



İlkokul Birinci Sınıfa Geçiş Sırasında Okula Uyum Etkinliklerinin Katkısı: Ankara İli Örneği

Arif Özer ¹, Tuncay Ergene ², Selen Demirtaş Zorbaz ³, Dilek Gençtanırım Kurt ⁴, Cem Gençoğlu ⁵

Öz

Öğrencilerin gerek akademik başarılarını gerekse sağlıklı gelişimlerini desteklemek için ilkokula geçişlerini kolaylaştırıcı programların önemi yadsınmaz. Türkiye'de bu amaçla ilkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik Okula Uyum Programı geliştirilmiş ve tüm ilkokullarda uygulanmaya başlanmıştır. Bu araştırmanın amacı uygulanan bu programın ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum, öğretmen - öğrenci ilişkileri, akran ilişkileri ve çeşitli davranışlarına olan katkısını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, ex-post facto desene dayalı yapılan bu araştırmanın katılımcıları, 2015-2016 ve 2016 - 2017 eğitim öğretim yıllarında Ankara ilinde aynı okullarda çalışan 110 ilkokul öğretmendir. Bu öğretmenlerden 48'i 2015 yılında uyum programında yer alan etkinlikleri sınıflarında uygularken; diğerleri 2016 yılında bu etkinlikleri sınıflarında uygulamamışlardır. Öğretmenlerin tümü öğrencilerinin uyumlarını değerlendirmek üzere Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği, Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Ölçeği ve Çocuk Davranışı Ölçeğini (etkinlik uygulanan grupta 683 öğrenci, uygulanmayan grupta 520 öğrenci) derecelendirmişlerdir. Tek yönlü MANOVA analizi, programa katılanların işbirlikçi katılım, okulu sevmeye, kendi kendini yönetme ve öğretmene yakınlık puan ortalamalarının karşılaştırma grubundan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Çalışma grubunda akranlara yönelik saldırgan ve prososyal davranış puanları, karşılaştırma grubundan daha yüksek olmasına rağmen kısmi etki büyüklükleri önemsiz bulunmuştur. Çalışma grubunda okuldan kaçınma ve öğretmenlerle çatışma puanları karşılaştırma grubundan daha düşüktü; akranlara yönelik asosyal davranışlar, hiperaktivite dikkat dağınıklığı, kaygı/korku duyma ve akranların dışlaması puanlarında gruplar arasında bir fark bulunmamıştır. Programın seçilen okullarda yakın öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kurulmasına ve öğrencilerin okula uyum sağlamasına katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Okula Uyum Programı
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi
Davranış sorunları
Akran ilişkileri
Okul Psikolojik Danışmanlığı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.12.2020
Kabul Tarihi: 29.03.2022
Elektronik Yayın Tarihi: 29.04.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.10397

¹ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, arifozer@hacettepe.edu.tr

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, ergene@hacettepe.edu.tr

³ Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, selenpdr@gmail.com

⁴ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, digenc@gmail.com

⁵ Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu, Türkiye, cemgencoglu@gmail.com

Giriş

Pek çok ülke için çocukların okula hazırbulunuşluğu ve uyumu üzerinde önemle durulan bir konudur. Her eğitim kademesinde okula uyum ele alınmakla birlikte erken çocukluk dönemi, çocukların formal olarak okula hazırlanmaları adına özel bir önem taşımaktadır. (Grimley ve Bennett, 2000). Aynı zamanda ilkokula başlama süreci ülkeler arasında farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar her ülkenin kendi politik ve sosyal bağlamı ile toplumsal değerlerine göre şekillenmektedir. Bununla birlikte genel olarak son yıllarda birçok ülkede ilkokula geçiş ve erken çocukluk eğitime gösterilen politik ve sosyal ilginin arttığı görülmektedir (OECD, 2017: s. 43). Bu ülkelerden biri de Türkiye’dir. Erken çocukluk eğitimi Türk eğitim sisteminde zorunlu eğitim kapsamında değerlendirilmemektedir. Türkiye’de okullaşma oranları her yıl değişmekle beraber çalışmanın gerçekleştirildiği yıllar olan 2015-2016 öğretim yılında erken çocukluk eğitimde okullaşma oranı %55.48 ve 2016-2017 öğretim yılında %58.79 oranında (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, çocuklar zorunlu olan ve devlet tarafından sağlanan ilkokula kaydolduklarında okulla karşılaşmaktadırlar. Bilindiği gibi Türk eğitim sisteminde 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren başlayan 4+4+4 eğitim sistemi ile birlikte (MEB, 2012) ilkokul dört yıl sürmektedir. Türkiye’de çocuklar sıklıkla 69 aylık ve üstüyen ilkokula kaydolmaktadırlar ve 66 aydan sonra ise çocuklar velilerinin izni ile ilkokula başlayabilmektedirler (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları, 2019). Dolayısıyla birinci sınıfa devam eden öğrenciler çoğunlukla 66-72 aylıktır. Öte yandan, 72 aylıktan daha büyük olan çocuklar da farklı nedenlerle birinci sınıfa devam edebilmektedirler. Türk eğitim sisteminde birinci sınıftaki asıl amaç çocukların temel okuma yazma becerilerinin geliştirilmesidir. Ayrıca ilkokul kademesinin ilk yılında ve sonrasında akademik gelişim ön plana çıkmaktadır. İlk yılda çocuklar bir günde sınıf öğretmenleri tarafından yürütülen altı ders almaktadır. Bir ders 40 dakika sürmekte ve derslerin ardından 15 dakikalık aralar verilmektedir. Bu dersler “Türkçe, hayat bilgisi, matematik, görsel sanatlar ve müzik” gibi sıralanabilir. Bu bağlamda ilkokul birinci sınıf, erken çocukluk eğitimi ve aile ortamına göre daha yapılandırılmıştır ve daha katı kurallara sahiptir.

