

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKULA
UYUMU: BİR MODEL TESTİ**

**SCHOOL ADJUSTMENT OF PRIMARY SCHOOL
STUDENTS: A MODEL TEST**

Selen DEMİRTAŞ-ZORBAZ

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Doktora Tezi

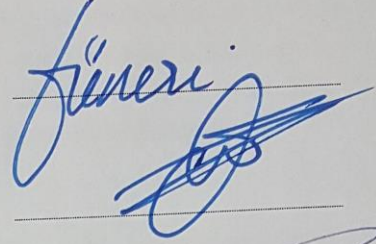
olarak hazırlanmıştır.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Selen DEMİRTAŞ-ZORBAZ'ın hazırladığı "İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyumu" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Oya YERİN GÜNERİ

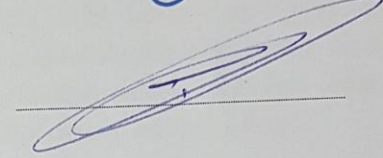


Üye (Danışman)

Prof. Dr. Tuncay ERGENE

Üye

Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM



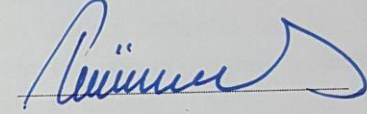
Üye

Prof. Dr. Feride BACANLI



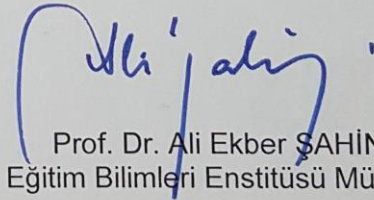
Üye

Doç. Dr. Türkan DOĞAN



ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 19 / 12 / 2016 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca 10 / 01 / 2017 tarihinde kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

● Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir. (Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

o Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum (Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

o Tezimin/Raporumun.....tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

o Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi

04/01/2017

Selen DEMİRTAŞ-ZORBAZ

İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKULA UYUMU: BİR MODEL TESTİ

Selen DEMİRTAŞ-ZORBAZ

ÖZ

Okul öncesi eğitim Türkiye’de isteğe bağlıdır ve okul öncesi eğitim alan öğrenci sayısı sınırlı düzeydedir. Çocuklar “okul” ile çoğunlukla zorunlu eğitim kapsamında ilkokul döneminde karşılaşır. Okulla ilk kez karşılaşan çocuk her yeni durumda olduğu gibi bu durumda da uyum sürecinden geçmektedir. Bu uyum sürecinde çocuklar arasında farklılıklar olmaktadır. Okula uyumun sağlanması eğitim-öğretim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülebilmesine katkı getirmektedir. Bu nedenle okula uyum sürecinin anlaşılması, bu süreçte hangi değişkenlerin etkisinin olduğunun incelenmesi, okula uyumu kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı faktörlerin belirlenmesi ve buna yönelik önleyici çalışmaların yapılması önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı ekolojik yaklaşımı temel alarak ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumunu etkileyen faktörleri belirlemektir.

Araştırmanın çalışma grubu 81 öğretmen ve 517 ebeveynden oluşmuştur. Veriler 2015 – 2016 Eğitim – Öğretim yılı güz döneminde Ankara iline bağlı merkez ilçelerde yer alan devlet okullarından toplanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu; Öğretmen – Öğrenci İlişki Ölçeği (Pianta, 2001), Çocuk Davranış Ölçeği (Ladd ve Profilet, 1996), Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (Ladd, Kochenfender ve Coleman, 1996), Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği (Achenbach ve Rescorla, 2001), Çocuk ve Gençler İçin Öğretmen Bilgi Formu (Achenbach, 1991) ve Aile Katılım Ölçeği (Fantuzzo, Tighe ve Childs, 2000) kullanılmıştır. Okula uyuma etki eden değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla önerilen yapısal eşitlik modeli (YEM) test edilmiştir.

Okula uyumun test edildiği modelde; ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin dışa yönelim özellikleri, öğretmen ilişkileri ve akran ilişkileri çocukların okula uyum düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilerken, aile katılımının okula uyumunu anlamlı düzeyde etkilemediği ortaya konmuştur. Buna ek olarak, dışa yönelimin öğretmen ve akran ilişkileri aracılığıyla okula uyumu etkilemekte olduğu tespit edilmiştir. Bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Okula uyum, psikolojik danışma ve rehberlik, dışa yönelim, öğretmen-öğrenci ilişkileri, akran ilişkileri, aile katılımı

Danışman: Prof. Dr. Tuncay ERGENE, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı



SCHOOL ADJUSTMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS: A MODEL TEST

Selen DEMİRTAŞ-ZORBAZ

ABSTRACT

In Turkey, children often meet with "school" in elementary school within the scope of compulsory education. Pre-school education is not compulsory and the service is limited. The child who first meets the school will pass through the adjustment process as it is in every new situation. There are some differences among children in overcoming this adjustment process. Adjusting to school contributes to a healthy start to all educational activities. For this reason, it is important to determine all facilitating and debilitating factors to school adjustment process and in order to develop preventive studies for overcoming school adjustment. The purpose of this study is to determine the factors that impact the school adjustment of the first grade primary school students based on ecological approach.

Study group consisted of 81 teachers and 517 parents respectively. The data were gathered from public schools in Ankara, central districts, through 2015 – 2016 academic year. The data collected by using Demographic Information Form, Student – Teacher Relationship Scale (Pianta, 2001), Child Behavior Scale (Ladd and Profilet, 1996), Teacher Rated School Adjustment Scale (Ladd, Kochenfender and Coleman, 1996), Child Behavior Check List (Achenbach and Rescorla, 2001), Teacher Rated Form (Achenbach, 1991) and, Family Involvement (Fantuzzo, Tighe and Childs, 2000). Data analysis was done by Structural Equation Model (SEM) to determine factors that affect school adjustment.

Thus, according to School Adjustment Model, external behaviors, teacher-student relationship and peer relations have significant direct impact on first grade students' school adjustment whereas family involvement did not influence first grade students' school adjustment directly and statistically significantly. In addition, external behaviors effect school adjustment with the mediating role of teacher – student relationship and peer relations. These results were discussed in the light of relevant literature and recommendations were proposed.

Keywords: School adjustment, school counseling and guidance, external behaviours, teacher – student relationships, peer relations, family involvement

Advisor: Prof. Dr. Tuncay ERGENE, Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Division of Psychological Counseling and Guidance



ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada:

- 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 yararlanması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu;
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi;
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı;
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,

beyan ederim.

Selin DEMİRTAŞ-ZORBAÇ

TEŞEKKÜR

Bu araştırma, araştırmacının dışında birçok kişinin desteği ve çabasıyla yürütülmüştür. Öncelikle bu uzun maratonun başından beri yanımda olan, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, sadece akademik olarak değil kişisel olarak da örnek aldığım, ufkumu açan tez danışmanım Prof. Dr. Tuncay Ergene'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Hocam, sizinle çalışmak benim için bir şanstı ve umarım beraber daha nice çalışmalarda çalışma şansı bulurum.

Tez İzleme Komitemde olmayı kabul ederek tezimin başlangıcından sonuna kadar getirdikleri önerileriyle hem tezimin daha iyi olmasına hem de benim akademik olarak gelişmeye katkı sağlayan Prof. Dr. İbrahim Yıldırım ve Prof. Dr. Oya Yerin Güneri'ye teşekkür ederim. Tez jürimde olan ve değerli dönütleriyle tezimin iyileştirmesine katkı sağlayan Prof. Dr. Feride Bacanlı ve Doç. Dr. Türkan Doğan'a teşekkür ederim. Tezimde yapılan analizlere yardım eden, bulgularımı okuyup değerli katkılarını esirgemeyen, akademisyen olarak istatistiğe bakış açımı değiştiren Doç. Dr. Arif Özer'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans ve doktora eğitimim boyunca kendilerinden çok şey öğrendiğim hem bir akademisyen hem de bir psikolojik danışmanın nasıl olunacağını bana gösteren tüm Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı öğretim üyelerine çok teşekkür ederim.

Sadece tez sürecimde değil 2010'da hayatıma girdiğinden beri hayatımı renklendiren, beraber ağlayıp beraber güldüğümüz canım arkadaşım Dr. Özlem Ulaş; beni daha iyi biri yaptığın için çok teşekkür ederim. Akademik olarak bana kattıklarının yanı sıra, bir dost olarak hayatıma kattıkların, her yardıma ihtiyacım olduğunda "orada" olman ve benim bütün "mantıklı" davranışlarımı çektiğin için sonsuz teşekkürler. İyi ki varsın iyi ki hayatımdasın. Tezimin her satırını didik didik okuyup, tüm hataları bulduğun ve bana az iş bıraktığın için de ayrı bir teşekkürü haklıyorsun canım arkadaşım.

Mekansal olarak ayrı olsak da beraber geçirdiğimiz anların devam ettiği, uzakta da olsa sevgisini ve desteğini hep yanımda hissettiğim canım arkadaşım Dr. Seval Kızıldağ'a gerek akademik gerek kişisel tüm katkıları için teşekkür ederim. Beş dakika konuşacağım diye başlayıp kırkbeş dakika süren telefon konuşmalarımız,

gölmekten konuştuğumuz konuyu unutmalarımız ve her konuşmanın sonunu “haydi makaleye çalışalım” diye bitirmelerimiz hep devam etsin.

Gerek akademik gerek kişisel duruşuyla hep örnek aldığım, sıkıştığım her zaman fikirleriyle bana yol gösteren, yazdığım herşeyi okuyup düzenleyen canım hocam Yrd. Doç. Dr. Dilek Gençtanırım Kurt’a çok çok teşekkür ederim. Ailecek hep hayatımda olursunuz umarım.

Tezimin literatürünün yazılmasından, veri toplanmasına kadar her adımımda yardımcı olan, kendi tezi gibi fedakrca çalışan, bana iyi ki tanıımışım dedirten Arş. Gör. E. Feyza Dinçel’e arkadaşlığı için çok teşekkür ederim. Varlıklarıyla iş hayatımı güzelleştiren, sabahları içe mutlu gelmemi sağlayan başta Arş. Gör. Öznur Bayar ve Arş. Gör. Muharrem Koç olmak üzere tüm Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü araştırma görevlilerine teşekkür ederim.

Bugünlere gelmem de sonsuz çabası ve emeği olan, beni akademik hayata yönlendiren canım annem Nezihe şentürk’e, bu kadar güçlü olduğu ve bizi böyle yetiştirdiği için çok teşekkür ederim. Kendi evladıma umarım senin yarın kadar iyi bir anne olabilirim. Ayrıca sosyal destek sistemimi güçlendiren, desteklerini her zaman hissettiğim, herşeyi “hallederiz” deyip gerçekten de halleden ağabeyim Sercan Demirtaş ve ablam Burcu akıroğlu Demirtaş’a çok teşekkür ederim.

Son olarak, hayatı benim için kolaylaştıran, bunaldığım her an yanımda bana destek olan eşim Osman Zorbaz’a yaşamımı güzelleştirdiği, beni daha da güçlü kıldığı için çok teşekkür ediyorum. Seni seviyorum canım benim.

Bu çalışma 115K448 numaralı TUBİTAK projesi kapsamında desteklenmiştir.

İÇİNDEKİLER

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	vi
ETİK BEYANNAMESİ	viii
TEŞEKKÜR	ix
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
1.3. Problem Cümlesi.....	11
1.3.1. Ölçüm Modeli Hipotezleri	13
1.3.2. Yapısal Model Hipotezleri	13
1.4. Sayıtlar	13
1.5. Sınırlılıklar	14
1.6. Tanımlar	14
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli.....	14
1.7.1. Okul Uyumu	14
1.7.2. Ekolojik Sistem Yaklaşımı ve Okula Uyum	17
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	21
2. 1. Birey İle İlgili Araştırmalar.....	21
2.1.1.Davranış Sorunları ve Okula Uyum.....	21
2.2. Mikrosistem İle İlgili Araştırmalar.....	28
2.2.1. Öğretmen – Öğrenci İlişkisi ve Okula Uyum	28
2.2.2. Akran İlişkileri ve Okula Uyum	33
2.3. Mezosistem ile İlgili Araştırmalar	36
2.3.1. Aile Katılımı ve Okula Uyum	36
3. YÖNTEM	41
3.1. Araştırma Yöntemi	41
3.2. Çalışma Grubu	41
3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri	41
3.2.2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler	41
3.2.2.1. Birinci Çalışma Grubundaki Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler	41
3.2.2.2. İkinci Çalışma Grubundaki Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler	42

3.2.2.3. Üçüncü Çalışma Grubundaki Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler	42
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	45
3.3.2. Öğretmen – Öğrenci İlişki Ölçeği	45
3.3.3. Çocuk Davranış Ölçeği	46
3.3.4. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği.....	48
3.3.5. Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği	49
3.3.6. Çocuk ve Gençler İçin Öğretmen Bilgi Formu	50
3.3.7. Aile Katılım Ölçeği.....	51
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı.....	52
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	52
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	54
4.1. Öğretmen – Öğrenci İlişki Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışmasına İlişkin Bulgular	54
4.2. Öğretmen – Öğrenci İlişki Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışmasına İlişkin Tartışma	58
4.3. Çocuk Davranış Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışmasına İlişkin Bulgular	59
4.4. Çocuk Davranış Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışmasına İlişkin Tartışma.....	63
4.5. Okula Uyum Model Testine İlişkin Bulgular	62
4.5.1. Ölçüm Modeli.....	65
4.5.2. Hipotez (Yapısal) Model.....	67
4.6. Okula Uyum Model Testine İlişkin Tartışma	70
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	76
5.1. Sonuçlar	76
5.2. Öneriler.....	77
5.2.1. Okula Uyum Konusunda Araştırma Yapan Diğer Araştırmacılara Yönelik Öneriler	77
5.2.2. Okul Psikolojik Danışmanlarına ve Okulda Hizmet Sunan Diğer Uygulamacılara Yönelik Öneriler	78
5.2.3. Temel Eğitim Düzeyinde Eğitim Politikası Yapıcılara Yönelik Öneriler.....	79
5.2.4. Ailelere ve Topluma Yönelik Öneriler	79
5.2.5. Psikolojik Danışman Yetiştirilmesi ve Eğitimcilerine Yönelik Öneriler	80
KAYNAKÇA.....	81



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1.1 Türkiye İstatistik Kurumu Eğitim İstatistikleri İlkokul Bilgileri	8
Tablo 3.1 Okulların İlçeye Göre Dağılımı	42
Tablo 3.2 Üçüncü Çalışma Grubundaki Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler....	43
Tablo 3.3 Üçüncü Çalışma Grubundaki Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler...	43
Tablo 3.4 Üçüncü Çalışma Grubundaki Ebeveynlere Ait Demografik Bilgiler	44
Tablo 3.5 Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	44
Tablo 4.1 ÖÖİÖ Model Karşılaştırma Sonuçları.....	55
Tablo 4.2 OOİÖ İki Boyutlu Model: Faktör Yükleri ve Faktörler Arası Korelasyon Katsayıları	57
Tablo 4.3 ÇDÖ Model Karşılaştırma Sonuçları	59
Tablo 4.4 Kuramsal Modele İlişkin Faktör Yükleri Ve Faktörler Arası Korelasyon Katsayıları	60
Tablo 4.5 ÇDÖ Benzeme Ve Ayırma Geçerlik Katsayıları	60
Tablo 4.6 Okula Uyum Modeli Gizil Ve Gösterge Değişkenleri	63
Tablo 4.7 Modelde Yer Alan Değişkenler (Gösterge Değişkenler) Arası İlişkiler (Pearson Korelasyon Kat Sayıları)	64
Tablo 4.8 Araştırma Modelinde Yer Alan Gösterge Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler	65
Tablo 4.9 Alternatif Modellere İlişkin Genel Uyum Kat Sayıları	68

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1 İlkokul Birinci Sınıfların Okula Uyumunun Yordanmasına İlişkin Kuramsal Model	12
Şekil 1.2 Çalışmada Ele Alınan Değişkenler ve Bulundukları Sistem Basamakları	20
Şekil 4.1 Ölçüm Modeli	66
Şekil 4.2 Hipotez (Yapısal) Model (Standartlaştırılmamış Katsayılar)	67
Şekil 4.3 Alternatif Model B: Standartlaştırılmamış Regresyon Ağırlıkları	69



1.GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla, araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın kuramsal temeli sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Okula başlamak eğitim ve öğretim sürecinin her kademesinde farklı ve yeni deneyimler içermesi bakımından tüm öğrenciler için heyecan verici bir süreçtir. Bir çocuk okul yaşamı ile ilk kez, içinde doğup büyüdüğü ve kendini güvende hissettiği aile dışında bir kuruma ve farklı bir ortama adım atar. Bu yeni ortam kendine özgü kuralları, yerine getirilmesi gereken görev ve sorumlulukları ile yeni yaşam deneyimlerini içeren özellikleri açısından evden çok farklı bir sosyal çevredir (Erkan, 2011). Bir başka deyişle okul, çocuğun ev ortamından sonra deneyimlediği bir üst sosyal çevredir (Cairns, 2013). Çocuk okulda idareci, öğretmen gibi çevresinde ailesinin dışındaki kural koyucularla ilişkiler geliştirir. Bunun yanı sıra okul, yeni arkadaşlıklar kurma ve bu arkadaşlıkları sürdürme gereğini de beraberinde getirmektedir. Çocuk hem kendi yaşıtı hem de kendinden büyüklerle beraber aynı ortamda yaşamayı öğrenmeye başlar. Yeni ortam ve ilişkiler çocuğun okula uyumunu etkiler.

Okul uyumu davranış bilimleri ile ilişkili birçok disiplinin önem verdiği konulardan biridir. Okula uyum sağlayan çocukların ileride daha başarılı ve okul terki risklerinin daha az olduğu, buna karşın okula uyumda sorun yaşayan çocukların ilerideki eğitim kademelerinde akademik ve sosyal ilişkilerinde daha çok zorlandıkları (Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston ve ark., 2007; Jiang ve Cillessen, 2005) görülmektedir. Bu bağlamda okula uyumun, sağlıklı bireyler yetiştirilmesinde önemi daha da iyi anlaşılmaktadır.

Türkiye’de okul öncesi eğitime katılım özendirilmekle birlikte zorunlu değildir. Bu nedenle çocuklar “okul” ile çoğunlukla temel eğitim döneminde karşılaşılır. Okulla ilk kez karşılaşan çocuk her yeni durumda olduğu gibi bir uyum sürecinden geçer. Bazı çocuklar bu uyum sürecini daha hızlı ve daha kolay atlatırken bazıları için ise bu süreç zorlayıcı olabilmektedir. Bu nedenle eğitim-öğretim faaliyetlerin sağlıklı sürdürülebilmesi için ilkokul döneminde çalışan öğretmenlerin ve okul psikolojik

danışmanlarının, çocukların okula uyum sorunu yaşayabileceklerinin bilincinde olmaları ve bu konunun üzerinde durmaları önem arz etmektedir.

Uyum; bireyin üstüne düşen görevlerini farklı şartlar altında da etkili bir şekilde yerine getirmesi olarak tanımlanabilir (Ahmad ve Kahan, 2016). Bununla birlikte uyum, problemleri tanımlamayı sağlayan ve bireyleri belli problem çözme örüntülerine yönlendiren psikolojik bir ihtiyaç olarak da görülebilir (Eze ve Nwoke, 2012). Clary (2014) uyum tanımlarındaki bireysel ve sosyal noktaları birleştirerek kişisel uyumu; bireyin sahip olduğu benlik saygısı ve kurduğu ilişkilerle kavramsallaştırmıştır.

Türkiye’de yaklaşık 30 yıl kadar önce Kılıçcı (1988) uyum kavramını “genel olarak bireyin kendi ihtiyaçları ile çevrenin beklentileri arasındaki dengenin, bireyin iyi oluşuna hizmet edecek bir biçimde sağlanması” olarak tanımlamıştır. Günümüzde de bu tanım; diğer uyum tanımları (Ahmad ve Kahan, 2016; Clary, 2014; Eze ve Nwoke, 2012) düşünüldüğünde geçerliliğini hala korumaktadır. Bu bağlamda uyum psikolojik ve sosyal süreçleri bir arada içermektedir. Bu çerçevede uyum kavramını değerlendiren yaklaşımlar arasında ekolojik yaklaşım dikkat çekicidir. Psikososyal bir yaklaşım olan ekolojik bakış açısı ile uyum, sosyal etkileşim sonucunda kişinin gelişimine olumlu etkileri olan amaçlara ulaşılmasıdır. Sosyal amaç kavramı ile ifade edilenler: Sosyal onay, sosyal kabul, kendine ilişkin başarı, sosyal ve duygusal iyi olma halidir (Bronfenbrenner, 1989; Ford, 1992; Wentzel, 2003). Bronfenbrenner’e (1979) göre uyum, yalnızca kültürel ve sosyal konularla bağlantılı olarak tanımlanabilecek belli etkiler ve kavramlarla anlaşılabilir. Sonuç olarak uyum, sadece bilişsel yetenekler, özbakım becerileri, değerler veya amaçlar gibi kişisel özelliklerin değil; aynı zamanda bu özelliklerin bireylerin durumsal isteklerinin ve beklentilerinin karşılanmasını sağlayan bir üründür. Dolayısıyla uyum bireyin gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanması ve üretken olabilmesi, kişisel ve sosyal yaşamda amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve mutlu olabilmesi açılarından kritik bir belirleyicidir.

Uyum kavramına ilişkin yapılan açıklamalarda olduğu gibi okula uyum da bireyin psikolojik bir ihtiyacı olarak görülebilir. Bu nedenle okul uyumu ya da çocuğun okula uyum sağlaması bireyin kişisel ve sosyal gelişimi açısından belirleyici olarak değerlendirilmektedir. Okula uyum çocuğun okul ortamına karşı duyduğu ilgi, katılımı, ortamdaki rahatlığı ve okuldaki başarısı olarak ele alınır (Ladd, 1996).

Okula uyum kavramı, çocukların eğitim süreçleri içerisinde yer alan, çocukların okul ortamına bakış açıları, okuldaki deneyimleri, okul katılımları, hazır bulunuşluluk ve okul performanslarıyla ilgili diğer konularla ilişkili bir kavramdır (Birch ve Ladd, 1996). Çocukların okula uyum sağlama süreçlerinin kökeninde çocuğun sahip olduğu birtakım yetenekler, beceriler, uyuma ilişkin özellikler ve sahip oldukları kişiler arası çevre yatmaktadır (Mathur, 1999).

Spencer'a (1999) göre okula uyum, öğrenme çevresinin gereksinimleri ile öğrencilerin özelliklerinin eğitsel olarak uyuşmasını sağlayan kültürlenme derecesi olarak tanımlanmaktadır. Çocuk okula uyum sağlama yoluyla kendi bireysel özellikleri ile okul sistemi arasındaki bağ kurmaktadır. Bu bağın kurulması da akademik, sosyal ve psikolojik birtakım niteliklere sahip olmayı gerekli kılar. Dolayısıyla okula uyum çok boyutlu bir kavramdır. Bu boyutlar içerisinde çocuk, ailesi, okulu ve sosyal çevresi ile ilişkili ögeler yer almaktadır. Aile ile ilgili ögeler; ailenin eğitime bakış açısı, ailenin hazır oluşu olarak sıralanırken; okul ile ilgili ögeler, okulun hazır oluşu, fiziki yapısı, okulun içindeki sistemlerin birbirleriyle ve çocukla olan etkileşimleri olarak sıralanabilir. Çocukla ilişkili olan ögelerden biri de hazırbulunuşluktur. Hazırbulunuşluk, bir görevi güçlükle karşılaşmadan başarabilmek için gerekli özelliklere sahip olma durumudur (Erkan, 2011). Bu bağlamda okula hazırbulunuşluk, okula uyumu kolaylaştıran uyum öncesi becerilerdir.

Daha önce ifade edildiği gibi okula uyumun okulla ilgili birçok alana işaret eden oldukça genel bir kavram olduğu görülmektedir. Bu alanlardan öne çıkan bazıları; çocuğun okula gitmeye istekli olması ve okul ortamında kendini rahat hissetmesi olabilir. Okul ortamında kendini rahat hisseden öğrencilerin kendinden beklenen öğrenme davranışlarını sergileme ve daha başarılı olma olasılığı yüksektir. Bunun yanı sıra okula uyum sağlayan öğrencinin bilişsel ve psiko-sosyal gelişimi sağlıklı bir şekilde devam ettiğinden, gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilecek problem davranışlara yönelme riski de düşük düzeydedir. Dolayısıyla öğrencilerin eğitimlerine devam etme olasılıkları artmaktadır. Bu durumda okul uyumunun sağlanması öğrencilerin okula devam etmesi, psiko-sosyal ve akademik açıdan gelişmeleri, okuldaki faaliyetlerden yüksek düzeyde fayda sağlamaları ve akademik başarılarının artması konularında kolaylaştırıcı bir rol üstlenebilir. Böylece öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerini hedefleyen okullar daha etkili bir

biçimde amaçlarına ulaşabilirler. Okula uyum hem öğrencinin bireysel gelişimine hem de sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır ve bu nedenle okula uyuma ilişkin yapının anlaşılması öğrencilerin okula uyumunu etkileyen unsurların belirlenmesinde ve müdahalelerin belirlenmesinde önem taşır.

Okul uyumunun iş birliği yapma, yumuşak başlılık ya da kendine özen gösterme gibi normal ve olumlu davranışların yanı sıra dikkatsizlik, yıkıcı davranışlar, devamsızlık ve saldırganlık gibi uyumsuz öğrenci davranışları ile de tanımlandığı görülmektedir. Okula uyum sağlayamayan öğrencilerin, akademik başarılarının düşük olduğu (Duncan vd., 2007; Donelan-McCall ve Dunn, 1997; Fergusson ve Horwood, 1995; Ladd ve Price, 1987) ve okul terki eğilimi gösterdikleri araştırmalarla (Jiang ve Cillessen, 2005; Gülay, 2010) ortaya konmuştur. Okula uyum bileşenlerinden biri olarak görülen akademik uyum öğrencinin akademik olarak istenen düzeyde bir ilerleme kaydetmesi olarak ifade edilmektedir (Iyer, 2006). Okula uyum sağlama güçlüğü olan çocuklar okula gitmek istemeyebilir, okuldaki faaliyetlere karşı olan ilgisini kaybedebilir ve akademik başarısızlık yaşayabilir. Okul uyumunun diğer parçası olan sosyal uyum ise öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran kabulü, okulu sevmeye ve problem davranış bileşenlerinden oluşmaktadır (Mathur, 1999). Sosyal uyumu sağlayamayan çocuklar öğretmen ve akranlarıyla kurduğu ilişkilerde güçlükler yaşayabilmekte, farklı davranışsal sorunlar gösterebilmekte ya da bunun tam tersi olarak öğretmen ve akranıyla olan ilişkilerinde sorunlar yaşayan çocuklar sosyal uyumda güçlük yaşayabilmektedirler. Dolayısıyla öğrenme ortamının verimli ve etkili gerçekleşebilmesi için çocuklardan beklenen akademik ve sosyal davranışları sergilediklerinde öğrencilerin okula uyumlarının da artacağı söylenebilir. Bu bağlamda, okula etkili bir şekilde uyum sağlayan öğrencilerin, kişisel, sosyal ve akademik açıdan daha başarılı ve üretken oldukları söylenebilir. Okula uyumunun sağlanması sınıf öğretmenleri, okul psikolojik danışma ve rehberlik servis personeli ve yöneticiler gibi öğrenme ortamını sağlıklı bir şekilde yürütülmesinden sorumlu bütün kişileri ve birimleri ilgilendirmektedir.

Sınıfta okula uyum sorunu yaşayan bir öğrencinin olması bireysel düzeyde öğrencinin gelişimini olumsuz etkilemesinin yanı sıra, öğretmenin kendini yetersiz hissetmesine neden olabilir, eğitsel amaçlara ulaşılmasını engelleyebilir ve sınıf ortamını olumsuz etkileyebilir. Bu durum da tüm eğitim – öğretim faaliyetlerini etkilemekte ve aksatabilmektedir.

Literatüre bakıldığında çeşitli okul uyumu tanımları (Spencer, 1999; Birch ve Ladd, 1996; Ladd, 1996) bulunsa da okula uyumu açıklayan yaygın olarak kabul edilmiş bir kuram ya da yaklaşıma rastlanmamıştır. Okula uyumu açıklamaya çalışan sınırlı sayıda çalışmada (Baughan, 2012; Spencer, 1999) ise bu kavramın ekolojik yaklaşım (Bronfenbrenner, 1979) temelinde ele alındığı görülmektedir. Okula uyum ile ilgili diğer çalışmalara bakıldığında ise, çocuğun cinsiyeti, davranış problemleri gibi çocuğa ait değişkenler, ailesi, akranları veya öğretmenleri ile ilişkileri gibi diğer sistemlerle olan bağları ve aile katılımı gibi sistemlerin birbiriyle olan ilişkisine odaklanan çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Söz konusu araştırmaların çocuk ve aile, çocuk ve okul gibi birkaç değişkeni bir arada aldığı ancak bütüncül bakış açısıyla çocuğu etkileyebilecek olan tüm sistemleri içermedikleri görülmektedir. Okul uyumu hem çocuğu hem de çevresini etkileyen çok boyutlu bir yapı olduğu için tek bir pencereden ele almanın bu olguyu açıklamakta yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, okul uyumunu etkileyen faktörler; ekolojik yaklaşımın (Bronfenbrenner, 1979) birey, mikrosistem ve mezosistem boyutlarında ele alınmıştır. Ekolojik yaklaşım ile ilgili ayrıntılı bilgi araştırmanın kuramsal temelleri kısmında verilmiştir.

Türkiye'deki literatüre bakıldığında okula uyum ile ilgili sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Söz konusu çalışmalar anaokulu (Önder ve Gülay, 2010; Gülay, 2011; Gülay ve Erten, 2011; Ogelman ve Erten, 2013; Yoleri, 2014) ve üniversite (Aktaş, 1997; Erdoğan, Şanlı ve Şimşek, 2005, Özkan ve Yılmaz, 2010) düzeyinde yoğunlaşırken ilkökul düzeyinde bazı çalışmalar mevcut olsa da (Seven, 2011; Erkan, 2011; Ensar ve Keskin, 2014) bunların daha çok ölçek geliştirme üzerine yoğunlaştığı ya da okula hazırbulunuşluk gibi uyum ile ilişkili olabilecek diğer ilişkili kavramları ele aldığı görülmektedir. Türkiye'de okul öncesi eğitim ve yükseköğretim zorunlu olmadığı, nüfusun büyük bir kısmı da bu eğitimi almadığı için o dönemde yapılan çalışmaların ilkökul öğrencileriyle yapılan çalışmalara oranla daha kısıtlı bir kitleye genellenebileceği düşünülmektedir. Türkiye'deki mevcut eğitim sisteminde zorunlu eğitim ilkökul birinci sınıfta başlar. Çocuğun okul ile ilk karşılaştığı yer anaokulu olsa da anaokulunun zorunlu olmaması o yaştaki her çocuğun okulla tanışmasını engellemektedir. Bu nedenle Türkiye'deki bireylerin büyük çoğunluğu okul deneyimini ilkökulda yaşamaktadırlar. Uyum problemleri yaşaması olası çocukların yaşadıkları bu uyum sorunları sonucunda okul terki

riskine yol açabilen bir durumun parçası olmaları muhtemeldir. Bu gerekçeyle çocukların uyum sorunlarının ilk olarak ilkokul sıralarında fark edilmesi ileride okul terki riski içerisinde olmamaları için bu kademede yapılacak olan önleyici çalışmalara yol gösterebilecektir. Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığının çalışmaları ve Onuncu Kalkınma Planı (2014), okul öncesi eğitimin zorunlu olması için yakın gelecekte değişiklikler olabileceğine işaret etmektedir. Onuncu Kalkınma Planına (2014), göre okulöncesi eğitimde 2013 yılında % 47 olan okullaşma oranının 2018 yılında % 70 olması hedeflenmektedir. Okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasıyla beraber çocukların okula uyum becerilerinin temellerinin aileden sonra okul öncesi eğitimde atılacağı öngörülmekte ve ilkokulda okula uyum becerilerini etkileyen faktörlerin bilinmesinin okul öncesi eğitimde sunulacak olan hizmetlere bir alt yapı hazırlayacağı değerlendirilmektedir.

Okula uyum sorunu yaşayan çocukların risk faktörlerinin ve koruyucu faktörlerinin bilinmesi onlara yönelik yapılacak olan önleme çalışmalarında etkili olabilir. Bununla birlikte önleyici çalışmaların etkililiği göz önüne alındığında henüz okulla ilgili sorunların yerleşmediği, daha kolay çözülebilmesinin muhtemel olduğu ilkokul döneminde yapılacak müdahalelerin veya önleyici çalışmaların ilerideki eğitim kademelerinde yapılacak olan müdahalelerden daha etkili olabileceği düşünülmektedir. “Ağaç yaşken eğilir” atasözüne de uygun olarak çocuklara erken yaşta verilen eğitimin ve/veya psikolojik desteğin ileriki yaşlarda verilecek olan desteğe oranla daha hızlı sonuç vermesi beklenen bir durumdur. Böylelikle bu tür hizmetlere ayrılan insan gücü ve maddi kaynaklar daha sağlıklı bir şekilde kullanılmış olabilir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı ekolojik yaklaşımı temel alarak ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumunu etkileyen değişkenlerin etkilerini belirlemektir.

1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çocuğun okul ile ilk karşılaştığı dönem olan okul öncesi ya da ilkokul birinci sınıfta okula uyumu sağlıklı bir şekilde geliştirmesi ilk eğitim yaşantısı bağlamında belirleyici olabilmekte ve çocukta okula uyumu etkileyen faktörlerin varlığı, onun eğitim hayatının ilerleyen yıllarındaki uyumunu da etkileyebilmektedir. Çocuğun başlangıçtaki okula uyumu hem içinde bulunduğu dönemdeki eğitim yaşantıları hem de gelecektekiler için oldukça önem taşımaktadır. Carlson ve arkadaşları (1999) yaptıkları boylamsal araştırmalarında erken çocukluk dönemindeki okula uyum ve

çevreden görülen desteğin ergenlikteki okula uyumu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Buna göre erken yaşta okula uyum gösteren çocukların ergenlikte okula uyum düzeylerinin erken yaşta okula uyum gösteremeyen çocukların okula uyum düzeylerine oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Türkiye'deki eğitim sistemi içerisinde ilkokulların akademik ve sosyal gelişim açısından önemi düşünüldüğünde, temel eğitimin verildiği bu kademedeki öğrencilerinin okula uyumu daha da kritik bir yer edinmektedir, çünkü bu aşamadaki uyum bundan sonraki uyumu da etkilemektedir.

Okula uyum sağlamak daha önce bahsedildiği gibi bireylerin hem şimdiki hem de ilerideki akademik ve sosyal yaşantılarını olumlu etkilemekle beraber okula uyum sağlayamama ise bir takım problem durumlarını ortaya çıkarabilmektedir. Bu bağlamda okula uyum okul terkiyle de ilişkili görünmektedir. Okul terkini açıklayan kuramlardan Genel Uyumsuzluk Kuramı'na (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano ve Hawkins, 2000) göre öğrenci okula ve okuldaki sürece uyum sağlayamamaktadır. Bu uyumsuz ve rahatsız edici davranışlar ve kendisini okulla bağlantılı hissedememe durumu öğrenciyi okulu terk etmeye itmektedir (Battin-Pearson ve ark., 2000). Okula duyarlı olmanın ve uyum sağlamanın aynı zamanda öğrencilerin gelecekteki benlik algısı, akademik performansı ve psikolojik sağlığı üzerinde de belirleyici etkisi bulunmaktadır (Demoulin, 1998).

Bunların yanı sıra öğrencilerin ilkokula uyumlarının değerlendirilmesi Türkiye'de 12 yıllık zorunlu eğitim olarak bilinen yeni eğitim sistemine geçişle ayrı bir önem kazanmıştır. 2012 yılında 4+4+4 olarak da adlandırılan yeni eğitim sistemine geçişle birlikte 2012–2013 eğitim-öğretim yılı için, 30 Eylül 2012 tarihinden itibaren okula başlama yaşı değiştirilmiştir (MEB, 2012). MEB (2014) İlköğretim kurumları yönetmeliğine göre "İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir." Bir başka deyişle 5,5 yaşını dolduran çocuklar ilkokula başlamaktadır.

Eğitim öğretime başlama yaşının 72 aydan 60–66 aya çekilmesi, öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirebilmeleri ve bu faaliyetlerden yüksek düzeyde faydalanabilmeleri için gerekli olan hazır bulunuşluluğa sahip olmadan ilkokula başlayacakları düşüncelerini ortaya çıkarmıştır (Özenç ve Çekirdekçi, 2013). Park'a

(2011), göre okula uyum çocuğun yerine getirmesi gereken temel görevlerinden biridir. Diğer bir deyişle çocuklar altı yaşına kadar “ilk çocukluk” döneminde bulunmaktadır ve temel gelişim görevlerinin başında okula hazırlık becerilerinin kazanılması ve okula uyum sağlama gelmektedir.

