölçekte sosyal-duygusal iyi oluşun altı boyutlu bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Her biri 6 maddeden oluşan alt boyutlar; temas kurma/sosyal performans, öz kontrol/düşünceli olma, kendine güven, duygusal istikrar/başa çıkma stres, görev yönelimi, keşfetme isteğidir. Güvenilirlik katsayıları .81 duygusal istikrar/stresle başa çıkma ve .88 temas kurma /sosyal performans arasında bulunmuştur. Analiz sonuçları, yaş (dört, beş ve altı) ve cinsiyetin değişkenlerinin sosyal duygusal iyi oluşta farklılıklar ortaya koyduğu belirlenmiştir. İyi oluştan elde edilen yüksek puanların büyük yaş grubu lehine ve cinsiyet değişkenine göre kız çocuklarının beş ölçekte erkek çocuklarından daha yüksek puanlar aldığı bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, veri toplama araçları, çalışma grubu, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma nicel araştırmalardan ilişkisel araştırma türünde desenlenmiştir. İlişkisel araştırmalar, betimleyici araştırma türü olarak tanımlanmakta, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirleme ve değişkenler arasındaki ilişki hakkında bilgi verme amacı taşımaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma Denizli ilinde görev yapan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak 5-6 yaş grubu çocuklar ile gönüllülük esası ile yürütülmüştür. Araştırma, yapısı itibariyle iki ayrı çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın 1. çalışma grubunu, Çocuklar İçin Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması için 5-6 yaş grubundaki çocuklar oluşturmuştur. 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı Güz döneminde, Denizli ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 231 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Birinci çalışma grubunda yer alan çocuklar, dünyayı ve Türkiye'yi etkisi altına alan Coronavirus salgını nedeniyle en az iki ay yüz yüze eğitim veren bağımsız anaokulları ve özel okullarda eğitim öğretim faaliyetlerine katılan çocuklar arasından seçilmiştir.

Araştırmanın ikinci çalışma grubu Çocuklar İçin Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlandıktan sonra araştırma kapsamında belirlenen ilgili alt problemlere yanıt almak amacıyla oluşturulmuştur. İkinci çalışma grubunda da seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu kapsamda 5-6 yaş aralığında yüz yüze eğitimin yapıldığı bağımsız anaokulu ve özel okullarda öğrenim gören 263 çocuk araştırmanın 2. çalışma grubunu oluşturmuştur. Örneklemedeki çocukların %53,2'si ($n=140$) kız, %46,8'i ($n=123$) erkektir. Katılımcıların %62'si ($n=163$) daha önceki yıllarda okul öncesi eğitim almış, %36,5'inin ($n=96$) ilk defa okul öncesi eğitim almaktadır. 4 ölçek formunda çocukların okul deneyim süresi belirtilmemiştir. Deneyim süreleri incelendiğinde; katılımcıların %38,4'ü ($n=101$) 1 yıl, %16,3'ü ($n=43$) 2 yıl, %7,2'si ($n=19$) 3 yıl ve daha uzun süre okul öncesi eğitimi almıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplama araçları olarak Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi, Çocuklar İçin Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği, 5-6 Yaş Çocukları için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.1. Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi

Koth, Bradshaw ve Leaf (2009) tarafından çocukların sınıfta sergiledikleri davranışları ve okula uyumlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi, Aydos, Uysal ve Akman (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal formu 6'lı likert tipinde derecelenebilen 25 maddeden oluşmaktadır. Kontrol listesinin Türkçe formu ise 6'lı likert tipinde 21 maddeden oluşmaktadır. Madde derecelendirmeleri Asla (1) ile Hemen Hemen Her Zaman (6) aralığında tanımlanmıştır. Kontrol listesi, konsantrasyon problemi, yıkıcı/istenmeyen davranış ve olumlu sosyal davranış olmak üzere üç alt boyutludur. Ölçekten alınabilecek minimum puan 21 iken; maksimum puan 126'dır. Ölçeğin orijinal formu konsantrasyon problemi alt boyutunda hem güz hem bahar dönemine ait Cronbach Alpha ($Cr \alpha$) güvenilirlik katsayısı sırasıyla .95 ve .97, yıkıcı istenmeyen davranış alt boyutunda .87 ile .93, olumlu sosyal davranış alt boyutunda .88 ile .92 olarak rapor edilmiştir (Koth ve diğ., 2009). Ölçeğin Türkçe formu konsantrasyon problemi alt boyutu için $Cr \alpha = .94$, yıkıcı/istenmeyen davranış alt boyutunda .90, olumlu sosyal davranış alt boyutunda .88 ve kontrol listesinin tamamında .73 olarak rapor edilmiştir.

3.3.2. Çocuklar İçin Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği

McDermott ve diğerleri (2011) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme etkinlikleri sırasında öğrenmeye yönelik gösterdikleri farklı davranış türlerini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek, stratejik planlama, etkililik motivasyonu, öğrenmede kişilerarası duyarlılık, öğrenmeye sözlü katılım, yeniliğin ve riskin kabulü, öğrenmeye sürekli odaklanma ve grup öğrenimi olarak belirlenen yedi alt boyuttan ve herhangi bir boyut yüklemesi olmayan 7 maddeden oluşmaktadır. 3'lü likert tipinde derecelenmektedir. Madde derecelendirmeleri, Hiç Yapmaz (0), Bazen Yapar (1) ve Her Zaman Yapar (2) şeklinde tanımlanmıştır. Güvenirlik katsayıları etkililik motivasyonu boyutu için $Cr \alpha = .92$ Grup Öğrenimi boyutu için $Cr \alpha = .76$ ($M = 0,85$) olarak rapor edilmiştir (McDermott ve diğ., 2011). Bu çalışmada Türkçe'ye uyarlaması Veziroğlu-Çelik ve Acar (2019) tarafından yapılan Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği'nden (PLBS) farklı öğrenme

davranışlarını ayırt edebilme gücüne sahip olduğu gerekçesiyle Learning-to-Learn Scales'in (McDermott ve diğ., 2011) 5-6 yaş çocuklarında 48 maddeyi içeren ölçekle geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

3.3.2.1. Çocuklar İçin Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Çeviri Çalışmaları

Ölçeğin İngilizceden Türkçe'ye çevirisi bir dil uzmanı tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye çevirisinden sonra okul öncesi eğitim alanında çalışan beş öğretim üyesi tarafından dilsel, kültürel ve kavramsal eşdeğerliği incelenmiştir.

Geri çeviri çalışması anadili Türkçe olan, simultane tercümanlığı yapan bir çevirmen tarafından yapılmıştır. Geri çeviri tamamlandığında araştırmacı tarafından gramer farklılıkları ve kültürel eşdeğerlik incelenmiştir. Anlam kaymasına yol açacak bir ifade değiştirilmiştir.

Pilot uygulama için 4 okul öncesi öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin deneyim süreleri 5-9 yıl arasında değişmektedir. Tüm öğretmenler maddeler ile ilgili görüş bildirmiştir. Okuma, anlam ve amaca uygunluk bakımından yapılan değerlendirmeler sonucunda maddelerde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

3.3.2.2. Çocuklar İçin Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Geçerlik Çalışmaları

Ölçeğin geçerliğinin belirlenmesi ve test edilmesi için kapsam ve yapı geçerliği aşağıda sunulmuştur.

3.3.2.2.1. Kapsam Geçerliği. Çocuklar için Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği kapsam geçerliği çalışmaları için okul öncesi eğitim alanı öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaçla ölçeğin aracının değerlendirilmesi için konu alanı uzmanlarından her bir maddeyi “Uygun”, “Uygun Değil” ve “Açıklama” şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir. Alan uzmanları tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda dil bilgisi yönünden üç ifade görüş birliği ile düzeltilmiştir. Dil bilgisi yönünden yapılan incelemeler sonucundan alt boyutlardan “Etkin Olma Motivasyonu” kavramı, “Etkililik Motivasyonu” olarak değiştirilmiştir. Bir diğer ifade olan “Öğretmenin tavsiyelerini takip ederek kabul ettiğini gösterir.” uzman görüşlerine dayanarak “Öğretmenin tavsiyelerini dikkate alarak kabul ettiğini gösterir.” olarak değiştirilmiştir. “Öğretmenden yapabileceği bir iş veya dahil olabileceği bir etkinlik talep eder.” maddesi “Öğretmenden yapabileceği bir çalışma veya dahil olabileceği bir etkinlik ister.” şeklinde düzenlenmiştir.

3.3.2.2.2. Yapı Geçerliği. Çocuklar için Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği yapı geçerliğini test etmek amacıyla KMO ve Bartlett Küresellik testleri yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ile veri matrisinin faktör analizi için uygunluğu ve veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu incelenmektedir. Faktörleştirilebilirlik için KMO değerinin .60'tan yüksek çıkması beklenmektedir. Bartlett testi ile değişkenler arası ilişkiler kısmi korelasyonlar baz alınarak incelenir (Büyüköztürk, 2018). Çocuklar için Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği için 231 kişilik veri setinden elde edilen KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. *KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları (N=231)*

Test	Değer
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	.962
Bartlett'in Küresellik Testi	.000***

 $p < .001$

Tablo 3.1 incelendiğinde KMO değerinin .60'dan yüksek çıktığı görülmüştür. Bu bulguya göre veri setinin faktör analizi ve faktör çıkarma için uygun olduğu belirtilebilir. Bartlett Küresellik Testi sonucu verilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğuna işaret etmektedir.

3.3.2.2.2.1. Normallik. Normal dağılım durumunun incelenmesi için çarpıklık (Skewness) ve basıklık katsayısı (Kurtosis) gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Çocuklar için Öğrenme Yaklaşımları ölçek puanından elde edilen çarpıklık değerinin -.600, basıklık değerinin -.720 olduğu bulunmuştur. Bu değerlerin ± 1 sınırları içerisinde yer alması, ölçek toplam puanının normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği şeklinde ifade edilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2011; Muthén ve Kaplan, 1985).

3.3.2.2.2.2. Maddelerinin Öz Değerleri ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi ile ölçeğin, önemli görülen kaç faktörü ya da yapıyı ölçtüğü belirlenir. Bu amaçla maddelerin kaç faktörde toplandığını belirlemek için öncelikle öz değerlere (eigen value) ve açıklanan varyans yüzdelere bakılmıştır. Faktör analizi sonuçları Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. *Çocuklar için Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Öz Değerleri ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri*

Faktörler	Öz Değer	Açıklanan Varyans %
1	26.921	56.086
2	1.912	3.983
3	1.419	2.957
4	1.239	2.581
5	1.035	2.155

Tablo 3.2 incelendiğinde genel olarak öz değeri 1 ya da 1'den büyük olan faktörler önemli faktörler olarak ele alınır. Ancak analiz sonuçlarına göre bu eşik değeri atlanabilir (Büyüköztürk, 2018). Birinci faktörün yol açtığı varyansın %56.086 olması genel bir faktörün varlığına işaret etmektedir. Bununla birlikte birinci faktörün öz değerinin ikinci faktörden en az üç kat yüksek olması ve daha sonraki faktörler arasında çok fazla bir farkın olmaması ölçeğin tek boyutlu bir yapıda olduğunu göstermektedir (Lord, 1980).

3.3.2.2.2.3. *Açımlayıcı Faktör Analizi.* Ölçeğin tek boyutlu olma durumuna karar verirken maddelerin faktör yüklerine de bakılabilir. Birinci boyuttaki faktör yüklerinin yüksek olması tek boyutlu bir yapıda ölçek elde edilmesini sağlayabilir (Gelbal, 1994). Tablo 3.3'de her maddenin faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 3.3. *Çocuklar için Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğindeki Maddelerin Faktör Yükleri*

Maddeler	Faktör
m47	.830
m48	.826
m6	.819
m46	.819
m42	.818
m24	.810
m1	.809
m43	.800
m37	.800
m16	.799
m36	.792

(devamı arkadadır)

Maddeler	Faktör
m23	.788
m25	.787
m26	.785
m41	.782
m21	.782
m17	.778
m15	.778
m22	.778
m11	.771
m35	.768
m32	.764
m27	.764
m31	.761
m18	.761
m4	.760
m2	.757
m28	.754
m10	.751
m45	.748
m40	.743
m33	.741
m29	.738
m5	.736
m34	.735
m44	.735
m3	.773
m7	.710
m12	.710
m14	.705
m30	.676
m20	.662
m8	.656
m19	.655
m9	.646
m13	.625
m38	.535
m39	.522

Tablo 3.3 incelendiğinde, birinci faktördeki her bir maddenin oldukça yüksek yükleri olduğu görülmektedir. Maddelerin faktör yükleri .30'un üzerinde ve binişik özellik göstermemektedir. Toplam varyans yüzdesi ve birinci faktördeki madde yüklerinin yüksekliği, ölçeğin ölçmek istediği yapıyı ölçtüğünü göstermektedir.