İlkokula geçiş, özellikle çocuklar için yaşamı değiştiren bir olaydır (Symonds, 2015). Mangione ve Speth (1998) birinci sınıfa başlayan çocukların daha önce tanımadıkları insanlar, kurallar ve kalabalıklarla dolu bir ortama girdiklerinde sorun yaşadıklarını vurgulamışlardır. Çocukların yaşadıkları bu sorunlar sadece okula uyum konusunda değildir, çocuklar yeni girdikleri bu ortamdaki öğretmen ve akranlar gibi yeni kişilerle de ilişki kurma konusunda güçlük yaşayabilmektedirler. Birinci sınıfa başlayan çocuklar özellikle, uzun süre oturmak, sessiz kalmak gibi öğretmenlerinin okula uyum sağlamaları için uymalarını bekledikleri temel alanlarda zorluk yaşamaktadırlar (Bay ve Şimşek Çetin, 2014). Bu bağlamda Schulting, Malone ve Dodge’ın (2005) belirttiği gibi tüm çocuklar ilkokula geçişte başarılı olamamaktadırlar. Ayrıca yeni bir başlangıç olan ilkokulun ilk yılında okula uyumla ilgili sorunlar yoğun olarak yaşandığı için okul psikolojik danışma hizmetine en çok başvurunun bu süreçte yapıldığı belirtilmektedir (Kaya, Bölükbaşı Macit ve Siyez, 2012). Dolayısıyla ilkokul birinci sınıfta okula uyum dikkat çekici bir konudur ve bu süreçte uyumla ilgili farklı faktörler üzerinde durulabilir.

Çocukların ilkokula uyumunu belirleyen faktörlerin başında bazı kişisel nitelikleri gelmektedir ve bu özelliklerden yine bazıları geliştirilebilir özelliklerdir ki bunların başında sosyal yeterlilikten söz edilebilir. Örneğin, Legkauskas ve Mageliskate-Legkauskiene (2021) tarafından sosyal yeterliliğin ilkokul öğrencileri için okula uyumun önemli göstergelerinden akademik başarı ve öğretmenle çatışmanın güçlü bir yordayıcısı olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte erken çocukluk eğitiminden sonra okul yaşamının ilk kademesi olan ilkokulda, aile ortamından uzaklaşarak daha formal bir ortama gelen çocuk için sosyalleşme sürecinin ana unsurlarından biri akranlardır. Sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurabilen çocukların daha uyumlu ve başarılı oldukları (Boulton, Don ve Boulton, 2011; Gülay Ogelman ve Erten, 2013) arkadaşları tarafından dışlanan çocukların ise bulundukları ortama, okula, uyum sağlamakta zorlandıkları (Buhs, 2005; Buhs, Ladd ve Herald, 2006; Loukas, Ripperger-Suhler ve Herrera, 2012; Troop-Gordon ve Kuntz, 2013) görülmektedir. Akranların yanı sıra öğretmenle kurulan ilişki de çocukların okula uyumlarında önem taşımaktadır. Wentzel’e (2009) göre

öğretmenlerle kurulan ilişki çocukların sosyal ve akademik uyum motivasyonlarını etkileyebilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin çocukların okula davranışsal ve sosyal uyumlarının şekillenmesindeki rolü (Griggs, Gagnon, Huelsman, Kidder-Ashley ve Ballard, 2009) düşünüldüğünde olumlu öğretmen çocuk ilişkisinin okula uyum üzerindeki katkısı daha açık bir şekilde fark edilmektedir.