Hazır bulunuşluk düzeyinin öğrencinin ilerideki akademik başarısı, akademik ve sosyal becerileri açısından önemi (Canbulat ve Canbulat, 2012) göz önünde bulundurulursa ilkokulda okul uyumunun, Türkiye’de giderek önem kazanan bir toplumsal konu haline geldiği söylenebilir. İlkokulun zorunlu eğitim kapsamında bulunduğu düşünüldüğünde, ilkokula uyum okul çağında çocuğu olan tüm aileleri ve ilkokulda görev yapan tüm öğretmenleri etkileyen bir konudur. Son dört yıldaki ilkokullarda okuyan öğrenci ve görev yapan öğretmen sayıları Tablo 1.1’de verilmektedir.

Tablo 1.1: Türkiye İstatistik Kurumu Eğitim İstatistikleri İlkokul Bilgileri

	<i>Net okullaşma oranı (%)</i>	<i>Öğretmen sayısı</i>	<i>Öğrenci sayısı</i>	<i>Okul başına düşen öğrenci sayısı</i>	<i>Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı</i>
2012-2013	98,86	282,043	5,593,910	192	20
2013-2014	99,57	288,444	5,574,916	195	19
2014-2015	96,30	295,252	5,434,150	197	18
2015-2016	94,87	302,961	5,360,703	202	18

Tablo 1.1’den de görülebileceği gibi ilkokulda öğrenim görmekte olan toplam öğrenci sayısına bakıldığında, 2015–2016 eğitim-öğretim yılında 5.360.703 öğrencinin ilkokula kayıtlı olduğu görülmektedir (TÜİK, 2016). Söz konusu öğrencilerin en az bir milyonunun birinci sınıfa başlayan öğrenciler olduğu düşünüldüğünde bu sayının azımsanamayacak düzeyde olduğu görülür. Türkiye’de 2015-2016 eğitim öğretim yılında 302.961 ilkokul öğretmeni bulunmaktadır. Bu sayının yaklaşık olarak dörtte birinin birinci sınıf öğretmenlerinden oluştuğu varsayılırsa 75.740 öğretmenin okula uyumla ilgili sorunlar yaşama olasılığı olduğu söylenebilir. Okula uyumun hem öğrenciyi hem de aileyi hem de öğretmenleri etkilediği göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye nüfusunun büyük çoğunluğunun yaşamlarının belli döneminde ilkokul birinci sınıfa başlamış olduğu ya da başlayan bir çocuğa ebeveynlik ya da öğretmenlik yaptığı değerlendirildiğinde, okula uyumun bu kadar çok bireyi etkilemesi konunun önemine de dikkat çekmektedir. Bununla birlikte Tablo 1.1.’de net okullaşma oranının azaldığı görülmektedir. Bu durum ilkokul

kademesinde öğrencilerin okula uyumlarında sorunlar yaşıyor olabileceği ve buna bağlı olarak okul terkinin arttığı olarak yorumlanabilir.

Türkiye’de öğrencilerin birçoğunun aileden sonra dahil olduğu ilk sosyal çevresi olan okula başlangıç aşamasında okula uyumun sağlanması ya da uyum sorunlarının önlenmesi eğitim sisteminin işlerliği açısından anlamlı bir role sahiptir. Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ile Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından “Uyum ve Hazırlık Çalışmaları” kapsamında öğretmen ve öğrenci çalışma kitapları hazırlanmış ve üç ay süreyle uygulanmak üzere okullara dağıtılmıştır (Gözütok, Ulubey, Akçatepe, Koçer ve Rüzgar, 2014). Söz konusu çalışmalar kapsamında ilkokul birinci sınıf öğrencileri okula bir hafta erken başlamakta ve “oryantasyon haftası” adı altında okula uyumu sağlayıcı bir programdan geçirilmektedir. İnam-Özgür (2013) tarafından ilkokul birinci sınıf uyum programı öğretmen görüşleri alınarak ve araştırmacı tarafından uyum programında kullanılan materyallerin öğrencilerin gelişimi düzeylerine ve programın amacına uygunluğu açısından değerlendirilerek incelenmiştir. Uyum programı kapsamında hazırlanan etkinliklerde çocuğun okula, öğretmene ve akranlarına uyum sağlaması için ağırlıklı olarak okul ve sınıf kurallarını öğrenmesi ve bu kurallara uyması amaçlanmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda uyum programının hedeflerde yer alan öğrencilerin okula, akranlarına, öğretmenine ve öğretim faaliyetlerine uyumunu kolaylaştırma amacının gerçekleştirilmesinde yeterli olmadığı belirlenmiştir. Peker-Ünal (2013) da benzer şekilde uygulanan uyum programının okulu sevmeyi kolaylaştırmadığı ile ilgili bulgular elde etmiştir. Bir başka deyişle halihazırda uygulanan uyum programı, öğrencilerin okula uyumlarına istenen düzeyde etki etmemektedir. Uyum programının öğrencilerin bilişsel etkinliklerine odaklanıyor olması bu başarısızlığının nedenlerinden biri olarak görülebilir. Halbuki okula uyum sadece bilişsel düzeyi kapsayan bir olgu değil, çocuğun sosyal, duygusal gelişiminin yanı sıra çevresindeki sistemleri de kapsamaktadır. Nitekim 2016 – 2018 Orta Vadeli Hükümet Planının (OVP), makroekonomik politikalar bölümünde ‘*Eğitim sisteminde, bireylerin kişilik ve kabiliyetlerini geliştiren, hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde işgücü piyasasıyla uyumunu güçlendiren, fırsat eşitliğine dayalı, kalite odaklı dönüşüm sürdürülecektir*’ ifadesi yer almaktadır. Buradan da anlaşılacağı gibi eğitim artık sadece akademik başarı odaklı ele

alınmamakta, bireyin bir bütün olarak gelişmesine katkı sağlayan bir sistem olarak görülmektedir.

Literatür incelendiğinde çocuğun bireysel özellikleri, ebeveyniyle, akranlarıyla ve öğretmeniyle ilişkisi, aile katılımı gibi farklı birçok değişkenin okula uyumda etkili olduğu görülmektedir (Granot ve Mayseless, 2001; Al-Yagon ve Mikulincer, 2004; Pears, Fisher, Bruce, Kim ve Yoerger, 2010; Walker ve MacPhee, 2011; Gülay ve Erten, 2011; Shoshani ve Slone, 2013). Okula uyumu etkileyen değişkenlerin kapsamlı bir şekilde belirlenmesinin, okula uyum konusunda hazırlanacak olan programların geliştirilmesi ve hali hazırdaki programların iyileştirilmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte okul psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin önleyici hizmetleri kapsamında, hem öğrencilerin hem de ebeveynlerinin hem de ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, bu süreci sağlıklı bir şekilde geçirmelerine yönelik çalışmalar yapılması için birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumunu etkileyen faktörlerin belirlenmesinin kolaylaştırıcı olabileceği düşünülmektedir.

Bunların yanı sıra psikolojik danışma ve rehberlik alanının çalışma alanlarına bakıldığında, mezunların büyük çoğunluğunun okul psikolojik danışmanı olarak devlet ve özel okullarda görev yaptıkları görülmektedir. İlkokul öğrencileriyle çalışan okul psikolojik danışmanlarının karşılaşması muhtemel durumlardan biri de okula uyum sağlamada güçlük yaşayan öğrencilerdir. Bu nedenle bu çalışmadan elde edilecek olan bulgular ışığında okula uyumu etkileyen faktörlerin belirlenmesi, okul psikolojik danışmanlarına okula uyum sorunu olan öğrencilere nasıl müdahale edebilecekleri ve müdahalelerinde nasıl daha hızlı, kapsamlı ve etkin sonuçlar alabilecekleri konusunda fikir verebilecektir.

Okula uyum sağlamada güçlüğü yaşanması yalnızca öğrenciyi etkilemekle kalmamakta aynı zamanda öğrencinin içinde bulunduğu okul sisteminde öğretmenleri, akranlarını ve genel olarak okul iklimini de etkileyebilmektedir. Bu nedenle okul psikolojik danışmanlarının okula uyumu etkileyen faktörlerin farkında olması ve bu konuda okul içinde konsültasyon hizmetleri yürütmesi gerekebilmektedir. Kepçeoğlu'na (1994) göre konsültasyon hizmetleri doğrudan öğrencilere dönük olmayan; öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkililiğini artırmaya yönelik olan hizmetlerdir. Psikolojik danışman konsültasyon yaptığı kişilerle etkileşime girerek, öğrencinin bir probleminin

çözümlemesine ya da okulda yapılan düzenlemeler yoluyla dolaylı olarak öğrencilerin gelişim ya da uyumlarına katkıda bulunur (Akman, 2002). Diğer bir ifade ile; okul psikolojik danışmanı okula uyumu etkileyen faktörler ve okula uyum sağlamada güçlüğü olan öğrenciler ile ilgili öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik konsültasyon hizmetleri sunabilir.

Okula uyum konusu her ne kadar okul ve içi dinamikleri ilgilendirir gibi görünse de aslında öğrencinin etkileşimde bulunduğu aile sistemleri ile de karşılıklı olarak etkilenmektedir. Bu bağlamda okula uyum, psikolojik danışma ve rehberlik alanının diğer bir alt alanı olan, evlilik ve aile danışmanlığı kapsamına da girmektedir. Aile danışma merkezinde, çalışan aile danışmanları kendilerine başvuran ebeveynlerin çocuklarının okula uyum sorunlarına nasıl müdahale edebileceklerini fark edecekler ve çalışmalarını buna göre şekillendirebileceklerdir. Ayrıca okula uyumu etkileyen aile ile ilgili değişkenleri bilmek önleyici rehberlik kapsamında ailelere verilecek olan hizmetleri de etkileyebilir. Öğrenciler okula başlamadan önce ebeveynlere yapılan müdahalelerle bu sürecin hem ebeveynler için hem de öğrenciler için daha rahat atlatılmasına katkı sağlanabilecektir.

Bu araştırmada ekolojik yaklaşım temel alınarak bireysel ve çevresel faktörlerin bir arada yer aldığı yeni bir kuramsal modelin geliştirilmesi ve test edilmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumları konusunda yapılması planlanan bu çalışmanın temel amacı, ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerinin ekolojik yaklaşım temel alınarak bireysel (davranış sorunları) ve çevresel faktörler (akran, öğretmen ilişkisi ve aile katılımı) çerçevesinde yordamaktır.

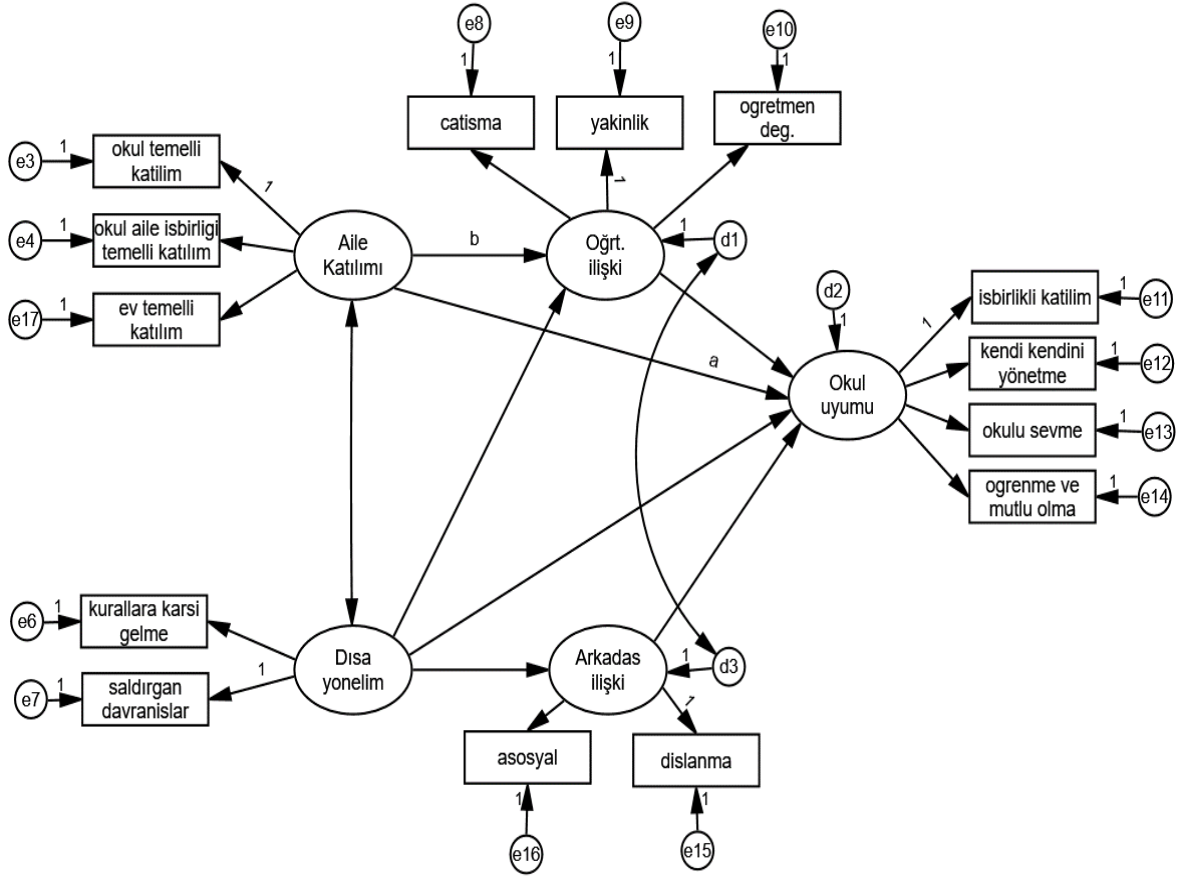
1.3. Problem Cümlesi

Bu çalışma ile iki temel araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma soruları aşağıda sunulmuştur:

1.Öğretmen – öğrenci ilişkisi, akran ilişkileri, davranış sorunları ve aile katılımı değişkenleri, okula uyum değişkenini istatistiksel olarak önemli düzeyde etkilemekte midir?

2.Öğretmen – öğrenci ilişkisi, akran ilişkileri, davranış sorunları ve aile katılımı değişkenlerinin okula uyum değişkenini etkileme gücü nedir?

İlkokul birinci sınıfların okula uyumunun yordanmasına ilişkin olarak önerilen kuramsal model Şekil 1.'de sunulmuştur.



Şekil 1.1. İlkokul Birinci Sınıfların Okula Uyumunun Yordanmasına İlişkin Kuramsal Model

Şekil 1.1'de, bu çalışmada önerilen kuramsal modele ilişkin göstergeler ve gizil değişkenler yer almaktadır. Bu modelde beş gizil değişken ve 14 gösterge değişken tanımlanmıştır. Bu çalışmanın bağımlı değişkeni olan okula uyum gizil bir değişken olarak tanımlanmış ve göstergeleri olarak okulu sevmeye, işbirlikli katılım, kendi kendini yönetme ve öğrenme ve mutlu olma olarak ele alınmıştır. Bununla birlikte çalışmanın bağımsız değişkeni olan akran ilişkileri, öğretmen-öğrenci ilişkisi, dışa yönelim ve aile katılımı da gizil değişken olarak tanımlanmıştır. Akran ilişkilerinin göstergeleri olarak akranlarla asosyal ilişki ve akranlar tarafından dışlanma ele alınmıştır. Bununla birlikte öğretmen-öğrenci ilişkisinin göstergesi olarak çatışma, yakınlık ve öğretmen değerlendirmesi; dışa yönelimin göstergesi olarak kurallara karşı gelme ve saldırgan davranışlar; aile katılımının göstergesi olarak ise okul

temelli katılım, ev temelli katılım ve okul-aile iş birliği temelli katılım ele alınmıştır. Okula Uyum Model Testi'ne ilişkin ölçüm modeli hipotezleri ve yapısal model hipotezleri ise ayrıca aşağıda sunulmuştur:

1.3.1. Ölçüm Modeli Hipotezleri

1. Okul sevme, işbirlikli katılım, kendi kendini yönetme ve öğrenme ile mutlu olma okula uyumu anlamlı olarak yordamaktadır.
2. Saldırgan davranışlar ve kurallara karşı gelme dışa yönelimi anlamlı olarak yordamaktadır.
3. Çatışma, yakınlık ve öğretmen değerlendirmesi öğretmen – öğrenci ilişkilerini anlamlı olarak yordamaktadır.
4. Akranlarla asosyal ilişki ve akranlar tarafından dışlanma, akran ilişkilerini anlamlı olarak yordamaktadır.
5. Okul temelli aile katılım, ev temelli katılım ve okul-aile iş birliği temelli katılım, aile katılımını anlamlı olarak yordamaktadır.

1.3.2.Yapısal Model Hipotezleri

1. Dışa yönelim okula uyumu anlamlı olarak etkilemektedir.
2. Öğretmen-öğrenci ilişkileri okula uyumu anlamlı olarak etkilemektedir.
3. Akran ilişkileri okula uyumu anlamlı olarak etkilemektedir.
4. Aile katılımı okula uyumu anlamlı olarak etkilemektedir.
5. Aile katılımı ile okula uyum arasındaki ilişkide öğretmen – öğrenci ilişkisi değişkeninin aracı rolü istatistiksel olarak anlamlıdır.
6. Dışa yönelim ile okula uyum arasındaki ilişkide öğretmen – öğrenci ilişkisi değişkeninin aracı rolü istatistiksel olarak anlamlıdır.
7. Dışa yönelim ile okula uyum arasındaki ilişkide akran ilişkisi değişkeninin aracı rolü istatistiksel olarak anlamlıdır.

1.4. Sayıtlılar

1. Araştırmaya katılan tüm öğretmen ve ebeveynlerin uygulanan veri toplama araçlarını, gerçek durumlarını yansıtacak şekilde yanıtlamışlardır. Ebeveynler kendi çocukları için yanıt vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırmada ele alınan okula uyum, okulu sevmeye, işbirlikli katılım, kendi kendini yönetme ve öğrenme ve mutlu olma alt boyutları ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, 2015 – 2016 öğretim yılında, Ankara ilinde araştırmaya katılan ilkokul birinci sınıf öğretmenleri ve ebeveynleri ile sınırlıdır. Elde edilen bulgular benzer özelliklere sahip okullara ve okul ortamında bulunan öğretmen ve öğrencilere genellenebilir.
3. Bu araştırmada ebeveynlerden alınan değerlendirmeler daha çok annelerden alınan değerlendirmelerle sınırlıdır.
4. Bu araştırmada öğrenci hakkında bilgi edinmek için ebeveyn ve öğretmen değerlendirilmelerine başvurulmuştur. Toplanan veriler öğretmenlerin ve ebeveynlerin gözlemine dayalıdır.

1.6. Tanımlar

Uyum: Uyum, sosyal etkileşim sonucunda kişinin gelişimine olumlu etkileri olan amaçlara (sosyal onay, sosyal kabul, kendine ilişkin başarı, sosyal ve duygusal iyi olma) ulaşılmasıdır (Bronfenbrenner,1989; Ford, 1992; Wentzel, 2003).

Okula Uyum: Okula uyum, çocuğun okul ortamına karşı duyduğu ilgi, katılımı, ortamdaki rahatlığı ve okuldaki başarısı olarak ele alınmaktadır (Ladd, 1996). Bu çalışmada okul uyumu; yukarıdaki tanımla ilişkili olarak çocuğun okulu sevmesi, işbirlikli katılım sağlaması ve kendi kendini yönetebilmesi olarak ele alınmıştır.

İlkokul birinci sınıf öğrencisi: İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne (2014) göre ilkokul birinci sınıfına kaydı bulunan 60 ay ve üstü çocuklar, bu çalışmada ilkokul birinci sınıf öğrencisi olarak tanımlanmıştır.

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu bölümde öncelikle araştırmanın bağımlı değişkeni olarak okula uyumun tanımına değilmiş ve okula uyumu oluşturan bileşenler açıklanmıştır. Ayrıca okula uyumu açıklamak için kurulan model ekolojik sistem yaklaşımına (Bronfenbrenner, 1979) dayandırıldığı için ekolojik sistem yaklaşımı ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

1.7.1. Okul Uyumu

Okul uyumu; çocuğun okul ortamına karşı duyduğu ilgi, katılımı, ortamdaki rahatlığı ve okuldaki başarısı olarak ele alınmaktadır (Ladd, 1996). Pellegrini, Kato,

Blatchford ve Baines (2002) ise okula uyumu; genel uyum, akademik beceriler, öğretmenle kurulan ilişki ve okulu sevme olarak ele almaktadır. Berndt (1999) okula uyumun üç bileşeninden söz etmiş ve bunları: 1) Öğrencinin okulda başarılı olmaya ilişkin motivasyonu ve sınıf aktivitelerine olumlu katılımı; 2) Öğrencilerin öğretmenlerinin sözünü dinlemesi ve sınıf davranış kurallarına uyması; 3) Akademik görevlerdeki performansı olarak sıralamıştır.

Yapılan bazı çalışmalar (Hoglund, Klinge ve Hosan, 2015; Sasser, Bierman ve Heinrichs, 2015) okula uyumu; akademik uyum ve sosyal-duygusal uyum olarak ele alırken, bazıları (Gest, Madill, Zadzora, Miller ve Rodkin, 2014) akademik uyum ve sosyal uyumun yanı sıra davranışsal uyumdan da bahsederek okula uyumu kapsamlı bir şekilde açıklamaya çalışmışlardır. Okula uyum bileşeni olarak görülen akademik uyum; öğrencinin akademik olarak istenen düzeyde bir ilerleme kaydetmesi olarak ifade edilmektedir (Iyer, 2006). Sosyal uyum ise; öğretmenler ve akranlarıyla kurduğu ilişki kalitesi olarak tanımlanmaktadır (Hoglund, Klinge ve Hosan, 2015). Bir başka deyişle okula uyum; öğrencinin akademik başarısını içeren akademik uyumu; okulda bulunan bireylerle kurduğu ilişkileri içeren sosyal uyumu ve okulda kurallara uyma gibi davranışları içeren davranışsal uyumu içine alan kapsamlı bir kavramdır. Bu çalışmada okul uyumundan bahsedilirken okula uyumun tüm bileşenlerini kapsayan Ladd (1996)'ın tanımı temel alınmıştır.

2013 nüfus sayımına göre Türkiye'nin nüfusu 76.481.840'dir. Nüfusun 17.761.380'u yani yaklaşık % 23'ü 5 – 18 yaş arası eğitim çağındaki bireyler oluşturmaktadır (TÜİK, 2013). Türkiye nüfusunun büyük bir kısmını oluşturan bu öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini etkileyen okul uyumundan etkilenen ve etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Örneğin; okul özellikleri, okula başlama yaşı, okul öncesi eğitimde geçen süre, okul öncesi eğitimin niteliği, okul öncesi eğitim alma, hazırlık sınıfında okuma, öğretmen, aile ve aile ortamı, ailenin sosyoekonomik düzeyi, ebeveyn çocuk iletişimi, çocuk bakımı, ebeveynlerin eğitim düzeyi, olumlu akran ilişkileri, oturulan evin fiziksel yapısı okula hazır bulunuşluğu etkileyen faktörler olduğu tespit edilmiştir (Harman ve Çelikler, 2012). Erkan ve Kırca (2010), yaptıkları çalışmalarında okul öncesi eğitim almış olmanın ilköğretim birinci sınıfların okula hazırbulunuşluklarını, dolayısıyla okula uyumlarını, etkilediğini ortaya koymuştur. Benzer bir çalışmada da okul öncesi eğitimin hazırbulunuşluk üzerinde etkisi bulunmuştur (Erkan, 2011).

Okula uyum literatürüne bakıldığında genel olarak çocuğun okul öncesi eğitim alıp almadığı (Gullo ve Burton, 1993; Ladd, 1990; Zupancic ve Kavcic, 2011), davranış sorunları (Kupersmidt ve Coie, 1990; Aunola, Stattin ve Nurmi, 2000; Simons-Morton ve Crump, 2003; Zhou, Peverely, Xin, Huang ve Wang, 2003; Wood, 2006; Stormshak ve Bierman, 1998; Kawabata, Tseng ve Gau, 2012) ebeveyn ilişkileri (Granot ve Mayseless, 2001; Al-Yagon ve Mikulincer, 2004; Pears, Fisher, Bruce, Kim ve Yoerger, 2010), öğretmen ilişkileri (Murray, Waas ve Murray, 2008; Studsrød ve Bru, 2012) ve akran ilişkileri (Gülay ve Erten, 2011; Loukas, Ripperger-Suhler ve Herrera, 2012; Ogelman ve Erten, 2013) ile ilişkisinin araştırıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra okula uyumu ile mizaç yapısı, sosyal problem çözme becerileri (Walker, 2011) öznel iyi oluş (Shoshani ve Slone, 2013), ırk (Seol, Yoo, Lee, Park ve Kyeong, 2016; Jung ve Stinnet, 2005; Akos ve Galassi, 2004) cinsiyet (Ladd ve Burgess, 2001; Taylor, Liang, Tracy, Williams ve Seigle, 2002; Simons-Morton ve Crump, 2003; Akos ve Galassi, 2004) gibi değişkenlerle çalışılmıştır.

Okula uyum ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında öğrencilerin sahip olduğu birtakım özelliklerin yanı sıra aile, okul gibi etkileşimde bulunduğu çevresindeki diğer sistemlerin özelliklerinin de okula uyumu etkilediği görülmektedir. Bu çalışma kapsamında müdahale edilebilir, psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları ile değiştirilebilir değişkenler seçilmiş cinsiyet, ırk gibi değiştirilemeyen değişkenler çalışma kapsamına alınmamıştır. Bununla birlikte ilköğretim dönemindeki öğrencinin etkileşimde bulunduğu üç büyük sistem bulunmaktadır. Bunlar; aile, öğretmen ve arkadaş sistemi olarak sıralanabilir. Bu çalışma kapsamında öğretmen ve akran ilişkileri incelenmekte; aile sistemi ise çalışma dışı bırakılmıştır. Nitekim Bronfenbrenner (1994) araştırmaların daha çok ebeveynlere odaklandığını ve çocuğun sınıf, okul gibi temel gelişimsel alanlarının ihmal edildiğini söylemektedir. Buradan hareketle bu çalışmada okula uyum mikrosistem boyutunda ele alınırken çocuğun okul ortamında kurduğu ilişkilere odaklanılmıştır.

Literatür incelendiğinde okula uyumu tanımlayan ve onu açıklayan bir kurama rastlanmamıştır. Bununla beraber okula uyumu açıklamaya çalışan bazı çalışmalarda (Baughan, 2012; Santa-Lucia, Gesten, Rendina-Gobioff, Epstein, Kaufmann, Salcedo ve Gadd, 2000; Spencer, 1999) ekolojik yaklaşımının ele alındığı görülmektedir. Aynı zamanda okul sistemi ve çocuğun davranışları arasındaki bağlantı fenomenolojik ve ekolojik bakış açılarıyla ele alınmaktadır

(Baker, Dilly, Aupperlee ve Patil, 2003). Çocuk okul ortamında sosyal çevrede, kendi fenomenolojik alanında yer alan etmenlerden etkilenecek ve onları etkileyerek gelişimini sürdürür (Bronfenbrenner, 1979). Araştırmada temel alınan ekolojik sistem yaklaşımında insan gelişiminin sosyo-kültürel bir bakış açısıyla ele alındığı görülmektedir (Bronfenbrenner, 1986). Bu çalışmada da okula uyum açıklanırken ekolojik sistem yaklaşım temel alınmıştır.

1.7.2. Ekolojik Sistem Yaklaşımı ve Okula Uyum

Her insan, farklı sistemlerden oluşan bir çevre içinde doğar. Aile sistemi, eğitim sistemi, siyasal sistem, inanç sistemi, ekonomik sistem ve iş sistemi bu sistemlere örnek olarak verilebilir. Biopsikososyal bir varlık olan insan, davranışlarıyla çevresini etkilediği gibi aynı zamanda içinde bulunduğu çevresel sistemlerden etkilenecek gelişir (Ashman ve Hull, 1999). Bronfenbrenner (1979), tarafından öne sürülen ekolojik sistem yaklaşımı, insan gelişimine sosyo-kültürel bir bakış açısı sunmaktadır. Ekolojik sistem yaklaşımında özellikle birey ve aile, toplum gibi çeşitli çevresel sistemler arasındaki ilişkinin anlaşılması üzerinde durulmaktadır. Başka bir ifade ile bu görüşte, çevresel sistemlerle yaşanan ilişkiler özel bir önem taşımaktadır (Hetherington ve Parke, 1986).

Ekolojik sistem yaklaşımı insan davranışına etki eden iç ve dış kuvvetlerin karşılıklı etkileşimleri üzerinde durur. Bireylerin farklı durumlara uyumlarını sağlayan geçerli davranış kalıplarını tanımlar. Çevre içerisinde bulunan insan ve diğer sistemlerin birbirleri üzerinde meydana getirdikleri etkileri açıklar (Miley, O'Melia ve Du-Bois, 1998). Ekolojik sistem yaklaşımı açısından çocuk sadece kendi bireysel özellikleri tarafından etkilenmez; aynı zamanda yakın çevresi ve bu çevredeki çeşitli öğelerin birbirleri ile olan etkileşimleri ile doğrudan üyesi olmadığı uzak çevresi tarafından etkilenir (Atzaba-Poria, Pike ve Deater-Deckard, 2004). Ekolojik sistem yaklaşımında çocuk kendi çevresinin oluşturulmasında aktif bir katılımcı olarak kabul edilir. Bu bağlamda, çocuğun çevresi ve çevresi ile olan ilişkilerine ilişkin öznel yaşantıları, en az çevrenin nesnel görüşü kadar belirleyicidir (Hetherington ve Parke, 1986). Başka bir ifade ile, çocuğun çevresine ilişkin algıları onun çevresinden etkilenme biçimini büyük ölçüde belirler. Geleneksel görüşten farklı olarak ekolojik sistem yaklaşımı, birbiri ile bağlantılı bireysel, çevresel ve sosyal faktörleri kapsayan disiplinler arası bir yaklaşımdır (Henry ve Stephenson, 1993). Bu yaklaşım, insan gelişiminin açıklanmasında bireysel ve çevresel faktörleri bütünleştirerek bunları bir

sistem içerisine yerleştirmektedir. Bu yaklaşımda çevresel faktörlerin önemi vurgulanmakla birlikte bireysel özellikler de göz ardı edilmemiştir. Bununla birlikte, bireyin algıları onun çevresinden etkilenme biçimini belirlemektedir. Sonuç olarak bireyin gelişiminde bireysel ve çevresel özellikler karşılıklı etkileşim halindedir.

Bronfenbrenner (1979), tarafından öne sürülen sosyo-kültürel katmanlar, bireyin doğrudan doğruya ilişkili olduğu aile ve yakın arkadaşlarından başlamakta ve bireye en uzak olan, bireyin doğrudan bir ilişkisi olmayan yasal düzenlemeler gibi sistemlerin içerisinde yer aldığı bir tabakaya kadar uzanmaktadır. Gelişim sürecinde bu katmanlar arasındaki ilişkiler değişebilmektedir. Aşağıda sırası ile bu katmanlar açıklanmıştır (Bronfenbrenner 1979; 1994):

Çocuk (organizma): Ekolojik sistem yaklaşımının en temelinde 'birey' bulunmaktadır. Bir birey olarak çocuğun kişilik özelliklerinden ilgilere kadar olan her türlü bireysel özellik ekolojik-sistem kuramının ilk basamağı olan bu basamakta ele alınmaktadır.

Mikrosistem: Mikrosistem belirli fiziksel ve maddi özellikleri olan bir ortamda gelişen bireyin deneyimlediği etkinlikler, roller ve kişilerarası ilişkileridir. Mikrosistem tanımındaki anahtar kelime olan ortam, bireyin insanlarla birebir yüz yüze iletişim içinde olduğu ev, iş ya da okul gibi ortamları kapsamaktadır. Mikrosistemde, yakınsal (proximal) alan gelişimi sağlamakta ve sürdürmektedir; ancak bunu yapma gücü mikrosistemin bağlamına ve yapısına bağlıdır. Yakınsal süreçlerle ilgili araştırmalar daha çok ebeveynlere odaklanmakta ve çocuğun sınıf, okul gibi temel gelişimsel alanları ihmal edilmektedir.

Mezosistem: Gelişen bireyin aktif olarak katıldığı iki ya da daha fazla ortam arasındaki ilişkiden oluşmaktadır. Bir başka deyişle mezosistem, mikrosistemlerin sistemidir. Örneğin bir çocuğun mezosisteminde ev, okul ve akran grubu arasındaki ilişkiler incelenirken; bir yetişkinin mezosisteminde ise aile, iş ve sosyal yaşam arasındaki ilişkiler incelenebilir.

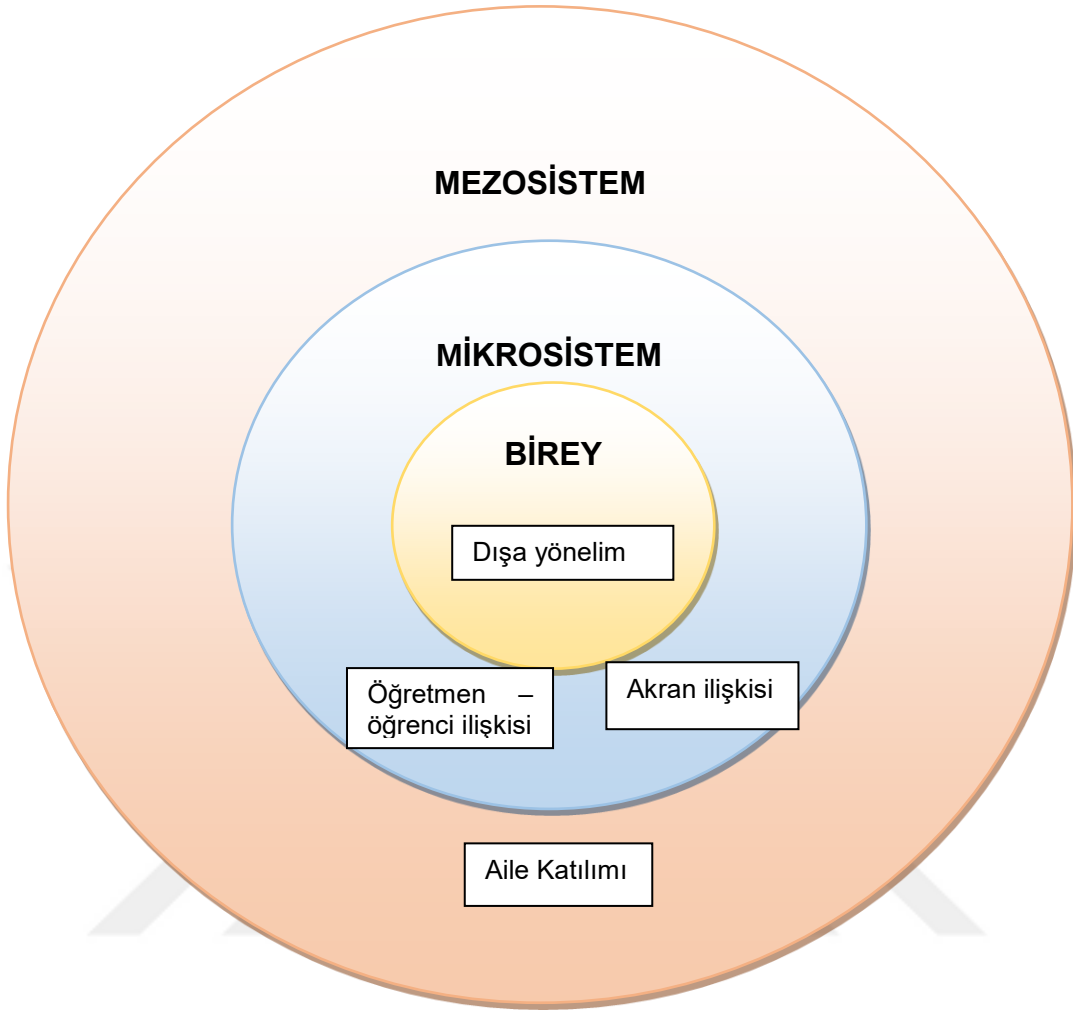
Ekzosistem: İki veya daha fazla bağlam arasındaki bağların ve süreçlerin uzlaştığı bir sistemdir. Bu bağlamlardan en az birinin merkezde bulunan çocuğu içermemesi ancak dolaylı olarak etki etmesi gerekmektedir. Örneğin; çocuk için ekzosistem ev ile ebeveynin iş yeri arasındaki ilişki olmaktadır.

Makrosistem: İdeolojiler, tutumlar, kültürel değerler, ırksal ilişkiler, benimsenen din gibi içinde yaşanan kültürel yapının birimlerinden oluşmaktadır. Bu katman farklı kültürlerde ve ülkelerde sahip olunan ideoloji ve inanç sistemlerinden dolayı farklılaşır.

Kronosistem: Ekolojik sistem yaklaşımının son katmanı tarihsel çağı vurgulamaktadır. Kronosistem yalnızca bireyde zaman içinde olan kişisel değişikliklerin değil; bireyin içinde bulunduğu çevresinde olan değişikliklere de dikkat çekmektedir. Örneğin; ülke politikalarıyla ekonomik güvencenin kaybedilmesi, aileleri farklı kaynaklar aramaya itmekte ve bu da bireyin içinde yaşadığı çevreyi etkilemektedir.

Görülmektedir ki, her bir sistem aslında birbiri içerisine geçmiş alt sistemlerden oluşmaktadır. Her bir sistem kendi içerisinde aktif bir yapıya sahiptir ve birbirini etkileyerek genişlemektedir. Gökler'e (2008), göre tüm sistemlerin hedefi, kendi içsel kaynakları ya da başka sistemlerden aktarılan kaynaklarla gereksinimlerini karşılamak yoluyla yaşamını sürdürmek, büyümek ve gelişmektir.