3.3.2.3. Çocuklar İçin Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin güvenirlik analizleri için Cronbach alfa ($Cr \alpha$) katsayısından yararlanılmıştır. İç tutarlık güvenirlik analizinde $Cr \alpha$ katsayısı .983 bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları incelendiğinde .515 ile .818 arasında değiştiği görülmektedir. Genel olarak madde toplam korelasyonları .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği ve kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2018).

3.3.3. 5-6 Yaş Çocuklar için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

Atan (2020) tarafından geliştirilen ölçek çocuklarda psikolojik iyi oluşu farklı kavramsal yapıları birleştirerek ölçmeyi amaçlamıştır. Fiziksel Sağlık, Düşük İçselleştirme, Düşük Dışsallaştırma, Öz Düzenleme, Sosyal Yetkinlik-Girişkenlik, Bilişsel Yetkinlik, Değer Davranışları, Psikolojik Dayanıklılık ve Yaşam Doyumu olarak belirlenen 9 alt boyut ve 66 maddeden oluşmaktadır.

Fiziksel Sağlık, dengeli ve sağlıklı beslenme, fiziksel/devinimsel aktiviteleri zorlanmadan yapma ve fiziksel olarak iyi hissetme, Düşük İçselleştirme boyutu kaygı, stres, depresyon, çekingenlik, iç kapanıklık ve psikosomatik sıkıntılar gibi içe yönelimli negatif durumlar karşısında çocuğun duygularını kontrol ederek davranışlarını olumlu yönde düzenlemesi (Atan, 2020 s.34), Düşük Dışsallaştırma, kızgınlık, saldırganlık, öfke, kurallara karşı gelme gibi dışa yönelimli negatif durumlar karşısında çocuğun duygularını kontrol altına alarak davranışlarını olumlu yönde düzenlemesi (Atan, 2020 s.35), Öz Düzenleme, belirlenen bir hedefe ulaşmada dikkat gibi bilişsel yetkinlikleri etkin bir şekilde kullanma, üzüntü ve sevinç gibi duyguların yoğunluğunu kontrol etme, bir amaca ulaşmak için istenmeyen bir eğilime neden olabilecek mevcut duygu, düşünce ve davranışları kontrol altına alma ve beklenen davranışı başlatma, sürdürme ve bitirme becerilerine sahip olma (Atan, 2020, s.36), yetişkinlerle ve diğer çocuklarla olumlu etkileşim kurabilme, etrafındakileri dinleme ve uygun sözel tepkilerde bulunma, merak duyduğu konularla ilgili davranış üretebilme ve diğerleriyle rahatlıkla etkileşim başlatabilme (Atan, 2020, s.37), Bilişsel Yetkinlik boyutu, hatırlama, ilişki kurma, planlama ve duyduğunu anlama yeterlikleri, özerklik, planlama ve uygulama sürecinde çocuğun bağımsız olarak karar alması, davranışı başlatması ve bu süreçte oluşan duyguları yöneterek bir yetişkin onayı veya desteği beklemeden davranışı sürdürebilme ve sonlandırabilme yetkinliğini gösterebilmesi (Atan,2020, s.38), Girişkenlik boyutu çocuğun suçluluk duygusu hissetmeden merak duyduğu konularla ilgili davranış üretebilmesi, diğerleriyle rahatlıkla etkileşim başlatabilmesi, karşılaştığı sorunlarla duygusal ve davranışsal olarak etkili bir şekilde başa çıkabilme motivasyonuna sahip olması (Atan, 2020, s.39), Değer Davranışları boyutu, evrensel olarak kabul gören paylaşma, işbirliği yapma, yardımlaşma, sorumluluk sahibi olma gibi temel düzeydeki değerlerin çocuklar tarafından günlük yaşamda kullanılarak ve bu değerler çerçevesinde duygu, düşünce ve davranışlarını organize ederek sosyalleşme anlamında olumlu özelliklere sahip olma (Atan, 2020, s.40), psikolojik dayanıklılık, günlük yaşam stresörleri ile mücadele ederek başa çıkabilme ve yaşama etkili uyum (Atan, 2020, s.41), aile, arkadaşlar ve okul yaşamında ve diğerleriyle ilişkilerde hissedilen olumlu duygulanım (Atan, 2020, s.42) olarak tanımlanmıştır.

Ölçek 5'li likert tipinde derecelenmektedir. Alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha ($Cr \alpha$) güvenilirlik katsayıları fiziksel sağlık boyutunda .693, düşük içselleştirme boyutunda .86, düşük dışsallaştırma boyutunda .93, öz düzenleme boyutunda .81, sosyal yetkinlik-girişkenlik boyutunda .87, bilişsel yetkinlik boyutunda .89, değer davranışları boyutunda .84, psikolojik dayanıklılık boyutunda .89, yaşam doyumu boyutunda .92 ve tüm ölçek için .95 olarak rapor edilmiştir (Atan, 2020).

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın 1. çalışma grubunda Çocuklar için Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği uyarlama çalışması için 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında Denizli ilinde anaokulu ve anasınıflarına kayıtlı 5-6 yaş çocuklarının öğretmenleri katılmıştır. Resmi ve özel kurumlar olmak üzere 12 anaokulu ve 8 anasınıfından 30 öğretmen ile görüşülmüştür. Öğretmenlerden en az iki aydır okula devam eden çocukları için ölçeği doldurmaları istenmiştir. Gönüllülük esasına dayalı çalışmada toplam 231 ölçek yanıtlanmıştır.

Araştırmanın 2. çalışma grubunu Denizli ilinde resmi ve özel kurumlar olmak üzere 28 farklı anaokulu ile 7 anasınıftan öğretmenler oluşturmuştur. 2. çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden en az iki aydır okula devam eden çocuklar için ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Gönüllülük esasına dayalı olarak yapılan çalışmada 263 veri toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada Çocuklar için Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği uyarlama çalışması için toplanan veriler SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiştir. Ölçeğin geçerliğini incelemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemede Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistiklerin raporlaştırılması için çarpıklık ve basıklık katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerine yanıt aramak amacıyla, değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Öğrenme yaklaşımları, psikolojik iyi oluş değişkenlerinin çocukların okula uyumunu yordama düzeylerini belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi yapılmış ve analizlere ilişkin bulgular ve yorumlar alt problemlere göre sunulmuştur.

4.1. Betimsel Analizler

5-6 yaş çocuklarında okula uyum ile öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. 5-6 Yaş Çocuklarında Okula Uyum ile Öğrenme Davranışları ve Psikolojik İyi Oluş Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	M	MED	MOD	ÇK	BK
Okula uyum	57	56	54	.81	.1.34
Öğrenme davranışları	68	73	73	-.68	-.268
Psikolojik iyi oluş	259	267	273	-.760	-.620

Tablo 4.1 incelendiğinde, ölçek puanları çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.5 sınırlarında yer aldığı görülmektedir. Bu değer aralığı verilerin normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediğine işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). 5-6 yaş çocuklarının öğrenme davranışları, psikolojik iyi oluş düzeyleri ve okula uyum arasındaki ilişki pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak elde edilmiştir.

4.2. Korelasyon Analizleri

5-6 yaş çocuklarının okula uyumu ile öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ele alınan değişkenler arası korelasyon değerleri Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. 5-6 Yaş Çocuklarının Okula Uyum, Öğrenme Davranışları ve Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri Arasında Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları (n=263)

	1.	2.	3.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1. Konsantrasyon Problemi	1											
2. Yıkıcı/İstenmeyen Davranış	.314**	1										
3. Olumlu Sosyal Davranış	-.758**	-.302**	1									
4. Öğrenme Davranışları	-.728**	-.304**	.605**									
5. Fiziksel Sağlık	-.509**	-.070**	.422**	1								
6. Düşük İçselleştirme	-.217**	-.139*	.299*	.109**	1							
7. Düşük Dışsallaştırma	-.378**	-.410**	.385**	.218**	.613**	1						
8. Öz düzenleme	-.611**	-.347**	.509**	.344**	.175**	.367**	1					
9. Sosyal Yetkinlik-Girişkenlik	-.585**	-.151*	.611**	.421**	.313**	.258**	.630**	1				
10. Bilişsel Yetkinlik	-.657**	-.228**	.549**	.451**	.254**	.317**	.683**	.793**	1			
11. Değer Davranışları	-.610**	-.385**	.604**	.437**	.244**	.427**	.710**	.695**	.777**	1		
12. Psikolojik Dayanıklılık	-.532**	-.301**	.561**	.390**	.339**	.383**	.643**	.588**	.549**	.687**	1	
13. Yaşam Doyumu	-.628**	-.204**	.633**	.498**	.379**	.446**	.521**	.651**	.672**	.615**	.665**	1

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.2. incelendiğinde, okula uyum alt boyutlarından konsantrasyon problemi, öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluşun tüm alt boyutları ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Konsantrasyon problemi ile öğrenme davranışları ($r = -.728$) negatif ilişkili, psikolojik iyi oluş alt boyutlarından fiziksel sağlık ile ($r = -.509$) negatif, düşük içselleştirme ile ($r = -.217$) negatif, düşük dışsallaştırma ile ($r = -.378$) negatif, öz düzenleme ile ($r = -.611$) negatif, sosyal yetkinlik alt boyutu ile ($r = -.509$) negatif, bilişsel yetkinlik alt boyutu ile ($r = -.657$) negatif, değer davranışları ile ($r = -.610$) negatif, psikolojik dayanıklılık ile ($r = -.532$) negatif, yaşam doyumu ile ($r = -.628$) negatif yönde ve yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Okula uyum alt boyutlarından yıkıcı/istenmeyen davranış boyutu öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş alt boyutlarının tamamı ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Yıkıcı/istenmeyen davranış ile öğrenme davranışları ($r = -.304$) negatif ilişkili, psikolojik iyi oluş alt boyutlarından fiziksel sağlık ile ($r = -.070$) negatif, düşük içselleştirme ile ($r = -.139$) negatif, düşük dışsallaştırma ile ($r = -.410$) negatif, öz düzenleme ile ($r = -.347$) negatif, sosyal yetkinlik alt boyutu ile ($r = -.151$) negatif, bilişsel yetkinlik alt boyutu ile ($r = -.228$) negatif, değer davranışları ile ($r = -.385$) negatif, psikolojik dayanıklılık ile ($r = -.301$) negatif, yaşam doyumu ile ($r = -.204$) negatif yönde ilişkili bulunmuştur.

Okula uyum alt boyutlarından olumlu sosyal davranış boyutu, öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş alt boyutlarının tamamı ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkili bulunmuştur. Olumlu sosyal davranış ile öğrenme davranışları ($r = .605$) pozitif ilişkili, psikolojik iyi oluş alt boyutlarından fiziksel sağlık ile ($r = .422$) pozitif, düşük içselleştirme ile ($r = .299$) pozitif, düşük dışsallaştırma ile ($r = .385$) pozitif, öz düzenleme ile ($r = .509$) pozitif, sosyal yetkinlik alt boyutu ile ($r = .611$) pozitif, bilişsel yetkinlik alt boyutu ile ($r = .549$) pozitif, değer davranışları ile ($r = .604$) pozitif, psikolojik dayanıklılık ile ($r = .561$) pozitif, yaşam doyumu ile ($r = .633$) pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur.

4.3. Regresyon Analizleri

5-6 yaş çocuklarının okul uyumunu yordamada öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin etkisini incelemek için basit doğrusal regresyon analizi ve hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi için yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığı ve puanların normal dağılıp dağılmadığı grafikler ile incelenebilir (Büyüköztürk, 2018, s. 105). Bu amaçla verilerin doğrusallık ve normallik varsayımları incelenmiştir.

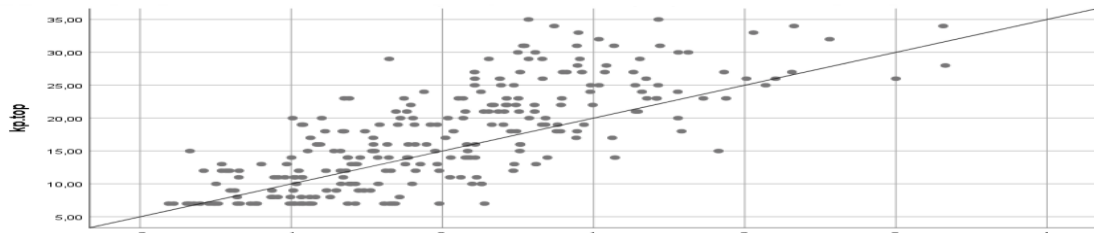
4.3.1. Varsayımlarının İncelenmesi

Yordayıcı değişkenler ile okula uyum arasındaki ilişkinin doğrusallığı ve normalliği grafikler üzerinden incelenmiştir.

4.3.1.1. Doğrusallık varsayımı. Standardize edilmiş artık değerler ile standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan saçılma diyagramının durumu incelenmiştir.

4.3.1.1.1. Çocukların okula uyum ve psikolojik iyi oluş düzeyinin doğrusallığına ilişkin saçılım grafikleri. Doğrusallık sayıltıları alt boyutlar üzerinden incelenmiş ve grafikler halinde sunulmuştur.