Okula uyumla ilişkili bir diğer faktör davranış sorunları olarak ele alınabilir. Var olan davranış sorunları okula uyumu güçleştirebildiği gibi uyum sağlamada güçlük yaşayan çocuklar davranış sorunları da sergileyebilmektedirler. Davranış sorunlarının çocukların okula uyumlarına olumsuz etki ettiği göz önünde bulundurulduğunda (Kawabata, Tseng ve Gau, 2012; Stormshak ve Bierman, 1998; Wood, 2006), ilkokulun erken dönemlerinde bu davranış sorunlarını fark etmenin ve müdahale etmenin çocukların şimdi ve ileride yaşayabilecekleri olası okul uyum sorunlarının ve/veya akademik sorunlarının önüne geçilmesine katkı sağlayabileceği söylenebilir. Özetle, ilkokula geçişin karmaşık doğası ve beraberinde getirdiği problemler okula hazırlık sürecinin önemini ortaya koymaktadır. Okul ve öğrenim ile ilgili bir hazırlık olduğunda, okula başlayan çocuklar heyecanlı ve öğrenmeye isteklidir; aksi durumda ise birinci sınıfa kaygı ve kafa karışıklığı ile başlamaktadırlar (Steen, 2011). Ayrıca, başarılı bir geçiş süreci çocukların daha sonraki okul başarılarının temelini oluşturmaktadır (Cook ve Coley, 2017). Sonuç olarak ilkokulda yaşanan uyum sorunları çocuğun sosyal-duygusal durumunu, akademik başarısını ve nihayetinde okula yönelik tutumunu olumsuz etkileyebilmekte (Ladd ve Burgess, 2001) ve gelecekte çocuğun içsel ve dışsal psikolojik sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir (Erkan ve Kırca, 2010; Walker, 2009). Okula uyum veya geçiş faaliyetlerinin davranış sorunlarını da azalttığı bilinmektedir. Örneğin, Zippy's Friends programından sonra, öğrencilerin dışsallaştırma davranış sorunlarının ve hiperaktivite puanlarının azaldığı sonucu elde edilmiştir (Mishara ve Ystgaard, 2006). Benzer şekilde, Reggio-tipi geçiş uygulamaları sonucunda da okula geçişten sonra önemli ölçüde daha az davranış sorunuyla karşılaşmıştır (Schneider vd., 2014). Bu nedenle, gelecekte olası sorunları önlemek adına da çocukların okula hazır olmalarını desteklemek oldukça önemlidir. Çalışmalar da öz düzenlemenin ilkokula geçişteki önemi de vurgulanmaktadır (Walker ve Graham, 2021). Bu nedenle formal ve ulusal programlar yoluyla öğrencilerin ilkokula hazır olmalarına yardımcı olmak ve okula uyumlarını desteklemek sözü edilen özelliklerin artırılması ile mümkün olabilir.

İlkokula geçişte öğretmenlerin uyguladıkları etkinlikler veya programlar, çocuğun okula hazırbulunuşluğunu artırmak adına önem taşımaktadır (Early ve Winton, 2001). Bu nedenle, ilkokula geçiş sürecinde çocukların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla okula geçiş programları sunulmaktadır. Bunlara örnek olarak verilebilecek olan 15 haftalık bir program olarak planlanan Maum Meditasyon programı (Yoo ve Lee, 2013) ve çocukların birinci sınıfa uyumları sırasında gündelik zorluklarla daha iyi başa çıkmalarına yardımcı olmak için 24 haftalık okul temelli bir program olan "Zippy's Friends" programı çocukların okula uyumunu artırmıştır (Monkeviciene, Mishara ve Dufour, 2006). Benzer şekilde, Reggio- tipi geçiş uygulamaları (Schneider, vd., 2014), (NCEDL) Çok Eyaletli Erken Çocukluk Eğitimi Çalışması (LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer ve Pianta, 2008), yaz okulları (Berlin, Dunning ve Dodge, 2011), geçiş programları (Carida, 2011), okul sonrası programlar (Pierce, Hamm ve Vandell, 1999) farklı ülkelerde uygulanan geçiş programlarıdır ve bunların da okula uyum üzerindeki olumlu etkileri bilinmektedir. Bu programlarda öğrencilerle birlikte gerçekleştirilen etkinlikler, okulun eğlenceli bir mekân olarak algılanmasını sağlamakta ve öğrenci-öğretmen ilişkilerini iyileştirmektedir. Okula uyum veya geçiş programları genellikle akran ilişkilerini, öğretmen ilişkilerini (Kim ve Han, 2015) ve sosyal becerileri (de Moura Pereira ve Figueira, 2011; Mishara ve Ystgaard, 2006) geliştirmeye yönelik etkinlikleri içermektedir. Bunun yanı sıra, etkinliklere ebeveynlerin katılımı hem veli-öğretmen ilişkisini geliştirmekte hem de velilerin birbirlerini tanımalarını sağlamakta ve bu bağlamda okulla gelişen çeşitli ilişkileri de desteklemektedirler. Nitekim, ilkokula geçiş süreci çocuklar kadar aileler için de bazı zorlukları içermektedir (Cook, Coley ve Zimmermann, 2019). Bu nedenle, ilkokula geçiş uygulamalarının çocukları ve aileleri bir arada kapsamaları gerekmektedir. Uygulamalar aileleri de kapsadığında daha etkili sonuçlar elde edildiği farklı çalışmalarda ortaya konmuştur (Cook vd., 2019;

Schneider vd., 2014; Schulting vd., 2005). Rimm-Kauffman ve Pianta (2000) başarılı geçişlerin birbiriyle etkileşim içinde olan sistemlere gömülü olduğunu ve aileler, erken çocukluk dönemi düzenlemeleri ile çocukların başladığı ilkokullar arasındaki bağlantılara dayandığını öne sürmektedirler. Bu bağlamda aile katılımını sağlayan okul temelli programların daha etkili olması beklenmektedir. Nitekim, Dockett ve Perry (2001) ilkokula geçiş programlarındaki en etkili stratejinin, programın birden fazla oturumdan oluşması ve küçük gruplar halinde ebeveynleri ve öğrencileri de kapsayacak şekilde uygulanması olduğunu belirtmektedirler.