Çocuk kendini çevreleyen sistemlerden biri olan okul ile ilk temasında, hem birey olarak kendisi bu sistemi etkileyecek, hem de okulla birlikte içinde yer aldığı diğer sistemlerden ve bu sistemlerin birbiri ile olan ilişkilerinden etkilenecektir. Bu nedenle bu çalışmada ekolojik yaklaşım kuramının okul uyumu konusunda açıklama gücü yüksek olduğu düşüncesiyle temel alınmış ve ekolojik kuram bu çalışmanın kuramsal temelini oluşturmuştur. Bununla birlikte okul uyumu ile ilgili çalışmaların ekolojik sistem kuramının ilk basamağı olan birey basamağında davranış sorunlarına odaklandığı; mikrosistem adı verilen ikinci basamakta ebeveyn, öğretmen, arkadaş gibi çocuk üzerinde doğrudan etkisi olan sistemler ve üçüncü basamak olan mezosistemde; aile katılımı gibi mikrosistemlerin etkileşimleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada okul uyumunu etkileyen faktörler; sadece ekolojik yaklaşımın birey, mikrosistem ve mezosistem boyutlarında ele alınmıştır. Ekolojik sistem yaklaşımının ekzosistem, makrosistem ve kronosistem basamakları ölçülebilirliklerinin güçlüğü nedeniyle çalışmaya dahil edilmemiştir. Çalışmada ele alınan değişkenler ve bu değişkenlerin yer aldığı alt sistemler Şekil 1.2'de gösterilmiştir.



Şekil 1.2. Çalışmada Ele Alınan Değişkenler ve Bulundukları Alt Sistem Basamakları

Şekil 1.2’de görüldüğü gibi ekolojik sistemin ilk basamağı olan çocuk basamağında çocuğun dışa yönelim özellikleri ele alınmıştır. Mikrosistem basamağında ise; çocuğun öğretmeniyle ve akranlarıyla olan ilişkisine yer verilmiştir. Son olarak mezosistem basamağında aile ve okul sistemlerinin birbiriyle ilişkisini gösteren aile katılımı değişkeni incelenmiştir.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okul uyumu ile ilgili araştırmalar; birey, mikrosistem ve mezosistem ile ilgili araştırmalar olmak üzere üç ayrı başlıkta ele alınmıştır. Birey ile ilgili araştırmalar kısmında davranış sorunları ile okula uyum ilişkisine; mikrosistem ile ilgili araştırmalar kısmında öğretmen ve akran ilişkileri ile okula uyum ilişkisine; mezosistem ile ilgili araştırmalar kısmında ise aile katılımı ile okula uyum ilişkisine değinilmiştir.

2. 1. Birey ile İlgili Araştırmalar

Çalışma kapsamında bireye, yani organizmaya, ait değişken olarak davranış sorunları ele alınmıştır. Aşağıda davranış sorunları ile ilgili araştırmalar ayrı olarak sunulmuştur.

2.1.1. Davranış Sorunları ve Okula Uyum

Davranış sorunları, okulla ilk kez karşılaşılan dönem olan ilkokul döneminde, üzerinde önemle durulan bir konudur. İlkokul dönemindeki çocuk, okul ortamında ailesi dışında başka kişilerle ilişki kurmaya başlamaktadır. Akranlarla veya öğretmenlerle kurulan ilişkinin yapısı aile ile kurulan ilişkiden farklı olmaktadır ve aile içinde kabul edilebilir sayılan birtakım davranışların bu ilişkilerde kabul edilmeme olasılığı bulunmaktadır.

Çocuğun aile ortamından sonra karşılaştığı ve vaktinin çoğunu geçirdiği bir ortam olan okul, kendi kuralları olan ve çocuktan birtakım davranışları gerçekleştirmesinin beklendiği bir ortamdır. Çocuğun kendi başına bağımsız hareket etmesi okul ortamında çeşitli kurallarla kısıtlanmaktadır. Ancak, ilkokul dönemindeki çocuk bağımsız olmayı ister ve engellendiği zaman öfke yaşayabilir (Akboy, 2000). Bu nedenle, çocuğun okul içinde bazı olumsuz davranışlar sergilemesi beklenen bir durumdur. Stormshak ve Bierman (1998) tarafından 631 çocukla yürütülen araştırma sonuçları, çocukların evde gösterdikleri dışsallaştırma problemlerinin çocukların okula başlarken okula uyum problemlerinin ortaya çıkışını yordadığını göstermektedir. Evden okula geçiş sürecinde devam eden karışık gelme davranışının, saldırgan ve hiperaktif davranışların gelişimsel açıdan çocuğun gelecekteki okula uyum sürecini belirgin bir şekilde etkilediği sonucuna varılmıştır. Diğer bir deyişle çocuk okula gelmeden önce gösterdiği bir takım davranış

problemlerini okula taşıyabilir ya da okulda yeni bir ortamla karşılaşmanın yaratabileceği kaygıyla okul ortamında davranış problemleri gösterebilir.

Sınıf içinde gösterilen davranış problemleri öğretmenlerin yürüttüğü eğitim-öğretim faaliyetlerini de aksatabilmektedir. İlkokul birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar olan sınıf öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada (Sadık, 2002) öğretmenlerin kişiye ve eşyaya zarar verme davranışlarını sıklıkla problem davranış olarak tanımladıklarını ve yönetimi en zor olan problem davranışlarından birini de saldırganlık olarak belirttiklerini ileri sürmüştür. İlköğretim öğretmenleriyle yürütülen benzer bir araştırmada (Balay ve Sağlam, 2008) öğretmenler sırasıyla, “karşıdakinin sözünü yarıda kesme” “izinsiz konuşma/fısıldaşma”, “derse geç gelme”, “izinsiz ayağa kalkma/sınıfta dolaşma” ve “sırada yayılarak oturma” davranışlarının en fazla gözlenen davranışlar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin davranış problemleriyle başa çıkmada en çok kullandıkları stratejinin “sözel uyarı”, “sözel olmayan uyarı” ve “1. Tip ceza” olduğu belirlenmiştir. öğretmenlerin istenmedik davranışlar karşısında genel olarak tepkisel modeli benimsedikleri ortaya konmuştur (Uysal, Altun ve Akgün, 2010).

Görüldüğü gibi ilkokul döneminde öğretmenler, davranış problemleri ile karşılaşmakta ve bunlarla baş etmede geleneksel yöntemleri kullanmaktadırlar (Balay ve Sağlam, 2008; Sadık, 2002; Uysal, Altun ve Akgün, 2010). Özellikle ilkokula başlayan çocuklarda öfke, kıskançlık ve saldırganlık gibi duyguların sıkça ve yoğun olarak yaşandığı (Akboy, 2000) ve olumsuz duygulanımın okula uyum üzerinde etkisi olduğu (Al-Hendawi, 2013; Nelson, Martin, Hodge, Havill ve Kamphaus, 1999) düşünüldüğünde öğretmenlerin bu konuyla nasıl baş ettiği ve bunun sonucu olarak çocukların okula uyumlarının nasıl etkilendiği çocukların sağlıklı bir şekilde okula alışması bakımından üzerinde durulması gereken bir konudur.

İlkokul döneminde görülen söz konusu davranış sorunları çocukların gelişiminde sorunlara yol açabilmektedir (Bradshaw, Waasdorp ve Leaf, 2012). Örneğin; çocukların gösterdiği davranış sorunlarının onların okula uyumunu ve akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği araştırmalarla (Aunola, Stattin ve Nurmi, 2000; Kawabata, Tseng ve Gau, 2012; Kupersmidt ve Coie, 1990; Simons-Morton ve Crump, 2003; Stormshak ve Bierman, 2009; Zhou, Peverely, Xin, Huang ve Wang, 2003; Wood, 2006) ortaya konmuştur.

Araştırmacılar çocuklarda görülen davranış sorunlarını içe yönelim (içselleştirilmiş) ve dışa yönelim (dışsallaştırılmış) olmak üzere iki kategoride ele almaktadır (Achenbach ve Edelbroch 1983; Caldarella ve Merrell 1997; Gimpel ve Holland 2003). Dışa yönelim sorunları, kurallara karşı gelme, saldırgan davranış, hiperaktivite ve dürtüsellik olarak tanımlanırken; içe yönelim sorunları, depresyon, somatik yakınmalar ve anksiyete olarak ele alınmaktadır (Achenbach, 1991).

Bu çalışma kapsamında davranış sorunlarının okula uyum ile ilgisine odaklanılmış ve bununla ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu konuda yapılan araştırmalardan söz edilirken kronolojik sıra temel alınmış ancak birbiriyle benzer bulgulara sahip olan araştırmalar bir arada sunulmuştur. Bununla birlikte çalışma kapsamında önerilen modelde öğretmen ve arkadaş ilişkilerinin davranış sorunları ve okul uyumu arasındaki ilişkide aracı rol üstlendiği öne sürüldüğünden son olarak davranış sorunları ile öğretmen ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiye de değinilmiştir.

Okulun işleyişi, akran reddi ve davranış sorunlarından biri olan çocuğun saldırgan davranışları değişkenlerinin öğrencilerin suç davranışlarını ve okula uyum sağlayamamalarını yordayıp yordamadığının incelendiği bir çalışmada (Kupersmidt ve Coie, 1990) öğrencilerin okuldan uzaklaşmalarının en önemli yordayıcıları olarak öğrencilerin saldırgan davranışları ve sıklıkla devamsızlık yapmasını bulunmuştur. Aunola, Stattin ve Nurmi (2000) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise öğrencilerin okula uyumlarının, başarı stratejileri ve davranış problemleri ile ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışmada başarı stratejileri ile davranış problemlerinin ilişkisinde okul uyumunun aracı etkisi gözlenmiştir. Öğrencilerin uyumsuz başarı stratejileri sergilemelerinde sadece okula uyumun değil, aynı zamanda problem davranışlarının da etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Chen ve Li (2000) tarafından yapılan boylamsal bir araştırmada öğrencilerin depresyon belirtileri ile sosyal uyum ve okula uyum arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Depresif belirtilerin öğrencilerin ilerdeki akademik başarısını ve sosyal uyumunu yordadığı ve okula uyum problemlerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Amerikalı, Çinli ve Amerika'da yaşayan Çinli öğrencilerin okula uyumlarının karşılaştırıldığı bir araştırmada; bütün kültürel gruplarda depresyon, kaygı ve sosyal stresin akademik olarak yetersizlik hissi dolayısıyla okula uyum ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Zhou, Peverely, Xin, Huang ve Wang, 2003) Benzer şekilde bir başka çalışmada (Simons-Morton ve Crump, 2003) depresyon, okul uyumu ile ilişkili

bulunmuştur. Bu araştırmalar değerlendirildiğinde davranış sorunları içinde içe yönelim problemlerinin de okul uyumuyla ilişkili olduğu, içe yönelim problemlerinden de daha çok depresyonun ilişkisinin araştırıldığı ve kanıtlandığı söylenebilir.

Dışa yönelim sorunlarından biri olan saldırganlık davranışının okula uyum üzerinde etkisinin incelendiği bir başka çalışmada (Ladd ve Burges, 2001) ise akran ilişkileri ve öğretmen ilişkileri saldırganlıkla beraber ele alınmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğrencinin saldırganlık düzeyi ne olursa olsun eğer arkadaş sayısı fazla ise okula uyum sağladıkları görülmüştür. Bununla birlikte anaokulu döneminde saldırgan özellikler gösteren çocukların birinci sınıfta arkadaş sayıları az ise okula uyumlarının düşük olduğu; benzer şekilde saldırgan özellikler gösteren çocukların anaokulunda öğretmenle çatışmalı ilişki kuruyorlarsa, birinci sınıfta okula uyumlarının düşük olduğu ortaya konmuştur. Bir başka deyişle saldırgan özellikler gösteren çocuklarda ilişkilerin sağlıklı olması koruyucu, sağlıklı olması ise bir risk faktörü olarak düşünülebilir.

Wood (2006) içselleştirme davranış sorunlarından biri olan kaygının öğrencilerin okul performansları ve sosyal uyumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre kaygının azaltılması öğrencilerin akademik performanslarının ve sosyal uyumlarının gelişmesi açısından etkili olduğu bulunmuştur. Yukarıda verilen araştırma bulgularının tersi olarak davranış problemlerinin akademik performansla ilişkisi olmadığını belirten araştırmalar da mevcuttur. Örneğin; altı boylamsal çalışmanın verileri kullanılarak yürütülen bir meta analiz çalışmasında, öğrencilerin hazırbulunuşluluklarının ileriki okul başarısını ne derece yordadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, akademik becerilerin ve dikkat becerilerinin ileriki okul başarısını büyük ölçüde etkilediği görülmüştür. Ancak içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları ve sosyal beceriler, görece yüksek seviye problem davranışa sahip çocuklar arasında bile, ileriki akademik performansın önemsiz yordayıcıları olarak belirlenmiştir (Duncan ve diğerleri, 2007).

Araştırmalarda davranış sorunlarının okula uyumun yanı sıra okul reddi ya da okul korkusu gibi okula uyumsuzlukla ilişkilendirilebilecek kavramlarla ilişkisinin de incelendiği görülmektedir. Özcan ve Aysev (2009) tarafından yapılan araştırmada 6-12 yaşlarında okul korkusu nedeniyle kliniğe başvuran çocukların okul korkusu ile davranış problemleri ve durumluk-sürekli kaygıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çocukların davranış problemlerini ölçmek amacıyla 4-18 Yaş Çocuk ve Gençlerde

Davranış Değerlendirme Ölçeği (Child Behavior Checklist for ages 4-18, CBCL) kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre CBCL alt ölçeklerinden içe kapanma-depresyon, somatik yakınmalar, sosyal sorunlar, düşünce sorunları, dikkat sorunları, saldırganlık alt ölçeklerinde, içe yönelim, dışa yönelim ve toplam puanlarda araştırma ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile sosyal uyum ve okul uyumu ilişkisini değerlendirmek amacıyla yapılan bir araştırma sonuçlarına göre; dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu semptomları ile akademik performans arasında negatif yönde; sosyal uyum problemleri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Kawabata, Tseng ve Gau, 2012). Carbonneau, Boivin, Brendgen, Nagin, ve Tremblay (2016) tarafından yapılan bir araştırmada eşzamanlı olarak hiperaktivite-dürtüsellik, karşıt gelme ve saldırganlık tanısı almış olan okul öncesi çağı çocuklarının, ilkokul birinci sınıftaki davranış sorunları ve okula uyumları incelenmiştir. Araştırmada okul öncesinde söz konusu davranış sorunlarını gösteren çocukların ilkokul birinci sınıfta da davranış sorunlarının devam ettiği ve buna bağlı olarak okula uyum sağlamada tanı almamış çocuklara oranla daha dezavantajlı oldukları tespit edilmiştir.

Öfke ve utangaçlığın çocuğun gelişimindeki rolünü ölçmeyi amaçlayan boylamsal bir araştırmada (Buhs, Rudasill, Kalutskaya ve Griesse, 2015) 960 çocuk ilkokul birinci sınıfa kadar incelenmiştir. Bulgular akranlar tarafından reddedilmenin çocuğun anaokulundaki utangaçlığı ve birinci sınıftaki katılımı arasındaki ilişkide aracı rolü olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmen duyarlılığı; utangaçlık, akranlar tarafından reddedilme ve sınıf içi katılım arasındaki ilişkilerde düzenleyici rol oynamıştır. Bir başka deyişle öğretmenlerin duyarlı oluşu utangaç çocukların sınıfa katılımını ve akranları tarafından kabul edilmesinde kritik bir faktör olarak görülmektedir. İlkokul öğrencilerinde utangaçlığın okula uyumu üzerindeki etkisinin incelendiği başka bir araştırmada ise (Özdemir, Cheah ve Coplan, 2016) utangaç çocukların okuldan daha az hoşlandıkları ve daha yüksek düzeyde okuldan kaçınma davranışı sergiledikleri bulunmuştur. Bununla birlikte düşük akran kabulüne sahip öğrencilerde utangaçlığın okuldan hoşlanmanın negatif bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Daha önce bahsedildiği gibi dışa yönelim sorunlarının öğrencilerin öğretmen ve akran ilişkilerini etkileyebileceği ve bunun sonucunda dolaylı olarak okula uyumu

belirleyeceği düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında davranış sorunları ile öğretmen ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin; okul öncesinden üçüncü sınıfa kadar olan çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada (Silver, Measelle, Armstrong ve Essex, 2005) öğretmen – öğrenci yakınlığı ile dışsallaştırma davranışları arasında etkileşim olduğu; bir başka deyişle özellikle okula başlarken yüksek düzeyde dışsallaştırma davranışları gösteren çocuklardaki dışsallaştırma sorunlarındaki düşüşün öğretmen – öğrenci yakınlığı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretmen – çocuk ilişkisinin ilkökul öğrencilerinde okula uyumunun bir yordayıcısı olarak bulunduğu bir başka çalışmada (Baker, Grant ve Morlock, 2008) dışsallaştırma ve içselleştirme davranış sorunlarının düzenleyici etkisi araştırılmış ve dışsallaştırma sorunu olan çocuklarda öğretmen yakınlığının; içselleştirme sorunları olan çocuklarda çatışmanın etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Anaokulundan ilkökula geçiş sürecindeki öğretmen – öğrenci ilişkisinin ve çocukların davranış sorunlarının ilkökul birinci sınıftaki akademik yeterlik ile ilişkisinin incelendiği bir çalışmada (Portilla, Ballard, Adler, Boyce ve Obradović, 2014) dikkat eksikliği ve dürtüsel davranışların öğretmenle yaşanan çatışmayı yordadığı ve bu etkinin ilkökulda da devam ettiği görülmüştür. Öğretmen – öğrenci ilişkisi ve dışsallaştırma sorunlarının ilişkisinin boylamsal olarak incelendiği bir çalışmada, 166 çocuk bir buçuk yıl boyunca takip edilmiş ve yüksek düzeyde dışsallaştırma sorununun öğretmen – öğrenci arasındaki çatışmayı yordadığı ve dışsallaştırma sorunları arttıkça öğretmen – öğrenci yakınlığının azaldığı ortaya konmuştur (Eisenhower, Blacher, ve Bush, 2015). Bununla beraber davranış sorunları ve öğretmen – öğrenci arasındaki ilişkide bilişsel yeteneğin veya zihinsel yetersizliğin düzenleyici bir etkisi olmadığı görülmüştür. Başka bir boylamsal çalışmada ise anaokulunda yüksek düzeyde davranış sorunları gösteren öğrencilerin, anaokulunda daha az öğretmen yakınlığı algıladıkları ve ilkökulda öğretmenleriyle olan ilişkilerinde daha çok çatışma yaşadıkları bulunmuştur (Skalicka, Belsky, Stenseng ve Wichstrom, 2015). Aynı çalışmada anaokulundaki davranış sorunlarının ilerleyen yıllardaki öğretmen – öğrenci çatışmasını yordadığı ortaya konmuştur.

Öğretmen – öğrenci ilişkisi ve davranış sorunları arasındaki ilişkiye değinen bir başka çalışmada Baker (2006) davranışsal ya da öğrenme problemleri olan

çocukların öğretmen ilişkisinden daha az yararlandıkları ve okula uyumlarının daha zayıf olduğu ortaya ifade etmiştir. Öğretmen – öğrenci ilişkileri ve dışsallaştırma ve içselleştirme sorunları arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir boylamsal çalışmada ise öğrenciler birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar izlenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmeniyle çatışma yaşayan ve öğretmenlerine yönelik daha az yakınlık algılayan öğrencilerin ilerleyen sınıflarda daha çok dışsallaştırma ve içselleştirme sorunları gösterdiğini ortaya koymuştur (Collins, O'Connor ve Supplee, 2016).

Öğretmen – öğrenci ilişkilerinin yanı sıra akran ilişkileri ile davranış sorunları arasındaki ilişki de araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Örneğin; akran reddi, saldırganlık ve diğer dışsallaştırma sorunları arasında ilişkilerin araştırıldığı bir çalışmada (Hymel, Rubin, Rowden ve LeMare, 1990) davranış sorunlarının düşük akran kabulü, sosyal izolasyon, sosyal yetersizlik algısı gibi sosyal güçlüklerle ilişkili olduğu bulunmuştur.

İçselleştirme ve dışsallaştırma sorunları olan ve herhangi bir davranış sorunu olmayan üç grubun karşılaştırıldığı bir çalışmada (Henricsson ve Rydell, 2006) içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları olan grupların daha düşük sosyal yetkinliğe, okul başarısına ve arkadaş kabulüne sahip oldukları görülmüştür. Başka bir çalışmada içselleştirme davranış sorunlarının akran mağduru olmanın bir yordayıcısı olduğu ortaya konurken (Vaillancourt, Brittain, McDougall ve Duku, 2013), bir başka çalışmada (Yang, Chen ve Wang, 2014) saldırgan davranışların okula uyuma olan etkisinin yanı sıra saldırgan davranışları olan çocukların ileride daha çok akran mağduru olduklarını ortaya konmuştur. Saldırgan ve rahatsız edici davranışların akran ilişkileri ile ilişkisi olduğunu ortaya koyan ve ilkökul öğrencileriyle yapılan başka bir boylamsal çalışmada (Powers ve Bierman, 2013) akranlarla olan deneyimlerin ilerdeki saldırgan ve rahatsız edici davranışlarla ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Coplan, Liu, Cao, Chen ve Li (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin davranış sorunlarının akranlar tarafından tercih edilme ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu ve bunun sonucu olarak öğrencilerin düşük düzeyde akademik başarı gösterdikleri görülmüştür.

Literatüre bakıldığında ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sürecinde etkisi en çok araştırılan davranış sorununun dışa yönelim davranışları olduğu görülmektedir. Bu bağlamda dışa yönelimin okula uyumu etkileyen kritik bir faktör

olduğu düşünülebilir. Bu nedenle bu çalışmada, davranış sorunları dışı yönelim ile sınırlandırılmıştır.

2.2. Mikrosistem İle İlgili Araştırmalar

Çocuğun üzerinde doğrudan etkisi olan ve onun mikrosistemi içinde yer alan öğretmen ve akranlar bu çalışmada ele alınan değişkenlerdendir. Aşağıda okul uyumu konusunda akranlarla ve öğretmenlerle ilgili yapılan araştırmalar kısaca özetlenmiştir.

2.2.1. Öğretmen – Öğrenci İlişkisi ve Okula Uyum

Çocuklar doğumlarından itibaren yetişkinlerle etkileşim halindedirler. Çocuklar anne, baba, diğer aile bireyleri, bakıcı, dadı veya bakımevleri gibi kurumlarda birincil bakım veren yetişkinlerle erken dönemlerde kurdukları ilişki, farklı kuramcılarında (Bronfenbrenner, 1986; Bowlby; 2012) açıkladığı üzere çocukların yetişkinlere olan bağlanmasının kurulan ilişkilerin niteliğinin belirleyicisidir. Beş-altı yaşlardan itibaren çocukların ilişki kurduğu yetişkinlerin başında anne babalardan sonra öğretmenler gelmektedir. Wentzel'e (2009) göre öğretmenlerle kurulan bu ilişkinin kalitesi; öğrencinin iyi oluşunun, olumlu benlik algısının, sosyal ve akademik konularda uyum sağlamadaki motivasyonunun ve bu konulardaki becerilerinin gelişmesini desteklemektedir. Okula geçiş sürecinin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin ailelerinden ayrılarak yeni bir çevrenin içine girdiği dönem olduğu düşünüldüğünde; öğrencilerin yakın çevresinden ayrılıp okula başlaması ve ailesinin dışında bir yetişkinle uzun süre vakit geçirmesi öğrenciler için bu dönemi daha önemli hale getirmektedir (Demirkaya, 2013).

Öğretmenler ve öğrenciler arasında sınıf içinde ortaya çıkan etkileşimler çocuk gelişimindeki ekolojik modelin temel sürecidir (Bronfenbrenner, 2005) ve çocukların okula davranışsal ve sosyal uyumlarının şekillenmesinde kayda değer bir etkisi bulunmaktadır (Griggs, Gagnon, Huelsman, Kidder-Ashley ve Ballard, 2009). Okula yeni başlanılan dönemde öğrencilerin öğretmenleriyle olumlu ilişki geliştirmesinin ilerideki okul yıllarında öğrencilerin daha fazla sosyal beceriye sahip olmalarına ve akademik alanda daha başarılı olmalarına olanak sağladığı görülmektedir (Hamre ve Pianta, 2001). Bir başka deyişle öğrenci öğretmen ilişkisi okullardaki iletişim ağında anahtar rol oynayan bir unsurdur (Pomeroy, 1999). Olumlu bir öğrenci öğretmen ilişkisi aynı zamanda öğrencilerin okula karşı olumlu tutum

geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır (İpek ve Terzi, 2010). Bununla birlikte özellikle, duyuşsal ve sosyal açıdan hazır olmayan çocuklara karşı, öğretmen tutum ve davranışı; çocuğun bütün okul yaşamını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecek kadar yaşamsal bir öneme sahiptir (Yapıcı, 2004).

Yapılan çeşitli araştırmalarda farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin; öğretmenin davranışları, öğrencilere karşı tutumu ve öğrencileriyle ilişkisi okul uyumu açısından değerlendirilmiştir. Pek çok araştırma olumlu öğrenci-öğretmen ilişkisinin okula uyum becerileri üzerinde etkili bulunan bir unsur olduğunu göstermektedir (Myers ve Pianta, 2008; Pianta, Steinberg ve Rollins, 1995). Buradan hareketle bu bölümde öğretmen – öğrenci ilişkisinin öğrencilerin okula uyum düzeylerine etkisini ele alan araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalar, sunulurken genel olarak kronolojik sıra izlenmiş ancak bulgularının ilişkili olduğu düşünülen araştırmalar bir arada verilmiştir.

Öğrenci – öğretmen ilişkisinin okula uyum üzerindeki etkisini inceleyen Birch ve Ladd (1997) tarafından 206 anaokulu öğrencisiyle yapılan bir araştırmada öğretmen – öğrenci ilişkisindeki bağımlılığının okula uyum problemleriyle yüksek düzeyde korelasyon gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen – öğrenci ilişkisindeki çatışmanın öğrencilerin okuldan hoşlanmalarını olumsuz yönde etkilerken, okuldan kaçınmaları ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Aynı çalışmada öğretmen – öğrenci yakınlığının çocuğun akademik performansı ile olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Öğrencinin okula uyumunda öğretmen etkisinin değerlendirildiği bir diğer araştırmada (Wentzel, 2002) öğretmenin yüksek beklentisinin öğrencinin amaçları ve ilgileri konusundaki motivasyonu üzerinde pozitif bir yordayıcı olduğu görülürken; öğretmenin olumsuz geribildirimının öğrencinin sosyal davranışları ve akademik başarısı üzerinde negatif bir yordayıcı değişken olduğu görülmektedir.

Furrer ve Skinner (2003) tarafından yürütülen araştırmada ise öğrencilerin öğretmenleri, akranları ve ebeveynleri ile kurdukları ilişkinin okula bağlılıklarını etkilediği sonucuna varılmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenle daha fazla ilişki kurduklarını belirtmelerinin yanı sıra, öğretmenle ilişki kurma düzeyinin okula bağlılığı yordamada erkekler için kızlara göre daha dikkate değer bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul uyumunu yordaması açısından öğrenci öğretmen ilişkisinin incelendiği başka bir araştırmada,

anaokulundan ilkokula geçişte öğrencilerin okula ilişkin akademik ve sosyal beceri düzeylerindeki değişiminde öğretmen-öğrenci ilişkisinin belirleyici bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Pianta ve Stuhlman, 2004). Al-Yagon ve Mikulincer (2004) tarafından yapılan araştırmada öğretmenin yakınlığı, öğrencinin öğretmeni kabul edici ve ulaşılabilir olarak değerlendirmesi, öğretmenin öğrenci ilişkisinde güvenli bağlanma gerçekleşmesi uyum düzeyini artıran faktörler olarak belirlenmiştir.

Baker (2006) ilkokul öğrencileriyle yaptığı araştırmasında davranış ya da öğrenme problemleri olan çocukların okula uyumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre davranışsal ya da öğrenme sorunları olan çocuklar öğretmen ilişkisinden daha az yararlanmakta ve okula uyumları daha zayıf olmaktadır. Bununla birlikte gelişimsel sorunu olan öğrencilerin öğretmenleriyle yakın ilişki kurmaları durumunda böyle bir ilişki kurmayan akranlarına oranla daha avantajlı oldukları görülmüştür. Bir başka deyişle öğretmenle kurulan yakın ilişkinin niteliği, davranış problemi olan çocukların okula uyumunda koruyucu bir faktör olduğu ileri sürülebilir.

Murray, Waas ve Murray (2008) okul öncesi dönemde okul uyumu ile çocuk ve öğretmen açısından öğretmen çocuk ilişkisini değerlendirdikleri araştırmada 157 çocuk ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda göre öğretmen çocuk ilişkisi ile okul uyumu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmen – çocuk ilişkisinin ilkokul öğrencilerinde okul uyumunun bir yordayıcısı olarak bulunduğu bir başka çalışmada (Baker, Grant ve Morlock, 2008) dışsallaştırma ve içselleştirme davranış sorunlarının düzenleyici etkisi araştırılmış ve dışsallaştırma sorunu olan çocuklarda öğretmen yakınlığının ve içselleştirme sorunları olan çocuklarda çatışmanın etkili olduğu tespit edilmiştir.

İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileriyle yapılan boylamsal bir çalışmada, öğretmen-öğrenci çatışmasının ve yakınlığının öğrencilerin okula uyumunu önemli ölçüde yordadığı belirlenmiştir (Buyse, Verschueren, Verachtert ve Van Damme, 2009). Okula uyum konusunda akran ve öğretmen ilişkilerinin birlikte incelendiği bir araştırmada çocuğun okul uyumunda hem akran ilişkilerinin hem de öğretmen-çocuk ilişkilerinin etkisi olduğu ortaya konulmuştur (Huang, 2010).

Utangaçlık ve öğrenci öğretmen ilişkisinin öğrencinin uyumu ile ilişkisinin incelendiği bir araştırma, yakın öğrenci öğretmen ilişkisinin okuldan kaçınma ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Çatışmalı öğretmen öğrenci ilişkisinin ise okuldan

kaçınma ve akranlar tarafından dışlanma ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir (Arbeau, Coplan ve Week, 2010). İlkokul öğrencilerinin öğretmen – öğrenci ilişkisinin ve öğretmen desteğinin öğrencilerin okula uyumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini inceleyen Omae (2010) 1298 ilkokul öğrencisi ve 68 öğretmen ile çalışmış ve öğretmen – öğrenci arasındaki çatışma azaldıkça öğrencinin akademik başarısının arttığını ortaya koymuştur.

İlkokul öğrencilerinde öğretmen – öğrenci ilişkisinin akademik performans ve akademik başarıyla olan ilişkisinin incelendiği bir çalışmada (Hughes, Wu, Kwok, Villarreal ve Johnson, 2012) birinci yıldaki öğretmen çatışması ve yakınlığının üçüncü yıldaki okuma ve matematik başarıları üzerindeki etkisinde ikinci yıldaki öğrenci motivasyonun düzenleyici etkisi olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak öğretmenle yaşanan çatışmanın öğrencinin davranışsal katılımındaki yıllara bağlı değişimin bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Öğrenci öğretmen ilişkisi ve akran zorbalığının ilkokul öğrencilerinin okula uyumuna etkisinin incelendiği bir araştırmada ise akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları yakın ve çatışmasız ilişkisinin okula uyum açısından koruyucu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Hem akran zorbalığı hem de zayıf öğrenci öğretmen ilişkisinin ise okul uyumunu olumsuz etkilediği ve düşük akademik başarının yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Troop-Gordon ve Kuntz, 2013).

Anaokulundan ilkokula geçiş sürecindeki öğretmen – öğrenci ilişkisinin ve çocukların davranış sorunlarının ilkokul birinci sınıftaki akademik yeterlik ile ilişkisinin incelendiği bir çalışmada (Portilla, Ballard, Adler, Boyce ve Obradović, 2014) dikkat eksikliği ve dürtüsel davranışların öğretmenle yaşanan çatışmayı yordadığı ve bu etkinin ilkokulda da devam ettiği görülmüştür. Aynı çalışmada öğretmenle yaşanan çatışmanın ve düşük kendini ayarlama becerilerinin okula katılımda ve bunun bir sonucu olarak ilkokul birinci sınıftaki akademik yeterlikte düşüşe yol açtığı ortaya konmuştur. Başka bir boylamsal çalışmada (Roorda, Verschueren, Vancraeyveldt, Van Craeyevelt ve Colpin, 2014) anaokulundaki çocuklar bir yıl içinde üç farklı zaman diliminde gözlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre ilk zaman diliminde öğretmenle çatışma yaşayan çocukların bir sonraki ölçümde davranışsal uyumun bir göstergesi olan prososyal davranışlarının daha az olduğu ve baştaki öğretmen – öğrenci çatışmasının ilerdeki çatışmayı da yordadığı

görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenle kurulan yakın ilişkinin ilerideki prososyal davranışın yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Lee ve Bierman'a (2015) göre öğretmen – öğrenci ilişkisinin bir boyutu olarak ele alınan öğretmenin öğrenciye sınıf içinde gösterdiği duygusal destek öğrencinin okuldaki performansını ve okula uyumunu etkilemektedir. Utangaçlık ve okul uyum arasındaki ilişkide cinsiyet ve öğretmen – öğrenci ilişkisinin düzenleyici etkisini inceleyen bir araştırmada (Wu ve ark., 2015) 524 okul öncesi çağı çocuğunun ailelerine ve öğretmenlerine çeşitli ölçümler yapılmıştır. Araştırma sonuçları utangaçlığının düşük öğretmen – öğrenci yakınlığı, okuldan hoşlanma ve yüksekokuldan kaçınma ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla beraber çocuğun cinsiyeti utangaçlık ve öğretmen – öğrenci bağımlılığı arasındaki ilişkide; ayrıca öğretmen – öğrenci ilişkisi ve çocuğun cinsiyeti, utangaçlık ve uyum ilişkisinde düzenleyici rol oynamıştır. Cadima, Doumen, Verschueren ve Buyse (2015) anaokulu ve birinci sınıfta dürtü kontrolünün ve sınıf ortamının çocukların sınıf içinde davranışsal katılımlarına olan etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre dürtü kontrolü, daha yakın öğretmen – öğrenci ilişkisi ve daha az düzeyde algılanan akran-öğretmen çatışması anaokulunda daha fazla davranışsal katılımı sağlamakta ve bu durum birinci sınıftaki katılımı da arttırmaktadır.

İlkokul birinci sınıf ve ikinci sınıfta takip edilen çocukların öğretmen ya da anne desteğine sahip olmalarının okula uyumları üzerinde etkisinin incelendiği çalışmada (Kiuru ve ark., 2016) öğretmeniyle nitelikli ilişki kuranların uyum problemleri yaşamadığı görülmüştür. Bununla beraber benzer şekilde öğretmeniyle nitelikli ilişki kuramayan ancak anne desteğine sahip çocukların da uyum sorunları göstermediği belirtilmiştir. Diğer bir ifade ile çocukların yaşamlarında öğretmen ya da anne desteği almaları okula uyum sağlamalarında kolaylaştırıcı bir faktör olabilmektedir. Öğretmen ilişkilerinin koruyucu bir faktör olduğunun desteklendiği bir araştırmada da (Coplan, Liu, Cao, Chen ve Li, 2016) içe yönelim davranış sorunları olan çocukların akranlar tarafından tercih edilmedikleri ve sonuç olarak akademik başarılarının düştüğü görülürken; bu çocuklar öğretmenleriyle nitelikli ilişki kurarlarsa akademik başarıdaki düşüşün azaldığı ortaya konmuştur.

Hem okula uyum hem de okula uyumun göstergesi olan çeşitli değişkenler üzerinde öğretmenin öğrenciyle ilişkisinin ve öğretmenin tutum ve davranışlarının etkisi araştırmalarla desteklenmektedir. Buradan hareketle bir mikrosistem ögesi olan

öğretmen – öğrenci ilişkisinin okula uyumu etkileyebilecek bir faktör olarak araştırma kapsamında incelenmesine karar verilmiştir.

2.2.3. Akran İlişkileri ve Okula Uyum

Akran ilişkileri, çocukların paylaşım ve işbirliği içinde bir arada olmalarını desteklemesinin yanı sıra, kişilerarası ilişkiler için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarında, problem çözmelerinde ve sorunlarla başa çıkmalarında önemli rol oynamaktadır (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007). Petriwskyj, Thorpe ve Tayler (2005) okul uyumu ve sosyal ilişki için arkadaşlık edinmenin kritik bir önemi olduğunu söylemektedirler. Çocuklar okula başladıklarında enerjilerinin büyük bir kısmını akran ilişkilerinde harcamaktadırlar (Danby, Thompson, Theobald ve Thorpe, 2012). Akranlar okul yaşamının başlangıcında aile ortamından uzaklaşan çocuk için sosyalleşme sürecinin ana unsurlarından biri olarak görülebilir.

Akran ilişkileri çocuğun sosyalleşmesinin bir parçası olmasının yanı sıra onun psikolojik ve sosyal birçok alandaki gelişimine de etki etmektedir. Örneğin; Berndt (1999), çocuğun sahip olduğu arkadaşların özelliklerinin onun okula uyumunu olumlu ya da olumsuz etkileyebileceğinin altını çizmektedir. Çocukların sosyal çevrelerine başarılı bir şekilde entegre olması ve akranları tarafından sevilmesi okula uyum için ön koşullardan biridir (Wentzel, 1999).