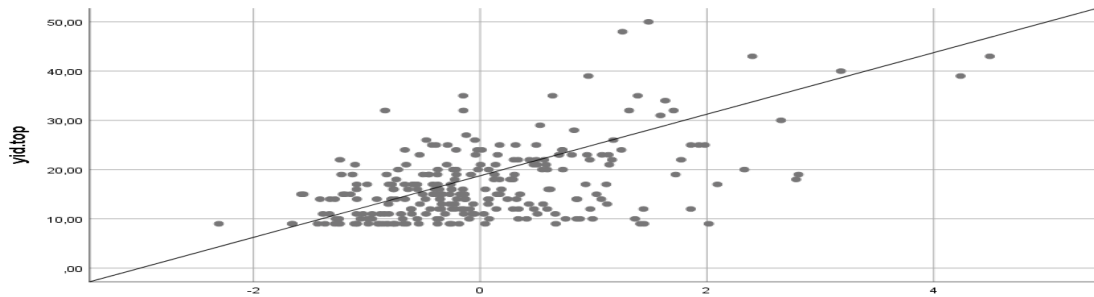
Bağımlı Değişken: Konsantrasyon Problemleri



Regresyon Standartlaştırılmış Tahmin Değeri

Şekil 4.1. Konsantrasyon Problemleri/ Psikolojik İyi Oluş Saçılım Grafiği

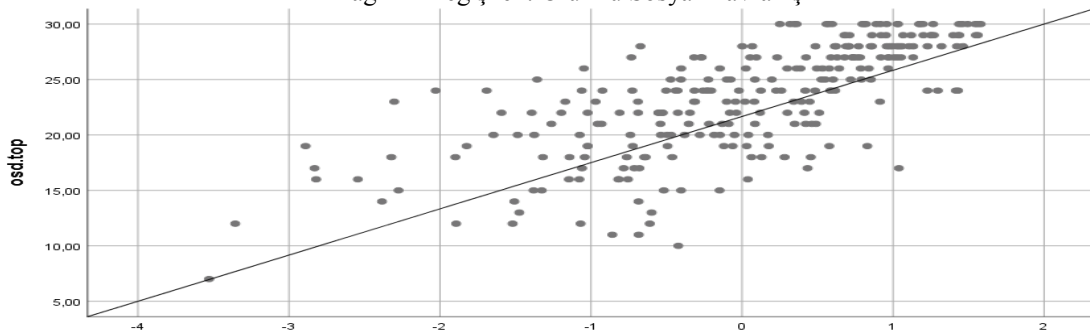
Bağımlı Değişken: Yıkıcı/İstenmeyen Davranış



Regresyon Standartlaştırılmış Tahmin Değeri

Şekil 4.2. Yıkıcı/İstenmeyen Davranış/Psikolojik İyi Oluş Saçılım Grafiği

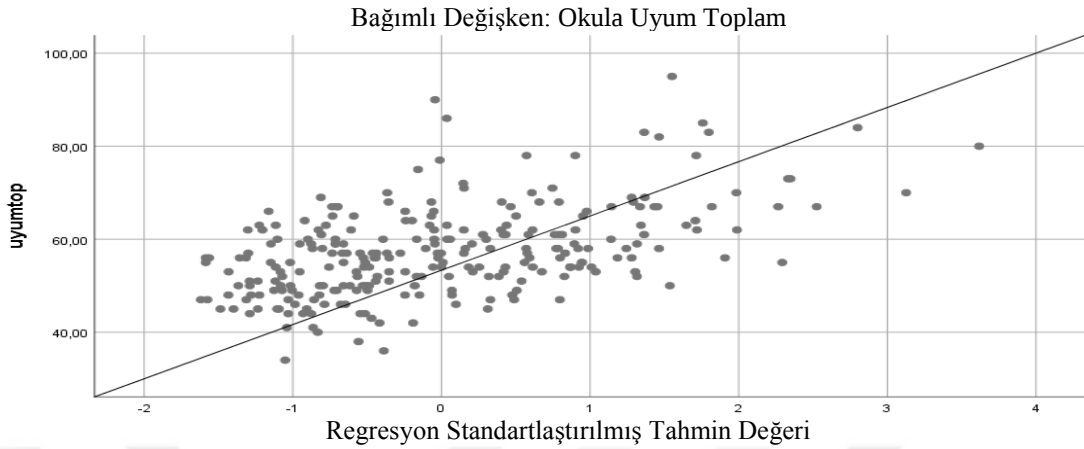
Bağımlı Değişken: Olumlu Sosyal Davranış



Regresyon Standartlaştırılmış Tahmin Değeri

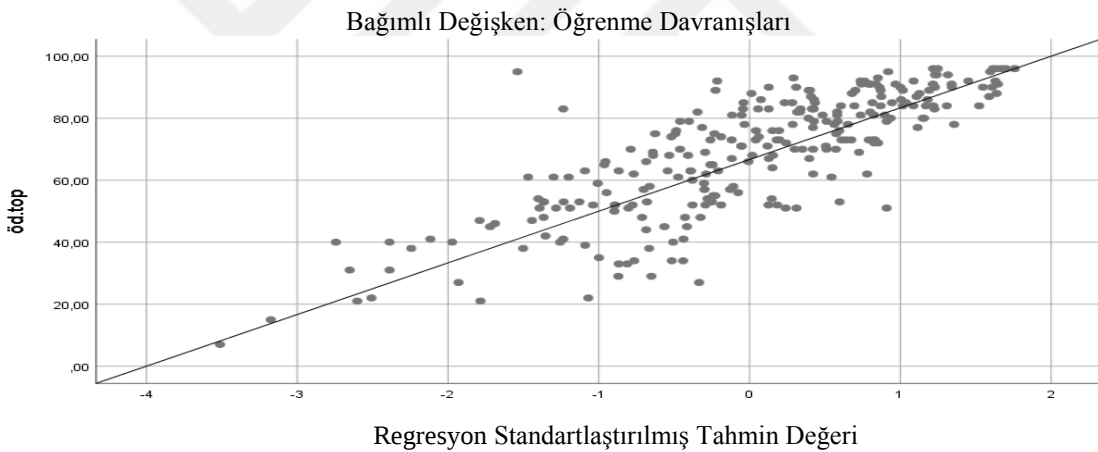
Şekil 4.3. Olumlu Sosyal Davranış/Psikolojik İyi Oluş Saçılım Grafiği

4.3.1.1.2. Çocukların okula uyum ile öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş düzeyinin doğrusallığına ilişkin saçılım grafikleri. Doğrusallık sayıltıları üzerinden incelenmiş ve grafikler halinde sunulmuştur.



Şekil4.4. Okula Uyum Toplam /Öğrenme Davranışları ve Psikolojik İyi Oluş Saçılım Grafiği

4.3.1.1.3. Çocukların öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş düzeyinin doğrusallığına ilişkin saçılım grafikleri.



Şekil4.5. Öğrenme Davranışları/Psikolojik İyi Oluş Saçılım Grafiği

Standardize edilmiş artık değerler ile standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan saçılma diyagramının doğrusal bir ilişkiyi tanımladığı, noktaların bir eksen etrafında toplanma eğiliminde olduğu görülmüştür. Standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrilerinin ise yaklaşık olarak normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. 5-6 yaş çocuklarında okula uyumunun yordanmasına ilişkin basit regresyon analizi ve hiyerarşik regresyon analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

4.3.2. Çocukların Okula Uyumunu Yordamada Öğrenme Davranışlarının Rolü

5-6 yaş çocuklarının okula uyum düzeylerini yordamada öğrenme davranışlarının rolünü belirlemek için sırasıyla konsantrasyon problemi, yıkıcı istenmeyen davranış ve olumlu sosyal davranış düzeyleri bağımlı, öğrenme davranışları ise bağımsız değişken olarak analize alınmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.3. 5-6 Yaş Çocuklarının Konsantrasyon Problemi Düzeyini Yordamada Öğrenme Davranışları Düzeyinin Rolü (n=263)

	R	R ²	S. Beta	t	F	p
Yordayıcı Değişken	.722	.522			284.748	.000***
Öğrenme Davranışları			-.722	-16.874		.000***

***p< .001

Tablo 4.3'te verilen analiz sonuçlarına göre öğrenme davranışlarının, konsantrasyon problemi değişkenliğindeki rolü anlamlıdır (R= 0.722, R²= .522, F= 284.748, p< .001). Konsantrasyon problemine ilişkin toplam varyansın %52,2'si öğrenme davranışları ile açıklanmaktadır. Bu bulgu regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değeri (-16.874) ile yorumlandığında öğrenme davranışları ile konsantrasyon problemi arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. 5-6 Yaş Çocuklarının Yıkıcı/İstenmeyen Davranış Düzeyini Yordamada Öğrenme Davranışları Düzeyinin Rolü (n=263)

	R	R ²	S. Beta	t	F	p
Yordayıcı Değişken	.303	.092			26.415	.000***
Öğrenme Davranışları			-.303	-5.140		.000***

***p< .001

Tablo 4.4'te verilen analiz sonuçları öğrenme davranışlarının, yıkıcı/istenmeyen davranış değişkenliğinde anlamlı bir rolü olduğunu göstermektedir (R=.303, R²= .092, F= 26.415, p< .001). Yıkıcı/istenmeyen davranışa ilişkin toplam varyansın %0.92'si öğrenme davranışları ile açıklanmaktadır. Bu bulgu regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değeri (-5.140) ile yorumlandığında öğrenme davranışları ile yıkıcı/istenmeyen davranış arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5. 5-6 Yaş Çocuklarının Olumlu Sosyal Davranış Düzeyini Yordamada Öğrenme Davranışları Düzeyinin Rolü (n=263)

	R	R ²	S. Beta	t	F	p
Yordayıcı Değişken	.601	.361			147.398	.000***
Öğrenme Davranışları			.601	12.141		.000***

***p< .001

Tablo 4.5'deki analiz sonuçları öğrenme davranışlarının, olumlu sosyal davranış değişkenliğinde anlamlı bir rolü olduğunu göstermektedir ($R = .601$, $R^2 = .361$, $F = 12.141$, $p < .001$). Olumlu sosyal davranışa ilişkin toplam varyansın %36.1'i öğrenme davranışları ile açıklanmaktadır. Bu bulgu regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değeri (12.141) ile yorumlandığında öğrenme davranışları ile olumlu sosyal davranış arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.3.3. Çocukların Okula Uyumunu Yordamada Psikolojik İyi Oluş Düzeyinin Rolü

5-6 yaş çocuklarının okula uyumlarını yordamada psikolojik iyi oluşun rolünü belirlemek için sırasıyla konsantrasyon problemi, yıkıcı istenmeyen davranış ve olumlu sosyal davranış düzeyleri bağımlı, psikolojik iyi oluş ise bağımsız değişken olarak analize alınmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.6. 5-6 Yaş Çocuklarının Konsantrasyon Problemi Düzeyini Yordamada Psikolojik İyi Oluş Düzeyinin Rolü (n=263)

	R	R ²	S. Beta	t	F	p
Yordayıcı Değişken	.753	.567			36.806	.000***
Fiziksel Sağlık			-.190	-3.852		.000***
Düşük İçselleştirme			.066	1.164		.246
Düşük Dışsallaştırma			-.118	-1.946		.053
Öz Düzenleme			-.224	-3.327		.001***
Sosyal Yetkinlik			-.035	-.462		.644
Bilişsel Yetkinlik			-.224	-2.594		.010*
Değer Davranışları			-.003	-.033		.973
Psikolojik Dayanıklılık			-.009	-.137		.891
Yaşam Doyumu			-.207	-2.965		.003**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 4.6'daki analiz sonuçları psikolojik iyi oluşun, konsantrasyon problemi değişkenliğinde anlamlı bir rolü olduğunu göstermektedir ($R = .753$, $R^2 = .567$, $F = 12.141$, $p < .001$). Konsantrasyon problemine ilişkin toplam varyansın %56.7'si psikolojik iyi oluş ile açıklanmaktadır. Konsantrasyon probleminin anlamlı yordayıcısı fiziksel sağlık ($\beta = -.190$; $p < .001$), öz düzenleme ($\beta = -.224$; $p < .001$), bilişsel yetkinlik ($\beta = -.224$; $p < .05$) ve yaşam doyumdur ($\beta = -.207$; $p < .001$). Bu bulgu regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değeri ile yorumlandığında fiziksel sağlık ($t = -3.852$; $p < .001$) ile konsantrasyon problemi negatif yönlü, öz düzenleme ($t = -3.327$; $p < .001$) ile negatif, bilişsel yetkinlik ($t = -3.852$; $p < .001$) ile negatif, yaşam doyumu ($t = -2.965$; $p < .01$) ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur.