Türkiye’de ise ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumlarını desteklemek için geliştirilen farklı programlar (ör., Bilgili ve Yurtal, 2009; Özgür-İnam, 2013) bulunsa da en yaygın olarak MEB tarafından “Okula Uyum Programı” olarak adlandırılan ve UNICEF ile MEB iş birliğiyle oluşturulmuş olan bir program uygulanmaktadır. Literatüre bakıldığında söz konusu programın çeşitli değerlendirilmelerinin yapıldığı görülmektedir. Örneğin; Taşcı ve Dikici-Sığırtmaç (2014), yapmış oldukları çalışmada öğretmen görüşlerini almışlar ve program katılımına ilişkin değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Benzer olarak, Üstündağ ve Türkoğlu (2017) da öğretmen görüşlerine dayanarak programın uygulanması ve içeriğine yönelik değerlendirmelere odaklanmışlardır. Okula uyuma etki eden faktörler ve uyum sürecinde uygulanan programlar beraber değerlendirildiğinde, çocukları okula hazırlamayı amaçlayan ilkokula geçiş programlarının okula uyumun yanı sıra, öğretmen - öğrenci ilişkileri ve akran ilişkilerini de geliştirip geliştirmediği ve çeşitli davranış sorunlarının azaltılmasında etkisinin olup olmadığının da ortaya konması yapılan etkinliklerin uyum açısından daha kapsamlı değerlendirilmesine olanak sağlayabilir ve daha sağlıklı ilkokula geçiş süreçlerine katkı getirebilir. Bununla beraber programın öğrencilerin birinci sınıfta yaşayabilecekleri okula uyum, öğretmen - öğrenci ilişkileri, akran ilişkileri ve davranışların sorunlarına olan etkisini değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır.

MEB tarafından önerilen uyum programının içeriğindeki etkinlikler incelendiğinde, çocukların okula uyumu sürecinde okulu ve çevresini tanıma, dersler hakkında bilgilenme gibi bilişsel ve iletişim becerilerini geliştirme, kendini kabul etme gibi sosyal-duygusal süreçlerin bir arada kullanıldıkları görülmektedir. Etkinlikler sırasında velilerin ve öğrencilerin soru sormaları ve okuldan ne bekleyeceklerine dair daha iyi bir anlayış kazanmaları için zamanları olmaktadır. Rous, Hallam, McCormick ve Cox (2010) geçiş programlarının ve etkilerinin incelenmesine ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedirler. Türkiye’de bugüne kadar sürdürülen çalışmaların kurum içi raporlarla ve programın işleyişinin değerlendirilmesiyle ilgili olduğu (Taşcı ve Dikici-Sığırtmaç, 2014; Üstündağ, 2014); programın öğrenciler üzerindeki psikolojik etkilerinin bir araştırmayla incelenmediği görülmektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle, yapılan bu çalışmada çalışma ve karşılaştırma gruplarının Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeğinin alt test puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan önemli bir farklılık olup olmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu sayede programın öğrencilerin ihtiyaçlarını ne derece karşılandığına ilişkin bir değerlendirme boşluğunun giderilmesinin yanında, uyum etkinliklerinin sürdürülmesine ilişkin karar vericilere, ilkokul yöneticilerine, öğretmenlere ve okul psikolojik danışmanlarına da geribildirim sağlaması hedeflenmektedir.

Yöntem

Türkiye’de ilkokula kayıtlı öğrencilerin yaklaşık yarısı ilkokul birinci sınıfta okul ortamıyla tanışmaktadırlar. Bu durum araştırmanın yürütüldüğü Ankara ilinde de erken çocukluk eğitiminde okullaşma oranının %58.04 olması nedeniyle benzerdir (MEB, 2017). MEB, ülke çapında çocukların okulu, okul kurallarını, arkadaşlarını ve öğretmenlerini tanımaları amacıyla bir uyum programı hazırlaması için UNICEF ile iş birliği yapmıştır. Okula uyum etkinlikleri 2006 yılından itibaren uygulanmasına rağmen 2016’daki darbe girişimi nedeniyle bu yıla has olarak uygulanmamıştır; 2016 yılından itibaren yeniden uygulanmaya devam etmiştir. Dolayısıyla Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinden eğitim-öğretim yıllarının ilk haftasında UNICEF tarafından hazırlanan etkinlikleri Türkiye’de kayıtlı yaklaşık 1.4 milyon öğrenciye uygulamaları beklenmiştir.

Bu çalışmada, etkinliklerin öğrencilerin okula uyumlarına katkısını değerlendirdiği için etkinliklere katılan öğrenciler “Çalışma”, katılmayanlar ise “Karşılaştırma” grupları olarak kabul edilmiştir. Araştırmacıların müdahalesi olmaksızın etkinlikler uygulandığından ve etkinlikler tamamlandıktan sonra katkısı araştırıldığından, bu çalışmanın ex-post facto bir tasarım üzerine modellendiği ileri sürülebilir (O'Dwyer ve Bernauer, 2013). Fraenkel, Wallen ve Huyn (2012) “hem sonuçlar hem de iddia edilen nedenler önceden meydana geldiği ve geriye dönük incelendiği için nedensel karşılaştırmalı araştırmaların Latince “olaydan sonra” anlamına gelen ex post facto olarak da adlandırıldığını belirtmektedirler “(s. 123).