Akran ilişkilerinin çocuğun okul hayatını ve dolayısıyla okula uyumunu etkilediği ile ilgili literatürde çeşitli araştırmalar mevcuttur. Örneğin; Akran ilişkilerinin okula uyuma etkisinin incelendiği bir çalışmada Ladd (1990) öğrencilere okul başında, okul başladıktan iki ay sonra ve yılsonu olmak üzere üç kez ölçüm uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre okulun başında daha çok arkadaşı olan çocukların ikinci ayda daha olumlu bir okul algısı geliştirdikleri ve yılsonunda da okuldan daha çok hoşlandıkları görülmüştür.

Farklı yaş gruplarından öğrencilerin olduğu sınıflarda yürütülen bir araştırmada çocukların akranları tarafından kabul edilmesinin öğrencilerin okul başarısını ve okula uyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir (Diehl, Lemerise, Caverly, Ramsay ve Roberts, 1998). Bir başka araştırmada (Gülay ve Erten, 2011) okul uyumunu oluşturan okulu sevme, işbirlikli katılım ve kendi kendini yönetme düzeyleri ile akranlar tarafından kabul edilme düzeyi arasında olumlu yönde ilişki bulunmaktadır. Akranlar tarafından kabul edilme düzeyi arttıkça öğrencilerin okula

uyumlarının arttığı görülmektedir. Akranlarla ilişkisinin okulu sevme ile ilişkisinin incelendiği kısa süreli boylamsal bir araştırmada ise ilkokul öğrencilerinin akranlarından algıladıkları destek, yakın arkadaşının olup olmaması, arkadaş sayısı ve akran kabulü gibi arkadaş ilişkisine ilişkin değişkenlerin okulu sevmeyi önemli ölçüde yordadığı belirlenmiştir (Boulton, Don ve Boulton, 2011).

Ogelman ve Erten (2013)'in okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş çocukların akran ilişkilerinin ve sosyal konum düzeylerinin birlikte, okula uyum düzeyi üzerindeki yordayıcı etkisini inceledikleri araştırma bulgularına göre öğrencilerin arkadaş ilişkilerinde olumlu sosyal davranış ve sosyal konum düzeyleri arttıkça okul uyumu düzeylerinde artış meydana gelmektedir. Korkulu-kaygılı olma, sosyal olmayan davranış, aşırı hareketlilik ve saldırganlık değişkenlerinin düzeyleri arttıkça ise okula uyum düzeyinde azalma görülmektedir.

Çocuğun arkadaşlarıyla kurduğu sağlıklı ilişki onun okula uyumunu olumlu yönde etkilerken; akran reddi, akranların zorbalığı gibi arkadaşlarla kurulan sağlıksız ilişki ise tersi olarak okula uyumu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Anaokulundan ilkokula geçiş sürecinde, arkadaşlarla çatışmalı bir ilişki algılamanın öğrencinin uyumunu olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1996). Bir araştırmada arkadaşları tarafından dışlanan çocukların sınıf içi katılımlarının düştüğü, daha çok yalnızlık çektiklerini bildirdikleri ve okuldan kaçma istekleri olduğu ve başarı ölçümlerindeki performanslarının daha düşük olduğu ortaya konmuştur (Buhs ve Ladd, 2001). Benzer olarak Buhs (2005) da yapmış olduğu çalışmada akran reddinin ve olumsuz akran davranışlarının öğrencilerin benlik algısını ve okula uyumunu olumsuz olarak etkilediğini söylemiştir.

Akran ilişkileri ile okula uyumun incelendiği boylamsal bir çalışmada ise öğrenciler anaokulundan beşinci sınıfa kadar izlenmiştir. Çalışma sonuçları akranları tarafından dışlanma ve zorbalığa maruz kalmanın, sınıf katılımı ve okuldan kaçınmayı yordadığını göstermiştir (Buhs, Ladd ve Herald, 2006). Maniago (2010)'un akranlarıyla çatışma yaşayan ve ilkokul üçüncü sınıftan beşinci sınıfa kadar olan öğrencilerin baş etme stratejilerinin uyumları üzerindeki etkisine ilişkin araştırmasının sonuçlarına göre de akran öfkesine maruz kalan öğrenciler zarar verici baş etme becerileri nedeniyle daha az uyum göstermektedirler. Akran zorbalığına maruz kalan yaşları 10–15 arasında değişen öğrencilerle yapılan bir araştırmada, akran zorbalığı öğrencilerin depresif belirtilerinin ve okula

bağılılıklarının değişimini manidar bir biçimde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır (Loukas, Ripperger-Suhler ve Herrera, 2012).

Bu çalışmaların yanı sıra akranlar tarafından reddedilmek ya da akran zorbalığına maruz kalmanın her zaman için okula uyumu olumsuz etkilemeyebileceği ile ilgili de bulgular mevcuttur. Troop-Gordon ve Kuntz (2013) ilkokul öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmalarında okula uyum üzerinde akran zorbalığı ve öğretmen ilişkilerinin etkilerini incelemişlerdir. Çalışma sonuçları; akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin öğretmenleriyle yakın ilişki kurdukları takdirde okuldan hoşlanma durumlarının akran zorbalığından etkilenmediğini göstermiştir. Bununla birlikte aynı çalışmada öğrenci hem akran mağduru hem de zayıf düzeyde öğretmen ilişkisine sahipse düşük akademik performans gösterdiği görülmüştür. Diğer bir ifade ile okula uyum ile akran ilişkileri arasındaki ilişkide öğretmen ilişkileri koruyucu bir faktör olabilmektedir.

Görülmektedir ki okul ortamında arkadaşları tarafından kabul edilmek ya da dışlanmak çocuğun akademik başarısından okul uyumuna kadar okul hayatındaki birçok unsuru etkilemektedir. Akranları tarafından kabul gören ve onlarla olumlu sosyal ilişkiler kuran öğrenciler okula gelmek isteyecek ve okulu sosyalleştikleri bir yer olarak görebileceklerdir. Bu nedenle okula uyum sürecini daha kolay ve hızlı bir şekilde atlatabileceklerdir. Ancak tam tersi olarak sınıf içinde akranları tarafından kabul görmeyen, reddedilmeye ya da zorbalığa maruz kalan öğrencilerin ise okula gelmek istemeyebilecekleri ve dolayısıyla uyum sağlama da birtakım güçlükler yaşayabilecekleri söylenebilir.

Akran ilişkileri araştırmacılar tarafından sonuç ya da neden değişkeni olarak ele alınabilmektedir (Vandell, Nenide ve Van Winkle, 2008). Buradan hareketle akran ilişkileri bu çalışmada okula uyumu doğrudan etkileyen bir değişken olarak ele alınırken aynı zamanda dışa yönelim sorunlarından etkilendiği (Coplan, Liu, Cao, Chen ve Li, 2016; Henricsson ve Rydell, 2006; Hymel, Rubin, Rowden ve LeMare, 1990; Powers ve Bierman, 2013; Yang, Chen ve Wang, 2014) göz önünde bulundurularak dışa yönelim ile okula uyum arasında aracı bir değişken olarak ele alınmıştır.

2.3. Mezosistem ile İlgili Araştırmalar

Çocuğun birebir ilişkide bulunduğu aile ve okul sistemlerinin birbirleriyle olan ilişkisi mezosistem basamağında okul uyumunu etkileyebilecek değişkenlerden biridir. Bu nedenle araştırma kapsamında çocuğun mezosistemi içinde yer alan aile ve okul ilişkisini incelemek üzere aile katılımı değişkeni ele alınmıştır.

2.3.1. Aile Katılımı ve Okula Uyum

Okul ortamının çocukların gelişimine ve sosyalleşmesine olumlu katkısı olduğu bilinmektedir. Çocuklar evde geçirdikleri zamandan daha fazlasını okulda geçirmektedir. Bununla beraber, ev ortamının çok daha yakın ilişkilerin yaşandığı ve çocukla daha çok birebir ilişkilerin kurulabildiği bir ortam olduğu düşünülürse, aile–okul tutarlılığının gerçekleşmesi ve karşılıklı bilgi alışverişinin sağlanması çocukların akademik, sosyal ve kişisel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır (Özeke-Kocabaş, 2006). Çocukların öğrenmesinde ve onların okuldaki akademik gelişmesinde öğretmenler kilit bir role sahip olsalar da ebeveynler de çocuklarının akademik yaşamlarına birçok şekilde katılabilirler (Nurmi ve Silinskas, 2014).

Aile katılımı, ebeveynlerin, çocuğun eğitim hayatına dahil olması, düşük başarı riski altında olan çocukların akademik, sosyal ve davranışsal çıktılarıyla ilgili olan aktiviteleri ve davranışları olarak tanımlanmaktadır (Sheldon ve Epstein, 2005). Epstein (1995) okuldaki eğitim sürecine ailelerin katılımı ve okul–aile işbirliğinin sağlanmasının okul programlarının geliştirilmesine, okul ikliminin iyileştirilmesine, aile hizmetleri ve desteklerinin sağlanmasına, ailelerin çocuğun eğitime ilişkin becerilerinin artırılmasına, aileler arasında etkileşim ve iletişim oluşturulmasına ve öğretmenlerin işlerine katkıda bulunulmasına yardımcı olacağını ifade etmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında sistemli bir şekilde planlanan aile katılımı çalışmalarının, ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarına olumlu etkisi nedeniyle, aile katılımı çalışmalarına önem verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Yoleri ve Taşdelen-Karçkay, 2015). Sistemli aile katılımı çalışmaları, uygun aile tutumları konusunda ailelerin daha da bilinçlendirilmesi ve dolayısıyla çocuklarla ilişki kurmada ve etkileşimde bulunmada ve çocuğun hayata daha sağlıklı bir şekilde uyum sağlamasında belirleyici rol oynamaktadır.

Anne-babaya eğitim vererek, ailenin okul öncesi eğitimine desteğini sağlamak, çocukların büyüme ve gelişmelerine yardımcı olmak ve daha sonraki dönemlerde

okul başarısını olumsuz yönde etkileyebilecek etkenleri azaltmak aile katılım anlayışının amaçları arasındadır (Gürşimşek, Kefi ve Gırgın, 2007). Aile katılımında, çocukların ilk eğiticilerinin anne, babaları olduğu görüşünden yola çıkılarak, aileleri destekleyici, ebeveynleri çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında eğitici ve çocuklarının eğitimine katılmalarını sağlayıcı şekilde sistematik ve kurumsal eğitimle evdeki eğitimi paralelleştiren bir yaklaşım sergilenir (Tezel-Şahin ve Ünver, 2005). Anne-babalar aile katılım çalışmaları yoluyla çocuk yetiştirme konusunda bilgi ve becerilerini arttırmakta, çocuklarını daha iyi tanımalarıyla onların gelişimlerine daha olumlu katkıda bulunmaktadır (Temel, 2001).

Okul öncesi ve ilkokulda aile katılımının bir diğer özelliği, çocukların okul ortamında öğrendikleri bilgi ve becerilerin ev ortamında da aynı tutarlılıkla sürdürülmesidir. Aile katılımı etkinliklerine devam eden ebeveynler, çocuklarına okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri evde de tekrar etme fırsatı sunar. Bu sayede çocukların gelişimleri daha hızlı ve kalıcı olmaktadır. Ayrıca Erdoğan ve Demirkasımoğlu'na (2010) göre ailenin okul süreçlerine katılımı, çocuğun okula uyum sağlamasını ve ailenin çocuğunu takibini kolaylaştırmaktadır. Böylelikle aileler çocuklarıyla ilgili daha fazla sorumluluk üstlenmektedir. Eliason ve Jenkins (2003) aile katılım çalışmalarının çocuklara katkılarını; çocukların okuma faaliyetlerinde daha çok kazanım sağlaması, çocukların okulla ilgili daha olumlu tutuma sahip olması, çocukların okula devamını arttırması, ödev yapma alışkanlığı geliştirmesi, okul ve ev arasındaki iletişimi güçlendirmesi ve son olarak çocukların anne-babalarını eğitimlerinin önemli bir parçası olarak görmelerini sağlaması şeklinde altı madde olarak sıralamışlardır. Aile katılımının diğer bir işlevi ise çocuğun okula uyumunu kolaylaştırmaktır. Nitekim Wentzel (1999) okul uyumunda aile etkisinin basamaklarını tanımlarken ikinci basamağı; ebeveynlerin çocuklarının eğitimsel aktivitelerine katılarak onların bilişsel gelişimlerini ve akademik başarılarını desteklemek olarak tanımlamıştır.

Türkiye'de aile katılımının nasıl gerçekleştirildiğinde bakıldığında ise; ailelerin katılımını sağlamada yararlanılan başlıca etkinliklerin; veli toplantıları, bilgilendirme toplantıları ve geziler olduğu görülmektedir (Çaltık ve Kandır, 2006). Şahin ve Turla (2003) tarafından aile katılımına yönelik yapılan bir diğer araştırmada; öğretmenlerin %46'sının ev ziyaretleri gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Aynı araştırmada öğretmenlerin %83'ünün aile katılımı çalışması olan ebeveyn toplantıları

düzenlediği ve öğretmenlerden %68'inin bireysel görüşmeler gerçekleştirdiği bulguları elde edilmiştir.

Aşağıda aile katılımının okula uyum ile ilişkisini inceleyen araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar verilirken kronolojik sıra takip edilmiş ancak benzer bulgulara sahip araştırmalar bir arada verilmiştir.

Ebeveynlerin çocuklarının akademik yaşantılarına katılımları okul uyumunu kolaylaştırdığı ileri sürülebilir. Bu çerçevede Allen ve Dally (2002) babaların çocuklarının akademik katılımına yönelik yapılmış çalışmaları incelemişlerdir. Bu çalışma sonucunda babalarının eğitim etkinlikleri ile ilgilendiği çocukların okula karşı daha fazla olumlu tutum sergiledikleri, başarı göstermek için, sosyal faaliyetlere katılmak için daha fazla çaba sarf ettikleri; yaşamın ileriki yıllarında ise ekonomik, kariyer ve psikolojik açılardan daha iyi durumda oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Baughan (2012) yaptığı araştırmasında ilkokula geçiş döneminde olan çocukların okula uyumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçları ebeveynin çocuğun okul ve akademik hayatına katılımının ve ebeveyn tatminin çocuğun okul uyumunun yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur.

Aile katılımının doğrudan okul uyumu üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar olduğu gibi okul uyumunun bir parçasını oluşturan akademik performans, akademik başarı gibi akademik uyum üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalara da rastlanmıştır. Miedel ve Reynolds (1999) erken çocukluk döneminde aile katılımının, çocukların anaokulunda ve sekizinci sınıftaki okuma başarısına ve 14 yaşa kadarki sınıf tekrarlama ve özel eğitim hizmetlerinden yararlanma oranına etkisini incelemişlerdir. On üç yıl süresince yaptıkları boylamsal çalışmada erken çocukluk döneminde eğitimden yararlanma ile anaokulundaki ve sekizinci sınıftaki okuma başarısının olumlu yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Ailelerin katıldıklarını belirttikleri etkinliklerle, çocuğun özel eğitime yerleştirilmesi arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır ancak aile katılımının özel eğitimde geçirilen süreyi azalttığı bulunmuştur. Benzer şekilde başka bir çalışmada (Izzo, Weissberg, Kaspro ve Fendrich, 1999) birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar öğrenciler izlenmiş ve aile katılımının okul performansları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Buna göre her sınıf düzeyinde aile katılımının çocukların okul performansıyla ilişkili olduğu görülmüştür.

Çelenk'in (2003) birinci sınıf öğrencilerinde, aile katılımının okuduğunu anlama üzerindeki etkisini konu alan araştırmasında, ailesi eğitim-öğretim faaliyetlerine katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının yüksek olduğu, ailesi eğitim-öğretim faaliyetlerine katılmayan öğrencilerin ise okuduğunu anlama başarısının daha düşük olduğu ortaya konmuştur. İlkokuldaki aile katılımının lisedeki etkilerini inceleyen boylamsal bir çalışmada (Barnard, 2004) ilkokulda aile katılımları ölçülmüş ve çocukların lisedeki başarıları takip edilmiştir. Buna göre aile katılımı lisede düşük okul terki ve yüksek akademik başarı ile ilişkili bulunmuştur. Buradan hareketle aile katılımının uzun dönemli, okula uyumla ilişkilendirilebilecek etkileri olduğu söylenebilir.

Kotaman (2008) tarafından çocukları okul öncesi programına devam eden 61 ebeveyn ile yaptığı çalışmada; ebeveynlerin yüksek sayılabilecek bir katılım düzeyine sahip olduklarını göstermiş ve üniversite mezunu ebeveynlerin üniversite mezunu olmayan ebeveynlere göre çocuklarının eğitim-öğretimlerine ve istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde daha fazla katıldıkları bulunmuştur. Ebeveynlerin çocuklarının eğitim-öğretimlerine katılımları ile çocuklarının akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu görülmüştür. Hacısalihoğlu-Karadeniz, Aksu ve Topal'ın (2012) velilerin aile katılım sürecinde ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısına yönelik görüşlerini araştırdıkları nitel çalışmada, ailelerin eğitim-öğretim sürecine katılımlarının çocuklarının matematik başarısını arttırdığını belirlemişlerdir.

Özcan ve Aydoğan (2014) tarafından yapılan bir diğer çalışmada aile katılımının okul öncesi öğrencilerinin akademik benlik saygısına etkisini incelenmiştir. Araştırma sonucunda anne-babaların aile katılım puanlarında, cinsiyet ve annelerin meslek değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunduğu, anne baba algısına göre çocukların akademik benlik saygısı düzeyi puanlarında da, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark gözlemlendiği belirtilmiştir. Ayrıca aile katılımı ve çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde; orta düzeyde, pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

İlkokula geçiş sırasında ebeveynlerin, aile katılımı ile ilgili düşüncelerini almayı amaçlayan nitel bir araştırmada 18 ebeveyn ile görüşülmüş ve geçiş sırasındaki deneyimleri sorulmuştur (Lau, 2014). Buna göre çocuklarının okula geçişteki uyumunu kolaylaştırmak için ebeveynlerin evde daha akademik odaklı oldukları

görülmüştür. Ebeveynler ayrıca okul ile kurulan düşük ilişkinin tatmin edici olmadığını ve okula aktif katılım için fırsatların olmadığını belirtmişlerdir.

Buradan hareketle aile katılımının okul uyumu ve okula uyumla ilişkili olan akademik performans, akademik benlik saygısı ve okula geçiş gibi unsurlar üzerinde olumlu yönde bir etkisi olduğu söylenebilir. Bu nedenle aile katılımı bu çalışmada mezosistem katmanında ele alınan bir değişken olarak belirlenmiştir.



3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, okula uyumu etkileyen değişkenleri ve değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlayan betimsel ve ilişkisel bir çalışmadır.

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Araştırmada Öğretmen – Öğrenci İlişki Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasının yapıldığı grup, Çocuk Davranış Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasının yapıldığı grup ve okula uyumu etkileyen faktörlerin bir model çerçevesinde test edildiği grup olmak üzere toplam üç çalışma grubu üzerinde çalışılmıştır.

3.2.2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler

Bu kısımda çalışma kapsamında veri toplanan üç çalışma grubuna ait demografik bilgiler ayrı ayrı olarak verilmiştir. Çalışmada gözleme dayalı veri toplandığı için her bir öğrenci için hem öğretmeninden hem de ebeveyninden veri toplanmıştır. Bu nedenle çalışmanın katılımcılarını öğretmenler ve ebeveynler oluştursada, öğrenci hakkında bilgi toplandığı için öğrencilere ait demografik bilgilere de yer verilmiştir.

3.2.2.1. Birinci Çalışma Grubundaki Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler

Birinci çalışma grubundan toplanan veriler, Öğretmen – Öğrenci İlişki Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması kapsamında kullanılmıştır. Veriler 2014 – 2015 Eğitim – Öğretim yılı Bahar döneminde, Ankara iline bağlı çeşitli devlet okullarından toplanmıştır. Birinci çalışma grubunun verileri 46 öğretmenin 560 öğrenci için doldurduğu ölçeklerden elde edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 31'i kadın (% 67) ve 15 erkektir (% 33). Öğrencilerin 263'ü kız (% 47) ve 282'si (% 50) erkektir. 15 öğrencinin (% 3) ise cinsiyeti belirtilmemiştir. Bununla birlikte öğrencilerin 133'ü anaokuluna (% 23), 78'i birinci sınıfa (% 13), 134'ü ikinci sınıfa (% 23), 108'i üçüncü

sınıfa (%19) ve 104'ü dördüncü sınıfa (%18) devam etmektedir. Üç öğrencinin (%4) ise sınıfı belirtilmemiştir.

3.2.2.2. İkinci Çalışma Grubundaki Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler

İkinci çalışma grubundan toplanan veriler, Çocuk Davranış Ölçeği'nin Türkçe uyarlama çalışması kapsamında kullanılmıştır. Bu kapsamda 2014 – 2015 Eğitim – Öğretim yılı Bahar döneminde 64 öğretmen ve 336 öğrenciden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin 30'u (% 46,9) kadın, 34'ü (% 53,1) erkektir. Öğrencilerin 156'sı kız (% 46) ve 166'sı erkektir (% 49) ve 14'ünün (% 4) ise cinsiyeti belirtilmemiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin 3'ü anaokulu (% 4,7), 15'i birinci sınıf (% 23,4), 16'sı ikinci sınıf (% 25), 15'i üçüncü sınıf (% 23,4), 15'i de dördüncü sınıf (% 23,4), öğretmendir ve buna bağlı olarak öğrencilerin 112'si birinci sınıfa (% 33), 74'ü ikinci sınıfa (% 22), 71'i üçüncü sınıfa (% 21) ve 76'sı dördüncü sınıfa (% 23) devam etmektedir. Üç öğrencinin (% 1) ise sınıfı belirtilmemiştir.

3.2.2.3. Üçüncü Çalışma Grubundaki Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler

Bu gruptan toplanan veriler çalışma kapsamında önerilen modelin test edilmesi için kullanılmıştır. Bu kapsamda 2015 – 2016 Eğitim – Öğretim yılında Ankara iline bağlı 43 devlet okulu ile görüşülmüş ve çalışmaya katılmayı kabul eden 25 okuldan veri toplanmıştır. Okulların ilçeye göre dağılımı Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1: Okulların İlçeye Göre Dağılımı

<i>İLÇE</i>	<i>İlçedeki Okul Sayısı</i>	<i>Görüşülen Okul Sayısı</i>	<i>Çalışmaya Katılan Gönüllü Okul Sayısı</i>
Çankaya	69	17	9
Mamak	63	5	4
Yenimahalle	61	4	4
Keçiören	59	5	4
Altındağ	51	4	3
Sincan	42	4	2
Etimesgut	32	2	2
Gölbaşı	27	2	2
TOPLAM	404	43	30

Tablo 3.1'den görüleceği gibi Çankaya'dan dokuz, Mamak, Yenimahalle ve Keçiören'den dörder, Altındağ'dan üç, Sincan, Etimesgut ve Gölbaşı'ndan ikişer okuldan veri toplanmıştır. Bununla birlikte veri toplanan 30 okuldan çalışmaya 599 öğrenci için 81 öğretmen katılmayı kabul etmiştir; ancak seçilen öğrencilerin

ebeveynlerinin çalışmaya katılmayı kabul etmemesi ve/veya ölçekleri tam doldurmaması nedeniyle veriler ayıklandığında toplam 517 öğrenci için 81 öğretmen ve 517 ebeveyn den veri toplanmıştır. Tabachnick ve Fidell'e göre (2015) çoklu korelasyon testi için $N > 50 + 8m$ (m bağımsız değişken sayısı) önerilmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada, dört bağımsız değişken (dışa yönelim, öğretmen – öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımı) olduğu görüldüğünde, araştırmada model testi için ulaşılan katılımcı sayısının yeterli olduğu görülmektedir. Öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2: Üçüncü Çalışma Grubundaki Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

	<i>f</i>	%
Cinsiyet		
Kız	284	54,6
Erkek	233	45,4
Toplam	517	100
Öğrencinin okul öncesi eğitim alma durumu		
Eğitim almış	438	84,7
Eğitim almamış	79	15,3
Öğrencinin süregelen bir hastalığı bulunma durumu		
Hastalığı yok	470	90,9
Hastalığı var	47	9,1

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi öğrencilerin 284'ü kız (% 54,6), 233'ü erkektir (% 45,4). Bununla birlikte öğrencilerin 438'i (% 84,7) okul öncesi eğitim almış, 79'u (% 15,3) ise okul öncesi eğitim almamıştır. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma süresinin ortalama 20 ay olmak üzere 2 ay ile 60 ay arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin 47'sinin (% 9) süregelen bir hastalığı varken 470'inin (% 91) hastalığı bulunmamaktadır.

Tablo 3.3: Üçüncü Çalışma Grubundaki Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

	<i>f</i>	%
Öğretmenin Cinsiyeti		
Kadın	62	76
Erkek	19	24
Öğretmenin Medeni Durumu		
Evli	69	85,6
Bekar	12	14,4

Tablo 3.3'e bakıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerin 62'si kadın (% 76), 19'u erkektir (% 24). Bununla beraber öğretmenlerin 69'u (% 85,6) evli; 12'si (% 14,4)

bekardır. Öğretmenlerin ilkokulda çalışma yılları iki ile 35 yıl arasında değişmekte ve ortalaması 17 yıldır. Öğretmenlerin işlerinden aldıkları doyumun ortalaması ise 82,5'tir.

Tablo 3.4: Üçüncü Çalışma Grubundaki Ebeveynlere Ait Demografik Bilgiler

	<i>f</i>	<i>%</i>
Ebeveynin Cinsiyeti		
Kadın	433	84,4
Erkek	84	15,6
Ebeveynin Medeni Durumu		
Evli	493	96,8
Bekar	24	3,2
Ebeveynin Çalışma Durumu		
Çalışıyor	196	37,5
Çalışmıyor	321	62,5

Çalışmaya katılan ebeveynlerin 433'ü (% 84,4) kadın, 84'ü (% 15,6) erkektir. Ebeveynlerin 493'ü (% 96,8) evli ve 24'ü (% 3,2) bekardır. Bununla birlikte 196'sı (% 37,5) bir işte çalışmakta, 321'i (% 62,5) bir işte çalışmamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan veri toplama araçları Tablo 6'da listelenerek, her bir ölçeğin adı, kim tarafından geliştirildiği, ölçtüğü niteliği ve toplam madde sayısı özetlenmiştir.

Tablo 3.5: Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

<i>Ölçek Adı</i>	<i>Geliştiren</i>	<i>Ölçtüğü Nitelik</i>	<i>Madde Sayısı</i>
Kişisel Bilgi Formu	Çalışma kapsamında oluşturulmuştur.	Öğretmen ve ebeveynlerin demografik nitelikleri	16
Öğretmen – Öğrenci İlişki Ölçeği	Pianta (2001)	Öğretmen – öğrenci ilişkisi	28
Çocuk Davranış Ölçeği	Ladd ve Profilet (1996)	Çocuk davranış sorunları ve akran ilişkileri	59
Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği	Ladd, Kochenfender ve Coleman (1996)	Okula Uyum	24
Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği	Achenbach ve Rescorla (2001)	Davranış sorunları	125
Çocuk ve Gençler İçin Öğretmen Bilgi Formu	Achenbach (1991)	Davranış sorunları ve Uyum	127
Aile Katılım Ölçeği	Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000)	Aile Katılımı	34

Tablo 3.5'de görüldüğü gibi öğretmen ve ebeveynlerin demografik niteliklerini belirlemek amacıyla çalışma kapsamında hazırlanan Kişisel Bilgi Formu; öğretmen

– öğrenci ilişki kalitesini ölçmek amacıyla Pianta (2001) tarafından geliştirilen ve çalışma kapsamında uyarlanan Öğretmen – Öğrenci İlişki Ölçeği (Ek 1), akran ilişkilerini ölçmek için Ladd ve Profilet (1996) tarafından geliştirilen ve çalışma kapsamında uyarlanan Çocuk Davranış Ölçeği (Ek -2) kullanılmıştır. Bununla birlikte okul uyumunu ölçmek için Ladd, Kochenfender ve Coleman (1996) tarafından geliştirilen ve Önder ve Gülay (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (Ek- 3) ve Achenbach (1991) tarafından geliştirilen ve Erol ve Şimşek (2010) tarafından uyarlanan Çocuk ve Gençler İçin Öğretmen Bilgi Formu (Ek – 4) kullanılmıştır. Bununla beraber çocukların davranış sorunlarını belirlemek amacıyla Achenbach ve Rescorla (2001) tarafından geliştirilen ve Erol ve Şimşek (2010) tarafından uyarlanan Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği (Ek – 5), aile katılımını ölçmek amacıyla Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000) tarafından geliştirilen ve Şeker (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Aile Katılım Ölçeği (Ek – 6) kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçlarıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu öğretmen ve ebeveyn olmak üzere iki ayrı formdan oluşmaktadır. Öğretmen Kişisel Bilgi Formunda (EK – 7) öğretmenler için hazırlanmış bilgilendirilmiş onam formu ve öğretmenin cinsiyeti, medeni durumu, varsa çocuk sayısı, mesleki deneyim yılı ve işten aldığı doyum sorularına yer verilmiştir. Ebeveyn Kişisel Bilgi Formunda (EK – 8) ebeveynler için hazırlanmış bilgilendirilmiş onam formu ve ebeveynin cinsiyeti, medeni durumu, çalışıp çalışmama durumu, çalışıyorsa işten aldığı doyum, öğrencinin kaçınıcı çocuğu olduğu, çocuğuyla olan ilişkisi, çocuğunun öğretmeniyle olan ilişkisi, çocuğunun okula ne kadar uyum sağladığı, çocuğun süregelen hastalığı olup olmadığı ve çocuğunun okul öncesi eğitim alıp almadığının sorulduğu on soru bulunmaktadır.

3.3.2. Öğretmen – Öğrenci İlişki Ölçeği (Student – Teacher Relationship Scale)

Öğretmenlerin bakış açısından öğretmen öğrenci ilişkisinin kalitesini değerlendirmeyi amaçlayan Öğretmen – Öğrenci İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ) Pianta ve Nimetz (1991) tarafından ilk olarak anaokulu öğrencileri için geliştirilmiştir. Ölçeğin ilk versiyonunda 16 madde ve üç açık uçlu soru bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve

güvenirlik çalışmaları başka çalışmalarla da (Pianta ve Steinberg, 1992; Pianta, Steinberg ve Rollins, 1995; Saft ve Pianta, 2001) desteklenmiş, ilkököl öğretmenleri üzerinde de geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş ve ölçeğe Pianta (2001) tarafından son hali verilmiştir. Üçlü Likert derecelendirmesine sahip ÖÖİÖ, 28 maddeden ve üç boyuttan oluşmaktadır. Çatışma boyutunda 12 madde; yakınlık boyutunda 11 madde ve bağımlılık boyutunda ise beş madde bulunmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğinin hesaplanması için test tekrar test güvenilirliğine ve iç tutarlılık kat sayısı hesaplama yöntemlerine başvurulmuştur. 72 öğrenciyle dört hafta arayla yapılan iki uygulamada puan ortalamaları arasındaki korelasyon katsayısı yakınlık boyutu için .88; çatışma boyutu için .92 ve bağımlılık boyutu için .76 ve tüm ölçek için .89 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık katsayısı incelendiğinde ise, Cronbach Alpha katsayısı çatışma boyutu için .92; yakınlık boyutu için .86; bağımlılık boyutu için .64 ve tüm ölçek için .89 olarak hesaplanmıştır (Pianta, 2001).

Ölçeğin geçerlik çalışmaları 1535 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında ÖÖİÖ'nün yapı geçerliği incelenmiş ve sonucunda 28 maddenin toplam varyansın % 48.8'ini açıkladığı bulunmuştur. Çatışma boyutu toplam varyansın % 29.8'ini, yakınlık boyutu % 12.9'unu ve bağımlılık boyutu % 6.2'sini açıklamaktadır (Pianta, 2001). Bununla beraber boyutlar arası ilişkiler incelenmiş ve bütün korelasyonların anlamlı olduğu görülmüştür. ÖÖİÖ'nün geçerliği kapsamında beş yaşından küçük çocuklar ve beş yaşından büyük çocuklar karşılaştırılmış ve öğretmenlerin beş yaşından büyük çocuklarla daha fazla çatışma ve bağımlılık yaşadığı ortaya konmuştur. Ayrıca ÖÖİÖ puanları ile çocukların davranış problemleri ve yetkinlikleri arasındaki ilişkilere bakılmış ve korelasyonlar anlamlı bulunmuştur (Pianta, 2001). Tüm bu bulgular ÖÖİÖ'nün geçerliğine kanıt olarak yorumlanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması bu araştırma kapsamında gerçekleştirilmiştir.

3.3.3. Çocuk Davranış Ölçeği (Child Behaviour Scale)

Çocuk Davranış Ölçeği (ÇDÖ), Ladd ve Profilet (1996) tarafından çocukların davranışlarını ve akranlarıyla olan ilişkilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 59 madde olan ölçeğin 35 maddesi akranlarla "saldırgan davranışlar, hiperaktivite, akranlarla asosyal ilişki, kaygı-korku duyma, akranlarla prososyal ilişki ve akranlar tarafından dışlanma" olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. 24 madde ise yanlışlığı engellemek için dolgu madde olarak kullanılmakta ve

öğretmenlerin ölçeğin gerçek yapısını anlamamaları için hazırlanan ifadelerden oluşmaktadır. Bu 24 madde puanlamaya alınmamaktadır (Ladd, 2010).

ÇDÖ'nün geçerlik ve güvenirlik çalışmaları öncelikle beş yaş grubundaki iki ayrı örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Her iki örneklemde de 206 çocuk bulunmaktadır. ÇDÖ'nün güvenirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlılık katsayısı hesaplama yönteminden yararlanılmıştır. İki farklı gruba uygulanan ÇDÖ'nün boyutlarının iç tutarlılık kat sayılarının birinci grupta .77 ile .92 arasında; ikinci grupta ise .79 ile .96 arasında değiştiği görülmüştür. Bununla birlikte her iki grup içinde ÇDÖ güz ve bahar döneminde aynı örneklem grubuna uygulanmış ve birinci grupta iki uygulama arasındaki alt boyutların korelasyonunun .54 ile .82; ikinci grupta ise .59 ile .83 arasında değiştiği ortaya konmuştur (Ladd, 2010).

Ölçeğin geçerlik çalışmaları da iki farklı örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Her bir grupta bulunan 206 çocuk ve bu çocukların öğretmenlerinden elde edilen veriler üzerinde temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre ÇDÖ'nin altı boyuttan ve 35 maddeden oluştuğu görülmüştür. Birinci uygulamada altı boyut birlikte varyansın % 70,5'ini; ikinci uygulamada ise altı boyut birlikte varyansın % 73,7'sini açıklamıştır. Bununla birlikte iki örneklemde de ÇDÖ'nün alt boyutları ile gözleme dayalı sınıf içi davranışlar arasındaki korelasyonlara bakılmış ve korelasyonlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ayrıca ÇDÖ'nün alt boyutları ile Achenbach'ın Öğretmen Değerlendirme Formu'nun alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelenmiş ve her iki örneklemde de söz konusu korelasyonlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Ladd, 2010).

CDÖ'nün beş yaş grubu için yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından sonra 6 – 13 yaş arası çocuklar için de ayrı geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda 396 çocuk anaokulundan sekizinci sınıf mezuniyetine kadar izlenmiş ve öğretmenleri her yıl çocuklar için ÇDÖ'yü doldurmuştur. Her yıl toplanan veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ÇDÖ'nün altı boyutlu yapısının doğrulandığı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre CFI .90 ile .96 arasında, RMSEA .03 ile .06 arasında ve SRMR değerinin ise .03 ile .06 arasında değiştiği görülmüştür (Ladd, 2010).

ÇDÖ'nün alt boyutlarının, sekiz yıl boyunca Achenbach'ın Çocuk Davranış Değerlendirme Kontrol Listesi Ebeveyn Formu ve Öğretmen Değerlendirme

Formu'nun ilgili alt boyutları ile olan tutarlılığına bakılmış ve istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir (Ladd, 2010). Ayrıca öğrenciler ikinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar gözlenmiş ve ÇDÖ'nün alt boyutu olan akranlara saldırgan davranışlar ve akranlar tarafından dışlanma boyutları ile akran değerlendirmeleri arasındaki korelasyonların her yıl için istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte diğer alt boyutlar olan; akranlarla asosyal ilişkiler, kaygı-korku ve akranlar tarafından dışlanma boyutlarında öğrenciler üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar ölçülmüş ve akran değerlendirmeleri ile arasındaki korelasyonların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

ÇDÖ'nün 6-13 yaş çocukları için yapılan güvenirlik çalışmasında (Ladd, 2010) Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve akranlara saldırgan davranışlar (ASD) boyutunda .81 ile .93; hiperaktivite-dağınıklık (HD) boyutunda .83 ile .95; akranlarla asosyal ilişki (AAİ) boyutunda .81 ile .91; kaygı-korku (KK) boyutunda .65 ile .75; akranlarla prososyal ilişki (API) boyutunda .76 ile .90 ve akranlar tarafından dışlanma (AD) boyutunda .85 ile .94 arasında olduğu ortaya konmuştur.