Tablo 4.7. 5-6 Yaş Çocuklarının Yıkıcı/İstenmeyen Davranış Düzeyini Yordamada Psikolojik İyi Oluş Düzeyinin Rolü (n=263)

	R	R ²	S. Beta	t	F	p
Yordayıcı Değişken	.529	.280			10.938	.000***
Fiziksel Sağlık			.105	1.158		.098
Düşük İçselleştirme			.127	1.721		.087
Düşük Dışsallaştırma			-.369	-4.728		.000***
Öz Düzenleme			-.145	-1.675		.095
Sosyal Yetkinlik			.149	1.538		.125
Bilişsel Yetkinlik			.040	362		.717
Değer Davranışları			-.318	-3.039		.003**
Psikolojik Dayanıklılık			-.084	-.948		.344
Yaşam Doyumu			.064	709		.479

** p< .01 , ***p< .001

Tablo 4.7'deki analiz sonuçları psikolojik iyi oluşun, yıkıcı istenmeyen davranış değişkenliğinde anlamlı bir rolü olduğunu göstermektedir ($R = .529$, $R^2 = .280$, $F = 10.938$, $p < .001$). Yıkıcı istenmeyen davranışa ilişkin toplam varyansın %28'i psikolojik iyi oluş ile açıklanmaktadır. Yıkıcı istenmeyen davranışın anlamlı yordayıcısı düşük dışsallaştırma ($\beta = -.369$; $p < .001$) ve değer davranışlarıdır ($\beta = -.318$; $p < .01$). Bu bulgu regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değeri ile yorumlandığında düşük dışsallaştırma ($t = -4.728$; $p < .001$) ile değer davranışları ($t = -3.039$; $p < .01$) yıkıcı istenmeyen davranış ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur.

Tablo 4.8. 5-6 Yaş Çocuklarının Olumlu Sosyal Davranış Düzeyini Yordamada Psikolojik İyi Oluş Düzeyinin Rolü (n=263)

	R	R ²	S. Beta	t	F	p
Yordayıcı Değişken	.720	.518			30.181	.000***
Fiziksel Sağlık			.084	1.623		.106
Düşük İçselleştirme			.000	.001		.999
Düşük Dışsallaştırma			-.089	1.401		.163
Öz Düzenleme			.044	.626		.532
Sosyal Yetkinlik			.293	3.686		.000***
Bilişsel Yetkinlik			-.163	-1.789		.075
Değer Davranışları			.213	2.487		.014*
Psikolojik Dayanıklılık			.045	.625		.532
Yaşam Doyumu			.286	3.893		.000***

* p< .05, ***p< .001

Tablo 4.8'deki analiz sonuçları psikolojik iyi oluşun, olumlu sosyal davranış değişkenliğinde anlamlı bir rolü olduğunu göstermektedir ($R = .720$, $R^2 = .518$, $F = 30.181$, $p < .001$). Olumlu sosyal davranışa ilişkin toplam varyansın %51.8'i psikolojik iyi oluş ile açıklanmaktadır. Olumlu sosyal davranışın anlamlı yordayıcısı sosyal yetkinlik ($\beta = .293$; $p < .001$), değer davranışları ($\beta = .213$; $p < .05$) ve yaşam doyumdur ($\beta = .286$; $p < .001$). Bu bulgu regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değeri ile yorumlandığında sosyal yetkinlik ($t = 3.686$; $p < .001$) ile olumlu sosyal davranış pozitif yönlü, değer davranışları

($t= 2.487$; $p< .05$) ile pozitif, yaşam doyumu ($t= 3.893$; $p< .001$) ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

4.3.4. Çocukların Okula Uyumunu Yordamada Öğrenme Davranışları ile Psikolojik İyi Oluş Düzeyinin Rolü

Çocukların öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş düzeyinin birlikte okula uyum düzeyini yordayıp yordamadığını test etmek için çoklu regresyon analizi yöntemlerinden hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Bu amaçla öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş ayrı birer set olarak analiz edilmiştir.

Tablo 4.9. 5-6 Yaş Çocuklarının Konsantrasyon Problemi Düzeyini Yordamada Öğrenme Davranışları ile Psikolojik İyi Oluş Düzeyinin Rolü (n=263)

	R	R ²	S. Beta	t	F	p
Yordayıcı Değişkenler	.728	.531			287.045	.000***
Öğrenme Davranışları			-.728	-16.942		.000***
Yordayıcı Değişkenler	.790	.624			6.724	.000***
Öğrenme Davranışları			-.401	-6.034		.000***
Fiziksel Sağlık			-.154	-3.263		.001***
Düşük İçselleştirme			-.058	1.075		.283
Düşük Dışsallaştırma			.073	-1.269		.206
Öz Düzenleme			.183	-2.827		.005*
Sosyal Yetkinlik			-.028	-.378		.706
Bilişsel Yetkinlik			-.106	1.255		.211
Değer Davranışları			.011	148		.883
Psikolojik Dayanıklılık			.068	1.010		.314
Yaşam Doyumu			-.182	-2.743		.007*

* $p< .05$ ** $p< .01$, *** $p< .001$

Tablo 4.9’da analize birinci sırada öğrenme davranışları değişkeni, ikinci sıraya psikolojik iyi oluş değişkeni alınmıştır. Öğrenme davranışları, konsantrasyon problemi değişkenine ilişkin varyansın %53’ünü açıklamaktadır. Konsantrasyon problemi ile öğrenme davranışları arasında anlamlı ve negatif bir ilişki görülmektedir, $R=.728$, $R^2=.531$, $p<.001$. Öğrenme davranışları değişkeni kontrol edildiğinde psikolojik iyi oluş değişkeninin açıklanan varyansa %9 katkı sağladığı görülmektedir. Böylece açıklanan toplam varyans %62’ye yükselmiştir, $R^2=.624$. Konsantrasyon probleminin anlamlı yordayıcıları öğrenme davranışları ($\beta= -.728$; $p< .001$), fiziksel sağlık ($\beta= -.154$; $p< .001$), öz düzenleme ($\beta= .183$; $p< .05$) ve yaşam doyumudur ($\beta= .182$; $p< .05$).

Tablo 4.10. 5-6 Yaş Çocuklarının Yıkıcı İstenmeyen Davranış Düzeyini Yordamada Öğrenme Davranışları ile Psikolojik İyi Oluş Düzeyinin Rolü (n=263)

	R	R ²	S. Beta	t	F	p
Yordayıcı Değişkenler	.302	.091			25.477	.000***
Öğrenme Davranışları			-.728	-16.942		.000***
Yordayıcı Değişkenler	.537	.289			9.940	.000***
Öğrenme Davranışları			-.156	-6.034		.089
Fiziksel Sağlık			.113	-3.263		.082
Düşük İçselleştirme			.127	1.075		.091
Düşük Dışsallaştırma			-.354	-1.269		.000***
Öz Düzenleme			-.118	-2.827		.184
Sosyal Yetkinlik			.160	-.378		.114
Bilişsel Yetkinlik			.118	1.255		.314
Değer Davranışları			-.327	148		.002**
Psikolojik Dayanıklılık			-.059	1.010		.522
Yaşam Doyumu			.072	-2.743		.429

*p< .05 **p< .01, ***p< .001

Tablo 4.10'da analize birinci sırada öğrenme davranışları değişkeni, ikinci sıraya psikolojik iyi oluş değişkeni alınmıştır. Öğrenme davranışları yıkıcı istenmeyen davranış değişkenine ilişkin varyansın %9'unu açıklamaktadır. Yıkıcı istenmeyen davranış ile öğrenme davranışları arasında anlamlı ve negatif bir ilişki görülmektedir, R=.302, R²=.091, p<.001. Öğrenme davranışları değişkeni kontrol edildiğinde psikolojik iyi oluş değişkeninin açıklanan varyansa %20 katkı sağladığı görülmektedir. Bu durumda açıklanan toplam varyans %29'a yükselmiştir, R²=.289 Yıkıcı istenmeyen davranışın anlamlı yordayıcıları düşük dışsallaştırma (β = -.354; p< .001) ve değer davranışlarıdır (β = -.327; p< .01).

Tablo 4.11. 5-6 Yaş Çocuklarının Olumlu Sosyal Davranış Düzeyini Yordamada Öğrenme Davranışları ile Psikolojik İyi Oluş Düzeyinin Rolü (n=263)

	R	R ²	S. Beta	t	F	p
Yordayıcı Değişkenler	.603	.364			145.195	.000***
Öğrenme Davranışları			.603	-12.050		.000***
Yordayıcı Değişkenler	.723	.523			9.124	.000***
Öğrenme Davranışları			.179	2.402		.017*
Fiziksel Sağlık			.065	1.227		.221
Düşük İçselleştirme			-.010	-1.61		.872
Düşük Dışsallaştırma			.074	1.129		.260
Öz Düzenleme			-.031	.426		.670
Sosyal Yetkinlik			.284	3.440		.001***
Bilişsel Yetkinlik			.228	-2.396		.017*
Değer Davranışları			.205	2.351		.020*
Psikolojik Dayanıklılık			.007	.092		.927
Yaşam Doyumu			.271	3.620		.000***

*p< .05 **p< .01, ***p< .001

Tablo 4.11'deki bulgulara göre öğrenme davranışları olumlu sosyal davranış değişkenine ilişkin varyansın %36'sını açıklamaktadır. Olumlu sosyal davranış ile öğrenme davranışları arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir, $R=.603$, $R^2=.364$, $p<.001$. Öğrenme davranışları değişkeni kontrol edildiğinde psikolojik iyi oluş değişkeninin açıklanan varyansa %16 katkı sağladığı görülmektedir. Böylece açıklanan toplam varyans %52'ye yükselmiştir, $R^2=.523$. Olumlu sosyal davranışın anlamlı yordayıcıları öğrenme davranışları ($\beta= .179$; $p<.05$), sosyal yetkinlik ($\beta= .284$; $p<.01$), bilişsel yetkinlik ($\beta= -.228$; $p<.01$), değer davranışları ($\beta= .205$; $p<.05$) ve yaşam doyumdur ($\beta= .271$; $p<.001$).



BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde 5-6 yaş çocuklarının okulu uyumu düzeyinin öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş düzeyleri ile ilişkisi ve ilgili değişkenlerin okula uyum üzerinde yordayıcı rolünü belirlemeye yönelik yapılan analiz sonuçları doğrultusunda alan yazın ile karşılaştırmalı olarak tartışma ve öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada 5-6 yaş çocuklarının öğrenme davranışlarını belirleyebilmek amacıyla ilk olarak öğrenme davranışları ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Bu süreçte bir dil uzmanı tarafından ölçeğin Türkçe'ye çevirisi yapılmıştır. Okul öncesi eğitim alanından uzmanlar tarafından dilsel, kültürel ve kavramsal eşdeğerliği incelenmiştir. Kapsam ve yapı geçerliği ile AFA analizleri yapılmıştır.

Sonuç olarak Çocuklar için Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği, 3'lü likert tipinde derecelenebilen toplam 48 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 0, maksimum puan 96'dır. Ölçek, en az 1 ay okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklar için öğretmenler tarafından doldurulabilir. Çocuklar için Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin genel olarak geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçek uyarlama çalışmasından sonra 5-6 yaş çocuklarının okul uyumu, öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş düzeyleri ölçülmüştür. Öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluşun okula uyumu yordama gücü incelenmiştir. Araştırma bulguları korelasyon ve regresyon analiz sonuçları ile birlikte ele alınarak alan yazın ile karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır.

5.1.1. Okula Uyum “Konsantrasyon Problemi” Alt Boyutunun Öğrenme Davranışları ve Psikolojik İyi Oluş ile İlişkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen korelasyon analizi sonuçlarına göre, konsantrasyon problemi ile öğrenme davranışları negatif yönde ve anlamlı bir ilişki içindedir. Bu sonuca göre çocukların konsantrasyon problemi arttıkça öğrenme davranışlarında azalma görüldüğü ya da düşük konsantrasyon problemleri yaşayan çocukların daha iyi öğrenme davranışları sergilediği belirtilebilir. Alan yazında çocukların okulda öğrenme sırasında sergiledikleri gözlemlenebilir davranışlar olarak tanımlanan öğrenme davranışları (McDermott ve diğ., 2001), dikkat, stratejik problem çözme gibi bir dizi davranışı içerir

(Yen ve diğ., 2004). Bu davranışlar çocuğun bir görevi başlatma ve sürdürebilmesi için dikkatli olmasını gerektirir ve okula uyum için önemlidir (Kagan ve diğ., 1995). Araştırma bulgularına paralel olarak okulda uyum problemleri yaşayan çocukların daha düşük öğrenme davranışları sergilediği ve okul öncesi dönemde dikkat boyutunda iyi öğrenme davranışları sergileyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal davranışsal uyumları daha yüksek bulunmuştur (McDermott ve diğ., 2015). Benzer biçimde Schonfeld ve diğerleri (1989), düşük konsantrasyona sahip çocukların okul başarı problemleri yaşadıklarını rapor etmiştir. Fantuzzo ve diğerleri (2003), okul öncesi dönem çocuklarının duygusal ve davranışsal problemlerinin okula uyum için önemli sorun alanları olduğunu belirtmiş ve yılın başında konsantrasyon problemleri yaşayan çocukların yıl sonunda daha düşük bilişsel, sosyal ve motor beceriler sergilediklerini bulmuştur. Regresyon analizi sonuçları, öğrenme davranışlarının konsantrasyon problemi değişkenliğinde anlamlı bir rolü olduğunu göstermektedir. Sınıf içerisinde sosyal ve akademik yönden konsantrasyon problemi yaşayan çocukların öğrenme sırasında kararlılık, odaklanma, işbirlikçi katılım ve yetkinlik motivasyonu gibi öğrenme davranışlarını daha düşük düzeyde gösterdikleri saptanmıştır (Fantuzzo ve diğ., 2005). Bu bulgu öğrenme davranışlarının bilişsel, davranışsal uyum ve sosyal gelişim gibi farklı alanlarda doğrudan ya da dolaylı işlevsellik gösterdiğini ortaya koymaktadır (McDermott, 1999).