Uyum etkinliklerinin ülke çapında tüm devlet okullarına uygulanmıştır. Bununla birlikte, bu kadar büyük bir grupta iç geçerlik tehditlerini (tarih, vade vb.) kontrol etmek mümkün görünmediğinden, büyük örneklemin ve ortalama katsayının en az hatayı içerdiği varsayılmış (Field ve Hole, 2019) ve bu inceleme Ankara ilinde sosyoekonomik düzeyler açısından farklılık gösteren bölgelerden geniş bir örneklem (33 okulda 1203 öğrenci) seçilerek her iki yılda da etkinliklerin uygulandığı ve uygulanmadığı, aynı okullarda gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Okula uyum programının öğrencilerin çeşitli özelliklerine katkısını değerlendiren bu araştırma, Türkiye’de Ankara ilinde aynı okullarda görev yapan 110 öğretmenin görüşlerine dayanarak yapılmıştır. Çalışma grubu, 2015 - 2016 akademik yılında uyum etkinliklerini uygulayan rastgele seçilmiş 48 ilköğretim birinci sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu gruptaki öğretmenler (13 erkek, 35 kadın) ölçeklerde 332’si erkek, 351’i kız olmak üzere toplam 683 öğrencinin uyum düzeyini, öğretmen-öğrenci ilişkisini, akran ilişkilerini ve davranış sorunlarını derecelendirmişlerdir. Öğrencilerin yaş ortalaması 82.14 aydır (SS = 4.65).

Programı uygulamayan (Karşılaştırma) grup, 2016 - 2017 akademik yılında birinci sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olan 17’si erkek olmak üzere rastgele seçilen 62 öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenler sınıflarındaki toplam 574 öğrencinin, 285 erkek ve 289 kız çocuğunun (altı öğrencinin cinsiyeti belirtilmemiştir) uyum düzeylerini, öğretmen-öğrenci ilişkilerini, akran ilişkilerini ve davranış sorunlarını ölçeklerde derecelendirmişlerdir. Öğrencilerin yaş ortalaması 76.86 aydır (SS = 4.26).

Veri Toplama Araçları

Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği: Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği (OUÖDÖ) Ladd, Kochenderfer ve Coleman (1996) tarafından geliştirilmiş, Önder ve Gülay (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. OUÖDÖ dört alt ölçek (okuldan kaçınma, okulu sevmek, işbirlikli katılım ve kendi kendini yönetme) ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Bir maddeye örnek “Öğretmenin yönergelerini takip eder” olarak verilebilir. Önder ve Gülay (2010) ölçeğin bütünü için Cronbach alfa katsayısını .70 olarak bildirmişlerdir. Bu çalışmada boyutlara ait Cronbach alfa katsayısı .72 ile .82 arasında değişmektedir.

Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği: Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Ölçeği (ÖÖİÖ) Pianta (2001) tarafından geliştirilmiş ve Demirtaş-Zorbaz, Özer, Gençtanırım-Kurt ve Ergene (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. ÖÖİÖ’nin Türkçe formu iki faktörden (yakınlık ve çatışma) ve 23 maddeden oluşmaktadır. Bir maddeye örnek olarak “Bu çocukla uğraşmak enerjimi tüketiyor.” verilebilir. Pianta, Cronbach alfa katsayılarının yakınlık için .83, çatışma alt boyutu için .86 olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .76 ve .77 olarak bulunmuştur.

Çocuk Davranış Ölçeği: Çocuk Davranış Ölçeği (ÇDÖ) Ladd ve Profilet (1996) tarafından geliştirilmiş ve Ergene, Demirtaş-Zorbaz, Gençtanırım-Kurt ve Özer (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. ÇDÖ, altı alt ölçek (akranlara saldırgan davranışlar, hiperaktivite-dağınıklık, akranlarla sosyal ilişki, kaygı-korku, akranlarla prososyal ilişki ve akranlar tarafından dışlanma) ve toplam 59 maddeden oluşmaktadır. Bir maddeye örnek olarak “Başkalarını suçluyor” verilebilir. Ladd ve Profilet (1996), Cronbach alfa katsayısının .81 ile .95 arasında değiştiğini bildirmiştir. Bu çalışmada, Cronbach alfa katsayıları .75 ile .91 arasında değişmektedir.