3.3.4. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (Teacher Rating Scale of School Adjustment)

Çocukların okul uyumu düzeylerini öğretmen görüşleriyle değerlendirmeyi amaçlayan 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği 1996 yılında Ladd, Kochenfender ve Coleman (1996) tarafından geliştirilmiş ve Önder ve Gülay (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Orijinal ölçek toplam 27 madde 4 alt ölçekten oluşmaktadır. Okul sevme alt ölçeği 5 madde, işbirlikli katılım alt ölçeği 8 madde, okuldan kaçınma alt ölçeği 5 madde ve kendi kendini yönetme alt ölçeği ise 9 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları 269 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uyarlanan tüm ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .70'dir ($p < .01$). Alt ölçeklerin güvenirlik katsayısı değerleri ise; okulu sevme alt ölçeği için .81; işbirlikli katılım alt ölçeği için .84; okuldan kaçınma alt ölçeği için .73, kendi kendini yönetme alt ölçeği içinse .67'dir. Ölçeğin test tekrar test güvenirliği sonuçlarına göre 2 hafta arayla yapılan iki uygulama puan ortalamaları arasındaki korelasyon ise $r = .97$ bulunmuştur ($p < .01$). Alt ölçekler için test tekrar test güvenirliği sonuçlarına

bakıldığında puan ortalamalarının yine yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur (Önder ve Gülay, 2010).

Ölçeğin görünüm geçerliği üç uzman kanısına başvurularak sağlanmıştır. Bunun yanı sıra alt ölçeklerin iç tutarlılıklarının yüksek oluşu (.67-.84 arasında) alt ölçeklerin kendi içinde tutarlı olduklarının bir kanıtı olarak yani ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğunun bir kanıtı olarak kabul edilmiştir (Önder ve Gülay, 2010).

3.3.5. Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği (Child Behavior Check List 6-18)

Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği (CBCL), 6-18 yaşları arasındaki çocukların anne babaları ya da çocuğa bakım veren diğer bireyler tarafından doldurulan ve çocukların davranışları ve duygusal sorunlarını ölçmeyi amaçlayan 113 maddelik bir ölçektir. Sorun davranışlar son 6 ayda görülme sıklık derecesine göre 0, 1 ve 2 olarak derecelendirilir ve maddeler çeşitli alt ölçekler içinde gruplandırılır. Ölçekteki maddeler yeterlik ve sorun davranışları değerlendirmek üzere ikiye ayrılır. Yeterlik ile ilgili olan maddeler etkinlik sosyallik ve okul olmak üzere üç alt testten elde edilmektedir. Ayrıca ölçekten içe yönelim ve dışa yönelim olarak iki ayrı davranış belirti puanı elde dilmektedir. İçe yönelim grubunu anksiyete/depresyon, sosyal içe dönüklük/depresyon ve somatik yakınmalar; dışa yönelim grubunu ise kurallara karşı gelme ve saldırgan davranışlar alt testlerinin toplamı oluşturmaktadır. Her iki gruba da girmeyen sosyal sorunlar, düşünce sorunları ve dikkat sorunları alt testleri de ölçekte yer almaktadır.

Ölçeğin orijinali Achenbach (1991) tarafından geliştirilmiştir. CBCL 6-18 geliştirildiği günden bu yana devamlı olarak güncellenmiş ve günümüzde kullanılan versiyonu en son Achenbach ve Rescorla (2001), tarafından geliştirilmiştir. CBCL'in yeterlik alt testlerinin Alpha katsayıları .63 ile .79 arasında değişirken sorun davranışlar maddeleri için Alpha değerleri .78 ile .97 arasında değişmektedir. Ölçeğin sekiz gün arayla test tekrar testi yapılmış ve toplam yeterli, toplam uyum ve toplam problemde korelasyon katsayılarının .91 ile .95 arasında olduğu görülmüştür.

Ölçeğin 2001 versiyonunun uyarlama çalışması Erol ve Şimşek (2010) tarafından yapılmıştır. CBCL 6-18'in geçerlik ve güvenilirlik çalışması için 963 klinik 4278 toplum örnekleminden oluşan 5241 çocuğun ebeveyninden veri toplanmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları etkinlik alt ölçeği için .64, sosyallik alt ölçeği için .71 ve okul alt testi için .83 olmak üzere toplam yeterli

için .78 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte Cronbach Alpha kat sayısı içe yönelim alt testi için .87, dışa yönelim alt testi için .90 ve toplam problem alt testi için .94 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışmasında kapsamında test – tekrar test güvenirlik kat sayıları hesaplanmış ve etkinlik alt ölçeği için .88, sosyallik alt ölçeği için .89 ve okul alt testi için .90 olmak üzere toplam yeterlik için .90 olarak bulunmuştur. Ayrıca test – tekrar test kat sayısı içe yönelim, dışa yönelim ve toplam problem alt testleri için .93 olarak hesaplanmıştır (Erol ve Şimşek, 2010). Erol ve Şimşek'in (2010), çalışmasında bilgi kaynakları arasındaki uyuşmanın test edilmesi amacıyla 888 çocuğun kendileri, ebeveynleri ve öğretmenleri Achenbach Değerlendirme Sistemindeki ölçekleri (CBCL – TRF ve YSR) doldurmuş ve korelasyon kat sayıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$).

CBCL'in geçerlik çalışması kapsamında doğrulayıcı faktör analizi, içerik ve ölçüt geçerliği yöntemlerinden yararlanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda her bir maddenin yük değerinin .39 ile .85 arasında anlamlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ölçek klinik ve toplum örneklemelerini anlamlı ölçüde birbirinden ayırt etmektedir. Ayrıca CBCL'in ruh sağlığı hizmeti alma durumu, yaş ve cinsiyete göre ayırt etme gücünü hesaplanmış ve ruh sağlığı hizmeti alma durumunun etki büyüklüğünün fazla olduğu; bununla beraber yaşın ve cinsiyetin etkisinin düşük olduğu görülmüştür (Erol ve Şimşek, 2010). Bir başka geçerlik çalışmasında ise CBCL'in Güçler ve Güçlükler Ölçeği ile istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar gösterdiği de ortaya konmuştur (Güvenir, Özbek, Baykara, Arkar, Şentürk ve İncekaş, 2008).

3.3.6. Çocuk ve Gençler İçin Öğretmen Bilgi Formu (Teacher Rated Form for Child and Adolescence)

Çocuk ve Gençler İçin Öğretmen Bilgi Formu (TRF) 6-18 yaşları arasındaki çocukların öğretmen, okul yöneticisi, danışman ya da özel eğitimci tarafından doldurulan ve çocukların davranışları ve çocuğun okuldaki işlevselliğini ölçmeyi amaçlayan 113 maddelik bir ölçektir. Sorun davranışlar CBCL'e benzer olarak son 6 ayda görülme sıklık derecesine göre 0, 1 ve 2 olarak derecelendirilir ve maddeler çeşitli alt ölçekler içinde gruplandırılır. TRF'deki maddeler uyum ve sorun davranışları değerlendirmek üzere ikiye ayrılmaktadır. Sorun davranışlar CBCL'de olduğu gibi içe yönelim, dışa yönelim ve toplam problem olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır.

TRF'nin orijinal formu Achenbach tarafından ilk kez 1991 yılında geliştirilmiş ve günümüze kadar güncellenmiştir (Erol ve Şimşek, 2010). TRF'nin Türkçe'ye uyarlanma çalışması Erol ve Şimşek (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda 732 klinik, 2310 toplum örneklemi olmak üzere 3042 çocuğun öğretmeninden veri toplanmıştır. TRF'nin güvenirlik çalışması kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı ve test – tekrar test yöntemlerine başvurulmuştur. Buna göre Cronbach Alpha kat sayıları uyum alt testi için .86, içe yönelim alt testi için .89, dışa yönelim alt testi için .89 ve toplam problem alt testi için .95 olarak bulunmuştur. Test – tekrar test kat sayısı ise uyum alt testi için .92, içe yönelim alt testi için .84, dışa yönelim alt testi için .83 ve toplam problem alt testi için .87 olarak hesaplanmıştır.

TRF'nin geçerlik çalışması için doğrulayıcı faktör analizi yönteminden yararlanılmış ve yapılan analiz sonuçları ölçeğin faktör yapısının Türkçe'ye uygun olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte klinik ve toplum örneklemelerinin anlamlı ölçüde uyum ve sorun davranışlar alt testinde birbirlerini ayırt ettiği görülmüştür (Erol ve Şimşek, 2010). Ayrıca CBCL ile benzer olarak TRF'nin ruh sağlığı hizmeti alma durumu, yaş ve cinsiyete göre ayırt etme gücü hesaplanmış ve ruh sağlığı hizmeti alma durumunun etki büyüklüğünün fazla olduğu; bununla beraber yaşın ve cinsiyetin etkisinin düşük olduğu görülmüştür (Erol ve Şimşek, 2010). TRF'nin uyum geçerliğini belirlemek için ise Conners Öğretmen Değerlendirme Ölçeği ile arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve her iki ölçeğin alt testleri arasındaki korelasyonların .71 ile .86 arasında değiştiği ortaya konmuştur (Erol ve Şimşek, 2010).

3.3.7. Aile Katılım Ölçeği

Aile Katılım Ölçeği, Epstein (1995)'in aile katılım modeline ve okul programına göre davranışlar kategorize edilerek Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Şeker (2009) tarafından yapılmıştır. Aile Katılım ölçeğinde her bir madde beşli Likert derecelendirmeli bir ölçek üzerinden değerlendirilmektedir.

Ölçeğin orijinalinde faktör analizi sonucunda üç faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğin alt ölçeklerinin Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla .85, .85 ve .81 olarak bulunmuştur. Ölçekte bulunan 42 maddenin ikisi iki alt ölçekte de yer aldığı, dördü

hiçbir alt ölçekte yer almadığı, ikisi de faktör yükleri düşük olduğu için atılmıştır. Ölçekte toplam 34 madde bulunmaktadır. Okul temelli aile katılım alt ölçeği 10 maddeden, ev temelli katılım alt ölçeği 13 maddeden ve oku-aile iş birliği temelli katılım alt ölçeği 11 maddeden oluşmaktadır.

Uyarlama çalışmasında ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak amacıyla temel bileşenler analizi yapılmıştır. Sonuçta özdeğeri 1.00 ve üzerinde olan üç faktörün varyansın % 46'sını açıkladığı görülmüştür. Ölçek orijinal ölçekte olduğu gibi Ev Temelli Katılım Alt Ölçeği, Okul Temelli Katılım Alt Ölçeği ve Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılım Alt Ölçeği olarak adlandırılan üç alt ölçekten oluşmaktadır. Toplamda 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilecek toplam puana göre alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan 120'dir. Ayrıca AKÖ'nün alt ölçeklerinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmış ve sırasıyla .85, .83 ve .79 olarak bulunmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Öncelikle okullarda uygulamaların yapılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (Ek – 9) ve Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan (Ek – 10) gerekli izinler alınmıştır. Çalışmada kullanılan ölçekler öğretmenlerin veya ebeveynlerin dolduracağı olmak üzere ikiye ayrılmış ayrı ayrı dosyalanmıştır. Söz konusu dosyalar bir zarf içerisine konulmuş ve her öğrenci için ayrı bir zarf şeklinde hazırlanmıştır. Uygulama yapılacak olan okullar telefonla aranarak okul yönetiminden/ idaresinden randevu alınmıştır. Okul idaresinin izni alındıktan sonra ilkökul birinci sınıfların sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş ve araştırmanın amacı anlatılarak her öğretmene öğrenci sayıları dikkate alınarak beş ile on arası zarf teslim edilmiştir. Öğretmenlerden sınıf listesinden rastgele 4, 8, 12, 16 sırada bulunan öğrenciler gibi öğrenci seçmeleri istenmiştir. Öğretmenler tesadüfi olarak belirledikleri her öğrenci için ayrı ayrı ölçekleri doldurmuş ve öğrencilerin ebeveynlerine de ilgili ölçekleri göndererek doldurmalarını sağlamıştır. Ölçekler dağıtıldıktan bir hafta sonra okullara tekrar gidilmiş ve öğretmen ve ebeveynler tarafından doldurulan ölçekler teslim alınmıştır.

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Öğretmen – Öğrenci İlişki Ölçeği ve Çocuk Davranış Ölçeği, uyarlama çalışmaları için toplanan veriler Mplus 7.3 paket programı, SPSS 22 ve AMOS kullanılarak

analiz edilmiştir. Ölçek uyarlama çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizi, açıklayıcı faktör analizi, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplama, ayırma ve benzeşme geçerlik yöntemleri kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), daha önceden tanımlanmış bir yapının başka bir örnekleme doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir (Tabachnick ve Fidell, 2015). DFA, ölçek çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Brown, 2006). Bu nedenle araştırma kapsamında uyarlaması gerçekleştirilen iki ölçek için de doğrulayıcı faktör analizi ve açıklayıcı yapısal eşitlik modeli yönteminden yararlanılmıştır. Cronbach alpha katsayısı, ölçekteki maddelerin iç tutarlığının (homojenliğinin) bir ifadesidir ve alpha (α) katsayısı ne kadar yüksekse, ölçekteki maddelerin o ölçüde birbirleriyle tutarlı ve aynı özelliği içeren maddeler olduğu kabul edilmektedir (Tezbaşaran, 1997).

Araştırmalarda yer alan değişkenlere ait ilişki örüntülerinin veri tarafından doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymak için yapısal eşitlik analizleri kullanılmaktadır (Şimşek, 2007). Bir başka deyişle yapısal eşitlik modellerinde sorduğumuz sorunun toplanan veriyle cevaplanıp cevaplanmadığı görülür (Kline, 2005). Bu nedenle çalışma kapsamında üçüncü çalışma grubundan toplanan veriler üzerinde okul uyumuna etki eden değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapısal eşitlik modeli (YEM) kurulmuş ve test edilmiştir. YEM'in varsayımlarından verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek için bağımlı değişkene ait çarpıklık ve basıklık kat sayıları incelenmiş ve hepsinin istenen sınırlarda olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2015).

Tabachnick ve Fidell'e (2015), göre yapısal eşitlik modellerinde en sık rapor edilen uyum indeksleri, RMSEA ve CFI değerleridir. Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) ise X^2/sd ve CFI değerlerinin önemli olduğunu, bununla birlikte örnekleme katılımcı sayısının 250'den fazla olduğu durumlarda RMSEA ve SRMR değerlerinin de kesinlikle belirtilmesi gerektiğini belirtmiştir. Burada hareketle bu çalışmada uyum indeksleri kapsamında RMSEA, CFI, SRMR ve X^2/sd değerleri verilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma bulguları alt problem sırasına göre sunularak, bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir. Bu amaca yönelik olarak öncelikle Öğretmen – Öğrenci İlişki Ölçeği'nin ve Çocuk Davranış Ölçeği'nin uyarlama çalışmaları sunulmuştur. Daha sonra okula uyumun yordanmasına yönelik ölçüm modeli sunulmuş, bunu hipotez (önerilen) modelin sunulması ve bu modele ilişkin yapısal katsayıların verilmesi izlemiştir.

4.1. Öğretmen – Öğrenci İlişki Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışmasına İlişkin Bulgular

Ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında Hambleton ve Patsula (1999), tarafından önerilen basamaklar takip edilmiştir. İlk aşamada Öğretmen – Öğrenci İlişki Ölçeği'nin uyarlama çalışması için ölçeği geliştiren araştırmacı Robert Pianta (kişisel iletişim, Ocak 8, 2013) ile iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınarak ölçeğin orijinal formu elde edilmiştir. Orijinal form İngilizce dil bilgisine sahip Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında en az yüksek lisans derecesi bulunan beş uzmandan her bir maddenin Türkçe çevirisini yapmaları istenmiştir. Yapılan çeviriler incelenerek çevirirlerin ortak yönleri dikkate alınarak araştırmacı tarafından tek bir Türkçe form oluşturulmuştur. Daha sonra bu Türkçe form İngilizce dil bilgisine ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik alan bilgisine sahip en az yüksek lisans derecesi bulunan üç uzmana verilmiş ve tekrar İngilizceye çevirisi sağlanmıştır. Gelen çeviri formlar ile orijinal ölçekteki maddeler karşılaştırılmış ve maddelerin istenen anlamı verdiğiinden emin olduktan sonra ölçek pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin pilot uygulama formu on sınıf öğretmenine uygulanmış ve öğretmenlerden maddelerin anlaşılabilirliği hakkında dönüt alınmıştır. Alınan dönütler çerçevesinde iki maddede Türkçe ifadeyi güçlendirmeye yönelik olarak kelime eklenmesi yapılmıştır.

ÖÖİÖ üç boyuttan ve toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe Formu kullanılarak elde edilen veriler arasındaki ilişkilerin kuramsal yapı tarafından ne derece açıklandığını incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Dolan (1994) değişkenlerin normal dağılıma sahip olması koşuluyla kategori sayısının en az beş olması durumunda ki kare istatistiğinin kullanılabileceğini, eğiklik ve basıklık katsayılarının büyüklüğüne bağlı olarak (normalden sapma) yedi kategorili değişkenler için pearson korelasyon kullanılmaması gerektiğini, bunun

yerine polikorik korelasyonların kullanılmasının daha yansız (unbias) sonuç verebileceğini belirtmiştir. Lubke ve Muthen (2004) aynı koşullar altında kategori sayısının en az yedi olması gerektiğini ifade etmektedirler. Hatta Jamieson (2004) likert tipi ölçeklerde kategoriler arasındaki aralıkların eşit olmadığını ve bunlara herhangi bir ortalama ya da parametrik bir korelasyon yapılamayacağını söylemektedir. Ayrıca bu tür verilere sadece nonparametrik istatistiklerin kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu açıklamalar ışığında doğrulayıcı faktör analizi polikorik korelasyonlar üzerinde robust ağırlıklandırılmış en küçük kareler yöntemi (WLSMV) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Öğretmen Öğrenci İlişki Ölçeği Model Karşılaştırma Sonuçları

<i>Model</i>	χ^2	<i>Sd</i>	<i>p</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA (%90 GA)</i>	<i>WRMR</i>
1. Önerilen (Kuramsal)	3709.41	321	.00	.68	.14 (.13 -.14)	3.35
2. ESEM	1312.16	297	.00	.81	.08 (.07-.08)	.05 ^a

^a SRMR değeri

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, maddeler arasındaki ilişkilerin üç boyutlu kuramsal yaklaşımla açıklanabileceğine ilişkin önerilen modelin uyum katsayıları düşüktür. Hair, Black, Babin ve Anderson (2009) madde sayısı 12-30 arasında ve kişi sayısı 250’den fazla olması durumunda kabul edilebilir bir model için genel uyum katsayılarına yönelik kesme noktalarına yönelik bir açıklama getirmiştir: istatistiksel bakımdan önemli χ^2 , CFI’nın .92’den büyük ve RMSEA’nın .07’den düşük olması. WRMR katsayısının ise .90 ve altında olması istenmektedir (Muthen ve Muthen, 2012). Bu açıklama ışığında önerilen modele ilişkin $\chi^2_{321} = 3.709,41$, $p=.00$, CFI= .68, RMSEA= .014 (.13- .14) ve WRMR 3.35 olması, model uyum katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olmadığını göstermektedir. Kuramsal modelin uyum katsayıları düşük bulunduğundan, bir sonraki aşamada açıklayıcı yapısal eşitlik modeli (ESEM) kullanılmıştır. Brown (2006) DFA’nın model uyumsuzluğu sonucu değişim indekslerine (MI) dayalı daha iyi uyum elde etmek için sıklıkla keşfedici (explorative) amaçlarla kullanıldığını; bu durumda hatalı yük tanımlamalarının MI’lara dayalı incelemesi yerine, döndürülmüş faktör matrisinin kullanıldığı açıklayıcı faktör analizi kullanılmasının uygun olduğunu ifade etmektedir. Marsh (2007) geleneksel DFA’nın çok faktörlü ölçeklerin çoğu için genel uyum katsayılarının aşırı katı olduğunu, her biri 5-10 maddeden oluşan 5-10 faktörlü ölçeklerin madde düzeyinde analiz edilmesi durumunda, faktör yapısı “iyi” olduğunda bile neredeyse CFI’nın .90’dan büyük, RMSEA’nın da .05’ten küçük elde etme olasılığının bulunmadığını belirtmektedir.

Asparouhov ve Muthén (2009) doğrulayıcı faktör analizindeki uyum problemleri nedeniyle açımlayıcı yapısal eşitlik modelinin (ESEM) kullanılabileceğini, bu analizle tüm SEM parametrelerinin yanı sıra maddelerin ileri sürülen diğer faktörlerdeki yüklerinin de incelenebileceğini ifade etmektedirler. Bu önerinin, bazı maddelerin yüklerinin düşük, bazılarının birden fazla faktörle ilişkili olduğu ÖÖİÖ için de geçerli olabileceği varsayılarak, araştırma grubundan elde edilen ölçümlerin öngörülen kuramsal yapıyı ne derece doğruladığı ESEM ile de test edilmiştir. Asparouhov ve Muthén (2009) bu yöntemin faktörlerin döndürülmesi ve her bir göstergenin tüm faktörlerle ilişkilendirilmesi bakımından, doğrulayıcı faktör analizinden farklı olduğunu belirtmektedirler.

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi ESEM’e ilişkin genel uyum katsayıları kabul edilebilir düzeyin altında kalmıştır ($\chi^2_{297} = 1312.16$, $p = .00$, CFI = .81, RMSEA = .08 (.17- .08) ve SRMR .05). Bu durumda son seçenek olarak alternatif boyut sayılarını tanımlamak için açıklayıcı faktör analizinin (AFA) kullanılmasına karar verilmiştir. MPlus 7 paket programında kategorik değişkenler için WLSMV faktör elde etme yöntemi kullanılarak yapılan AFA sonucunda elde edilen özdeğer grafiğine bakıldığında özdeğeri birden büyük altı boyut bulunduğu görülmüştür. Bu altı boyuttan ilk ikisiyle diğerleri arasında bir kopma gözlenmektedir. Bu iki boyutun açıkladığı varyans .47 olarak görülmüştür (sırasıyla 29.38 ve 17.71). Bununla birlikte, üç boyutlu kuramsal model ve üç boyutlu ESEM modelleri maddeler arasındaki ilişkileri açıklamada yeterli olmamıştır. Şekilde ayrıca özdeğerlere ilişkin standart hatalar da verilmektedir. Bu hatalar göz önünde bulundurulduğunda, iki boyutlu yapının alternatif modellerden biri olabileceği düşünülmektedir. Tablo 4.2’de iki boyutlu çözüme ilişkin madde faktör ilişkileri verilmiştir.

Tablo 4.2: Öğretmen Öğrenci İlişki Ölçeği İki Boyutlu Model: Faktör Yükleri ve Faktörler Arası Korelasyon Katsayıları

<i>Madde</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>Madde</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>
M1	.80	- .29	M15	.50	- .49
M2	- .40	.63	M16	- .35	.68
M3	.73	- .02	M17	.54	.44
M4	.31	- .44	M18	.09	.71
M5	.68	- .35	M19	- .34	.38
M6	.08	.41	M20	- .20	.74
M7	.70	- .19	M21	.52	.25
M8	.45	.18	M22	- .01	.62
M9	.76	.00	M23	.02	.76
M10	.39	.15	M24	- .13	.73
M11	- .14	.77	M25	.16	.53
M12	.56	- .19	M26	.14	.57
M13	- .09	.70	M27	.77	- .07
M14	.28	.31	M28	.61	- .44

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, yakınlık boyutunda yer alan maddeler (1, 3, 4, 5, 7, 9, 12, 15, 21, 27, 28) ilk; çatışma boyutundaki maddeler (2, 11, 13, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26) ikinci boyutta yer almaktadır. Yakınlık boyutunda yer alan 4 . ve 15. maddeler her iki boyuta da yük yüklemektedir. Yakınlık boyutuyla ilişkili olan maddelerin faktör yükleri .80 -.39; çatışma boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .38 - .77 arasındadır. Bununla birlikte bağımlılık boyutunda yer alan 6. madde 2.boyuta; 8, 10. maddeler ilk boyuta; 14 ve 17. maddeler ise her iki boyuta yakın yükler yüklemektedir. Bağımlılık boyutundaki maddelerin diğer boyutlarda da yüksek madde faktör yükleri almasından dolayı bu boyutun ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Hair (2010) faktörlerin uygunluğu konusunda son kararı verenin araştırmacı olması gerektiğini ve bu kararların ampirik temelli değil kuramsal temelli olmasını önermektedir. Bununla birlikte her maddenin okunması ve hangi maddelerin hedef faktör altında anlamlı ve yararlı bir yapı oluşturduğuna karar

vermede madde seçimindeki kriterlerden biridir. Frankel ve Wallen (2006) da ölçeğe yer alacak maddelere karar verilirken rasyonel bir temel olması gerektiğini öne sürmektedir. Tüm bu açıklamalardan yola çıkılarak ölçeğin orijinal formunun dayandığı kuramsal yapı temel alınmış ve çatışma ve yakınlık boyutundaki maddeler orijinal ölçeğe uygun şekilde belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından hesaplanan ilk boyutta madde – toplam korelasyonları .31 - .70 arasında olup Cronbach Alfa katsayısı .83'tür. İkinci boyutta madde – toplam korelasyonları .33 - .69 arasında olup Cronbach Alfa katsayısı .86'dır. ÖÖİÖ'nün Türkçe uyarlaması sonucunda ölçeğin 23 maddeden ve iki boyuttan oluştuğu görülmüştür. ÖÖİÖ ilkokullarda öğretmen – öğrenci ilişkisini değerlendirmek üzere kullanılabilecek bir ölçme aracıdır. Ölçeğin çatışma boyutundan alınan yüksek puan öğretmen – öğrenci ilişkisinde çatışmanın; yakınlık boyutundan alınan yüksek puan ise ilişkide yakınlığın varlığına işaret etmektedir.

4.2. Öğretmen – Öğrenci İlişki Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışmasına İlişkin Tartışma

ÖÖİÖ'nün uyarlama çalışması sonuçları ölçeğin çatışma ve yakınlık olarak iki boyuttan oluştuğunu göstermiştir. Ölçeğin orijinalinde bulunan bağımlılık boyutu maddelerinin diğer boyutlarda da yüksek madde faktör yükleri almasından dolayı bu boyutun ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Whitaker, Dearth-Wesley ve Gooze (2015) ve ABD'de bulunan National Institute of Health (NIH)'a bağlı Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human development (NICHD) Study of Early Child Care (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da ÖÖİÖ'nün kısa formu kullanılmış ve bağımlılık boyutu kısa formdan da çıkarılmış, yakınlık ve çatışma boyutundan bazı maddeler çıkartılarak ölçek 15 maddeye indirilmiştir.

Bununla birlikte aynı kuramsal yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen Ebeveyn – Çocuk İlişkisi Ölçeği'nin (Pianta, 1992) Türkiye'ye uyarlanmasında da üç boyutlu yapının çalışmadığı görülmüş ve ölçekten yedi madde çıkartılarak ölçek iki boyut olarak tanımlanmıştır (Akgün ve Yeşilyaprak, 2010). Görülmektedir ki; bu çalışmaya benzer şekilde başka çalışmalarda da çatışma, yakınlık ve bağımlılık boyutlarından oluştuğu ileri sürülen ilişki farklı örneklemelerde iki boyutlu olarak görülebilmektedir. Dolayısıyla ölçeğin Türkçe formu iki boyuttan oluşmaktadır.

4.3. Çocuk Davranış Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışmasına İlişkin Bulgular

Ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında Hambleton ve Patsula (1999), tarafından önerilen basamaklar takip edilmiştir. Çocuk Davranış Ölçeği'nin uyarlama çalışması için öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacı Dr. Gary Ladd'den (Kişisel iletişim, 23.01.2015) gerekli izinler alınmış ve ölçeğin orijinal formu ve uygulama el kitabı elde edilmiştir. Orijinal form İngilizce dilbilgisine sahip Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında en az yüksek lisans düzeyinde eğitimi bulunan dört öğretim elemanına verilmiş ve her bir maddenin Türkçe çevirisinin yapılması istenmiştir. Yapılan çeviriler incelenerek araştırmacı tarafından tek bir Türkçe form oluşturulmuştur. Daha sonra bu Türkçe form yabancı dile hakim ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik alan bilgisine ve en az yüksek lisans derecesine sahip üç uzmana verilmiş ve tekrar İngilizceye çevirisi sağlanmıştır. Çeviriler incelenmiş ve ölçek pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin pilot uygulama formu sekiz sınıf öğretmenine uygulanmış ve öğretmenlerden maddelerin anlaşılabilirliği hakkında dönüt alınmıştır.

Ladd ve Profilet (1996) tarafından geliştirilen Çocuk Davranış Ölçeği altı boyutta toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe Formu kullanılarak elde edilen veriler arasındaki ilişkilerin kuramsal yapı tarafından ne derece açıklandığını incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi kategorik veriler, diğer bir deyişle polikorik korelasyonlar üzerinde WLSMV tahmin yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz Sonuçları Tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4.3: Model Karşılaştırma Sonuçları

<i>Model</i>	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA (%90 GA)</i>	<i>WRMR</i>
Baseline Model	19433.96	595	.00	.00	.31 (.30-.31)	11.39
1. Önerilen (Kuramsal)	1400.46	554	.00	.96	.07 (.06-.07)	1.45
2. İlişkisiz 6 boyut	9348.94	560	.00	.53	.22 (.21-.22)	7.50
3. Tek boyut	3208.59	560	.00	.86	.12 (.12-.12)	2.80

Tablo 4.3'de görüldüğü gibi, maddeler arasındaki ilişkilerin altı boyutlu kuramsal yaklaşımla açıklanabileceğine ilişkin önerilen modelin uyum katsayıları yüksektir. Kuramsal modele ilişkin faktör yük ve faktörler arası korelasyonlar Tablo 4.4'de verilmiştir.

Tablo 4.4 Kuramsal Modele İlişkin Faktör Yükleri ve Faktörler Arası Korelasyon Katsayıları

<i>Boyut</i>	<i>Maddeler</i>	λ_i	<i>Boyut</i>	<i>Maddeler</i>	λ_i
ASD	M4	.91	KK	M6	.73
	M16	.92		M8	.84
	M23	.93		M12	.77
	M35	.94		M19	.60
	M36	.90		M26	.76
	M38	.92		M28	.77
	M48	.75		M34	.72
HD	M1	.98	API	M40	.82
	M2	.91		M46	.86
	M11	.93		M53	.66
	M17	.94		M56	.82
	M25	.80		M5	.92
	M31	.70		M27	.86
	M32	.76		M30	.96
AAİ	M51	.87	AD	M33	.95
	M55	.90		M43	.86
	M57	.87		M45	.89
				M54	.85

Tablo 4.4’de görüldüğü gibi, faktör yükleri akranlara saldırgan davranışlar (ASD) boyutunda .75 ile .94; hiperaktivite-dağınıklık (HD) boyutunda .91 ile .98; akranlarla asosyal ilişki (AAİ) boyutunda .70 ile .90; kaygı-korku (KK) boyutunda .60 ile .84; akranlarla prososyal ilişki (API) boyutunda .66 ile .86 ve akranlar tarafından dışlanma (AD) boyutunda .85 ile .92 arasındadır. ÇDÖ’nün benzeme (convergent) ve ayırma (discriminant) geçerliklerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5 ÇDÖ Benzeme ve Ayırma Geçerlik Katsayıları

<i>BOYUTLAR</i>	<i>CR</i>	<i>AVE</i>	<i>MSV</i>	<i>ASV</i>	<i>AD</i>	<i>HD</i>	<i>ASD</i>	<i>AAİ</i>	<i>KK</i>	<i>API</i>
AD	.97	.81	.80	.53	.90					
HD	.97	.88	.46	.30	.64	.94				
ASD	.97	.81	.80	.41	.89	.68	.90			
AAİ	.92	.67	.69	.39	.78	.40	.48	.82		
KK	.83	.55	.69	.34	.65	.48	.38	.83	.74	
API	.91	.60	.43	.31	-.66	-.50	-.63	-.51	-.46	.78

Tablo 4.5’de ÇDÖ’nün alt boyutlarının yapı güvenirlik (CR) katsayılarının .83 ile .97 arasında değiştiği görülmektedir. Alt boyutların kendi göstergelerinde açıkladıkları ortalama varyans (AVE) .55 ile .88 arasındadır. Bu bulgular ışığında, ÇDÖ’nün her

bir maddesinin faktör yükünün .70'ten, faktörlerin kendi maddelerinde açıkladığı varyans .50'den, güvenirlik katsayılarının .70'ten ve faktöre ilişkin AVE değerinden büyük olması nedenleriyle benzeme geçerliğine sahip olduğu ileri sürülebilir. ÇDÖ'nün ayırma geçerliği ise her bir faktörün AVE değeri, ilişkili olduğu diğer faktörlerle olan en yüksek korelasyonu (MSV) ve ortalama korelasyonlarıyla (ASV) karşılaştırılarak incelenmiştir. Ayrıca her bir faktörün AVE değerinin karekökü, diğer faktörlerle olan korelasyonlarıyla karşılaştırılmıştır. Tabloda görüldüğü gibi, ASV değerleri AVE'lerden küçüktür. KK ve AAİ boyutları için MSV değerleri AVE değerlerinden büyük bulunmuştur. Benzer şekilde, KK boyutu AVE değerinin karekökü, bu boyutun AAİ ile olan korelasyonunun mutlak değerinden küçüktür.

ÇDÖ'nün güvenirlik çalışması kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayıları hesaplanmıştır. Buna göre akranlarla saldırgan davranışlar .92, hiperaktivite .78, akranlarla asosyal ilişki .86, kaygı-korku duyma .74, akranlarla prososyal ilişki .86 ve akranlar tarafından dışlanma .92 iç tutarlılık katsayısına sahiptir.

Özetle, Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği altı boyut ve 35 maddeden oluşmakta ve Türkiye'de ilkökul çağındaki çocukların davranışlarını ve akranlarıyla olan ilişkilerini değerlendirmek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ortaya konmuştur. Buna göre ÇDÖ; dışsallaştırma davranışları (akranlara saldırgan ilişki; hiperaktivite-dağınıklık), içselleştirme davranışı (akranlarla asosyal ilişki, kaygı-korku), sosyal/davranışsal yeterlik (akranlarla prososyal ilişki) ve akran reddini (akranlar tarafından dışlanma) ölçmektedir. Ölçeğin boyutlarından alınan yüksek puan, ilgili boyuttaki özelliğe ne kadar sahip olduğunu göstermektedir.

4.4. Çocuk Davranış Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışmasına İlişkin Tartışma

Hair, Black, Babin ve Anderson (2009) madde sayısı 30'dan fazla ve kişi sayısı 250'den fazla olması durumunda kabul edilebilir bir model için genel uyum katsayılarına yönelik kesme noktalarına ilişkin getirdiği açıklama: istatistiksel bakımdan önemli χ^2 , CFI'nin .90'dan büyük ve RMSEA'nın .07'den düşük olması şeklindedir. Bu açıklama ışığında önerilen modele ilişkin katsayıların $\chi^2_{554} = 1400.46$, $p=.00$, CFI= .955 ve RMSEA= .068 (.064 - .073) olması modelin yeterli olduğuna işaret etmekte olduğu şeklindedir. Ayrıca alternatif modellerin uyum katsayıları hem kabul edilebilir düzeyin altında hem de önerilen modelden önemli düzeyde düşüktür.

WRMR katsayısının ise .90 ve altında olması istenmektedir (Muthen ve Muthen, 2012). Bununla birlikte, Yu ve Muthen (2002), WRMR'nin tanımlayıcı bir uyum indeksi olduğunu ve istatistiksel dağılımının henüz bilinmediğini ifade etmektedir. Muthen'e göre .60'lık bir CFI değerinin .90'dan ne kadar uzak olduğu bilinmediği gibi, Örneğin 1.24'lük WRMR değerinin de 1.00'den ne kadar büyük olduğu söylenemez. Bu nedenle WRMR için kesme noktasının 1.00 olmasını önermektedirler. Bilindiği gibi, uyum katsayıları modelin iyiliğini değerlendirirken önerilen modele ilişkin değerleri farklı modellerle (bazısı null bazıları doymuş model kıkare ve serbestlik dereceleri gibi) karşılaştırmaktadır. Bu yüzden karşılaştırma kriterlerine bağlı olarak uyum indeksleri farklı sonuçlar verebilmektedir. Geleneksel YEM analiz raporlarında birden fazla uyum katsayısının verilmesi ve hepsinin birlikte değerlendirilmesi söz konusudur. WRMR'de bu çerçevede değerlendirilmiş, önerilen modelin genel uyum katsayılarının kabul edilebilir olduğu düşünülmüştür.

KK ve AAİ boyutları için MSV değerleri AVE değerlerinden büyük bulunmuştur. Benzer şekilde, KK boyutu AVE değerinin karekökü, bu boyutun AAİ ile olan korelasyonunun mutlak değerinden küçüktür. Bu sonuçlar ışığında ÇDÖ'nün beş alt boyutunun ayırma geçerliklerinin yüksek olduğunu; KK boyutuna ilişkin ayırma geçerliğinin ise düşük olduğu ileri sürülebilir.

ÇDÖ'nün yapı güvenirlik ve iç tutarlılık kat sayılarına bakıldığında ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenirlik kat sayısına sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında ÇDÖ'nün ilkökul öğrencilerinin davranış sorunlarını ve akran ilişkilerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu düşünülmektedir.