Araştırma kapsamında ele alınan korelasyon analizi sonuçlarına göre, fiziksel sağlık, düşük içselleştirme, düşük dışsallaştırma, öz düzenleme, sosyal yetkinlik-girişkenlik, bilişsel yetkinlik, değer davranışları, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu olmak üzere psikolojik iyi oluşun tüm alt boyutları ile konsantrasyon problemi negatif yönlü ve anlamlı ilişki içindedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, konsantrasyon probleminin anlamlı yordayıcıları fiziksel sağlık, öz düzenleme, bilişsel yetkinlik ve yaşam doyumdur. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi dönem çocuklarında yüksek konsantrasyon problemleri ile fiziksel sağlık negatif yönde ve anlamlı ilişkilidir. Alan yazında iyi oluşu olumlu yönde etkilediği kabul edilen fiziksel sağlık (Caprara ve diğ., 2011; Moore, 2013; Pollard ve Lee, 2003; Seligman ve diğ., 2009), beslenme, fiziksel aktivelerin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi ve fiziksel iyi olma hali olarak tanımlanmıştır (Atan, 2020). Benzer biçimde Ebenegger ve diğerleri (2011), okul öncesi dönem çocuklarında yüksek düzeyde konsantrasyon problemleri, daha fazla televizyon izleme, daha az sağlıklı beslenme, düşük vücut yağ yüzdesi, hareketsiz aktivitede daha az zaman harcama ile ilişkili bulmuştur. Bu bağlamda dayanıklılık ve enerjinin azalmasıyla fiziksel sağlıkta görülen olumsuzluklar, çocukların okul etkinliklerine katılımını, öğrenme

deneyimlerine dikkat etmesini ve ilgi duymasını engelleyebilir (Kagan ve diğ., 1995). Gapin ve diğerleri (2011) çocuklarda fiziksel aktivitenin bilişsel gelişimi olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Benzer biçimde Fantuzzo ve diğerleri (2003), okul yılı başında konsantrasyon problemleri yaşayan çocukların yıl sonunda daha düşük seviyelerde hareket ve koordinasyon becerileri sergilediğini saptamıştır.

Araştırma kapsamında konsantrasyon problemi, öz düzenleme ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Konsantrasyon probleminin anlamlı yordayıcısı olarak saptanan öz düzenleme davranışları, çocuklarda konsantrasyon problemlerinin artması ile azalma eğilimi göstermektedir. 5-6 yaş çocuklarında bilişsel yetkinlikleri kullanabilme, duyguları kontrol edebilme, verilen görevleri başlatma, sürdürme ve bitirme becerilerini sergileyebilme olarak tanımlanmıştır (Atan, 2020). Öz düzenleme yeteneği çocukların okula uyumunda önemli bir rol oynamaktadır (Chi ve diğ., 2018). Rothbart ve Sheese (2007), öz düzenleme becerileri gelişmiş çocukların daha az dikkat sorunları yaşadıklarını tespit etmiştir. Ponitz ve diğerleri (2008), çocuklarda düşük öz düzenleme seviyelerinin konsantrasyon problemleri ve düşük akademik başarı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir.

İyi oluş kapsamında ele alınan bilişsel yetkinlik, konsantrasyon problemi ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Bilişsel yetkinlik, algıladıklarını hatırlayabilme, ilişki kurma ve anlama yeterlikleri ile eğitim ortamlarında yetişkin desteğine ihtiyaç duymadan kendinden beklenen davranışları tamamlayabilme olarak tanımlanmıştır (Atan, 2020). Blair ve diğerleri (2004), dikkat kontrolünün okul öncesi dönemde geliştiğini ve bu faktörlerin okuldaki sosyal ve akademik performans için önemli bir etmen olduğunu belirtmiştir. Bilişsel gelişimi, çocuk iyi oluşunun alanlarından biri olarak kabul eden Moore (2013), okul problemleri ve öğrenme güçlüklerinin olumlu işleyişe zarar verdiğini belirtmiştir. Bu durumun okuldan kaçma ve kaçınma gibi davranışlar ile sonuçlandığını saptamıştır. Benzer biçimde Pollard ve Lee (2003), gelişmekte olan çocuğun bilişsel özelliklerini incelemenin iyi oluşu belirlemede önemli olduğunu aktarmıştır. Kagan ve diğerleri (1995), okul ortamında konsantrasyon sorunları yaşamayan çocukların yetişkin ve akranlarıyla etkileşim içinde olduklarını, daha düşük düzeyde okul başarı problemleri ile karşılaştıklarını belirtmiştir.

Araştırma kapsamında konsantrasyon problemi ile yaşam doyumu negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Yaşam doyumu, çocuğun aile, akranlar ve diğer kişilerle kurduğu ilişkide olumlu duygulanım hissetmesi olarak tanımlanmıştır (Atan, 2020). Seligman ve diğerleri (2009), okullarda iyi oluşun depresyon önleyici, yaşam doyumunu artırıcı, öğrenme ve yaratıcı düşünmeye teşvik edici olmak üzere üç temelde öğretilmesi

gerektiğini savunmuştur. Bu yolla iyi oluşun artırılması hedeflenmiştir. Olumlu psikolojik özelliklerin, akademik başarıya (Murray-Harvey, 2010) ve gelecekteki topluma uyum sağlamada (Caprara ve diğ., 2000) katkı sunması iyi oluş çalışmaların gelişimsel değerini ortaya koyar. Bu bağlamda konsantrasyon problemine sahip çocukların, okulun akademik ve sosyal beklentilerine cevap verememesi olasıdır.

5.1.2. Okula Uyum “Yıkıcı/İstenmeyen Davranış” Alt Boyutunun Öğrenme Davranışları ve Psikolojik İyi Oluş ile İlişisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen korelasyon analizi sonuçları, yıkıcı/istenmeyen davranış ile öğrenme davranışlarının negatif yönde ve anlamlı bir ilişkide olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre, çocukların yıkıcı/istenmeyen davranışları arttıkça, öğrenme davranışlarında azalma görülmektedir. Alan yazında saldırganlık ve davranım bozuklukları gibi dışsallaştırma davranışları olarak tanımlanan yıkıcı/istenmeyen davranışların (Uysal ve diğ., 2014) öğrenmeyi olumsuz etkilediği saptanmıştır (Bulotsky-Shearer ve diğ., 2010; DiLalla ve diğ., 2004; Mantzicopoulos, 2005). Araştırma bulgularına paralel olarak Rikoon ve diğerleri (2012), okul öncesi dönemde daha iyi öğrenme davranışı puanlarının davranışsal uyumsuzluk ile negatif yönde ilişkili olduğunu rapor etmiştir. Okulda görülen davranış problemlerinin, olumlu öğrenme davranışlarının gelişimiyle hızla azaldığı (McDermott ve diğ., 2006) tespit edilmiştir. Salırgan davranışlar sergileyen çocukların öğrenmeye yönelik dikkat tutumlarının düşük düzeyde (Fantuzzo ve diğ., 2004), öğretmen ve akran etkileşimlerine ise yanıt vermedikleri rapor edilmiştir (Fantuzzo ve diğ., 2005). Regresyon analizi sonuçları, öğrenme davranışlarının yıkıcı/istenmeyen davranış değişkenliğinde anlamlı bir rolü olduğunu göstermektedir. Alan yazında saldırganlık gibi yıkıcı davranış problemler ile öğrenme ve akademik performans ilişkisinde, hangi değişkenin etken olduğunu belirlemeyi amaçlayan çalışma, yıkıcı davranış problemlerinin düşük öğrenme ve akademik performanstan önce oluştuğunu, öğrenme ve akademik başarıyı etkilediğini saptamıştır (DiLalla ve diğ., 2004).

Araştırma kapsamında ele alınan korelasyon analizi sonuçlarına göre, fiziksel sağlık, düşük içselleştirme, düşük dışsallaştırma, öz düzenleme, sosyal yetkinlik-girişkenlik, bilişsel yetkinlik, değer davranışları, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu olmak üzere psikolojik iyi oluşun tüm alt boyutları ile yıkıcı/istenmeyen davranış negatif yönlü ve anlamlı ilişki içindedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, yıkıcı/istenmeyen davranışın anlamlı yordayıcıları düşük dışsallaştırma ve değer davranışlarıdır. Araştırma bulgularına göre, çocuklarının yıkıcı istenmeyen davranışları ile düşük dışsallaştırma

düzeyleri negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki içindedir. Bu bağlamda yıkıcı istenmeyen davranış düzeyi arttıkça düşük dışsallaştırma düzeylerinde azalma görülmektedir. Çocuklarda iyi oluş alanlarından biri kabul edilen psikolojik ve duygusal gelişim için dışsallaştırma davranışlarının düşük düzeyde olması gerekmektedir (Moore, 2013). Dışsallaştırma davranışları, sözlü ya da fiziksel saldırganlığı, öfkeyi kontrol edememe ve ilişkilerde tartışmayı içerir (Montroy ve diğ., 2014; Stormshak ve Bierman, 1998). Atan (2020), düşük dışsallaştırma davranışını saldırganlık, öfke gibi negatif durumlar karşısında çocuğun duygularını kontrol edebilmesi ve davranışlarını olumlu yönde düzenleyebilmesi olarak tanımlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara paralel olarak saldırganlık davranışlarını sergileyen okul öncesi dönem çocuklarının düşük akran kabulü ve öğretmen ile çatışmalı bir ilişki kurduğu (Ladd ve Burgess, 1999), okulun ilk yıllarında davranış problemleri olan ancak öğretmenle düşük düzeyde çatışma yaşayan çocukların sonraki yıllarda dışsallaştırma sorunlarını daha az yaşaması olasıdır (Hamre ve Pianta, 2001). Yüksek düzeyde saldırganlık okula uyumda problem yaşanmasına, akademik sosyal ve kişilerarası ilişkilerde akranlarından daha düşük performans sergilemelerine neden olur (Ladd, 1996). Bu nedenle okul öncesi dönemde görülen yıkıcı/istenmeyen davranışlara erken dönemde müdahale edilmesi önemli görülmektedir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010).

Yıkıcı/istenmeyen davranış, iyi oluş kapsamında ele alınan değer davranışları ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Değer davranışları, sosyal yaşamda çocukların yardımlaşma, paylaşma, iş birliği, sorumluluk alma gibi değerleri günlük yaşamda kullanmaları olarak tanımlanmıştır (Atan, 2020). Araştırma kapsamında elde edilen bulgular alan yazın ile uyumludur. Okula uyum problemleri; sosyalleşememe, iletişim becerilerinde güçlük (Şepitçi-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2019), davranış problemleri (Yoleri, 2015) ile ilişkili bulunmuştur. Yıkıcı/istenmeyen davranışlardan saldırganlığın sosyalleşme sürecinde duyguları ifade etme amacıyla kullanılması (Stormshak ve Bierman, 1998) akran ilişkilerini de olumsuz etkilemektedir (Ladd ve Burgess, 1999). Birch ve diğerleri (1999), okulda kişilerarası ilişkilerde çatışma davranışları sergileyen çocukların iş birlikli katılım, kendi kendini yönetme davranışlarında azalma saptamıştır. Değer davranışlarının yaparak yaşayarak öğrenilmesi çocukların okula uyumunu kolaylaştırıcı bir rol üstlenebilir ancak saldırganlık ve kurallara uymama gibi davranışlar çocukların değer davranışlarını kazanmasını engelleyebilir.