Prosedür**Okula Uyum Programı**

Programın içeriği; yönetim el kitabı, öğretmen el kitabı, psikolojik danışman el kitabı, öğretmen etkinlik el kitabı, veli el kitabı, veli etkinlik el kitabı ve değerlendirme kılavuzu olmak üzere programın temelini oluşturan sekiz el kitabından oluşmaktadır. Program, okula uyumun zaman içinde geliştiğini ve dikkate alınması gereken üç önemli sürece sahip olduğunu varsaymaktadır: hazırlık, yerleşme ve bütünleşme. Programdaki tüm faaliyetler bu üç süreç temel alınarak tasarlanmıştır. Okula Uyum Programı, çocuk-aile-okul üçgenini kapsayan bir yapıda geliştirilmiş ve programda üç paydaşın birlikte bu süreci kaliteli bir biçimde nasıl yürütmeleri gerektiğine dair teorik ve uygulamaya yönelik bilgiler ve örnekler sunulmuştur. Her bir paydaşın sorumluluğu el kitaplarında belirtilmiştir. Bu programın hedeflerine ulaşması yöneticiler, okul psikolojik danışmanları ve öğretmenlerin iş birliğini gerektirmektedir. Ek olarak, tüm kitaplar dijital olarak yöneticiler, öğretmenler ve psikolojik danışmanların kullanımına sunulmaktadır.

Programda iki etkinlik kitabı bulunmaktadır. Bu kitaplardan biri öğretmenlerin uygulayacağı, diğeri ise velilerin uygulayacağı etkinliklerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin el kitabında, sınıflarının ihtiyaçlarını karşılamak için seçebilecekleri 11 yerleşme etkinliği ve 10 bütünleşme etkinliği bulunmaktadır. Yerleşme etkinliklerine "Haydi Tanışalım" veya "Balonların Dansı" gibi öğrencilerin öğretmenleri ve akranlarıyla kaynaşmasını teşvik eden etkinlikler bulunmaktadır. Bütünleşme etkinlikleri ise öğrencilerin okula ilişkin duygularını paylaştığı, iletişim becerilerini arttırdığı "Duygu Köşesi" veya "Rakamlara Şekil Ver" gibi etkinliklerden oluşmaktadır. Veli etkinlik kitabında ise beş hazırlık etkinliği ve okuldaki etkinlikleri destekleyici şekilde üç yerleşme etkinliği ve bir bütünleşme etkinliği bulunmaktadır. Velilerden hazırlık etkinliklerini okul açılmadan önce uygulamaları istenirken, yerleşme ve bütünleşme etkinliklerini öğretmenle koordineli bir şekilde onun yönlendirmesiyle evde uygulamaları beklenmektedir.

Program uygulaması

Okullarda müdür tarafından organize edilen uyum ekibi, faaliyetlerin planlanmasını sağlamak ve bunların doğru bir şekilde uygulanmasından sorumlu olmaktadır. Okul psikolojik danışmanları, öğretmenlerin sınıflarındaki etkinlikleri nasıl uygulayacaklarını bu ekibe uygulamalı olarak göstermektedir. Okul psikolojik danışmanları, okulun ilk haftasında etkinlikleri uygulayan öğretmenlerle birlikte çalışmaya devam etmektedir. Her ne kadar MEB tarafından belirlenen okula uyum haftasında bu etkinliklerin çoğunun gerçekleştirilmesi beklense de öğretmenler, programın üç bileşeniyle ilgili etkinlikleri akademik yıl içinde sınıf veya öğrenci ihtiyaçlarına göre yapabilmektedirler. Programın uygulanmasından sonra her okuldaki uyum ekibi programı değerlendirmekte ve okul olarak bakanlığa bir rapor hazırlamaktadır.

Okul Tanıma Formu ve Okul Krokisi yöneticiler tarafından hazırlanarak eğitim - öğretim başlamadan önce velilere verilmektedir. Ebeveynler, çocuklarının ihtiyaçlarına göre ebeveyn etkinlik kitabından etkinlikler seçmek ve bu etkinlikleri çocuklarıyla birlikte uygulamakla yükümlüdürler. Öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre okul yerleşim etkinliklerini seçmekte ve bu etkinlikleri özellikle okulun ilk haftasında gerçekleştirmektedirler. Öğretmenler ayrıca ilk dönem okul psikolojik danışmanlarının desteği ile okula uyum etkinliklerini yürütmektedirler.

Verilerin toplanması

Çalışmanın yapılacağı okullar Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü web sayfasından rastgele seçildikten sonra hem Üniversite Etik Komisyonu'ndan hem de MEB'den uygulama için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacılar, seçilen okulları ziyaret ederek okul müdürlerini ve öğretmenleri çalışma hakkında bilgilendirmişler. Türkiye'de ilköğretim öğretmenleri, zorunlu haller dışında dört yıl boyunca aynı öğrencilere ders vermektedir. Birinci sınıf öğretmenleri programı uyguladıkları için veriler aynı okullardan ancak farklı birinci sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Gönüllü olan ve onay formunu imzalayan öğretmenler çalışmaya katılmaya davet edilmiştir. Okulların açılmasından iki ay sonra, ölçekler her öğrenci için bir zarf içerisinde düzenlenmiş ve her öğretmenden, sınıflarında araştırma ekibi tarafından rastgele seçilen öğrencilerin %30'u için ölçekleri cevaplandırması istenmiştir. Her sınıf için listeden seçilen öğrenci sayısı kadar zarf içinde ölçek setleri öğretmenlere basılı olarak öğretmenlere

verilmiştir. Öğretmenler ayrıca ölçeklerin nasıl doldurulacağı konusunda bilgilendirilmiştir. Öğretmenlere ölçekleri yanıtlamadan öğrencilerini gözlemlemeleri için bir ay süre verilmiştir. Öğretmenler gönüllü oldukları ve veriler toplanmadan önce kendileriyle bir toplantı yapıldığı için veri toplama sürecine tam olarak katılmışlardır. Her bir öğrencisi için bir öğretmen ortalama 20 dakika süre içerisinde ölçeklerin yanıtlanması tamamlamıştır. Dolayısıyla bir öğretmen araştırma için yaklaşık 200 dakikasını ayırmıştır.