4.5. Okula Uyum Model Testine İlişkin Bulgular

Hipotez modelde beş gizil, 14 de gösterge değişken yer almaktadır. Tanımlanan gösterge ve gizil değişkenler ve bu değişkenlerin nasıl elde edildikleri Tablo 4.6'de gösterilmektedir.

Tablo 4.6 Okula Uyum Modeli Gizil ve Gösterge Değişkenleri

<i>Gizil Değişken</i>	<i>Gösterge Değişken</i>	<i>Ölçme Aracı</i>
Okula Uyum	Okulu Sevme İşbirlikli Katılım Kendi Kendini Yönetme	Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği
	Öğrenme ve Mutlu Olma	Öğretmen Değerlendirme Formu
Aile Katılımı	Okul Temelli Katılım Ev Temelli Katılım Okul – Aile İşbirliği Temelli Katılım	Aile Katılım Ölçeği
Dışa Yönelim	Saldırgan Davranışlar Kurallara Karşı Gelme	Çocuk Davranış Kontrol Listesi
Öğretmen İlişkileri	Yakınlık Çatışma	Öğretmen – Öğrenci İlişki Ölçeği
	Öğretmen Değerlendirmesi	Kişisel Bilgi Formu
Arkadaş İlişkileri	Asosyal davranışlar Dışlanma	Çocuk Davranış Ölçeği

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi araştırmamanın yordanan değişkeni olan okula uyum gizil değişkeninde dört gösterge değişken yer almaktadır. Okula uyum gizil değişkeninin göstergeleri okulu sevme, işbirlikli katılım, kendi kendini yönetme, öğrenme ve mutlu olmadır. İlk üç gösterge değişken Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (Ladd, Kochenfender ve Coleman, 1996) ile ölçülürken; öğrenme ve mutlu olma gösterge değişkeni Öğretmen Değerlendirme Formu (Achenbach, 1991) ile ölçülmüştür. Aile katılımı gizil değişkenine ait üç gösterge değişken ev temelli katılım, okul temelli katılım ve okul – aile işbirliği temelli katılımdır Bu değişkenler de Aile Katılım Ölçeği (Fantuzzo, Tighe ve Childs, 2000) kullanılarak ölçülmüştür. Dışa yönelim gizil değişkeninin ise saldırgan davranışlar ve kurallara karşı gelme olmak üzere iki göstergesi bulunmaktadır. Söz konusu gösterge değişkenler Çocuk Davranış Kontrol Listesi (Achenbach ve Rescorla, 2001) ile ölçülmüştür. Öğretmen ilişkileri gizil değişkenin üç göstergesi bulunmaktadır. Bunlar, Öğretmen – Öğrenci İlişkileri Ölçeğinin (Pianta, 2001) alt boyutu olan çatışma ve yakınlık boyutları ile Kişisel Bilgi Formunda öğretmenin kendi ilişkisini değerlendirmesi sonucu, öğretmen değerlendirme puanından elde edilen göstergelerdir. Akran ilişkisi gizil değişkeninin göstergeleri Çocuk Davranış Ölçeğinin (Ladd ve Profilet, 1996) arkadaşlarla asosyal davranışlar ve arkadaşlar tarafından dışlanma boyutlarından oluşan iki gösterge değişkenidir. Çalışmada öncelikle gösterge değişkenlere ait

Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7: Modelde yer alan değişkenler (Gösterge Değişkenler) Arası İlişkiler (Pearson Korelasyon Kat Sayıları)

No	Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	OU-OS	1													
2	OU-İK	.58**	1												
3	OU-KKY	.37**	.48**	1											
4	OU-ÖM	.42**	.49**	.37**	1										
5	AK-OTK	.09*	.12**	.10*	.04	1									
6	AK-ETK	.09*	.01	.00	.01	.44**	1								
7	AK-OAİ	-.00	-.05	.00	-.05	.50**	.57**	1							
8	DY-KKG	-.20**	-.27**	-.06	-.16**	-.05	-.12**	-.01	1						
9	DY-SD	-.23**	-.31**	-.08*	-.21**	-.04	-.15**	-.02	.69**	1					
10	Öİ-Y	.31**	.45**	.24**	.43**	.08	.08*	.05	-.12**	-.17**	1				
11	Öİ-Ç	-.38**	-.40**	-.12**	-.30**	.00	-.05	-.00	.16**	.16**	-.42**	1			
12	Öİ-ÖD	.36**	.47**	.26**	.26**	.10*	.03	.04	-.15**	-.10*	.36**	-.27**	1		
13	Aİ-AS	-.37**	-.29**	-.21**	-.32**	.03	-.03	.00	.04	.05	-.19**	.18**	-.13**	1	
14	Aİ-D	-.36**	-.45**	-.12**	-.33**	-.00	-.02	.07	.18**	.18**	-.25**	.32**	-.21**	.49**	1

** p< 0.01 ; *p< 0.05

OU-OS: Okula Uyum-Okulu Sevme; **OU-İK:** Okula Uyum-İşbirlikli Katılım; **OU-KKY:** Okula Uyum-Kendi Kendini Yönetme; **OU-ÖM:** Öğretmen Değerlendirme Formu-Öğrenme ve Mutlu Olma; **AK-OTK:** Aile Katılımı-Okul Temelli Katılım; **AK-ETK:** Aile Katılımı-Ev Temelli Katılım; **AK-OAİ:** Aile Katılımı-Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım; **DY-KKG:** Dışa Yönelim-Kurallara Karşı Gelme; **DY-SD:** Dışa Yönelim-Saldırgan Davranışlar; **Öİ-Y:** Öğretmen İlişkileri Yakınlık; **Öİ-Ç:** Öğretmen İlişkileri-Çatışma; **Öİ-ÖD:** Öğretmen İlişkileri-Öğretmen Değerlendirmesi; **Aİ-AS:** Arkadaş İlişkileri-Asosyal; **Aİ-D:** Arkadaş İlişkileri-Dışlanma

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi, modelde yer alan değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları .00 ile .69 arasında değişmektedir. Okula uyum gizil değişkenini oluşturan göstergeler arasındaki korelasyon katsayıları .37 ile .58; aile katılımı gizil değişkenini oluşturan göstergeler arasındaki korelasyon katsayıları .44 ile .57 arasında değişirken; dışa yönelim gizil değişkenini oluşturan göstergeler arasındaki korelasyon katsayısı ise .69 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte, öğretmen ilişkileri gizil değişkenini oluşturan göstergeler arasındaki korelasyon katsayıları -.27 ile -.42 arasında değişmekte olup; arkadaş ilişkileri gizil değişkenini oluşturan göstergeler arasındaki korelasyon katsayısı ise .49’dur. Korelasyon katsayılarının tümü kendi gizil değişkeninde yer alan diğer değişkenlerle .001 anlamlılık düzeyinde önemlidir. Gösterge değişkenlere ait betimsel istatistikler Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8: Araştırma Modelinde Yer Alan Gösterge Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Göstergeler	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	ss	Cronbach Alfa
OU-OS	1.25	3.00	2.78	.349	.71
OU-İK	1.22	3.00	2.62	.372	.82
OU-KKY	1.00	3.00	2.14	.312	.50
OU-ÖM	5.00	28.00	19.73	4.885	.92
AK-OTK	.73	5.00	3.60	.834	.84
AK-ETK	2.19	5.00	4.07	.517	.72
AK-OAİ	1.45	5.00	3.49	.816	.84
DY-KKG	.09	.59	.06	.083	.57
DY-SD	.02	1.44	.25	.250	.86
Öİ-Y	1.42	5.00	3.94	.624	.80
Öİ-Ç	1.00	5.00	1.69	.746	.90
Öİ-ÖD	30.00	100.00	88.53	15.960	-
Aİ-AS	.10	3.00	1.15	.319	.84
Aİ-D	.83	2.43	1.09	.224	.82

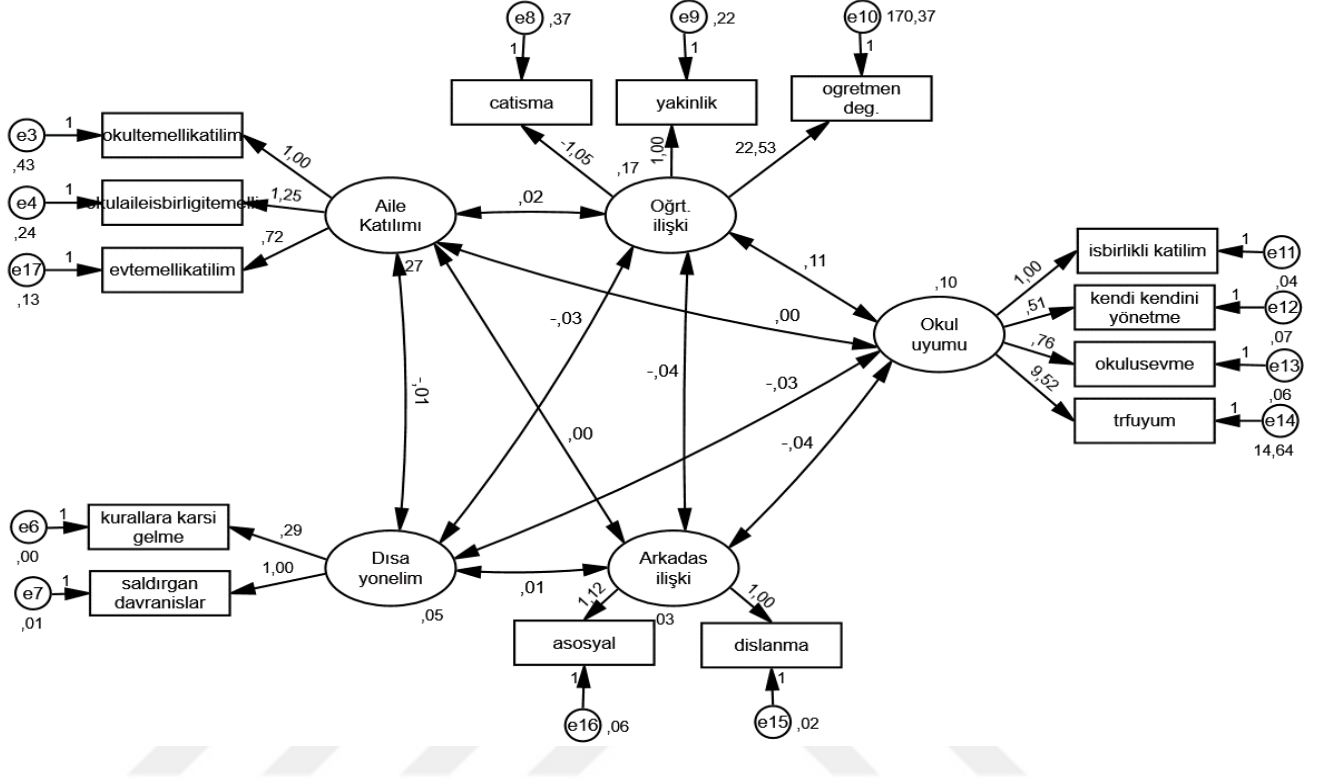
OU-OS: Okula Uyum-Okulu Sevme; **OU-İK:** Okula Uyum-İşbirlikli Katılım; **OU-KKY:** Okula Uyum-Kendi Kendini Yönetme; **OU-ÖM:** Öğretmen Değerlendirme Formu-Öğrenme ve Mutlu Olma; **AK-OTK:** Aile Katılımı-Okul Temelli Katılım; **AK-ETK:** Aile Katılımı-Ev Temelli Katılım; **AK-OAİ:** Aile Katılımı-Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım; **DY-KKG:** Dışa Yönelim-Kurallara Karşı Gelme; **DY-SD:** Dışa Yönelim-Saldırgan Davranışlar; **Öİ-Y:** Öğretmen İlişkileri Yakınlık; **Öİ-Ç:** Öğretmen İlişkileri-Çatışma; **Öİ-ÖD:** Öğretmen İlişkileri-Öğretmen Değerlendirmesi; **Aİ-AS:** Arkadaş İlişkileri-Asosyal; **Aİ-D:** Arkadaş İlişkileri-Dışlanma

Tablo 4.8 incelendiğinde, gösterge değişkenlere ait minimum ve maksimum değerlerin .02 ile 100 arasında değiştiği ve standart sapmalarının ise .083 ile 15.960 arasında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte gösterge değişkenlere ait Cronbach Alfa katsayıları .50 ile .90 arasında değişmektedir. Cronbach Alfa kat sayısında genellikle .70'lik kat sayısı kesme noktası olarak ele alınsa da Cronbach Alfa kat sayısının .70'den düşük olmasını kabul eden çalışmalar da bulunmaktadır (Wainer ve Thissen, 2001; akt., Downing, 2004). Schmitt (1996) Cronbach Alfa kat sayısında üst limit vermenin tartışılır olduğunu ve ölçek eğer rasyonel bir temelde boyutlandırıldıysa düşük Cronbach Alfa kat sayısının kabul edilebilir olduğunu ileri sürmektedir.

4.5.1. Ölçüm Modeli

Şekil 4.1'de göstergeler dikdörtgen; gizil değişkenler elips ile gösterilmiştir. Tek yönlü oklar gizil değişkenlerden göstergelere giden nedensel, doğrusal etkileri; gizil değişkenler arasındaki çift yönlü oklar ise analiz edilmeyen ilişkileri, yani Pearson korelasyonları ifade etmektedir. Ayrıca e'ler, gizil değişkenler tarafından göstergede açıklanmayan varyansı, başka deyişle hata varyansını yansıtmaktadır.

Modelde yer alan gösterge değişkenlerin ilgili gizil değişkenleri ne ölçüde temsil ettiklerini ve gizil değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla öncelikle ölçüm modeli test edilmiş, sonuçlar Şekil 4.1’de verilmiştir.



Şekil 4.1. Ölçüm Modeli

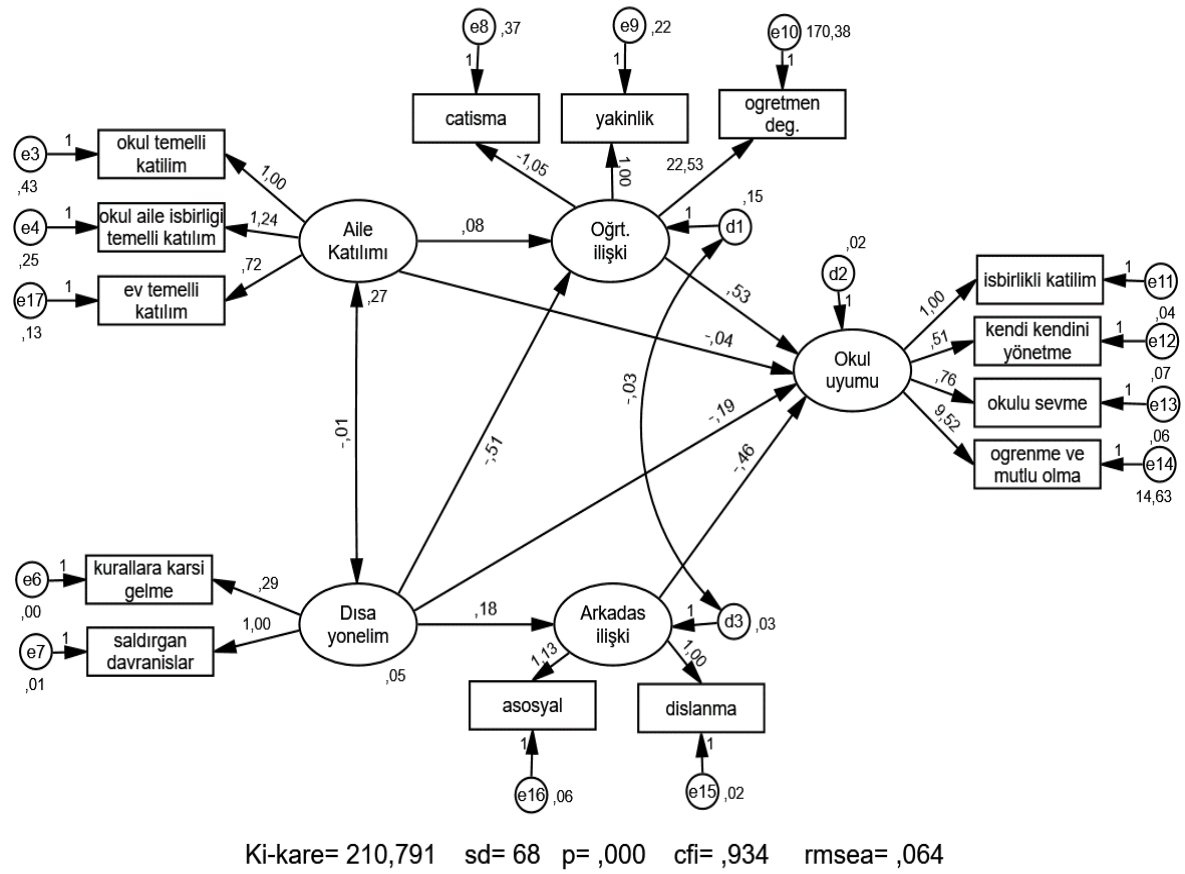
Model testlerinde kullanılan paket programlar analiz sonuçları arasında bağımsız modele ilişkin uyum katsayılarını vermektedir. Bu model, göstergelerin birbiriyle ilişkisiz olduğunu öngörmektedir. Bağımsızlık modeline ilişkin uyum katsayısının istatistiksel bakımdan önemli olması (Ki-Kare= 2240,03 p<.000) veri setinden elde edilen varyans – kovaryans matrisinin test edilmeye uygun, değişkenler arasında yeterli düzeyde ilişki bulunduğunu göstermektedir. Ölçüm modeli uyum katsayılarına göre, modelde yer alan gizil değişkenlerin gösterge değişkenler tarafından yeterince temsil edildiği ileri sürülebilir (Ki-Kare= 209,95; sd=67; p<.000; CFI=.93; RMSEA= .06 (.05 - .07).

Hair, Black, Babin ve Anderson (2007) örneklemdeki katılımcı sayısı 250’den büyük ve gösterge sayısının 12 ile 30 arasında olduğunda ki-kare (χ^2) sonucunun istatistiksel bakımdan önemli bulunabileceğini belirtmektedir. Aynı zamanda CFI’nın .92’den büyük ve RMSEA ve SRMR’nin de .07’den küçük olması durumunda model

uyumunun yeterli sayılacağını ifade etmektedirler. Buradan hareketle ölçüm modelinin kabul edilebilir düzeyde uyuma sahip olduğu söylenebilir.

4.5.2. Hipotez (Yapısal) Model

Analizin bir sonraki aşamasında gizil değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünün kuramsal olarak belirlendiği yapısal model test edilmiş ve sonuçlar Şekil 4.2’de verilmiştir.



Şekil 4.2. Hipotez (Yapısal) Model (standartlaştırılmamış katsayılar)

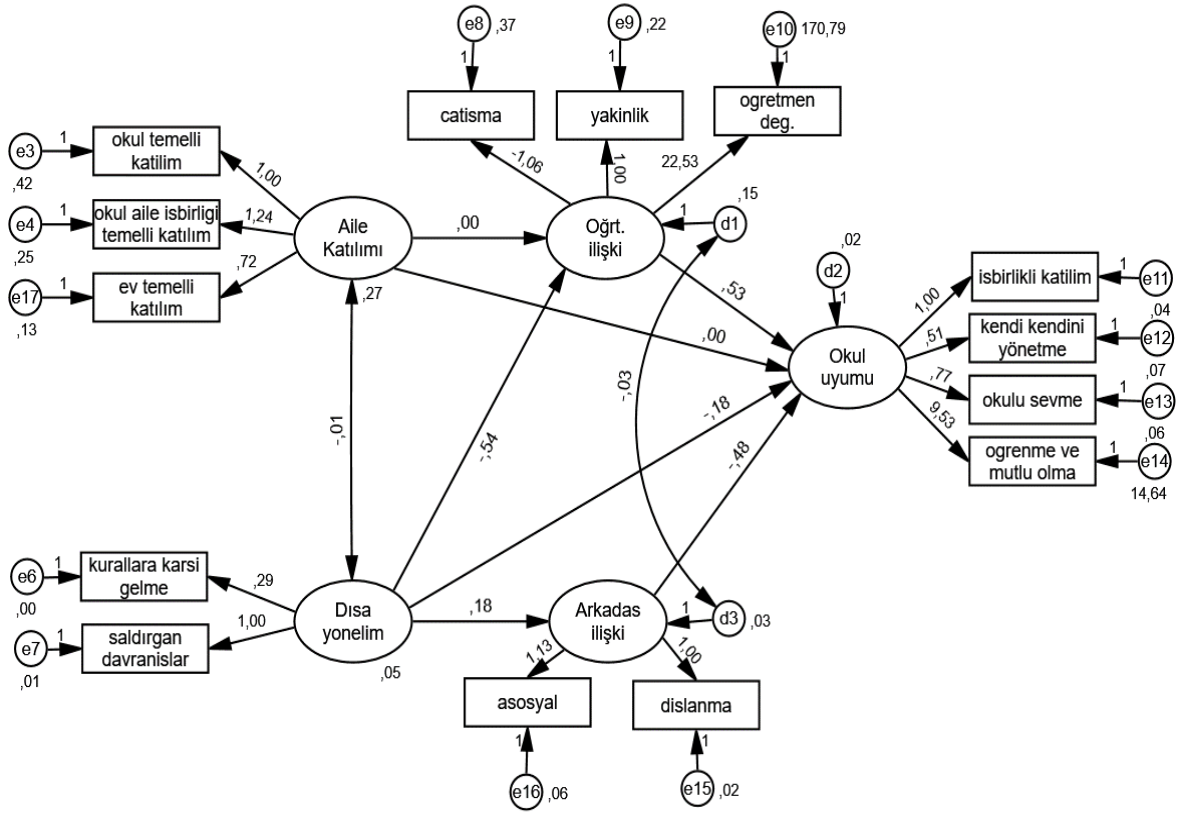
Şekil 4.2’de görüldüğü gibi, dışsal (exogen) değişkenler (aile katılımı ve dışa yönelim) ve aracı (mediator) değişkenler (öğretmen ilişkileri ile akran ilişkileri) arasına hata kovaryansları eklenmiştir. Bu kovaryanslar ilgili gizil değişkenler arasında bağımlı değişken olan okul uyumu dışında da başka ilişkiler bulunduğu anlamına gelmektedir. Dışa yönelim değişkenindeki bir birimlik artış okula uyum puanlarında .19 puanlık ($\beta=-0.13$) azalmaya yol açmaktadır ($z= -2.84$; $p<0.05$).

Benzer şekilde, arkadaş ilişkilerinde bir birimlik artış, okula uyum puanlarında .46 puanlık ($\beta=-0.26$) azalmaya yol açmaktadır ($z= -3.90$; $p<0.001$). Öğretmen ilişkileri değişkenindeki bir birimlik artış ise okul uyumu puanlarında .53 puanlık ($\beta=0.68$) artışa yol açmaktadır ($z= 8.21$; $p<0.00$). Aile katılımı değişkenindeki bir birimlik artış okula uyum puanlarında .04 puanlık ($\beta=0.06$) azalmaya yol açmaktadır. Ancak bu bulgu istatistiksel olarak önemsiz bulunmuştur ($z= -1.38$; $p>0.05$). Bununla birlikte, aile katılımı ve öğretmen ilişkileri arasındaki ilişkinin de istatistiksel olarak önemsiz olduğu görülmektedir ($z= -1.76$; $p>0.05$). Bu aşamada hipotez modelde okula uyumu önemli düzeyde yordamayan değişkenlerin okula uyum gizil değişkenine olan etkisi, sırasıyla sıfıra eşitlenerek, alternatif modeller oluşturulmuştur. Böylelikle önemsiz ilişkilere sahip değişkenlerin modelden çıkarılmasının, modelin genel uyum düzeyinde ve modelde kalan değişkenlerin okula uyum gizil değişkeniyle olan ilişkilerindeki değişimler incelenmiştir. Tablo 4.9'da hipotez ve alternatif modellere ilişkin genel uyum katsayıları verilmiştir.

Tablo 4.9: Alternatif Modellere İlişkin Genel Uyum Kat Sayıları

<i>Model</i>	<i>Ki-kare</i>	<i>sd</i>	<i>Ki-kare/sd</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>	$\Delta\chi^2$
Sınırlandırılmamış	210.79	68	3.10	.93	.06	,045	
Model A							
AK → Uyum = 0	212.69	69	3.08	.93	.06	,046	1.90
Model B							
AK → Öİ = 0	214.59	70	3.06	.93	.06	,047	3.80

Tablo 4.9'a göre aile katılımı ile okula uyum arasındaki ilişkinin ve aile katılımı ile öğretmen ilişkileri arasındaki ilişkinin sıfıra eşitlenmesi, modelin uyumunda önemli düzeyde bir kötüleşme yaratmamıştır (Sırasıyla fark ki-kare fark testleri ($\Delta\chi^2$) 1.90 ve 3.80 bulunmuştur ($p> .05$). Bu nedenle, alternatif model B, nihai model olarak benimsenmiştir (Şekil 4.3).



Şekil 4.3 Alternatif Model B: Standartlaştırılmamış Regresyon Ağırlıkları

Şekil 4.3’de görüldüğü gibi dışa yönelim değişkenindeki bir birimlik artış okula uyum puanlarında .18 puanlık ($\beta = -0.12$) azalmaya yol açmaktadır ($z = -2.847$; $p < 0.05$). Benzer şekilde arkadaş ilişkilerinde bir birimlik artış, okula uyum puanlarında .48 puanlık ($\beta = -0.27$) azalmaya yol açmaktadır ($z = -3.90$; $p < 0.00$). Öğretmen - öğrenci ilişkileri değişkenindeki bir birimlik artış ise okul uyumu puanlarında .53 puanlık ($\beta = 0.67$) artışa yol açmaktadır ($z = 8.21$; $p < 0.00$). Bu sonuçlara göre “dışa yönelim değişkeni okula uyumu anlamlı olarak etkilemektedir”, “akran ilişkileri okula uyumu anlamlı olarak etkilemektedir” ve “öğretmen – öğrenci ilişkisi okula uyumu anlamlı olarak etkilemektedir” hipotezleri doğrulanmıştır. Buna karşın “aile katılımı okula uyumu anlamlı olarak etkilemektedir” hipotezi ise doğrulanmamıştır.

Okula uyuma olan direk etkilerin yanı sıra okula uyuma dolaylı etki edebilecek değişkenler de bu çalışmada incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmen ilişkisi ve arkadaş ilişkisi değişkenleri aracı değişken olarak ele alınmıştır. Söz konusu aracı değişkenlerin dolaylı etkilerinin anlamlılığı Sobel testi ile incelenmiştir. Sonuç olarak,

dışa yönelim ile okula uyum arasındaki ilişkiye arkadaş ilişkisinin aracılık ettiği belirlenmiştir ($t_{sobel} = -2.76$; $p < .01$). Benzer şekilde, dışa yönelim ve okula uyum değişkenleri arasındaki ilişkiye öğretmen ilişkisi de aracılık etmektedir ($t_{sobel} = -3.98$; $p < .00$). Böylelikle “dışa yönelim ile okula uyum arasındaki ilişkide akran ilişkisi değişkenin aracı rolü istatistiksel olarak anlamlıdır” ve “dışa yönelim ile okula uyum arasındaki ilişkide öğretmen – öğrenci ilişkisi değişkenin aracı rolü istatistiksel olarak anlamlıdır” hipotezleri doğrulanmıştır. Buna göre, dışa yönelim değişkeninin okula uyum üzerindeki toplam aracı etkisi $-.37$ 'dir. Diğer bir deyişle, dışa yönelim değişkenindeki bir birimlik artış okula uyum puanlarında $.37$ 'lik azalışa dolaylı olarak yol açmaktadır. Aile katılımı değişkeni ile öğretmen – öğrenci ilişkisi ($z = -1.76$; $p > 0.05$) ve okula uyum ($z = -1.38$; $p > 0.05$) arasındaki ilişkinin anlamsız olması nedeniyle “aile katılımı ile okula uyum arasındaki ilişkide öğretmen – öğrenci ilişkisi değişkeninin aracı rolü istatistiksel olarak anlamlıdır” hipotezi doğrulanmamıştır.

Bir yordayıcının kriter değişken üzerindeki toplam etkisi, doğrudan ve dolaylı etkilerin toplamı kadardır (Kline, 2005). Dışa yönelim değişkeninin okula uyum üzerindeki toplam etkisi -0.55 'tir. Bununla birlikte, öğretmen ilişkileri değişkeninin etkisi ($B = .53$) ve arkadaş ilişkileri değişkeninin etkisinin ($B = .48$) olduğu görülmektedir. Standart ağırlıklar kullanılarak yordayıcı etkileri karşılaştırıldığında, okula uyum üzerinde dışa yönelim etkisinin, öğretmen ilişkileri ve akran ilişkilerinden daha fazla olduğu söylenebilir.

4.6. Okula Uyum Model Testine İlişkin Tartışma

Bu bölümde test edilen okula uyum modeline ilişkin bulgular tartışılmıştır. Okula Uyum Modeli'ndeki doğrudan ve dolaylı etkiler bir arada ele alınarak okula uyumu etkileme sırasına göre ilgili değişkenler açıklanmıştır. Okula uyumun test edildiği modelde; ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin dışa yönelim özellikleri, öğretmen ilişkileri ve akran ilişkileri onların okula uyum düzeylerini etkilerken, aile katılım düzeyleri ile okula uyum arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur.

Dışa yönelimin okula uyuma etkisinin çeşitli araştırma bulguları ile desteklendiği görülmüştür (Buhs, ve ark. 2015; Kawabata, Tseng ve Gau, 2012; Kupersmidt ve Coie, 1990; Ladd ve Burges, 2001; Özcan ve Aysev, 2009). Bununla beraber Duncan ve ark., (2007) tarafından yapılan çalışmada ise, okula uyumun akademik performans boyutu ile dışa yönelim sorunları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Bu durum akademik performansın çok boyutlu bir kavram olması ve

çocuğun davranış sorunlarının ötesinde genel yetenek gibi bilişsel performansla doğrudan etkili olan değişkenler tarafından yordanyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu çalışmada okula uyum okulu sevme, işbirlikli katılım, kendi kendini yönetme ve öğrenme ve mutlu olma olarak ele alınmış ve akademik uyumdan çok sosyal, duygusal ve davranışsal uyuma odaklanılmıştır. Bu nedenle bu çalışmanın bulguları Duncan ve ark.,'nın (2007) bulgularıyla paralellik göstermemektedir.

Dışa yönelim sorunları bu çalışmada kurallara karşı gelme ve saldırganlık olarak iki boyutta açıklanmaya çalışılmıştır. Okul, kendine özgü kuralları olan ve öğrencilerden bunlara uymalarının beklendiği yapılandırılmış bir ortamdır. Akboy'un (1997) da dediği gibi ilkokul birinci sınıftaki çocuk bağımsız olmak ister ve engellendiği zaman öfke yaşayabilir. Halihazırda dışa yönelim sorunları olan çocuklar okulun sınırlandırılmış ortamıyla karşılaştıklarında söz konusu davranışları gösterme olasılıkları artabilir. Bu durumda okul, onlar için engellendikleri bir ortam olabilir ve daha yoğun öfke yaşayabilirler. Olumsuz duygular içindeki çocukların okulu sevmemesi, okul etkinliklerine katılmaması dolayısıyla okula uyum sağlamada güçlük yaşamaları beklenen bir sonuçtur. Okuldaki davranışları kabul görmeyen ve cezalandırılan çocuklar okula gitmek istemeyecek ve evden ayrılmaya tepki gösterebileceklerdir.

Dışa yönelim değişkeni, aynı zamanda öğretmen ilişkisi aracılığıyla da okula uyumu etkilemektedir. Bir başka deyişle, dışa yönelim özellikleri fazla olan ve öğretmenle düşük nitelikte ilişki kuran ve/veya çatışma yaşayan çocukların okula uyum düzeyleri azalmaktadır. Dışa yönelim sorunlarının çocukların öğretmen-öğrenci ilişkilerini de etkilediği başka araştırmalarla da ortaya konmuştur (Baker, 2006; Baker, Grant ve Morlock, 2008; Blacher, ve Bush, 2015; Collins, O'Connor ve Supplee, 2016; Eisenhower, Portilla, Ballard, Adler, Boyce ve Obradović, 2014; Skalická, Belsky, Stenseng ve Wichstrøm, 2015; Silver, Measelle, Armstrong ve Essex, 2005). Dışa yönelim sorunları olan çocukların yeni girdikleri ortamda, ilk kez karşılaştıkları kişilerle ilişki kurmakta zorlanmaları şaşırtıcı bir sonuç değildir. Özellikle sınıfta otorite figürü olarak görünen öğretmen, onlar için kuralları koyucu bir rol üstlenebilir ve engellenmeye karşı olan öfkelerini öğretmene yönlendirebilirler.

Bununla beraber bir başka açıdan bakılacak olunursa öğretmenle kurulan yakın ilişki davranış problemi olan çocukların okula uyumunda koruyucu bir faktör olarak görülebilir. Ladd ve Burges (2001) akranlarıyla ve öğretmeniyle sağlıklı ilişki kuran

çocukların davranış sorunları olsa bile okula uyum düzeylerinin yüksek olabileceğini söylemektedirler. Baker (2006) gelişimsel sorunu olan öğrencilerin eğer öğretmenleriyle yakın ilişki kurarlarsa böyle bir ilişki kurmayan akranlarına oranla okula uyum sağlamada daha avantajlı olduklarını belirtmektedir. Bir başka deyişle çocuk, dışa yönelim sorunlarına rağmen öğretmenle yakın bir ilişki kurarsa, okula uyum düzeyi olumsuz yönde etkilenmeyebilir. Bu nedenle öğretmenle kurulan ilişkinin niteliği çocuğun uyumunu kolaylaştırmada belirleyici bir unsur olabilmektedir.

Dışa yönelim değişkeni, akran ilişkisi aracılığıyla da okula uyuma etki etmektedir. Dışa yönelim özellikleri fazla olan ve arkadaşlarıyla düşük nitelikte ilişki kuran çocukların da okula uyum düzeyleri azalmaktadır. Dışa yönelim ile çocuğun arkadaş ilişkileri arasında ilişkinin olduğunu öne süren araştırmalarla (Coplan, Liu, Cao, Chen ve Li, 2016; Henricsson ve Rydell, 2006; Hymel, Rubin, Rowden ve LeMare, 1990; Powers ve Bierman, 2013; Yang, Chen ve Wang, 2014) çalışmanın bu bulgusu paralellik göstermektedir.

Bu çalışmada ele alınan akran ilişkileri boyutları akranlar tarafından dışlanma ve asosyal davranışlardır. Saldırganlık ve kurallara karşı gelme gibi dışa yönelim özellikleri gösteren çocuklar akranları tarafından dışlanabilir ve okul ortamında yalnız kalabilirler. Akranları tarafından istenmeyen çocuklar okul etkinliklerine, oyunlarına dâhil olamayacak ve okul onlar için yalnız kaldıkları, çatışma yaşadıkları bir ortam haline gelebilecektir. Bu durumda çocukların böyle bir ortama uyum sağlayamamaları da beklenen bir sonuç olarak görülebilir. Bunun tersi olarak çocuk dışa yönelim sorunlarına rağmen akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilirse bunun sonucu olarak okula uyum sağlayabilecektir.

Ekolojik sistem yaklaşımına göre de çocuk okul ortamındaki sosyal çevrede, kendi fenomenolojik alanında yer alan etmenlerden etkilenecek ve onları etkileyerek gelişimini sürdürür (Ashman ve Hull, 1999; Bronfenbrenner, 1979). Çocuğun sahip olduğu dışa yönelim özellikleri, öğretmen ve akranlarıyla olan ilişkisini etkileyecek ancak öğretmen ve akranlarıyla kurduğu ilişki de onun dışa yönelim özelliklerini etkileyebilecektir. Dışa yönelim özellikleri gösteren çocukların okula uyum düzeyleri düşük olabilir ancak çocuk öğretmeni ve/veya akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilirse okula uyum düzeyleri artabilir.

Öğretmen – öğrenci ilişkisinin okula uyumu olumlu yönde etkilediği de araştırmanın diğer bir bulgusudur. Öğretmeniyle olumlu ilişki kuran çocukların okula uyum düzeyleri artmaktadır. Bu bulgu literatürdeki diğer çalışma bulgularıyla (Arbeau, Coplan ve Week, 2010; Baker 2006; Baker, Grant ve Morlock, 2008; Birch ve Ladd, 1997; Buyse, Verschueren, Verachtert ve Van Damme, 2009; Cadima, Doumen, Verschueren ve Buyse, 2015; Coplan, Liu, Cao, Chen ve Li, 2016; Furrer ve Skinner, 2003; Huang, 2010; Hughes, Wu, Kwok, Villarreal ve Johnson, 2012; Murray, Waas ve Murray 2008; Kiuru, Laursen, Aunola, Zhang, Lerkkanen ve ark., 2016; Omae, 2010; Pianta ve Stuhlman, 2004; Portilla, Ballard, Adler, Boyce ve Obradović, 2014; Roorda, Verschueren, Vancraeyveldt, Van Craeyevelt ve Colpin, 2014; Troop-Gordon ve Kuntz, 2013; Wentzel, 2002) paralellik göstermektedir.