5.1.3. Okula Uyum “Olumlu Sosyal Davranış” Alt Boyutunun Öğrenme Davranışları ve Psikolojik İyi Oluş ile İlişkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen korelasyon analizi sonuçlarına göre, olumlu sosyal davranış ile öğrenme davranışları pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki içindedir. Bu bulguya göre, çocukların olumlu sosyal davranış düzeyi arttıkça öğrenme davranışlarında artış görülmektedir. Regresyon analizi sonuçları, öğrenme davranışlarının olumlu sosyal davranışın anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Okula uyum sağlama, akranlar ve öğretmenler ile olumlu ilişkiler kurma ve öğrenme deneyimlerinden yararlanmayı sağlar (Ladd ve diğ., 1999). Okul öncesi dönemde öğretmenle kurulan olumlu ilişkilerin akademik ve sosyal gelişimi olumlu yönde etkilediği (Akış ve Alakoç-Pırpır, 2018; Birch ve Ladd, 1997; Göktaş ve Gülay-Ogelman, 2019; Schmerse, 2020), nitelikli sosyal ilişki etkilerinin sonraki okul yıllarında da devam ettiği saptanmıştır (Berry ve O’Connor, 2010; Pianta ve diğ., 1995). Ladd ve diğerleri (1996), olumsuz akran ilişkileri kuran çocukların akademik ilerlemenin sosyal bir bağlamda gerçekleşmesi nedeniyle risk altında olduklarını belirtmiştir. Bu düşünceden hareketle, çocukların olumlu sosyal davranışları öğrenme deneyimlerinden daha fazla yararlanmalarını sağlayabilir ve okul katılımını artırabileceği söylenebilir. Araştırma sonucuna benzer bulgular, okul öncesi dönem ve ilkökul birinci sınıfta daha yüksek öğrenme davranışları puanlarının ilkökul ikinci sınıfta olumsuz davranışlar ve akademik başarısızlık riski ile negatif yönde ilişkili (Rikoon ve diğ., 2012), okul öncesi dönemde gelişmiş dinleme becerileri sergileyen, etkinliklere katılım düzeyi yüksek, akran ve öğretmenler ile olumlu sosyal ilişkiler kuran çocukların ilkökul ikinci sınıfta öğrenme davranışları ve akademik başarıları ilişkili bulunmuştur (McClelland, 2000). Okul öncesi dönemde öğrenme davranışlarının henüz kalıplaşmamış ve nispeten biçimlendirilebilir olması bu dönemde müdahale çalışmaların çocuğun gelecekte akademik gelişimleri ve uyumları için önemlidir (McDermott ve diğ., 2002). Öğrenme davranışları kapsamında ele alınan öğrenmede kişilerarası duyarlılık, sinirlendiğinde duygularını kontrol edebilme, öğretmenle olumlu ilişkiler kurabilme, sıra bekleme, beden dilini kullanarak dinleme ve dikkatini verme gibi davranışları içermektedir (McDermott ve diğ., 2011). Bu bağlamda okula uyum kapsamında ele alınan olumlu sosyal davranışlar ve öğrenme davranışları çocuğun okulun beklentilerini yerine getirme ve öğrenme deneyimlerinden yararlanabilmesi için gerekli özellikler sergilemesini ifade etmektedir.

Araştırmadan elde edilen korelasyon analizi sonuçlarına göre, olumlu sosyal davranış ile fiziksel sağlık, düşük içselleştirme, düşük dışsallaştırma, öz düzenleme, sosyal yetkinlik-girişkenlik, bilişsel yetkinlik, değer davranışları, psikolojik dayanıklılık ve yaşam

doyumunu olmak üzere psikolojik iyi oluşun tüm alt boyutları pozitif yönde ve anlamlı ilişki içindedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre iyi oluş kapsamında ele alınan sosyal yetkinlik, değer davranışları ve yaşam doyumunu pozitif yönde, anlamlı bir ilişki içindedir. İyi oluş kapsamında ele alınan sosyal yetkinlik-girişkenlik, yetişkinden bağımsız karar alabilme, yetişkin ve akranlar ile olumlu ilişkiler kurabilme ve etkileşimde bulunabilme olarak tanımlanmıştır (Atan, 2020). Çocukların sosyal yeterliğini geliştirme, erken çocukluk eğitiminin temel amaçlarından biri olarak belirtilmektedir (Blair, 2004). Araştırma bulgularına paralel olarak, ebeveynler ile kurulan olumlu ilişkiler ve aile özellikleri (Rimm-Kaufman ve diğ., 2000), öğretmen ile kurulan olumlu ilişkiler (Berry ve O'Connor, 2010; Birch ve Ladd, 1997) ve olumlu akran ilişkilerinin (Walker, 2009) çocukların sosyal gelişimi ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

5.2. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluşun okula uyumda önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Bu bölümde araştırma bulguları doğrultusunda uygulamaya yönelik ve bu alanda çalışan araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Mevcut araştırmanın sonuçları, çocukların okula uyumlarında öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluşlarının rolü olduğunu göstermektedir. Çocuk aileden edindiği bilgi, davranışlar ve bireysel özellikleri ile okula başlar. Bu özellikler okula uyumu kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı faktörler olarak değerlendirilebilir. Okula başlama ile ebeveyn ya da başka bir yetişkin tarafından gelişimsel ihtiyaçları karşılanan çocuk, bu süreçte öğretmen ile etkileşime girme ihtiyacı duymaktadır. Okula uyumda önemli bir faktör olarak değerlendirilen öğretmenlerin, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde oryantasyon programlarını uygulamaları için politika yapıcılara önemli görevler düşmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan okula uyum haftası etkinliklerinin çocuğun bireysel özellikleri doğrultusunda birebir ya da çok az sayıda çocuk ile gerçekleştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazında okulun ilk haftalarında önemli bir oranda çocuğun okula uyum konusunda olumsuz duygusal tepkiler verdiği, uyum haftalarında anne ve öğretmen arasındaki etkileşimin ise sınırlı olduğunu belirten araştırma bulguları ışığında (Bağçeli-Kahraman, 2018) bireyselleştirilmiş ya da ebeveyn destekli Berlin Model gibi oryantasyon programlarının uygulanması

önerilmektedir. Bu bağlamda çocuğun sosyal duygusal uyumunun sağlanabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada okula uyum kapsamında ele alınan konsantrasyon problemleri, öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş düzeyleri ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Konsantrasyon problemleri yaşayan çocuklar okulun akademik beklentilerine kayıtsız kalabilir. Okul ortamında öğretmen ve akranlar ile olumlu sosyal ilişkiler kuramayabilir. Bu nedenle konsantrasyon problemi yaşayan çocukların yetenekleri ve kapasiteleri doğrultusunda öğretmen ve aile iş birliği ile desteklenmeleri önerilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarına rehberlik ve psikolojik danışman atamaları ile çocuklarda iyi oluşu artırmaya yönelik çalışmaların eğitim programlarına eklenmesi sağlanabilir.

Araştırma kapsamında yıkıcı/istenmeyen davranış, öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluşun tüm alt boyutları ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Okul öncesi dönemde görülen davranış sorunları sonraki yıllarda sosyal, duygusal ve bilişsel alanda risk altında kalmalarına sebep olmaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin ve ailelerin düzenli aralıklarla bu konularda eğitim almaları sağlanabilir. Bununla birlikte okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan veli toplantıları okul aile iş birliği için bireysel olarak düzenlenebilir. MEB tarafından yayınlanan okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberinde yer alan çalışmalarının yüz yüze ya da online olarak gerçekleştirilmesi önemli görülmektedir. Öğretmenlerin çocuklarda davranış düzenleme ya da istenmeyen davranışlarıyla baş etme hususunda mesleki bilgilerini artırmaları bu bağlamda aile ve diğer disiplinler ile bütüncül bir anlayışla çalışmaları önerilebilir.

Okul öncesi eğitimde çocuğu tanıma teknikleri kapsamında kullanılan formların sistematik bir şekilde uygulanması ile davranış sorunlarının erken tespiti yapılabilir ve analiz edilerek hem çocuğa ve aileye yaklaşım hem de eğitim programının ve ortamının düzenlenmesi şeklinde önlemler geliştirilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma dünyayı ve Türkiye'yi etkisi altına alan Covid 19 salgını sırasında yapılmıştır. 5-6 Yaş Çocuklar için Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği, okul öncesi eğitim kurumlarına tam zamanlı olarak en az 2 ay devam eden çocuklara uygulanması gerektiğinden veri toplama aşamasında bu konuya dikkat edilmelidir.

2. Okula uyum zamana bağılı olarak değişebilir. Bu nedenle boylamsal araştırmalar ile okul öncesi dönemde ve ilkokula geçişte okula uyum izlenebilir.
3. Öğrenme davranışlarının farklı boyutlarını görebilme amacıyla McDermott ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen LTLS sadece 5-6 yaş çocuk örneklemleri ile Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ancak ölçek tek boyutlu bir yapı sergilemiştir. Bu nedenle McDermott ve diğerleri (2002) tarafından geliştirilen, Veziroğlu-Çelik ve Acar (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin öğrenme davranışlarının üç farklı türünü ayırt edebildiği için incelenmesi önerilebilir.
4. Öğrenme davranışları bilişsel gelişimi bilgilendirme amacıyla da kullanıldığından bilişsel gelişimi değerlendiren ölçme araçları ile uygulanabilir.
5. Bu çalışmada okula uyumda öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluşun rolü olduğu görülmüştür. Alan yazında okula uyumun farklı değişkenlerden de etkilendiği bilinmektedir. Bütüncül bir anlayış ile okula uyumda etkili olan farklı değişkenler ile çalışma yürütülebilir.
6. Bu çalışma kapsamında bir yıl, iki yıl ve üç yıl okul öncesi eğitim alan ve daha önceki yıllarda okul öncesi eğitimi almayan çocukların okula uyumu, öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluşları karşılaştırma için yeterli örnekleme ulaşılamadığı gerekçesiyle yapılamamıştır. Her grupta yapılabilecek karşılaştırma ile okul öncesi eğitimin etkisine bakılabilir.

KAYNAKÇA

- Achenbach, T. (1991). Manual for the child behavior checklist. *Burlington (Vt)*, 7, 371-392.
- Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.
- 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), 21-49.
- 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.
- Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110(1), 26.
- Anderson, S., & Messick, S. (1974). Social competency in young children. *Developmental Psychology*, 10(2), 282-293. doi:10.1037/h0035988
- Arabacıoğlu, B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa
- Aslan, E. (1992). Benlik kavramı ve bireyin yaşamındaki etkileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 7-14.
- Atan, A. (2020). *5-6 yaş çocuklarda psikolojik iyi oluş: Bir model önerisi ve ebeveynler ile öğretmenlerin kişilik tipleri, ego durumları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcı rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Avcı, D., Tarı Selçuk, K. ve Kaynak, S. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların akran ilişkileri ve belirleyicileri. *Güncel Pediatri*, 17(1), 17-33.
- 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.
- Bağçeli-Kahraman, P., 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.
- Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2018). Okul öncesi sınıflardaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların okula uyumları. *İlköğretim Online*, 17(2), 580-595.
- 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.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210.

- Berndt, T., J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34:1, 15-28.
- Berry, D. & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher–child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.05.001>
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 34(1), 61-79.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*, 15, 199-225.
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of school psychology*, 42(6), 419-443.
- Bradburn, N. M. (1969). The structure of psychological well-being. Oxford, England: Aldine. doi:10.1037/t07666-000
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brown, S. L., Nesse, R. M., Vinokur, A. D., & Smith, D. M. (2003). Providing social support may be more beneficial than receiving it: Results from a prospective study of mortality. *Psychological Science*, 14(4), 320-327. doi: 10.1111/1467-9280.14461
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fantuzzo, J. W., & McDermott, P. A. (2010). Typology of emotional and behavioral adjustment for low-income children: A child-centered approach. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(2), 180-191.
- Bustamante, A. S., & Greenfield, D. B. (2019). Measuring motivation orientation and school readiness in children served by Head Start. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 52(2), 128-144. doi:10.1080/07481756.2018.1547617
- Bustamante, A. S., & Hindman, A. H. (2019). Classroom quality and academic school readiness outcomes in Head Start: The indirect effect of approaches to learning. *Early Education and Development*, 30(1), 19-35.
- Bustamante, A. S., White, L. J., & Greenfield, D. B. (2017). Approaches to learning and school readiness in Head Start: Applications to preschool science. *Learning and Individual Differences*, 56, 112-118. doi: 10.1016/j.lindif.2016.10.012
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 17. Baskı. PEGEM Yayınları, Ankara.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological science*, 11(4), 302-306.