Veri analizi

İki grup 12 alt ölçek puanlarında karşılaştırıldıkları için tek-yönlü çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ve takiben çoklu tek-yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. İstatistiksel işlemler için SPSS 26 kullanılmıştır. Analizlerden önce varsayımlar (normallik, aykırı değerler, varyans-kovaryans eşitliği ve çoklu bağlantı) her grup için ayrı ayrı kontrol edilmiştir. Eksik değer bulunmamaktadır. Bağımlı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar -.40 ile .67 arasında olduğundan çoklu bağlantıya rastlanmadığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, bağımlı değişkenlerde aykırı değerlerin her bir grup için farklılaştığı; buna bağlı dağılımların farklı yönde orta düzeyde eğik oldukları gözlenmiştir. Ayrıca bazı değişkenlerde grup varyansları ve varyans-kovaryans matrisi eşitliği testlerinin istatistiksel bakımdan önemli olduğu saptanmıştır. Varsayımların ihlali tip I hatasını yükselteceğinden, Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) için Bonferroni düzeltmesi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma değişkenleri için betimsel ve çıkarımsal istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma (n=683) ve Karşılaştırma (n=520) Gruplarının Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeğindeki Ortalamaları, Standart Sapmaları ve MANOVA Analizi Sonuçları

Ölçekler	Karşılaştırma Grubu		Çalışma Grubu		F(1,1201)*	Kısmi Etkiler
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS		
Okuldan kaçınma	12.14	1.46	7.70	1.40	2856.83**	.70
Okulu sevme	6.38	1.05	10.97	1.47	3641.10**	.75
İşbirlikli katılım	12.54	3.42	23.39	3.31	3084.01**	.72
Kendi kendini yönetme	11.11	1.89	15.51	2.31	1249.30**	.51
Çatışma	49.47	7.78	20.65	6.52	4873.12**	.80
Yakınlık	25.52	6.31	40.58	5.71	1875.46**	.61
Akranlara saldırgan davranışlar	8.05	2.32	8.54	2.66	10.73	.01
Hiperaktivite-Dağınıklık	5.49	2.06	5.55	2.08	0.27	.00
Akranlarla asosyal ilişki	7.03	1.93	7.13	2.00	0.69	.00
Kaygı-Korku	4.79	1.42	4.90	1.45	1.71	.00
Akranlarla prososyal ilişki	15.47	3.82	16.10	3.45	9.04	.01
Akranlar tarafından dışlanma	7.70	1.81	7.85	1.94	1.97	.00