Çocukların ebeveynlerinden sonra en yakın ilişki kurduğu yetişkinlerden biri de öğretmenlerdir. Wentzel'e (2009) göre öğretmenlerle kurulan bu ilişkinin kalitesi; öğrencinin iyi oluşunun, olumlu benlik algısının, sosyal ve akademik konularda uyum sağlamadaki motivasyonunun ve bu konulardaki becerilerinin gelişmesini desteklemektedir. Bu nedenle öğretmen – öğrenci ilişkisinin okula uyum üzerinde olumlu yönde etkisinin olması beklenen bir sonuçtur.

Öğretmenler aynı zamanda çocuğun okul ortamında karşılaştığı ve ona okulu tanıtan ilk bireylerdir. Pomeroy'a (1999) göre öğrenci öğretmen ilişkisi okullardaki iletişim ağında anahtar rol oynayan bir unsurdur. Olumlu bir öğrenci öğretmen ilişkisi aynı zamanda öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır (İpek ve Terzi, 2010). Dolayısıyla öğrencinin öğretmeniyle kurduğu ilişki çocuğun okula olan algısında belirleyici bir rol oynayabilir. Öğretmenlerin öğrencileriyle kurduğu ilişki ve gösterdiği rol model davranışları öğrencinin okul ortamındaki davranışlarına ve uyumuna doğrudan etkiler.

Çalışmanın diğer bir bulgusu ise olumsuz akran ilişkisinin okula uyumu negatif yönde etkiliyor olduğudur. Buna göre arkadaş ilişkilerinde asosyal olan ve dışlanan çocukların okula uyum düzeyleri azalmaktadır. Bu sonuç araştırma bulgularıyla desteklenmiştir. Akran ilişkisi ile okula uyum arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar arkadaşlarla kurulan sağlıklı ilişkinin okula uyumu arttırdığını göstermektedir (Boulton, Don ve Boulton, 2011; Diehl, Lemerise, Caverly, Ramsay ve Roberts, 1998; Gülay ve Erten, 2011; Ladd, 1990; Ogelman ve Erten, 2013). Bununla beraber arkadaşlarla kurulan sağlıklı ilişki okula uyumu olumsuz yönde

etkilemekte ve okuldan kaçınma gibi durumlara yol açmaktadır (Buhs, 2005; Buhs ve Ladd, 2001; Buhs, Ladd ve Herald, 2006; Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1996; Loukas, Ripperger-Suhler ve Herrera, 2012; Maniago, 2010; Ogelman ve Erten, 2013; Troop-Gordon ve Kuntz, 2013).

Ladd'e (1990) göre sınıf, akran grubu ortamı olduğu için okula uyumda çocuğun kişilerarası ilişkileri ve sosyal statüsü etkili olabilmektedir. Çocuğun sınıf ortamı içindeki sosyal konumu onun okulu sevmesini, etkinliklere katılmasını ve kendi kendini yönetmesini etkileyebilir. Wentzel'e (1999) göre de çocukların sosyal çevrelerine başarılı bir şekilde entegre olması ve akranları tarafından sevilmesi okula uyum için ön koşullardan biridir. Akranları tarafından sevilen ve popüler olan çocuk, okula gelmekten zevk duyacak ve okuldaki etkinliklere katılımı artacaktır. Böylelikle okula uyum sürecini daha sağlıklı ve hızlı bir şekilde atlatabilecektir.

Ekolojik sistem yaklaşımı açısından çocuk sadece kendi bireysel özellikleri tarafından etkilenmez; aynı zamanda yakın çevresi ve bu çevredeki çeşitli öğelerin birbirleri ile olan etkileşimleri ile doğrudan üyesi olmadığı uzak çevresi tarafından etkilenir (Atzaba-Poria, Pike ve Deater-Deckard, 2004). Bu nedenle okula uyumun bu çalışmada sadece bireysel özellik olarak ele alınan dışa yönelim tarafından değil, çocuğun çevresinde bulunan arkadaş ve öğretmen sistemleri tarafından etkilenmesi beklenen bir sonuçtur.

Modelden elde edilen son bulgu ise aile katılım değişkeninin okula uyum üzerinde doğrudan ya da dolaylı bir etkisi olmadığıdır. Bu bulgular diğer çalışma sonuçlarıyla (Allen ve Dally, 2002; Barnard, 2004; Baughan, 2012; Çelenk, 2003; Hacısalihoğlu Karadeniz, Aksu ve Topal, 2012; Izzo, Weissberg, Kaspro ve Fendrich, 1999; Kotaman, 2008; Lau, 2014; McGill, Hughes, Alicea ve Way, 2012; Miedel ve Reynolds, 1999; Özcan ve Aydoğan, 2014) paralellik göstermemektedir. Bunun nedeni çalışma kapsamında yapılan ölçümlerin okullar açıldıktan iki ay sonra yapılması ve ailelerin henüz okul ve/veya öğretmenle gerekli etkileşimleri kuramamış olmalarının olabileceği düşünülmektedir. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak da düşünülebilir.

Aile katılımını ölçen Aile Katılım Ölçeği'nin üç boyutundan elde edilen katılım puan ortalamalarının okul temelli katılım için 3.60, ev temelli katılım için 4.07 ve okul-aile işbirliği temelli katılım için 3.49 olduğu göz önünde bulundurulduğunda örneklem

grubundaki ebeveynlerin çocuklarının okul hayatına daha çok ev temelli katıldıkları görülmektedir. Türkiye’de okula ilişkin aile katılımının daha çok ebeveyn toplantıları, bilgilendirme toplantıları ve bireysel görüşmeler yoluyla sağlandığı görülmektedir (Çaltık ve Kandır, 2006; Şahin ve Turla, 2003). Okulun başında ebeveyn toplantıları henüz düzenlenmemiş olabilir ve özellikle önceden okul öncesi eğitim almamış olan ve okulla ilk kez ilkokulda karşılaşan çocukların aileleri, öğretmenle nasıl iletişime geçilebileceğini bilmiyor olabilirler. Bununla birlikte aile katılımının ölçüldüğü Aile Katılım Ölçeği’ne bakıldığında maddelerin “etkinliklere katılma” “etkinliklerin düzenlenmesine yardımcı olma” gibi okul açıldıktan belli bir süre sonra gerçekleştirilebilecek çeşitli davranışlara işaret ettiği görülmektedir.

Aile katılımı ile ilgili yapılan çalışmalar aile katılımının daha çok okula uyumun akademik uyum boyutuna etki ettiğini göstermiştir (Barnard, 2004; Çelenk, 2003; Hacısalihoğlu Karadeniz, Aksu ve Topal, 2012; Izzo, Weissberg, Kaspro ve Fendrich, 1999; Kotaman, 2008; Lau, 2014; McGill, Hughes, Alicea ve Way, 2012; Miedel ve Reynolds, 1999; Özcan ve Aydoğan, 2014). Buna göre aile katılımı çocukların akademik performanslarını etkilemektedir. Bu çalışmada ilkokul birinci sınıf öğrencileri ele alındığından henüz akademik performansları ortaya koyamamış ve sınıf ortamında kendi özelliklerini gösterememiş olabilirler. Bununla beraber çalışmada veri toplanılan süreçte öğrencilerin okuma ve yazma eğitimine henüz başlamamış olmaları akademik uyumun görülmesini zorlaştırabilir. Buna ek olarak Barnard (2004) çalışmasında aile katılımının uzun vadede etkilerinin görülebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle de kesitsel olarak yapılan bu çalışmada aile katılımının etkilerinin henüz çocuklara yansımamış olabileceği düşünülmektedir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlardan yola çıkarak oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkisini ölçmek amacıyla Öğretmen – Öğrenci İlişki Ölçeği ve akran ilişkilerini ölçmek amacıyla Çocuk Davranış Ölçeği Türkçe'ye uyarlanmıştır. Buna göre;

ÖÖİÖ'nün 23 maddeden ve iki boyuttan oluştuğu görülmüştür. ÖÖİÖ ilkokullarda öğretmen – öğrenci ilişkisini değerlendirmek üzere araştırmalarda kullanılabilecek bir ölçme aracıdır. Birey hakkında tek başına karar verebilmek için bu aşamada bu ölçeğin tek başına kullanımının uygun olmadığı düşünülmektedir. Ölçeğin çatışma boyutundan alınan yüksek puan öğretmen – öğrenci ilişkisinde çatışmanın; yakınlık boyutundan alınan yüksek puan ise ilişkide yakınlığın varlığına işaret etmektedir.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği altı boyut ve 35 maddeden oluşmakta ve Türkiye'de ilkokul çağındaki çocukların davranışlarını ve akranlarıyla olan ilişkilerini değerlendirmek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ortaya konmuştur. Buna göre ÇDÖ; dışsallaştırma davranışları (akranlara saldırgan ilişki; hiperaktivite-dağınıklık), içselleştirme davranışı (akranlarla asosyal ilişki, kaygı-korku), sosyal/davranışsal yeterlik (akranlarla prososyal ilişki) ve akran reddini (akranlar tarafından dışlanma) ölçmektedir. Ölçeğin boyutlarından alınan yüksek puan, ilgili boyuttaki özelliğe ne kadar sahip olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada aynı zamanda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumlarına etki eden faktörlerin belirlenmesi amacıyla Okula Uyum Modeli test edilmiştir. Model testi sonuçlarına göre;

- 1.Dışa yönelim sorunları okula uyumu doğrudan etkilemektedir.
- 2.Öğretmen – Öğrenci ilişkisi okula uyumu doğrudan etkilemektedir.
- 3.Arkadaş ilişkisi okula uyumu doğrudan etkilemektedir.
- 4.Aile katılımı okula uyumu etkilememektedir.
5. Aile katılımı okula uyumu öğretmen – öğrenci ilişkisi aracılığıyla etkilememektedir.

6.Dışa yönelim sorunları okula uyumu öğretmen – öğrenci ilişkisi aracılığıyla etkilemektedir.

7.Dışa yönelim sorunları okula uyumu arkadaş ilişkisi aracılığıyla etkilemektedir.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada okula uyum model testinin sonuçlarından hareketle farklı gruplara yönelik önerilerde bulunulmuştur. İlk olarak okula uyum konusunda araştırma yapacak diğer araştırmacılara, okul psikolojik danışmanlarına ve diğer okulda hizmet sunan uygulamacılara, temel eğitim düzeyinde politika yapıcılara, ailelere ve topluma, psikolojik danışman eğitimi ve süpervizyonu alanında görev yapan akademisyenlere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Okula Uyum Konusunda Araştırma Yapan Diğer Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada aile katılımı değişkeni okula uyumun bir yordayıcısı olarak bulunmamıştır. Bu nedenle bu çalışma ilkokul birinci sınıfın bahar döneminde tekrarlanabilir ve aile katılımının daha yoğun ve fazla yaşandığı dönemlerde bu bulgunun değişip değişmediğine bakılabilir. Böylelikle aile katılımının okula uyum üzerindeki etkisinin okulda geçirilen süreye bağlı olarak değişip değişmediği ortaya konanabilir.
2. Okula uyumu etkileyen faktörlerin zamana bağlı değişip değişmediğini görmek amacıyla boylamsal çalışmalar planlanabilir ve öğrenciler birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar izlenebilir.
3. Bu çalışma okul ortamında karşılaşılabilecek değişkenlerle sınırlı tutulmuştur. Literatür incelendiğinde ebeveyne bağlanmanın ve ebeveyn tutumlarının da okula uyum üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Bu nedenle yapılacak çalışmalarda ebeveyn ile ilgili değişkenlerin de incelenmesi önerilebilir.
4. Bu çalışmada ilkokul kademesine başlayan öğrencilerle çalışılmıştır. İlkokuldan ortaokula geçen ve ortaokuldan liseye geçen öğrencilerle de Okula Uyum Modeli test edilebilir.
5. Bu çalışmada okula uyumun göstergeleri iki farklı ölçekten elde edilmiş olsa da, öğrencilerin okula ne kadar uyum sağladıkları bilgisi sadece öğretmenlerden alınmıştır. Çocuğun sisteminde yer alan ebeveyn gibi farklı kaynaklardan da

çocuğun okula uyumuna ilişkin veri toplamak için geçerli ve güvenilir ölçeklerin geliştirilmesi ve kullanılması önerilebilir.

6. Okula Uyum Modeli test edilirken, yalnızca ebeveynlerden ve öğretmenlerden veri toplanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencinin kendisinden de Metropolitan Okul Olgunluğu gibi performans testleri kullanılarak veri toplanabilir ve üç farklı kaynaktan toplanan veriler ile Okula Uyum Modeli test edilebilir.

7. Burada alınan değişkenlerin yanı sıra çocuğun hazır bulunuşluluğu da onun okula uyum düzeyini etkileyen değişkenlerden biri olabilir. Bu kapsamda Okula Uyum Modeli'ne hali hazırda değişkenlerin yanı sıra hazırbulunuşluluk değişkeni de eklenebilir.

8. Okul öncesi eğitim alan çocuklar ile okul öncesi eğitim almayan çocuklar karşılaştırılarak Okula Uyum Modeli'nin her iki grupta da aynı sonuçları verip vermediğine bakılabilir. Böylelikle okul öncesi eğitimin okula uyumu etkileyen değişkenler üzerinde etkisi olup olmadığı ortaya konabilir.

5.2.2. Okul Psikolojik Danışmanlarına ve Okulda Hizmet Sunan Diğer Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmen – öğrenci ilişkisinin okula uyum üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda ilkokul birinci sınıfların oryantasyon haftası kapsamında öğretmenler daha aktif yer aldıkları yapılandırılmış oryantasyon programları geliştirilebilir ve öğretmen – öğrenci iletişimini güçlendirecek etkinlikler yapılabilir.

2. Dışa yönelim sorunları bulunan öğrencilerin öğretmen ve akranlarıyla kurdukları ilişkilerin koruyucu bir faktör olduğu düşünüldüğünde, davranış sorunları olan çocuklarda öğretmen ile kurulan ilişkiye dikkat edilmesi ve bu çocukların sınıf içinde akran ilişkisi kurabilecekleri şekilde yönlendirilmeleri önerilmektedir.

3. Dışa yönelimin göstergelerinin kurallara karşı gelme ve saldırganlık olduğu düşünüldüğünde, kurallara uyma becerisi aileler tarafından erken yaşlarda kazandırılması gereken beceriler olduğundan bu beceriyi ailede kazanamayan öğrencilerin okula uyumda daha çok sorun yaşadığı söylenebilir. Bu nedenle ebeveynlere çocuklarına kural ve sınır koyma, öfke denetimi gibi eğitimler verilmeli ve okul öncesi dönemde bu becerilerin kazandırılması hedeflenmelidir.

4. Okula uyum ile ilgili hazırlanacak olan grup rehberliği ya da psiko-eğitsel gruplarda dışa yönelim, öğretmen – öğrenci ilişkisi ve akran ilişkisi konuları birer modül olarak yapılandırılabilir.

5. Okul psikolojik danışmanları, okula uyum sağlamada sorunlar yaşayan öğrencileri belirleyip, onların okula uyum düzeylerini arttırmak amacıyla öğretmen ve akranlarıyla olan ilişkilerini düzenlemek için onlara ve ebeveynlerine bireysel psikolojik danışma, grupla psikolojik danışma gibi hizmetler sunabilir.

5.2.3. Temel Eğitim Düzeyinde Eğitim Politikası Yapıcılara Yönelik Öneriler

1. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan oryantasyon haftasındaki uyum programında davranış sorunu olan öğrencilerin tespitine yönelik çeşitli etkinlikler yapılabilir ve/veya çalışma kapsamında uyarlanmış olan Çocuk Davranış Ölçeği gibi davranış sorunlarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiş çeşitli testler uygulanabilir.

2. İlkokul birinci sınıflara yönelik uyum programında öğretmen – öğrenci ilişkisini ve akran ilişkisini geliştirici etkinlikler konulabilir.

5.2.4. Ailelere ve Topluma Yönelik Öneriler

1. Okula uyum sağlamada öğretmen – öğrenci ve akran ilişkilerinin koruyucu bir faktör olduğu ele alındığında, ailelerin çocuklarına okula başlamadan önce söz konusu ilişkileri kurabilecek sosyal beceri kazanımında farkındalık kazandırmaları önerilebilir.

2. Dışa yönelim özelliklerinin okula uyum üzerinde en önemli etkiye sahip olduğu düşünüldüğünde, ailelerin çocuklarının bu tür özelliklerine karşı duyarlı olmaları ve okula başlamadan önce gerekli müdahaleleri yapmak için, bir ruh sağlığı uzmanından destek almaları, okula uyum sürecini kolaylaştırabilir. Bu amaçla okul öncesi eğitim alan ebeveynler, çocuklarının gittikleri kurumdaki ruh sağlığı uzmanına başvurabilirler. Okul öncesi eğitim olanağı bulunmayan ebeveynler ise çeşitli devlet hastanelerindeki uzmanlara ya da çocuğunun gideceği ilkokuldaki rehberlik servisine başvurabilirler.

3. Öğretmen – öğrenci ilişkisinin okula uyum üzerinde etkili olmasından hareketle ailelerin de öğretmenle sağlıklı ilişkiler kurması öğretmenin çocuklarıyla olan ilişkisini güçlendirebilir.

5.2.5. Psikolojik Danışman Yetiştirilmesi ve Eğitimcilerine Yönelik Öneriler

1. Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde yürütülen akademik programlarda yer alan derslerde öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların eğitiminde okula uyumu etkileyen bu değişkenler ele alınabilir ve uyum sağlayamayan öğrencilerle nasıl baş edilebileceği ile ilgili dersler konulabilir.
2. İlkokullarda görev yapan psikolojik danışmanların okula uyum konusuyla karşılaşacakları düşünüldüğünde bu konuda yeterlik kazanmaları için programlarında bulunan gelişim psikolojisi derslerinin kazanımları gözden geçirilebilir ve okula uyum sorunu yaşayan çocukları farketme ve müdahale etmeyle ilgili yeterlikler eklenebilir.
3. Okula uyum üzerinde dışa yönelim özelliklerinin etkisi göz önüne alındığında, psikolojik danışmanların davranış sorunları olan çocukları fark etmeleri konusunda yeterlik kazanmaları için davranış bozuklukları gibi psikopatoloji içeren derslerin içeriğinin gözden geçirilmesi ve yeni dersler eklenmesi önerilebilir.
4. Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans ya da lisansüstü programlarına Temel Eğitimde Psikolojik Danışma, Okul Danışması, Çocuklarla Psikolojik Danışma gibi dersler eklenebilir ve/veya bu derslerin içeriklerinde okula uyumu etkileyen faktörler olan dışa yönelim özellikleri, öğretmen – öğrenci ilişkisi ve akran ilişkisi konularına yer vererek psikolojik danışman adaylarının bilgi kazanması ve bu konularda güçlük yaşayan danışanlara nasıl müdahale edebilecekleri ile ilgili beceri kazanması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Achenbach, T. M. (1991). *Child behavior checklist /4-18*. Burlington: University of Vermont.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1983). *Manual for the child behavior profile and child behavior checklist*. Burlington: University of Vermont.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. (2001). *ASEBA school-age forms & profiles*, Burlington: University of Vermont.
- Ahmad, J., & Khan, M. A. (2016). A Study of adjustment of secondary school teachers in relation to their educational qualification, experience and locality. *PARIPEX - Indian Journal of Research*, 5 (2), 292-295.
- Akboy, R. (2000). *Eğitim psikolojisi*. Konya: Mikro Yayınları.
- Akgün, E., ve Yeşilyaprak, B. (2010). Çocuk Anababa İlişki Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Balıkesir University Journal of Social Sciences Institute*, 13(24), 44-53.
- Akman, Y. (2002). Okullardaki konsültasyon çalışmaları ve ruh sağlığı konsültasyon modeli. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (18), 7–13.
- Akos, P. & Galassi, J. P. (2004). Gender and race as variables in psychosocial adjustment to middle and high school. *The Journal of Educational Research*, 98(2), 102-108.
- Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: Uzunlamasına bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 107-110.
- Al-Hendawi, M. (2013). Temperament, school adjustment, and academic achievement: existing research and future directions. *Educational Review*, 65(2), 177-205.
- Allen, S., & Daly, K. (2002). The effects of father involvement: A summary of the research evidence. *Newsletter of the Father Involvement Initiative Ontario Network*, 1, 1-11.

- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The Mediational role of attachment based factors. *The Journal of Special Education*, 38(2), 111-123.
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher–child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259-269.
- Ashman, K. K., & Hull, G. H. (1999). *Understanding generalist practice*. Chicago: Nelson Hall Publishers.
- Asparouhov, T., & Muthen, B. (2009). Exploratory structural equation modeling, *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(3), 397-438.
- Atzaba-Poria, N., Pike, A. & Deater-Deckard, K. (2004). Do risk factors for problem behaviour act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 707-718.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23(2), 205-222.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupeperlee, J. L. & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environemnts. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3.
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2),1-24.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39-62.

- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Baughan, C. C. (2012). *An Examination of predictive factors related to school adjustment for children with disabilities transitioning into formal settings*. (Unpublished dissertation). The Graduate School of Clemson University, Clemson.
- Bayram Özdemir, S., Cheah, C. S., & Coplan, R. J. (2016). Processes and conditions underlying the link between shyness and school adjustment among Turkish children. *British Journal of Developmental Psychology*. 1 – 19.
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34(1), 15-28.
- Beyazkürk, D., Anliak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 13-26.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Birch, S., & Ladd, G. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In Wentzel, K., & Juvonen, J.H. (Eds.), *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment* (pp.199 -225). New York: Cambridge University Press.
- Boulton, M. J., Don, J., & Boulton, L. (2011). Predicting children's liking of school from their peer relationships. *Social Psychology of Education*, 14(4), 489-501.
- Bowlby, J. (2012). *Bağlanma*. (Çev. T. V., Soylu). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics*, 130(5), 1136-1145.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theory. Vasta, R. (Ed.), *Six theories of child development: revised formulation and current issues*. Connecticut: JAI Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (Eds.), *International encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon Press/ Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 143–151.
- Brown, T. A., (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Buhs, E. R. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407-424.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550-560.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement?. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13.
- Buhs, E. S., Rudasill, K. M., Kalutskaya, I. N., & Griesse, E. R. (2015). Shyness and engagement: Contributions of peer rejection and teacher sensitivity. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 12-19.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal*, 110(2), 119-141.

- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher–child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 1-12.
- Cairns, R. B. (2013). The Making of developmental psychology. In Baltes, P. B., & Schaie, K. W. (Eds.) *Life-span developmental psychology: Personality and socialization*. Elsevier Publication.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Canbulat, A. N. K. ve Canbulat, M. (2012). Almanya’da okula alma uygulamaları ve kiel okula alma testinin türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 11(1), 1-17.
- Carbonneau, R., Boivin, M., Brendgen, M., Nagin, D., & Tremblay, R. E. (2016). Comorbid development of disruptive behaviors from age 1½ to 5 years in a population birth-cohort and association with school adjustment in first grade. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1-14.
- Carlson, E., A., Sroufe, L. A., Collins, W. A., Jimerson, S., Weinfield, N., Henninghausen, K., ...Meyer, S. E. (1999). Early environmental support and elementary school adjustment as predictors of school adjustment in middle adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 72-94.
- Chen, X., & Li, B. S. (2000). Depressed mood in Chinese children: Development significance for social and school adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 24(4), 472-479.
- Clary, M. D. (2014). *Perceived social support from parents and teachers: Relationships with internalizing disorders, school problems, and personal adjustment* (Unpublished dissertation). Northern Illinois University, Illinois.
- Collins, B. A., O'Connor, E. E., & Supplee, L. (2016). Behavior problems in elementary school among low-income boys: The role of teacher–child relationships. *The Journal of Educational Research*, 1-13.

- Coplan, R. J., Liu, J., Cao, J., Chen, X., & Li, D. (2016). Shyness and school adjustment in chinese children: The roles of teachers and peers. *School Psychology Quarterly*.
- Çaltık, İ., ve Kandır, A. (2006). *Okulöncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin okul öncesi eğitim programında aile katılımının sağlanmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*, Sözlü bildiri, *I. Uluslararası Ev Ekonomisi Kongresi*, Ankara.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının önkoşulu: Okul-aile dayanışması. *İlköğretim Online Dergisi*, 2(2), 28-34.
- Danby, S., Thompson, C., Theobald M. & Thorpe, K. (2012). Children's strategies for making friends when starting school, *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(2), 63-71.
- Demirkaya, P. N. (2013). *Anasınıflarına özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin öğrenci-öğretmen ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demoulin, D. F. (1998). *Complete summary of a four-part research Project for the “I Like Me!” program*. (Araştırma Raporu No: 430 200) <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430200.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Diehl, D. S., Lemerise, E. A., Caverly, S. L., Ramsay, S., & Roberts, J. (1998). Peer relations and school adjustment in ungraded primary children. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 506-515.
- Dolan, C. V. (1994). Factor analysis of variables with 2, 3, 5, and 7 response categories: A comparison of categorical variable estimators using simulated data. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 47, 309-326.
- Donelan-McCall, N., & Dunn, J. (1997). School work, teachers, and peers: The world of first grade. *International Journal of Behavioral Development*, 21(1), 155-178.
- Downing, S. M. (2004). Reliability: on the reproducibility of assessment data. *Medical Education*, 38(9), 1006-1012.

- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., & Sexton, H. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Eisenhower, A. S., Blacher, J., & Bush, H. H. (2015). Longitudinal associations between externalizing problems and student–teacher relationship quality for young children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 9, 163-173.
- Eliason, C., & Jenkins, L. (2003). *A Practical guide to early childhood curriculum*. New Jersey: Merrill.
- Ensar, F., ve Keskin, U. (2014). A survey on the adjustment of primary first grade students to school. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(2), 459-477.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Erdoğan, S., Şanlı, H. S. ve Bekir, H. Ş. (2005). Gazi üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 479-496.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). A study on the effects of preschool education on primary first graders school preparedness. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Erol N. ve Şimşek, Z. (2010). *Okul çağı çocuk ve gençler için davranış değerlendirme ölçekleri el kitabı: Achenbach ampirik temelli değerlendirme sistemi (ASEBA)*. Ankara: Mentis Yayınevi.

- Eze, J. & Nwoke, B. (2012). Assessing children's adjustment in the classroom: Relevance of the eze-nwoke children dishonesty scale". *IFE Psychologia*, 20(2), 69-74.
- Fantuzzo, J., Tighe, E. & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376.
- Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (1995). Early disruptive behavior, IQ, and later school achievement and delinquent behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(2), 183-199.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: goals, emotions, and personal agency beliefs*. California: Sage Publications.
- Frankel, J., & Wallen, T. (2006). Cross-cultural on organizational commitment: a further review and application of hofstede's value survey module. *Journal of International Business and Entrepreneurship*, 10(1), 1-26.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Gest, S. D., Madill, R. A., Zadzora, K. M., Miller, A. M., & Rodkin, P. C. (2014). Teacher management of elementary classroom social dynamics associations with changes in student adjustment. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(2), 107-118.
- Gimpel, G. A., & Holland, M. L. (2003). *Emotional and behavioral problems of young children: Effective interventions*. New York: Guilford Press.
- Gökler, I. (2008). *Sistem yaklaşımı ve sosyal-ekolojik yaklaşım çerçevesinde oluşturulan kavramsal model temelinde kronik hastalı olan çocuklar ve ailelerinde psikolojik uyumun yordanması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gözütok, F. D., Ulubey, A. G. Ö., Akçatepe, A. G., Koçer, E., ve Rüzgar, M. E. (2014). 4+ 4+ 4 yapılanması kapsamında hazırlanan uyum ve hazırlık çalışmaları kitaplarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 327-350.

- Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530-541.
- Griggs, M. S., Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Kidder-Ashley, P., & Ballard, M. (2009). Student-teacher relationships matter: Moderating influences between temperament and preschool social competence. *Psychology in the Schools*, 46(6), 553-567.
- Gullo, D. F. & Burton, C. B. (1993). The effects of social class, class size and prekindergarten experience on early school adjustment. *Early Child Development and Care*, 88(1), 43-51.
- Gülay, H. (2010). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 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-International Journal of Educational Research*, 2(1), 81 – 92.
- Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Gırgın, G. (2007). Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
- Güvenir, T., Özbek, A., Baykara, B., Arkar, H., Şentürk, B. ve İncekaş, S. (2008). Güçler ve güçlükler anketi'nin (GGA) Türkçe uyarlamasının psikometrik özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15, 65-74.
- Hacısalıhoğlu Karadeniz, M., Aksu, H. H. ve Topal, T. (2012). Aile katılım sürecinin ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin matematik başarısına yansımaları, *Milli Eğitim*, 196, 232-245.
- Hair, J. F. (2010). *Multivariate data analysis*. Pearson College Division.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Pearson Education Inc.

- Hambleton, R.K. & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Harman, G. & Çelikler D. (2012). Eğitimde hazırbulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 140-149.
- Hetherington, M. E. & Parke, R.D. (1986). *Child psychology: A contemporary viewpoint*. New York: Mc Graw Hill Book Company.
- Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2006). Children with behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15(4), 347-366.
- Henry, C. S. & Stephenson, A. L. (1993). Adolescent suicide and families: An Ecological Approach. *Adolescence*, 28(110), 291-309.
- Hoglund, W. L., Klinge, K. E., & Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology*, 53(5), 337-357.
- Huang, C. (2010). *An Examinations of relations among tawainese elemantary-aged childrens effortful control social relationships and adjustment to school* (Unpublished Dissertation). University of Iowa, Iowa.
- Hughes, J. N., Wu, J. Y., Kwok, O. M., Villarreal, V., & Johnson, A. Y. (2012). Indirect effects of child reports of teacher-student relationship on achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 350.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61(6), 2004-2021.

- Iyer, R. V. (2006). *Children's effortful control and peer interactions: predictors of school adjustment?* (Unpublished dissertation). Arizona State University, Tempe.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal Of Community Psychology*, 27(6), 817-839.
- İnam, Ö. B. (2013). *İlkokul birinci sınıf uyum programının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- İpek, C., ve Terzi, A. R. (2010). İlk ve ortaöğretim kurumlarında öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi: Van ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 433-456.
- Jamieson, S. (2004). Likert scales: how to (ab)use them. *Medical Education*, 38(12), 1217-1218.
- Jiang, X. L. & Cillessen, A. H. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: A meta-analysis. *Developmental Review*, 25, 1–25.
- Jung, W. S. & Stinnett, T. A. (2005). Comparing judgements of social, behavioural, emotional and school adjustment functioning for Korean, Korean American and Caucasian American children. *School Psychology International*, 26(3), 317-329.
- Kalkınma Bakanlığı (2014). *Onuncu Kalkınma Planı 2014 – 2018*. www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/07/20130706M1-1-1.doc adresinden erişilmiştir.
- Kawabata, Y., Tseng, W. L. & Gau, S. S. F. (2012). Symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder and social and school adjustment: The moderating roles of age and parenting. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(2), 177-188.
- Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Kılıçcı, Y. (1988). Yaşlılığın uyum sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 41-45.

- Kiuru, N., Laursen, B., Aunola, K., Zhang, X., Lerkkanen, M. K., Leskinen, E., ... & Nurmi, J. E. (2016). Positive teacher affect and maternal support facilitate adjustment after the transition to first grade. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(2), 158-178.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Publication.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Kupersmidt, J. B. & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61(5), 1350-1362.
- Ladd, G. W. & Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008-1024.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment?. *Child Development*, 61(4), 1081-1100.
- Ladd, G. W. (1996). Shifting ecologies during the 5 to 7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. Sameroff, A. J. & Haith, M. M. (Ed.). *The Five to seven year shift: the age of reason and responsibility*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ladd, G. W. (2010). *The Child behavior scale: applications and research findings*. Arizona: Parkview Publications.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment?. *Child Development*, 72(5), 1579-1601.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.

- 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.
- Lau, E. Y. H. (2014). Chinese parents' perceptions and practices of parental involvement during school transition. *Early Child Development and Care*, 184(3), 403-415.
- Lee, P., & Bierman, K. L. (2015). Classroom and teacher support in kindergarten: associations with the behavioral and academic adjustment of low-income students. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(3), 383-411.
- Loukas, A., Ripperger-Suhler, K. G., & Herrera, D. E. (2012). Examining competing models of the associations among peer victimization, adjustment problems, and school connectedness. *Journal of School Psychology*, 50(6), 825-840.
- Lubke, G. H., & Muthén, B. O. (2004). Applying multigroup confirmatory factor models for continuous outcomes to Likert scale data complicates meaningful group comparisons. *Structural Equation Modeling*, 11(4), 514-534.
- Maniago, E. B. (2010). *Do coping behaviors mediate the adjustment of elementary school children who are victimized by relational aggression?* (Unpublished dissertation). City University of New York, New York.
- Marsh, H. W. (2007). Application of confirmatory factor analysis and structural equation modeling in sport and exercise psychology. Eklund, R. & Tenenbaum, G. (Ed). *Handbook of sport psychology* (s. 774-798). John Wiley & Sons.
- Mathur, S. (1999). *Social and academic school adjustment during early elementary school* (Unpublished dissertation), Purdue University, Lafayette.
- McGill, R. K., Hughes, D., Alicea, S., & Way, N. (2012). Academic adjustment across middle school: The role of public regard and parenting, *Developmental Psychology*, 48(4), 1003-1018.
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children. *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-401.
- Miley, K. K., O' Melia, M., & Dubois, B. L. (1998). *Generalist social work practice—an empowering approach*. United Kingdom: Allyn and Bacon.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar. <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>. adresinden erişilmiştir.
- Murray, C., Waas, G. A. & Murray K. M. (2008). Child race and gender moderators of the association between teacher-child relationship and school adjustment. *Psychology in the Schools*, 45(6), 562-578.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). *Mplus User's Guide*. Los Angeles.
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- Nelson, B., Martin, R. P., Hodge, S., Havill, V., & Kamphaus, R. (1999). Modeling the prediction of elementary school adjustment from preschool temperament. *Personality and Individual Differences*, 26(4), 687-700.
- NICHD Study of Early Child Care. (2000). Teacher's relationship with child; first grade student-teacher relationship scale. *Child Care Data Report* - 309. Research Triangle Park, NC: Research Triangle Institute.
- Nurmi, J. E., & Silinskas, G. (2014). Parents and their children's school lives—Commentary on the special issue, 'parents' role in children's school lives. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 454-458.
- Ogelman, H. G. ve Erten, H. (2013). 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkileri ve sosyal konumlarının okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi (Boylamsal çalışma). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 153-163.
- Omae, H. N. (2010). *The Association of teacher-student relationship quality and teacher support with students' school satisfaction, classroom adjustment, and academic achievement* (Unpublished dissertation) Michigan State University, East Lansing.

- Önder, A., ve Gülay, H. (2010). 5 – 6 yaş çocukları için okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeği'nin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *International Journal of Educational Sciences*, 2(1), 204 – 224.
- Özcan, Ç., ve Aydoğan, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi, *Milli Eğitim*, 202, 19-36.
- Özcan, Ö., ve Aysev, A. (2009). Okul fobisi olan çocuklarda ruhsal bozuklukların sıklığının araştırılması. *Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, 16(1), 13-17.
- Özeke-Kocabaş, E. (2006). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 143-153.
- Özenç, M., ve Çekirdekçi, S. (2013). İlkokul birinci sınıfa kaydolun okul öncesi çağındaki öğrencilerin (60-69 ay) yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 177-192.
- Özkan, S., ve Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları (Bandırma Örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5(13), 151-173.
- Park, E. Y. (2011). A study on factors of children's adaptation to school. *Korean Journal of Youth studies*, 18(6), 1-27.
- Pears, K. C., Fisher, P. A., Bruce, J., Kim, H. K. & Yoerger, K. (2010). Early elementary school adjustment of maltreated children in foster care: The roles of inhibitory control and caregiver involvement. *Child Development*, 81(5), 1550-1564.
- Peker-Ünal, D. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin 4+ 4+ 4 uygulamasına yönelik görüşleri*. Sözlü bildiri, 4th International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- 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.

- Petriwskyj, A., Thorpe, K., & Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990–2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55-69.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: professional manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources, Inc
- 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., & Steinberg, M. (1992). Teacher–child relationships and the process of adjusting to school. R. C. Pianta (Ed.). *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives: New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444–458.
- 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.
- Pomeroy, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: Insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 143-148.
- Portilla, X. A., Ballard, P. J., Adler, N. E., Boyce, W. T., & Obradović, J. (2014). An integrative view of school functioning: Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher–child relationship quality. *Child development*, 85(5), 1915-1931.
- 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.
- Roorda, D. L., Verschueren, K., Vancraeyveldt, C., Van Craeyevelt, S., & Colpin, H. (2014). Teacher–child relationships and behavioral adjustment: Transactional links for preschool boys at risk. *Journal of School Psychology*, 52(5), 495-510.

- Sadık, Ö. G. F. (2002). İlköğretim I aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10).
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125.
- Santa Lucia, R. C., Gesten, E., Rendina-Gobioff, G., Epstein, M., Kaufmann, D., Salcedo, O., & Gadd, R. (2000). Children's school adjustment: A developmental transactional systems perspective. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(4), 429-446.
- Sasser, T. R., Bierman, K. L., & Heinrichs, B. (2015). Executive functioning and school adjustment: The mediational role of pre-kindergarten learning-related behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 70-79.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological assessment*, 8(4), 350.
- Seol, K. O., Yoo, H. C., Lee, R. M., Park, J. E., & Kyeong, Y. (2016). Racial and ethnic socialization as moderators of racial discrimination and school adjustment of adopted and nonadopted Korean American adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 63(3), 294.
- Seven, S. (2011). Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 29-42.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-207.
- Shoshani, A., & Slone, M. (2013). Middle school transition from strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14, 1163-1181.

- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*(1), 39-60.
- Simons-Morton, B. G., & Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health, 73*(3), 121-126.
- Skalicka, V., Belsky, J., Stenseng, F., & Wichstrom, L. (2015). Preschool-age problem behavior and teacher–child conflict in school: direct and moderation effects by preschool organization. *Child Development, 86*(3), 955-964.
- Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identity-focused cultural ecological perspective. *Educational Psychologist, 34*, (1), 43-57.
- Stormshak, E. A., & Bierman, K. L. (1998). The implications of different developmental patterns of disruptive behavior problems for school adjustment. *Development and Psychopathology, 10*(03), 451-467.
- Şahin, F. T., ve Turla, A. (2003, Ekim). *Okulöncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılımı çalışmalarının incelenmesi*. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur, Kuşadası.
- Şeker, M. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. (Baloğlu, M., Çev. Ed.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taylor, C. A., Liang, B., Tracy, A. J., Williams, L. M., & Seigle, P. (2002). Gender differences in middle school adjustment, physical fighting, and social skills: Evaluation of a social competency program. *Journal of Primary Prevention, 23*(2), 259-272.

- Temel, Z. F. (2001). *Okul öncesi eğitime aile katılımı: Gazi Üniversitesi anaokulu-anasınıfı öğretmen el kitabı*. İstanbul: YAPA.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tezel Şahin, F., ve Ünver, N. (2005). Okulöncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Troop-Gordon, W., & Kuntz, K. J. (2013). The unique and interactive contributions of peer victimization and teacher-child relationships to children's school adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(8), 1191-1202.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2013). Türkiye İstatistik Kurumu Nüfus İstatistikleri. <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2016). Türkiye İstatistik Kurumu Eğitim İstatistikleri. <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> adresinden erişilmiştir.
- Uysal, H., Altun, S. A., ve Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3).
- Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., & Duku, E. (2013). Longitudinal links between childhood peer victimization, internalizing and externalizing problems, and academic functioning: Developmental cascades. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(8), 1203-1215.
- Vandell, D. L., Nenide L. & Van Winkle, S.J. (2008). Peer relationships in early childhood. McCartney, K., Philips, D. (Ed.) *Early childhood development*. Blackwell Publishing, USA.
- Walker, A. K., & MacPhee, D. (2011). How home gets to school: Parental control strategies predict children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 355-364.
- Wentzel, K. (2009). Students' relationships with teachers as motivation contexts.. Wentzel, K., & Wigfield, A. Malwah, (Ed.) *Handbook of motivation in school*. New Jersey: Erlbaum.

- Wentzel, K. R. (1999). Social influences on school adjustment: Commentary. *Educational Psychologist*, 34(1), 59-69
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
- Wentzel, K. R. (2003). School adjustment. Reynold, W. M. ve Miller, G.E. (Ed.), *Handbook of psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 57-69
- Wood, J. (2006). Effect of anxiety reduction on children’s school performance and social adjustment. *Developmental Psychology*, 42(2), 345.
- Wu, Y., Wu, J., Chen, Y., Han, L., Han, P., Wang, P., & Gao, F. (2015). Shyness and school adjustment among chinese preschool children: examining the moderating effect of gender and teacher–child relationship. *Early Education and Development*, 26(2), 149-166.
- Yang, F., Chen, X., & Wang, L. (2014). Relations between aggression and adjustment in Chinese children: Moderating effects of academic achievement. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(4), 656-669.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim 1. Sınıfa başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Yoleri, S. (2014). The effects of age, gender, and temperament traits on school adjustment for preschool children. *International Journal of Educational Research*, 5(2), 54-66.
- Yoleri, S. ve Taşdelen Karçkay, A. (2015). Okul öncesi aile katılımının ebeveyn tutumlarını yordayıcı etkisi, *Milli Eğitim*, 206, 121-134.
- Yu, C. Y., & Muthen, B. (2002). *Evaluation of model fit indices for latent variable models with categorical and continuous outcomes*. Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

- Zhou, Z., Peverly, S. T., Xin, T., Huang, A. S. & Wang, W. (2003). School adjustment of first generation Chinese American adolescents. *Psychology in the Schools*, 40(1), 71-84.
- Zupancic, M., & Kavcic, T. (2011). Factors of social adjustment to school: child's personality, family and pre school. *Early Child Development and Care*, 181(4), 493-504.



EKLER DİZİNİ

EK 1. Öğretmen – Öğrenci İlişki Ölçeği Örnek Maddeler

	Kesinlikle Uygun	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
1.Öğrenciyle sıcak bir ilişkim var.	()	()	()	()	()
2.Öğrenciyle mücadele içindeymişiz gibi görünürüz.	()	()	()	()	()
3.Öğrenci üzgün olduğunda kendisini teselli etmemi ister.	()	()	()	()	()

EK 2. Çocuk Davranış Ölçeği Örnek Maddeler

	Uygun Değil	Bazen Uygun	Kesinlikle Uygun
1.Yerinde duramaz. Aşağı yukarı koşar. Hareket etmeden duramaz	1	2	3
2.Yerinde duramayan, kıpır kıpır bir çocuktur.	1	2	3
3.Kendi ya da başkalarının eşyalarına zarar verir.	1	2	3

EK 3. Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği Örnek Maddeler

	Tamamen Uygun	Bazen Uygun	Uygun Değil
1. Öğretmenin söylediklerini yapar.	()	()	()
2. Eve gitmek için bahaneler uydurur.	()	()	()
3. Sınıf malzemelerini sorumlulukla kullanır.	()	()	()

EK 4. Çocuk ve Gençler İçin Öğretmen Bilgi Formu Örnek Maddeler

Yaşıtlarıyla karşılaştırdığınızda öğrenciniz;

	Çok az	Oldukça az	Az	Normal sayılır	Oldukça fazla	Çok fazla
Derslerinde başarılı mıdır?						
Uyumlu mudur?						
Kolay öğrenir mi?						



EK 5. Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği Örnek Maddeler

0	1	2	1.Yaşından çok daha çocuksu davranır	0	1	2	23.Okulda söz dinlemez
0	1	2	2.Anne babanın izni olmadan içki içer	0	1	2	24.İştahsızdır
0	1	2	3.Çok tartışan bir çocuktur	0	1	2	25.Başka çocuklarla geçinemez



EK 6. Aile Katılım Ölçeği Örnek Maddeler

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
Çocuğumun sınıfındaki etkinliklere gönüllü olarak katılımım.					
Öğretmenin düzenlediği aileleri/velileri ilgilendiren sosyal etkinliklere katılımım.					
Öğretmene sınıf etkinliklerinin düzenlenmesinde yardımcı olurum.					

EK 7. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Çalışmanın Konusu: Bu projenin amacı ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumlarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda Ankara iline bağlı ilkokullarda çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinden ve velilerden ölçek doldurmaları istenmektedir. İlgili uygulamanın yapılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Katılımcının Sahip Olduğu Haklar: Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır. Bu araştırmaya katılmamayı seçme alternatifine sahipsiniz. Bu durumda hiç bir yaptırım uygulanmayacaktır. Araştırma bir ölçek uygulaması içermektedir ve ölçeğin doldurulması her bir öğrenci için doldurulması yaklaşık 10-15 dakika sürmektedir.

Bilgilerin Saklanması: Ölçekle alınacak bilgiler ve aynı zamanda bu form tamamen gizli tutulacaktır. Sorularınızı yönlendirmek ya da bu araştırma hakkında daha ayrıntılı bir açıklama almak için proje araştırmacısı Arş. Gör. Selen Demirtaş-Zorbaz'ın iletişim bilgileri aşağıda verilmiştir.

Katılımcı Beyanı

Prof. Dr. Tuncay Ergene yürütülen ve katılımcısı olmam teklif edilen araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgileri dikkatli bir şekilde okudum. Bu çalışmaya katılmam durumunda ilgili bilgilerin gizliliğine büyük bir özen ve saygıyla yaklaşılacağına inanıyorum. Toplanan verilerin bilimsel amaçla kullanımı sırasında kişisel bilgilerin ihtimamla korunacağı konusunda bana yeterince güven verildi.

Yukarıda yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış durumdayım ve tek başıma belirli bir düşünme süresi sonucunda araştırmaya katılmam için yapılan daveti büyük bir memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

Araştırmaya katılmayı onaylıyor musunuz?

() Evet () Hayır

Araştırmacı:

Arş. Gör. Selen Demirtaş-Zorbaz
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Psikolojik Danışma ve Rehberlik
Beytepe Kampüsü, Çankaya / ANKARA
Tel: +90 312 2978550 / 19
selendemirtas@hacettepe.edu.tr

1.Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2.Medeni durumunuz: () Evli () Bekar

3.Çocuğunuz var mı?

4.Varsa sayısını belirtiniz:.....

5.Kaç yıldır ilkokul öğretmeni olarak çalışmaktasınız?.....

6.Yaptığınız işten aldığınız doyumunu aşağıdaki skalaya uygun şekilde belirtiniz.

Hiç iş doyumum almiyorum Orta düzeyde iş doyumum alıyorum Kesinlikle iş doyumum alıyorum
0 -----50-----100

Lütfen 0 – 100 arasında ne kadar iş doyumum aldığınızı yazınız: _____

EK 8. Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu

Çalışmanın Konusu: Bu araştırmanın amacı öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda Ankara iline bağlı ilkokul birinci sınıfta çocuğu olan ebeveynlerden ölçek doldurmaları istenmektedir. İlgili uygulamanın yapılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Katılımcının Sahip Olduğu Haklar: Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır. Bu araştırmaya katılmamayı seçme alternatifine sahipsiniz. Bu durumda hiç bir yaptırım uygulanmayacaktır. Araştırma bir ölçek uygulaması içermektedir ve ölçeğin doldurulması yaklaşık 20 dakika sürmektedir.

Bilgilerin Saklanması: Ölçekle alınacak bilgiler ve aynı zamanda bu form tamamen gizli tutulacaktır. Sorularınızı yönlendirmek ya da bu araştırma hakkında daha ayrıntılı bir açıklama almak için Arş. Gör. Selen Demirtaş-Zorbaz'ın iletişim bilgileri aşağıda verilmiştir.

Katılımcı Beyanı

Prof. Dr. Tuncay Ergene tarafından yürütülen ve katılımcısı olmam teklif edilen araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgileri dikkatli bir şekilde okudum. Bu çalışmaya katılmam durumunda ilgili bilgilerin gizliliğine büyük bir özen ve saygıyla yaklaşılacağına inanıyorum. Toplanan verilerin bilimsel amaçla kullanımı sırasında kişisel bilgilerin ihtimamla korunacağı konusunda bana yeterince güven verildi.

Yukarıda yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış durumdayım ve tek başıma belirli bir düşünme süresi sonucunda araştırmaya katılmam için yapılan daveti büyük bir memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

Araştırmaya katılmayı onaylıyor musunuz?

() Evet () Hayır

Araştırmacı:

Arş. Gör. Selen Demirtaş-Zorbaz
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Psikolojik Danışma ve Rehberlik
Beytepe Kampüsü, Çankaya / ANKARA
Tel: +90 312 2978550 – 0 544 668 76 39
selendemirtas@hacettepe.edu.tr

1.Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek	2.Medeni durumunuz: () Evli () Bekar
3.Kaçıncı çocuğunuz:.....	4. Bir işte çalışıyor musunuz? () Evet () Hayır
5. Eğer cevabınız evet ise çalıştığınız işten ne kadar doyum sağladığınızı aşağıdaki skalada belirtiniz. (0 -100 arası) Hiç iş doyumumu Orta düzeyde Kesinlikle iş doyumumu almıyorum iş doyumumu alıyorum	6. Çocuğunuz ile olan ilişkinizi aşağıdaki skalaya uygun şekilde değerlendiriniz. (0 – 100 arası) Çok Kötü Orta Çok İyi 0-----50----- 100

0 -----50----- -----100 <i>Lütfen yazınız:</i> _____	<i>Lütfen yazınız:</i> _____
7. Çocuğunuzun öğretmeniyle olan ilişkisini nasıl değerlendirirsiniz? Çok Kötü Orta Çok İyi 0-----50-----100 <i>Lütfen yazınız:</i> _____	8. Çocuğunuz sizce okula ne kadar uyum sağladı? Hiç uyum Orta düzeyde Çok iyi sağlayamadı uyum sağladı uyum sağladı 0-----50-----100 <i>Lütfen yazınız:</i> _____
9. Çocuğunuzun süregelen hastalığı var mı? () Hayır () Evet- Varsa ne olduğunu belirtiniz.....	10. Çocuğunuz okul öncesi eğitimi aldı mı? () Hayır () Evet – süresini belirtiniz

EK 9. İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ UYGULAMA İZİNİ



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/2795834
Konu: Araştırma izni

13/03/2015

IIACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 25/02/2015 tarihli ve 563 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Tuncay ERGENE' nin yürütücüsü olduğu "İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyumu" başlıklı projesi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anket formunun (7 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan
Tel: (0 312) XXX XX XX
Faks: (0 312) XXX XX XX

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 182c-f492-373f-8b21-9b29 kodu ile teyit edilebilir.

EK 10. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Sayı : 76000869/ 433-510

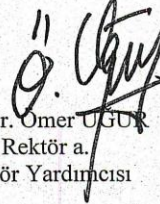
20 Şubat 2015

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 08.01.2015 tarih ve 27 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi **Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ**'ın **Prof. Dr. Tuncay ERGENE** danışmanlığında yürüttüğü "**İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyumu**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **17 Şubat 2015** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

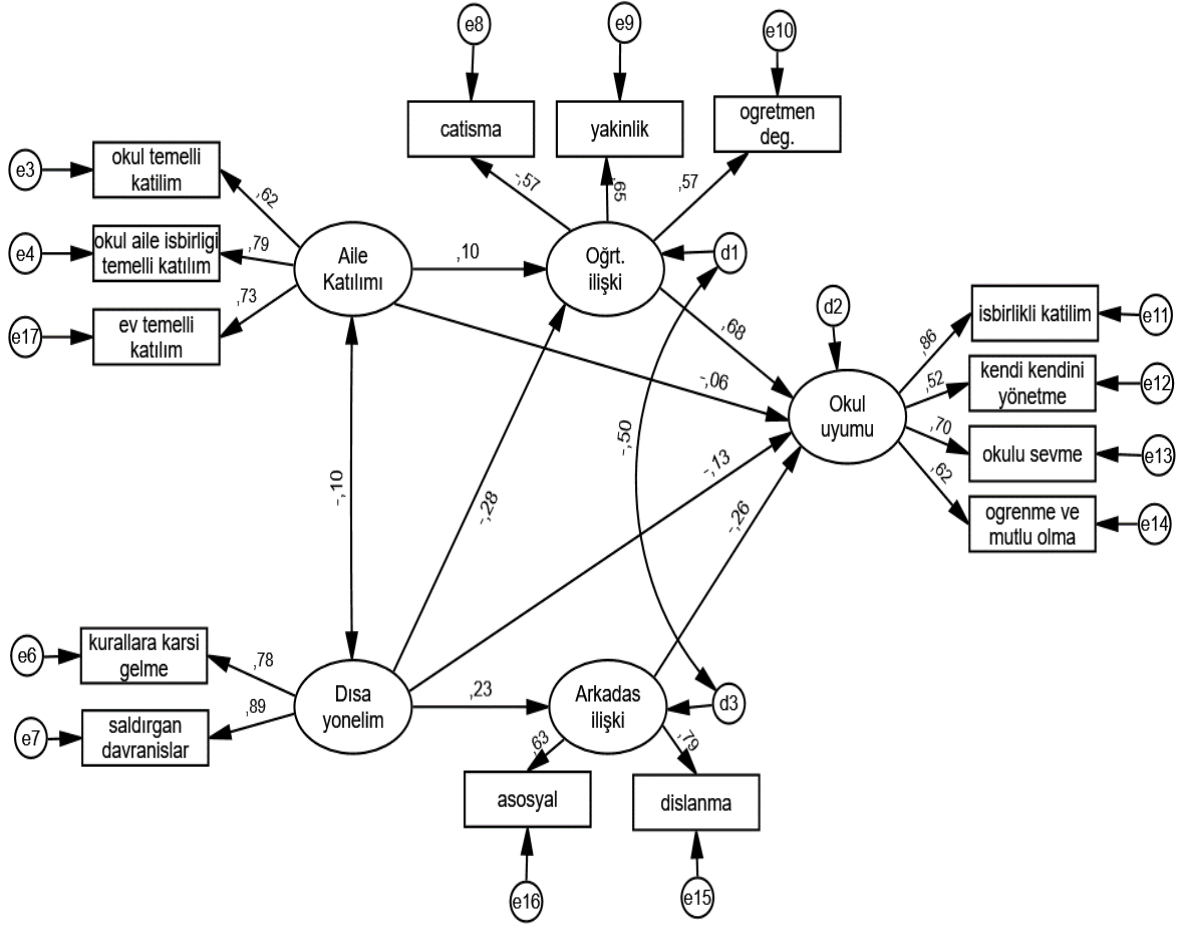

Prof. Dr. Ömer UĞUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterlik 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 1003 - 1004 • Faks: 0 (312) 310 5552
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

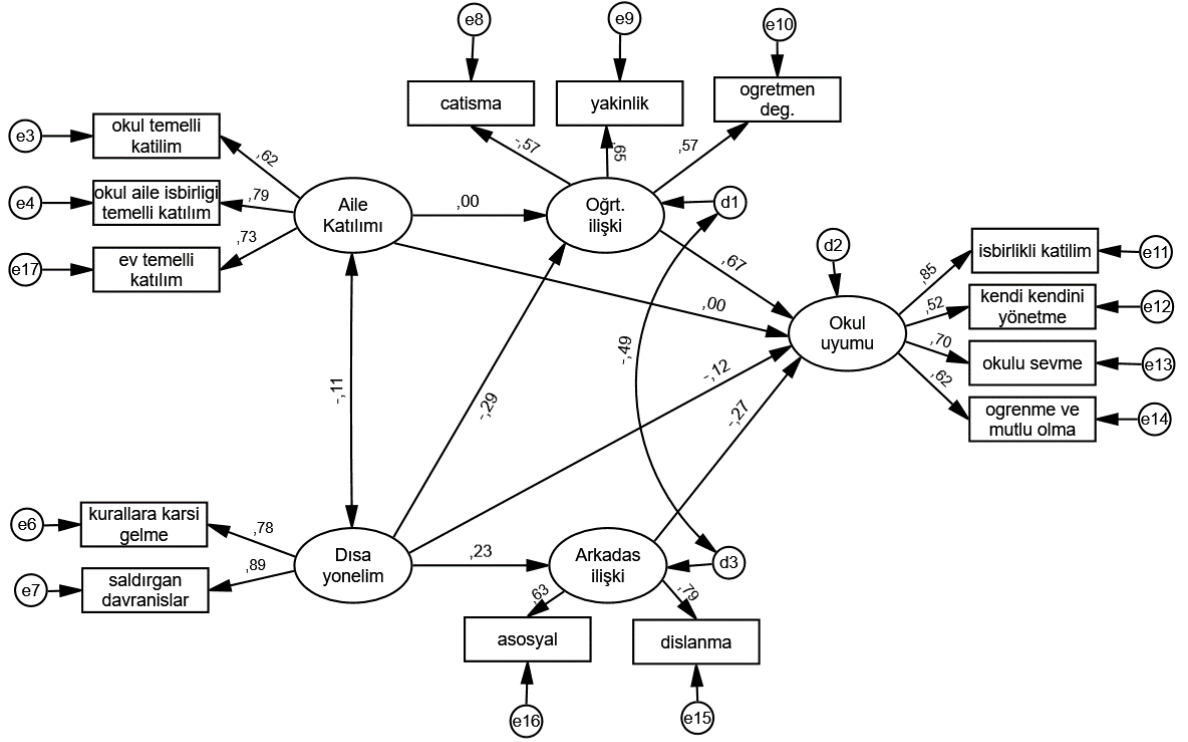
Ayrıntılı Bilgi için:
Yazı İşleri Müdürlüğü
0 (312) 305 1008

EK 11. Hipotez (Yapısal) Model Standartlaştırılmış Katsayılar



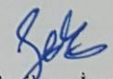
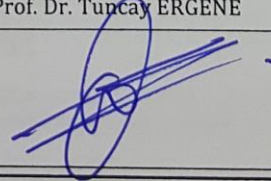
Ki-kare= 210,791 sd= 68 p= ,000 cfi= ,934 rmsea= ,064

EK 12. Alternatif Model B: Standartlaştırılmış Regresyon Ağırlıkları



Ki-kare= 214,594 sd= 70 p= ,000 cfi= ,933 rmsea= ,063

EK 13. Orjinallik Raporu

 HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU					
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM / BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA					
Tarih: 06/01/2017					
Tez Başlığı: İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyumu: Bir Model Testi					
Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir.					
Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Endeksi	Gönderim Numarası
06/01 /2017	136	215142	19/12 /2016	%14	756465565
Uygulanan filtreler:					
1- Kaynakça hariç					
2- Alıntılar dâhil					
3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç					
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.					
Gereğini saygılarımla arz ederim.					
Adı Soyadı: Selen Demirtaş-Zorbaz			 Tarih ve İmza 06.01.2017		
Öğrenci No: N10249318					
Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri					
Programı: Psikolojik Danışma ve Rehberlik					
Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.					
<u>DANIŞMAN ONAYI</u>					
UYGUNDUR.					
Prof. Dr. Tuncay ERGENE					
					

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	Selen Demirtaş-Zorbaz
Doğum Yeri	Mersin
Doğum Tarihi	12.08.1986

Eğitim Durumu

Lise	Adnan Menderes Anadolu Lisesi, İstanbul	2004
Lisans	İstanbul Üniversitesi	2008
Yüksek Lisans	Hacettepe Üniversitesi	2011
Yabancı Dil	İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Orta), Konuşma (İyi)	

İş Deneyimi

Projeler	Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynleri İçin Aile Eğitim Programı (MEB)	2015 -
	İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum (TÜBİTAK 1001)	2015 -
	Okula Uyum Programı Geliştirilmesi (UNICEF – MEB)	2015 -
	Hacettepe Üniversitesi Öğrencilerinin, Mezunlarının, Akademik, İdari ve Emekli Personelinin Hacettepe Üniversitesi'nden Beklentileri, Kurumsal Aidiyet ve Memnuniyet (Hacettepe Üniversitesi Psikometri Uygulama ve Araştırma Merkezi, Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi)	2013 – 2016
	Okulumda Risk Yok (TÜBİTAK 4005)	2014 - 2015
	Psikolojik Yıldırmanın Öncülleri ve Sonuçları: Hacettepe Üniversitesi Örneği (Hacettepe Üniversitesi Psikometri Uygulama ve Araştırma Merkezi, Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi)	2014-2016
	Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısızlık Nedenleri (Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Birimi)	2012 –2015
	Lise Öğrencilerinde Riskli Davranışlar (TÜBİTAK 1001)	2011 –2013
	Kentler Çocuklarındı Kültürel Eğitim Programı	2007- 2008
	Kuşaklar Köprüsü Projesi	2007- 2007
	Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı	2006- 2007
Çalıştığı Kurumlar	Özel Başak Öztürk Özel Eğitim Kursu, Ankara	2008 – 2009
	Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi PDR Anabilim Dalı, Adıyaman	2009 – 2010
	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü PDR Bilim Dalı	2010 -

Akademik Çalışmalar

Yayınlar (Ulusal, uluslararası makale, bildiri, poster vb gibi.)

Ulusal ve Uluslararası Makaleler

Demirtaş-Zorbaz, S., Kızıldağ, S. ve Voltan-Acar, N. (2016). Türkiye'deki Üniversitelerde Lisansüstü Düzeyde Yapılan Grup Çalışmalarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24 (4).

- Yıldırım, İ., Kızıldağ, S., Dinçel, E. F., & Demirtaş-Zorbaz, S. (2016). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcıları. *Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences The Journal of Educational Research*, 2(1).
- Ulas, Ö., Demirtaş-Zorbaz, S., & Kızıldağ, S. (2016). Perception of various professions in Turkey. *Journal of Teaching and Education*. 05(01), 739–744
- Özer, A., Gençtanırım-Kurt, D., Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S., Arıcı-Şahin, F., Acar, T. ve Ergene, T. (2016). Ergenler için Yeterlik Algısı Ölçeğinin (YAÖ) Geliştirilmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1).
- Demirtaş-Zorbaz, S., Ulaş Ö., Kızıldağ S., (2015). Relation between Video Game Addiction and Interfamily Relationships on Primary School Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(2), 489-497.
- Gençtanırım Kurt D., Kızıldağ S., Demirtaş Zorbaz S., Özer A. (2015). Psikolojik Danışman Adaylarının Duygusal Farkındalık Düzeylerinin Belirleyicileri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 15-24
- Kepir-Savoly, D. D., Ulaş, Ö. ve Demirtaş-Zorbaz, S. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Çiftler Arası Şiddeti Kabul Düzeylerini Etkileyen Etmenler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42).
- Demirtaş - Zorbaz, S. ve Korkut-Owen, F. (2013). Çocuklar için aile ilişkileri ölçeği geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 4 (39).
- Kızıldağ, S., Demirtaş, S., Gençtanırım, D. ve Arıcı, F. (2012). Hacettepe Üniversitesi Öğrencilerinin Psikolojik Danışma Yardımı Almaya ve Bu yardımın Sunulduğu Birimlere İlişkin Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (3), 185 – 196.

Kitap - Kitap Bölümü

- Korkut-Owen, F., Mutlu-Süral, T., Arıcı-Şahin, F. ve Demirtaş-Zorbaz, S. (2015). Kariyer Yelkenlisi Modeli: Kendilerine Uygun Limanı Arayanlar İçin Çalışma El Kitabı. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Ceylan, S., Coştur, S., Çifiliz-Kınay, G., Demirhan, H., Demirtaş-Zorbaz, S., Dinçel, F., Doğan, N., Ersel, D., Kayhan, Y. Kelecioğlu, H. ve Ulaş, Ö. (2015). *Üniversite Ve Meslek Seçimini Etkileyen Etmenler*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları: Ankara
- Bilge, F., Avcı, D., Dinçel, E. F., Demirel, E. A., Karatekin, H., Koç, Ö., & Zorbaz, S. D. (2015). The Use of Systems Approach in Psychological Counseling and Guidance. In *Chaos, Complexity and Leadership 2013* (pp. 213-227). Springer International
- Voltan-Acar, N., Acar, T., Arıcı, F. Avcı, Ö., Dinçel, F. E., Kepir, D., Kızıldağ, S. Ulaş, Ö. ve Demirtaş-Zorbaz, S. (2012). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Terimleri Sözlüğü*. Nobel Yayınevi: Ankara.
- Demirtaş, S. (2010). Suç ve Bağlan-ma! *Bağlanma, Evlilik ve Aile Psikolojisi* içinde (ed. Solmuş, T.). Sistem Yayıncılık: İstanbul.

Kitap - Kitap Bölümü Çevirmenliği

- Demirtaş-Zorbaz, S. (2016). Okula başlamada ailelerin bakış açıları. Erkan, N.S. (Çev. Ed.). *Okula Geçiş*. Nobel Yayınevi, Ankara.
- Demirtaş-Zorbaz, S. (2013). Personal and Professional Aspects of Counseling. N. Voltan-Acar (Trans. Ed.) in *Counseling: A Comprehensive Approach* (Gladding, S., 2009) Nobel Publishing: Ankara
- Demirtaş-Zorbaz, S. (2013). Assessing Developmental Style. F. Korkut-Owen (Trans. Ed.) in *Developmental Counseling and Therapy: Promoting Wellness over the Lifespan* (Ivey, E., 2005) Turkish Psychological Counseling and Guidance Association Publishing: Ankara, Turkey
- Demirtaş-Zorbaz, S. (2012). Davranışçı ve Bilişsel Davranışçı Aile Terapileri. I. Keklik ve I. Yıldırım (Çev. Ed.). *Aile Terapisi: Kuram, Tarih ve Uygulama* içinde. (Gladding, S., 2011) Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları: Ankara, Türkiye

Uluslararası Bildiriler

- Ulaş, Ö., **Demirtaş-Zorbaz, S.** & Dinçel, E. F. (Haziran, 2016). Araştırma Görevlilerinin Yaşam Doyumunun Yordayıcıları. 3. *Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Muğla
- Dinçel, E. F., **Demirtaş-Zorbaz, S.**, Ulaş, Ö. & Zorbaz, O. (Mayıs, 2016). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinin Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri: Hacettepe Üniversitesi Örneği. VI. *Uluslararası Canik Sempozyumu: Hedefe Doğru İnsan*, Samsun
- Kızıldağ, S., **Demirtaş-Zorbaz, S.** & Ulaş, Ö. (Mayıs, 2016). Psikolojik Danışmanların Okuldaki Çalışmalarına İlişkin Görüşleri. VI. *Uluslararası Canik Sempozyumu: Hedefe Doğru İnsan*, Samsun
- Demirtaş-Zorbaz, S.** & Ulaş, Ö. (Mayıs, 2016). Çocuk ve Kariyer: Türkiye'deki Çalışmalara Genel Bir Bakış. VI. *Uluslararası Canik Sempozyumu: Hedefe Doğru İnsan*, Samsun.
- Erkan, S., Korkmaz, A., **Demirtaş-Zorbaz, S.**, Bilir-Seyhan, G., Alan, Ü. ve Akaslan, N. (2016). Working And Nonworking Mothers' Views About Preschool Education (Sözel Bildiri). *International Conference on Humanities and Educational Research*, Washington, ABD.
- Ulas, Ö., Kızıldağ, S. ve **Demirtaş-Zorbaz, S.** (2016). Perception Of Various Professions In Turkey (Sözel Bildiri). *International Conference for Social Sciences and Humanities*. Las Vegas, ABD.

- Avcı, D. ve **Demirtaş-Zorbaz, S.** (2015). University Students' Reasons of Seeking Psychological Help: Turkish Sample. (sözel bildiri) *6th World Conference on Learning, Teaching & Educational Leadership*. Paris, Fransa
- Yıldırım İ., Kızıldağ S., Dinçel E. F. ve **Demirtaş-Zorbaz, S.** (2015). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcıları. (sözel bildiri) *2.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Ankara, Türkiye.
- Kepir-Savoly, D., Kızıldağ, S., Metin-Camgöz, S., Bayhan-Karapınar, P., **Demirtaş-Zorbaz, S.**, Dinçel, E. F., Ulaş, Ö., Özer, A. ve Ceylan, S. (Kasım, 2014). *Dünyadaki En Başarılı İlk 10 Üniversitenin Kariyer Merkezlerinin İncelenmesi (Sözel Bildiri)*. II. Uluslararası İş ve Meslek Danışmanlığı Kongresi, Antalya.
- Dinçel, E. F., **Demirtaş-Zorbaz, S.**, Ulaş, Ö., Kızıldağ, S., Kepir-Savoly, D., Özer, A., Ceylan, S., Metin-Camgöz, S. ve Bayhan-Karapınar, P. (Kasım, 2014). *Kariyer Konusunda Son Beş Yılda Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (Sözel Bildiri)*. II. Uluslararası İş ve Meslek Danışmanlığı Kongresi, Antalya.
- Ulaş, Ö., Çifiliz-Kınay, G., **Demirtaş-Zorbaz, S.**, Dinçel, E. F. ve Coştur, R. (Kasım, 2014). *Lise Öğrencilerinin Meslek Seçimlerini Etkileyen Etmenler (Sözel Bildiri)*. II. Uluslararası İş ve Meslek Danışmanlığı Kongresi, Antalya.
- Ulaş, Ö., Özer, A., Ceylan, S., **Demirtaş-Zorbaz, S.**, Dinçel, E. F., Kızıldağ, S., Kepir-Savoly, D., Metin-Camgöz, S. ve Bayhan-Karapınar, P. (Kasım, 2014). *Dünyanın En İyi 100 Üniversitesi Kariyer Merkezlerinde Kullanılan Psikolojik Testler (Sözel Bildiri)*. II. Uluslararası İş ve Meslek Danışmanlığı Kongresi, Antalya.
- Dinçel, E. F., **Demirtaş-Zorbaz, S.** (2014). Problem Fields that Psychological Counselors Experience while Working with Children. (Sözel Bildiri). *5th World Conference on Learning Teaching and Educational Leadership*, Prag, Çek Cumhuriyeti.
- Demirtaş-Zorbaz, S.**, Gençtanırım Kurt, D., Kurt A. (2014). An Overview of Young Adults' Opinions into Cyber Relation: Turkey Sample. (Sözel Bildiri). *5th World Conference on Learning Teaching and Educational Leadership*, Prag, Çek Cumhuriyeti.
- Demirtaş-Zorbaz, S.** ve Ulaş, Ö. (Ekim, 2014). *Views of Psychological Counselor Candidates about Psychological Counseling and Guidance Education (Sözel Bildiri)*. *5th World Conference on Learning Teaching and Educational Leadership*, Prag, Çek Cumhuriyeti.
- Demirtaş-Zorbaz, S.**, Ulaş Ö., Kepir-Savoly D. D. (2014). University Student's Relationship's Believes: Sample of Turkey. (sözel bildiri) *3rd World Conference on Psychology and Sociology*, Antalya.
- Ergene, T., Özer, A., Gençtanırım, D., **Demirtaş-Zorbaz, S.**, Arıcı, F., Acar, T., Kızıldağ, S. (2013) Prevalence Of Risk Behaviors Among High School Students İstanbul 2013 Dünya Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 8-11 Eylül
- Demirtaş-Zorbaz, S.**, Ulaş, O. and Kizildag, S. (2013). Game addiction in 4th and 5th grade students. İstanbul 2013 Dünya Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 8-11 Eylül
- Ergene T., Gençtanırım D., Özer A., **Demirtaş-Zorbaz S.** (2013) Predictors of School Drop Out: A Sample of Turkey. ICP 2013 : *International Conference on Psychology* London, UK, July 08-09.
- Korkut-Owen, F., Mutlu, T., Arıcı, F. & **Demirtaş-Zorbaz, S.** (2012). Career Sailing Boat Model. MSERA : 2012 Annual Meeting, November 7-9, 2012. Lexington, KY, USA.
- Ulaş, Ö., **Demirtaş-Zorbaz, S.** ve Kızıldağ, S. (2012). Çocuk Suçluluğunu Önlemede Ebeveyn İzlemesi. Uluslararası Çocuklar için Adalet Sempozyumu, Ankara.
- Demirtaş S.**, Gençtanırım, D., Kızıldağ, S. Ve Arıcı, F. (2011). *Madde Bağımlılığın Önlenmesinde Psikolojik Danışma*, 3. Risk Altında ve Korunması Gereken Çocuklar Uluslar arası Sempozyumu, Ankara.

Ulusal Bildiriler

- Voltan- Acar, **Demirtaş-Zorbaz, S.** ve Kızıldağ, S. (2011). Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanında Yapılan Grupla Psikolojik Danışmaya İlişkin Tezlerin İncelenmesi. XI. Ulusal PDR Kongresi.
- Zorbaz, O. ve **Demirtaş-Zorbaz, S.** (2011). Suça sürüklenen çocukların özellikleri: Ankara Çocuk Mahkemeleri Örneği. XI. Ulusal PDR Kongresi
- Demirtaş-Zorbaz, S.** ve Korkut – Owen, F. (2011). Engelleyici Aile İlişkileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi. XI. Ulusal PDR Kongresi.
- Kızıldağ, S. ve **Demirtaş, S.** (2011). *Bana Bir Masal Anlat*. 13. Rehberlik Sempozyumu.
- Kurt, T. ve **Demirtaş, S.** (2010). *Kendimi Tanıyorum, Mesleği Seçiyorum*. III. Uygulamalı PDR Kongresi.
- Kızıldağ, S., **Demirtaş, S.**, Gençtanırım, D. Ve Arıcı, F. (2010). *Hacettepe Üniversitesi Öğrencilerinin Psikolojik Danışma Yardımı Almaya ve Bu yardımın Sunulduğu Birimlere İlişkin Algıları*. V. Üniversiteler Psikolojik Danışma ve Rehberlik Sempozyumu.
- Korkut – Owen, F., Açikel, M., Arıcı, F., Çağ, P., **Demirtaş, S.**, Emir, E., Erdoğan Zorver, C., İpekçi, B., Küçükay, A., Mutlu, T., Saka, E. Ve Ülker G. (2010). *Kariyer danışmanlığında kullanılabilecek bir model önerisi : Kariyer yelkenlisi*. 12. Rehberlik Sempozyumu.
- Demirtaş S.**, Arıcı, F. (2009). *Toplumsal Katilleri mi Kurbanları mı: İki Seri Katilin Yolculuğu* isimli sözel bildiri, VI. Ulusal PDR Öğrencileri Kongresi
- Demirtaş, S.**, Aydın, S., Aytekin, K. (2008). *Kardeş Kışkırtılığında Projektif Amaçlı Resim Kullanımı* isimli sözel bildiri, V. Ulusal PDR Öğrencileri Kongresi

Demirtaş, S. Aydın, S. (2008). *Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma* isimli sözel bildiri, V. Ulusal PDR Öğrencileri Kongresi

Seminer ve Çalıştaylar

--

Sertifikalar

1. Bilişsel Davranışçı Terapi Eğitimi, Bilişsel Davranışçı Terapiler Derneği, 2011 - 2012
2. Aile ve Evlilik Terapisi, ODTÜ – SEM, 2009 – 2011

İletişim

e-Posta Adresi	selenpdr@gmail.com
-----------------------	--------------------

Jüri Tarihi	19.12.2016
--------------------	------------