- Carlson, S. M, Davis, A. C., & Leach, J. G. (2005). Less is more: Executive function and symbolic representation in preschool children. *Psychological Science*, 16(8), 609–616.
- Casas, F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 4(4), 555-575.
- Chaplin, L. N. (2009). Please may I have a bike? Better yet, may I have a hug? An examination of children's and adolescents' happiness. *Journal of Happiness studies*, 10(5), 541-562. doi: 10.1007/s10902-008-9108-3
- Charles, K. J. (2018). *Construct Validity of the Learning-To-Learn Scales (LTLs) with a Preschool and Kindergarten Sample*. Unpublished master thesis. Eastern Illinois University Graduate School of School Psychology, Charleston.
- Chen, X., Rubin, K. H., & Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental psychology*, 33(3), 518.
- Chi, S. A., Kim, S. & Kim, N. H. (2018). A study of school adjustment related variables of young children. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-9.
- Choi, E., & Song, H. N. (2013). Development of children's cool and hot executive function and its relationship to children's self-regulation. *Korean Journal of Child Studies*, 34(5), 99–114.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Oxon:Routledge.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458.
- Coplan R. J. & Arbeau, K. A. (2008) The Stresses of a “Brave New World”: Shyness and School Adjustment in Kindergarten, *Journal of Research in Childhood Education*, 22:4, 377-389, doi: 10.1080/02568540809594634
- Crews, D. J., Lochbaum, M. R., & Landers, D. M. (2004). Aerobic physical activity effects on psychological well-being in low-income Hispanic children. *Perceptual and Motor Skills*, 98(1), 319-324.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row
- Demirtaş-Zorbaz, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu: bir model testi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. & Biswas-Diener, R. (2009). New measures of well-being: Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research Series*, 39, doi: 10.1007/978-90-481-2354-4 12

- DiLalla, L. F., Marcus, J. L., & Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology, 42*(5), 385-401
- DiLalla, L. F., Marcus, J. L., & Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology, 42*(5), 385-401.
- Dockett, S. & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood, 34*(1), 20-26.
- Domínguez, X., Vitiello, V. E., Maier, M. F., & Greenfield, D. B. (2010). A longitudinal examination of young children's learning behavior: Child-level and classroom-level predictors of change throughout the preschool year. *School Psychology Review, 39*(1), 29-47.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43*(6), 1428.
- Ebenegger, V., Marques-Vidal, P. M., Munsch, S., Quartier, V., Nydegger, A., Barral, J., ... & Puder, J. J. (2012). Relationship of hyperactivity/inattention with adiposity and lifestyle characteristics in preschool children. *Journal of Child Neurology, 27*(7), 852-858.
- Engle, J. M., McElwain, N. L., & Lasky, N. (2011). Presence and quality of kindergarten children's friendships: Concurrent and longitudinal associations with child adjustment in the early school years. *Infant and Child Development, 20*(4), 365-386. doi: 10.1002/icd.706
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle: Selected papers. *Psychological Issues*.
- Fantuzzo, J. W., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R. A., & McWayne, C. (2005). An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly, 20*(3), 259-275.
- Fantuzzo, J., Perry, M. A., & McDermott, P. (2004). Preschool approaches to learning and their relationship to other relevant classroom competencies for low-income children. *School Psychology Quarterly, 19*(3), 212-230.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2015). *How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw Hill.
- Frønes, I. (2007). Theorizing indicators. *Social Indicators Research, 83*(1), 5-23. doi: 10.1007/s11205-006-9061-7
- Gapin, J. I., Labban, J. D., & Etnier, J. L. (2011). The effects of physical activity on attention deficit hyperactivity disorder symptoms: The evidence. *Preventive Medicine, 52*, S70-S74.
- Gelbal, S. (1994). "p Madde Güçlük İndeksi ile Rasch Modelinin b Parametresi ve Bunlara Dayalı Yetenek Ölçüleri Üzerine Bir Karşılaştırma" *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*, 85-94.

- Gençöz, F. (1998). Uyum psikolojisi. *Kriz Dergisi*, 6(2), 1-7.
- Gopnik A., & Astington J. W. (1998). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59(1):26-37. doi:10.2307/1130386
- Göktaş, İ. ve Gülay-Ogelman, H. (2019) Okul öncesi eğitimde öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal/ Social Science Journal*, 5(1), 30-42.
- Greenfield, D. B., Dominguez, X., Greenberg, A., Fuccillo, J., & Maier, M. (2011). Lens on science: A touch screen, computer adaptive system for assessing science in young children.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181. doi: 10.1177/002246698702100115
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10.
- Gülay, H. 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.
- Gülay-Ogelman, H. G., ve Erten-Sarikaya, H. (2013). 5-6 yaş çocukların sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri ile kardeş değişkenleri arasındaki ilişkiler. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (41).
- 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.
- Hamlet Buchanan, H., McDermott, P. A., & Schaefer, B. A. (1999). Agreement among classroom observers of children's stylistic learning behaviors. *Psychology in the Schools*, 35(4), 355-361.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale* (Rev. ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 55-71. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.10.003
- Hightower, A. D., Work, W. C., Cowen, E. L., Lotyczewski, B. S., Spinell, A. P., & Guare, J. C. (1986). A brief objective measure of. *School Psychology Review*, 15(3), 393-409.

- Howes, C. (1988). Relations between early child care and schooling. *Developmental Psychology*, 24(1), 53-57.
- Howes, C. (2000). Social-Emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-203.
- Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38(2), 113-132.
- Hoyt, L. T., Chase-Lansdale, P. L., McDade, T. W., & Adam, E. K. (2012). Positive youth, healthy adults: does positive well-being in adolescence predict better perceived health and fewer risky health behaviors in young adulthood? *Journal of Adolescent Health*, 50(1), 66-73.
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(2), 137-164. doi: 10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x
- Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837-861. doi: 10.1007/s11205-011-9966-7
- Huppert, F. A., Baylis, N., & Keverne, B. (2004). Introduction: why do we need a science of well-being?. *The Royal Society* 1331-1332. doi:10.1098/rstb.2004.1519
- Huta, V., & Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1425-1456.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945.
- Jones, A.S., LaLiberte, T. & Piescher, K.N. (2015). Defining and Strengthening Child Well-Being in Child Protection, *Children and Youth Services Review* doi: 10.1016/j.childyouth.2015.05.001
- Kachmar, S. P. (2008). *Early childhood classroom quality and preschool learning behaviors*. Unpublished doctoral dissertation. Duquesne University, Pensilvania.
- Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity : The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71, 17-24.
- Kagan, S. L. (2003). Children's readiness for school: Issues in assessment. *International Journal of Early Childhood*, 35(1-2), 114.
- Kagan, S.L., Moore, E., & Bredekamp, S. (Eds.) (1995). Reconsidering children's early learning and development: Toward shared beliefs and vocabulary. Washington, DC: National Education Goals Panel.
- Kaufman A.S., & Kaufman N. L. (1983). K-ABC: Kaufman assessment battery for children: Interpretive manual. Circle Pines, MN: *American Guidance Service*.

- Kaya, A., Bozaslan, H. ve Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 208-225.
- Kaya, Ö. S. ve Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1311-1324.
- Kaytez, N. ve Durualp, E. (2016). Annelerin kabul-red düzeylerinin çocuğun mizacı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (58), 418-431.
- Kellam, S. G., Rebok, G. W., Ialongo, N., & Mayer, L. S. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: Results of a developmental epidemiologically-based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(2), 259-281.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262-271. doi:10.1080/17439760.2014.936962
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Kılıççı, Y. (1988). Yaşlılığın uyum sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 41-45.
- Kohen, E. (1989). *Anaokulu çocuklarının mizaç özelliklerinin anne ve babaları tarafından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koth, C.W., Bradshaw, C.P., & Leaf, P.J. (2009). Teacher observation of classroom adaptation checklist: Development and factor structure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 42(1), 15-30.
- Kök, M., Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Bay, E. (2008). Okul öncesi dönem çocuklarında görülen sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 82-93.
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443-484. doi: 10.3102/00346543070004443
- Ladd, G. W. (1989). Children's social competence and social supports: Precursors of early school adjustment?. In *Social competence in developmental perspective*. Springer, Dordrecht. 277-291.
- Ladd, G. W. (1996). Shifting ecologies during the 5 to 7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. In Sameroff, A. J. & Haith, M. M. (Ed.). *The Five to seven year shift: the age of reason and responsibility*. (pp. 363-386) Chicago: University of Chicago Press.

- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70(4), 910-929.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 1168-1189.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child Development*, 70(6), 1373-1400. doi: 10.1111/1467-8624.00101
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 255-279.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118.
- LeMoyne, T., & Buchanan, T. (2011). Does “hovering” matter? Helicopter parenting and its effect on well-being. *Sociological Spectrum*, 31(4), 399-418.
- Levine, S., Elzey, F. F., & Lewis, M. (1969). California preschool social competency scale. Palo Alto, CA: *Consulting Psychologists Press*.
- Lewit, E. M., & Baker, L. S. (1995). School readiness. *The Future of Children*, 128-139.
- Liddle, I., & Carter, G. F. (2015). Emotional and psychological well-being in children: the development and validation of the Stirling Children's Well-being Scale. *Educational Psychology in Practice*, 31(2), 174-185.
- Loginova, S. V., & Slobodskaya, H. R. (2017). The mediating role of parenting in the relation between personality and externalizing problems in Russian children. *Personality and Individual Differences*, 106, 275-280.
- Lord, F. M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lucas, C. V., & Soares, L. (2013). Bibliotherapy: A tool to promote children's psychological well-being. *Journal of Poetry Therapy*, 26(3), 137-147. doi: 10.1080/08893675.2013.823310
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43(5), 425-442.
- Mashford-Scott, A., Church, A., & Tayler, C. (2012). Seeking children's perspectives on their wellbeing in early childhood settings. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 231-247.
- Maslow, A. H. (1958). A Dynamic theory of human motivation. In C. L. Stacey & M. DeMartino (Eds.), *Understanding human motivation* (pp. 26-47). Howard Allen Publishers. doi:10.1037/11305-004

- Mayr, T., & Ulich, M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings–PERIK: an empirically based observation scale for practitioners. *Early Years*, 29(1), 45-57. doi: 10.1080/09575140802636290
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28(1), 1–14. doi:10.1037/h0034092
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471-490.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329.
- McDermott P. A. (1999) National scales of differential learning behaviors among American children and adolescents. *School Psychology Review*, 28:2, 280-291, doi: 10.1080/02796015.1999.12085965
- McDermott, P. A., & Beitman, B. S. (1984). Standardization of a scale for the study of children's learning styles: Structure, stability, and criterion validity. *Psychology in the Schools*, 21(1), 5-14. Doi: 10.1002/1520-6807
- McDermott, P. A., Fantuzzo, J. W., Warley, H. P., Waterman, C., Angelo, L. E., Gadsden, V. L., & Sekino, Y. (2011). Multidimensionality of teachers' graded responses for preschoolers' stylistic learning behavior: The Learning-To-Learn Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 71(1), 148-169.
- McDermott, P. A., Fantuzzo, J. W., Waterman, C., Angelo, L. E., Warley, H. P., Gadsden, V. L., & Zhang, X. (2009). Measuring preschool cognitive growth while it's still happening: The learning express. *Journal of School Psychology*, 47(5), 337-366.
- McDermott, P. A., Goldberg, M. M., Watkins, M. W., Stanley, J. L., & Glutting, J. J. (2006). A nationwide epidemiologic modeling study of LD: Risk, protection, and unintended impact. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 230-251.
- McDermott, P. A., Leigh, N. M., & Perry, M. A. (2002). Development and validation of the preschool learning behaviors scale. *Psychology in the Schools*, 39(4), 353-365. doi: 10.1002/pits.10036
- McDermott, P. A., Mordell, M., & Stoltzfus, J. C. (2001). The organization of student performance in American schools: Discipline, motivation, verbal learning, nonverbal learning. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 65.
- McDermott, P. A., Rikoon, S. H., & Fantuzzo, J. W. (2014). Tracing children's approaches to learning through Head Start, kindergarten, and first grade: Different pathways to different outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 200–213. doi:10.1037/a0033547
- McDermott, P. A., Rikoon, S. H., & Fantuzzo, J. W. (2016). Transition and protective agency of early childhood learning behaviors as portents of later school attendance and adjustment. *Journal of School Psychology*, 54, 59-75.

- McDermott, P. A., Rovine, M. J., Reyes, R. S., Chao, J. L., Scruggs, R., Buek, K., & Fantuzzo, J. W. (2018). Trajectories of early education learning behaviors among children at risk: A growth mixture modeling approach. *Psychology in the Schools*, 55(10), 1205-1223. doi: 10.1002/pits.22145
- McKinney, J. D., Mason, J., Perkerson, K., & Clifford, M. (1975). Relationship between classroom behavior and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 67(2), 198-203.
- McWayne, C. M., Fantuzzo, J. W., & McDermott, P. A. (2004). Preschool competency in context: an investigation of the unique contribution of child competencies to early academic success. *Developmental psychology*, 40(4), 633-645.
- Meng, C. (2015). Home literacy environment and Head Start children's language development: The role of approaches to learning. *Early Education and Development*, 26(1), 106-124. doi: 10.1080/10409289.2015.957614
- Miliotis, D., Sesma, Jr, A., & Masten, A. S. (1999). Parenting as a protective process for school success in children from homeless families. *Early Education and Development*, 10(2), 111-133. doi: 10.1207/s15566935eed1002_2
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309.
- Moore, K. A. (2013). What is Child Well-being?: Does It Matter How We Measure It. In *National Council on Family Relations Annual Conference* (pp. 1-77).
- Murray, C., Murray, K. M., & Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher-student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1), 49-61.
- Murray-Harvey, R. (2010). Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational and Child Psychology*, 27(1), 104.
- Muthén, B., & Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 171-189.
- Neugarten, B. L. (1973). Personality change in late life: A developmental perspective. In C. Eisdorfer & M. P. Lawton (Eds.), *The psychology of adult development and aging* (pp. 311-335). American Psychological Association.
- Neumann, K. F., Barton, J. W., & Critelli, J. W. (1979). Factor analysis of a system of students' learning styles. *Perceptual and Motor Skills*, 48(3), 723-728.
- Nur, İ. (2020). *Okul öncesi çocuklarının ebeveynleri, öğretmenleri ve arkadaşları ile ilişkilerinde sahip oldukları zihinsel temsillerinin okula uyumla ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- O'Connor, A., Blewitt, C., Nolan, A., & Skouteris, H. (2018). Using Intervention Mapping for child development and wellbeing programs in early childhood education and care settings. *Evaluation and Program Planning*, 68, 57-63. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2018.02.011
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369.
- Odenweller, K. G., Booth-Butterfield, M., & Weber, K. (2014). Investigating helicopter parenting, family environments, and relational outcomes for millennials. *Communication Studies*, 65(4), 407-425.
- Oprea, S. J., Buijzen, M., & Van Reijmersdal, E. A. (2018). Development and validation of the psychological well-being scale for children (PWB-c). *Societies*, 8(1), 18. 1-14. doi: 10.3390/soc8010018
- Önder, A., & 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.
- Özen-Altınkaynak, Ş. ve Akman, B. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum becerilerine anne baba tutumlarının etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(1), 19-36.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, 102(3), 357.
- Pellegrini, A. D., Kato, K., Blatchford, P., & Baines, E. (2002). A short-term longitudinal study of children's playground games across the first year of school: implications for social competence and adjustment to school. *American Educational Research Journal*, 39(4), 991-1015.
- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that..." attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39(3), 437-471. doi:10.1016/0022-0965(85)90051-7
- Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33(4), 177-194. doi: 10.1207/s15326985ep3304_3
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues*. Oxford: Oxford.
- Pianta, R. C., & Harbers, K. L. (1996). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with academic achievement. *Journal of School Psychology*, 34(3), 307-322.
- Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12(3), 379-393.

- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004) Teacher-child relationships and children's success in the first years of school, *School Psychology Review*, 33:3, 444-458. doi: 10.1080/02796015.2004.12086261
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- Pianta, R. C., Smith, N., & Reeve, R. E. (1991). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with classroom adjustment. *School Psychology Quarterly*, 6(1), 1-15.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312.
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59-78.
- Powers, C. J., & Bierman, K. L. (2013). The multifaceted impact of peer relations on aggressive-disruptive behavior in early elementary school. *Developmental Psychology*, 49(6), 1174-1186.
- Reid, M., Landesman, S., Treder, R., & Jaccard, J. (1989). " My family and friends": Six- to twelve-year-old children's perceptions of social support. *Child Development*, 896-910.
- Reynolds, W. M., DeSetto, L., & Bentley, W. L. (1977). Classroom Behavior Rating Scale. State University of New York at Albany.
- Rhoad-Drogalis, A., Justice, L. M., Sawyer, B. E., & O'Connell, A. A. (2018). Teacher-child relationships and classroom-learning behaviours of children with developmental language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(2), 324-338.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *The Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42.
- Rikoon, S. H., McDermott, P. A., & Fantuzzo, J. W. (2012). Approaches to learning among Head Start alumni: Structure and validity of the Learning Behaviors Scale. *School Psychology Review*, 41(3), 272-294.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
- Rosenberg, M. B. (1967). Diagnostic teaching. Seattle: *Special Child Publications*,
- Rouse, H. L., & Fantuzzo, J. W. (2009). Multiple risks and educational well being: A population-based investigation of threats to early school success. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 1-14. doi: 10.1016/j.ecresq.2008.12.001

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self – Determination Theory and The Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well- Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryff, C. D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful ageing. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35-55. doi: 10.1177/016502548901200102
- Ryff, C. D. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069-1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current directions in psychological science*, 4(4), 99-104.
- Sabatino, D. A., & Miller, T. L. (1980). The dilemma of diagnosis in learning disabilities: Problems and potential directions. *Psychology in the Schools*, 17(1), 76-86.
- Schaefer, B. A. (1996). *Relationship between learning behaviors and academic achievement among school-aged American children and adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Schaefer, B. A., & McDermott, P. A. (1999). Learning behavior and intelligence as explanations for children's scholastic achievement. *Journal of School Psychology*, 37(3), 299-313.
- Schaefer, B. A., Shur, K. F., Macri-Summers, M., & MacDonald, S. L. (2004). Preschool children's learning behaviors, concept attainment, social skills, and problem behaviors: Validity evidence for preschool learning behaviors scale scores. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22(1), 15-32.
- Schmerse, D. (2020). Preschool quality effects on learning behavior and later achievement in Germany: Moderation by socioeconomic status. *Child Development*, 91(6), 2237-2254. doi: 10.1111/cdev.13357
- Schonfeld, I. S., Shaffer, D., & Barmack, J. E. (1989). Neurological soft signs and school achievement: the mediating effects of sustained attention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(6), 575-596.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1999). Early behavior problems as a predictor of later peer group victimization: Moderators and mediators in the pathways of social risk. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(3), 191-201.
- 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, 351-375.

- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311. doi:10.1080/03054980902934563
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Seven, S. (2011). Okula uyum öğretmen değerlendirmesi ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 29-42.
- Shepard, L. A., Kagan, S. L., & Wurtz, E. (1998). Goal 1 Early Childhood Assessments Resource Group Recommendations. Public Policy Report. *Young Children*, 53(3), 52-54.
- Sixsmith, J., Gabhainn, S. N., Fleming, C., & O'Higgins, S. (2007). Childrens', parents' and teachers' perceptions of child wellbeing. *Health Education*, 107(6), 511-523.
- Smiley, P. A., & Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65(6), 1723-1743. doi:10.2307/1131290
- Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identity-focused.. *Educational psychologist*, 34(1), 43-57.
- Statham, J., & Chase, E. (2010). Childhood wellbeing: A brief overview. Loughborough: *Childhood Wellbeing Research Centre*.
- Storli, R., & Hansen-Sandseter, E. B. (2019). Children's play, well-being and involvement: How children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, 8(1), 65-78.
- Stormshak, E. A., & Bierman, K. L. (1998). The implications of different developmental patterns of disruptive behavior problems for school adjustment. *Development and Psychopathology*, 10(3), 451-467.
- Stott, D. (1981). Behaviour Disturbance and Failure to Learn: A Study of Cause and Effect. *Educational Research*, 23(3), 163-172. doi: 10.1080/0013188810230301
- Stott, D. H. (1978.) The hard-to-teach child: A diagnostic-remedial approach. Baltimore: University Park Press,
- Stott, D. H., & Albin, J. B. (1975). Confirmation of a general factor of effectiveness motivation by individual tests. *British Journal of Educational Psychology*, 45(2), 153-161. doi: 10.1111/j.2044-8279.1975.tb03240.x
- Stott, D. H., Williams, H. L., & Sharp, J. D. (1976). Effectiveness-Motivation in Pre-School Children. *Educational Research*, 18(2), 117-125.
- Stott, D.R, Green, L.F., & Francis, J.M. (1983). Learning style and school attainment. *Human Learning*, 2, 61-75.
- Şepitci-Sarıbaş, M. ve Gültekin-Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının okula uyum becerilerinin bazı aile özelliklerine göre incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 11(2), 271-293.

- Tabachnick, B. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taner-Derman, M. ve Başal, H. A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Teymurlu, C. (2019). *İlkokul öğrencilerinin okula uyumu ve yaşadıkları sorunlarla ilgili veli ve öğretmen görüşleri üzerine bir olgubilim çalışması* Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Brunner/Mazel.
- Thorndike, R. L., Hagen, E. P., & Sattler, J. M. (1986). *Guide for administering and scoring the Stanford-Binet Intelligence Scale*: Fourth edition. Chicago: Riverside.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K., & Roßbach, H.-G. (2007). Kindergarten-Skala Revidierte Fassung (KES-R) [German version of the Early Childhood Environment Rating Scale–Revised Edition]. Weinheim, Germany: Beltz.
- Topcu, E. Ve Nazlı, S. (2018). Veli oryantasyon programının okul öncesi öğrencilerinin okula uyumuna etkisi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 1-20.
- Uysal, H., Aydos, E. H. ve Akman, B. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının sınıfa uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 617-645.
- Veziroğlu-Çelik, M., & Acar, İ. H. (2018). Children's learning behaviors: psychometric properties of the preschool learning behavior scale in turkey. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1897-1910.
- Vitiello, V. E., Greenfield, D. B., Munis, P., & George, J. L. (2011). Cognitive flexibility, approaches to learning, and academic school readiness in Head Start preschool children. *Early Education and Development*, 22(3), 388-410. doi:10.1080/10409289.2011.538366
- Wachs, T. D. (2000). Necessary but not sufficient: The respective roles of single and multiple influences on individual development. *American Psychological Association*. doi:10.1037/10344-000
- Walker, S. (2009). Sociometric stability and the behavioral correlates of peer acceptance in early childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(4), 339-358. doi:10.1080/00221320903218364
- Wallman, K. K. (2010). American's children in brief; key national indicators of well-being, Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of personality and social psychology*, 64(4), 678-691.
- Weiss, R. V. (1997). Cognitive ability, classroom learning behavior, and achievement responsibility as predictors of concurrent academic performance. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 58(3-A), 0839.

- Weiss, R. V. (1997). *Cognitive ability, classroom learning behavior, and achievement responsibility as predictors of concurrent academic performance*. Unpublished doctoral dissertation. University of Pennsylvania, Pennsylvania
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 66(5), 297.
- Woodcock, R. W., Johnson, M. B., & Mather, N. (1990). Woodcock-Johnson psycho-educational battery--Revised. DLM *Teaching Resources*.
- Yalçın, V. (2017). Teacher's opinions and experiences about the adjustment processes of preschool children to the school. *Journal of Current Researches on Educational Studies* 7(2) doi: 10.26579/jocures-7.2.1
- Yen, C. J., Konold, T. R., & McDermott, P. A. (2004). Does learning behavior augment cognitive ability as an indicator of academic achievement? *Journal of School Psychology*, 42(2), 157-169. doi: 10.1016/j.jsp.2003.12.001
- Yoleri, S. (2014). The effects of age, gender, and temperament traits on school adjustment for preschool children. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 54-66. doi:10.19160/e-ijer.55208
- Yoleri, S. (2015). Preschool children's school adjustment: indicators of behaviour problems, gender, and peer victimisation. *Education 3-13*, 43(6), 630-640. doi: 10.1080/03004279.2013.848915
- 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), 642-658.
- Zhang, A., & Aasheim, C. (2011). Academic success factors: An IT student perspective. *Journal of Information Technology Education: Research*, 10(1), 309-331.
- Zhou, M., & Brown, D. (2015). *Educational learning theories. 2nd Edition*. Education Open Textbooks.1. Georgia: GALILEO Open Learning Materials
- Zigler, E., & Trickett, P. K. (1978). IQ, social competence, and evaluation of early childhood intervention programs. *American Psychologist*, 33(9), 789-798. doi:10.1037/0003-066X.33.9.789
- Zimmer-Gembeck, M. J., Geiger, T. C. & Crick, N. R. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations gender moderation and bidirectional associations. *Journal of Early Adolescence*, 25 (4), 421-452.

Ek 2. 5-6 Yaş Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (5-6 Yaş ÇOPİÖÖ)

Hiç: 1, Nadiren: 2, Bazen: 3, Çoğunlukla: 4, Her Zaman: 5

1. Alt Boyut: Fiziksel Sağlık

- a) Fiziksel katılım gerektiren oyunlarda aktiftir.
- b) Günde üç öğün ana yemek 2 kez de ara öğün ile beslenir.

.

2. Alt Boyut: Düşük İçselleştirme

- a) İçedönük bir çocuktur.
- b) Çekingendir.

.

3. Alt Boyut: Düşük Dışsallaştırma

- a) Etrafindakilere karşı yıkıcı ve saldırgan davranışlar sergiler.
- b) Arkadaşları ile oyun oynarken asık suratlı davranır.

.

4. Alt Boyut: Öz düzenleme

- a) Çevresinde dikkatini dağıtabilecek durumlar olduğunda bile dikkatini sürdürür.
- b) İstekleri ile kurallar çeliştiğinde bile yetişkin onayı beklemeden kurallara uyar.

.

5. Alt Boyut: Sosyal Yetkinlik-Girişkenlik

- a) Çevresindeki insanlarla rahatlıkla etkileşime girer.
- b) Oyun oynarken arkadaşlarına yeri geldiği zaman liderlik yapar.

.

6. Alt Boyut: Bilişsel Yetkinlik

- a) Oyuncaklarında eksilme ya da artma olduğunda bunu fark eder.
- b) İstenen belirli sayıdaki nesneyi doğru olarak getirir.

.

7. Alt Boyut: Değer Davranışları

- a) Başkalarını destekleyici konuşur. Onları suçlamaz.
- b) Diğer çocuklar üzgün olduğunda onları rahatlatır.

8. Alt Boyut: Psikolojik Dayanıklılık

- a) Yeni karşılaştığı durumlarda kaygılanmaz.
- b) Karşılaştığı güçlüklerle boyun eğmeden o sorunu aşmaya çalışır

.

9. Alt Boyut: Yaşam Doyumu

- a) Hasta olmadığı zamanlar haricinde okula mutlu ve gülerek gider
- b) Arkadaşlarından memnun bir şekilde bahseder.

ÖZGEÇMİŞ