* Bonferroni düzeltmesi yapıldı (.05/12); ** $p < .05$

Tablo 1, öğretmen değerlendirmelerinde grupların ortalama puanları arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. MANOVA analizi bu değişkenlerin doğrusal bileşiminde, yani bileşke uyum değişkeninde, çalışma ve karşılaştırma grupları arasında istatistiksel olarak önemli bir fark olduğunu ortaya koymaktadır (Pillai's Trace = .99, $F(12,1190) = 26,457.32$, $p = .00$). F değerleri bu farkın okuldan kaçınma, okulu sevme, işbirlikli katılım, kendi kendini yönetme, çatışma ve yakınlık puan ortalamaları arasında olduğunu göstermektedir. Tablo 1'den eğitime katılanların okulu sevme, işbirlikli katılım, kendi kendini yönetme ve yakınlık ölçeklerinde karşılaştırma grubundan daha yüksek puan ortalamalarına; okuldan kaçınma ve çatışma ölçeklerinde de daha düşük puan ortalamalarına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Kısmi etki büyüklüğü katsayıları, bu değişkenler için gruplar arasındaki farkların büyük olduğunu doğrulamaktadır. Diğer alt ölçeklerden alınan puanlarda gruplar arasında istatistiksel bakımdan önemli bir fark bulunmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, okula uyum programının ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumuna olan katkısı, uyum programına katılan ve katılmayan öğrencilerin okul uyumları, öğretmen - öğrenci ilişkileri, akran ilişkileri ve davranış sorunları Ankara İli örneğinde karşılaştırılarak incelenmiştir. Bulgular, okula uyum etkinlikleri uygulanan çocukların daha fazla okula uyum, öğretmene yakınlık, prososyal davranış ve daha az öğretmenle çatışma yaşadıklarını göstermiştir. Bununla birlikte, akranlara karşı saldırgan davranışlar dışında davranış sorunları düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Çalışmanın ilk bulgusu okul uyumunun boyutları olan işbirlikli katılım, okulu sevmek ve kendi kendini yönetmenin çalışma grubunda diğer gruba göre daha fazla olduğu ve okuldan kaçınma düzeylerinin daha düşük olduğudur. Diğer bir ifadeyle, okula uyum programı etkinliklerinin uygulandığı grup diğer gruba oranla okula daha fazla uyum sağlamıştır. Carter, Brock ve Trainor (2014) uyum programlarının geçiş sürecinde etkili uygulamalar olduğu belirtilmektedir. Okulun ilk haftasından itibaren uygulanan uyum etkinliklerinin birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumlarında etkili olduğu ileri sürülebilir. Bu bulgu literatürdeki diğer bulgularla paralellik göstermektedir (Berber, 2015; Coelho vd., 2017; LoCasale-Crouch vd., 2008; Monkeviciene vd., 2006; Taşçı ve Dikici-Sığırtmaç, 2014). Dönem boyunca uygulanan okula uyum etkinliklerinin öğrencilerin hazırbulunuşluğunun gelişmesine katkı sağladığı ve böylelikle okula uyumlarını arttırdığı ileri sürülebilir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu çalışma grubundaki öğrencilerin diğer gruba oranla öğretmenleriyle daha yakın ilişki kurdukları ve daha az çatışma yaşadıklarıdır. Hazırlık programlarının öğretmen - öğrenci ilişkisini geliştirdiği (Bilgili ve Yurtal, 2009) düşünüldüğünde, eğitim öğretim etkinliklerine geçmeden önce öğretmenleriyle tanışan ve uyum etkinlikleri uygulanan öğrencilerin öğretmenleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurması beklenebilir. Öğretmen - öğrenci ilişkisinin çocukların okula uyumu üzerindeki etkisi düşünüldüğünde (Bart, Hajami ve Bar-Haim, 2007; Chang, 2003; Lee ve Bierman, 2015; Nur, Aktaş-Arnas, Abbak ve Kale, 2018; Stuhlman ve Pianta, 2001) okula uyum etkinliklerinin öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirdiği ve böylelikle okula uyumu kolaylaştırdığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle, de Moura Pereira ve Figueira (2011) tarafından belirtildiği gibi bu tür programlarda sosyal becerilerin gelişmesine yönelik yapılan uygulamalar yoluyla öğrencilerin okul içerisindeki ilişkileri gelişmekte ve böylece okula uyumları da artmaktadır.

Çalışmanın diğer bir bulgusu da akranlarla prososyal davranışların ve akranlara karşı saldırgan davranışların çalışma grubunda daha yüksek olmasıdır. Çocukların okula uyum düzeyleri arttıkça olumlu sosyal davranış düzeyleri de artmaktadır (Gülay, 2011). Okula uyum sağlayan çocuklar akranları ve öğretmenleriyle daha yakın ve güvenli ilişkiler kurmaktadır (Bart vd., 2007). Okulun ilk günlerinde daha çok arkadaşı olan çocuklar, ikinci ayda daha olumlu bir okul algısı geliştirmekte ve yıl sonunda okulu daha çok sevmektedirler (Birch ve Ladd, 1996; Ladd, 1990). Diğer bir ifadeyle, uyum etkinliklerine katılan öğrenciler akranlarıyla daha fazla olumlu ilişki geliştirme şansı elde edebilmektedirler. Bununla birlikte, akranlara karşı saldırgan davranışların çalışma grubunda daha yüksek çıkması şaşırtıcı bir bulgudur. Bu bulguya ters olarak literatürde uyum etkinliklerinin saldırganlık gibi davranışsal sorunları azaltmadaki olumlu etkisi vurgulanmaktadır (ör., Schneider, vd., 2014; Mishara ve Ystgaard, 2006). Ancak, kısmi etki büyüklüğü katsayılarına bakıldığında gruplar arası bu farkın çok küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, gruplar arasında saptanan istatistiksel farkı, büyük örneklemelerin küçük standart hatalar üretmesine bağlanabilir (Field ve Hole, 2019). Bu bağlamda bu etkileri daha açık bir biçimde ortaya koymaya yönelik yeni çalışmaların yapılması önerilebilir.

Uyum etkinliklerinin çocukların davranışlarına olan etkisi incelendiğinde, hiperaktivite, akranlarla asosyal ilişkiler, kaygı / korku duyma ve akranlar tarafından dışlanma değişkenleri arasında gruplar arası fark olmadığı görülmektedir. Davranış sorunlarının düşük akran kabulü, sosyal izolasyon ve sosyal yetersizlik gibi sosyal güçlüklerle ilişkili olduğu (Hymel, Rubin, Rowden ve LeMare, 1990) düşünüldüğünde, uyum etkinliklerinin çocukların davranış sorunlarında etkili olmamasının nedeni davranış sorunlarının karmaşık yapısı olarak açıklanabilir. Bununla beraber saldırganlık gibi davranış sorunlarını azaltmaya yönelik olan etkili uyum programlarının 12 ders saati gibi (Hudley, Graham ve Taylor, 2007) daha uzun sürelerde gerçekleştirildiği görülmektedir. Dolayısıyla davranış sorunları daha

uzun dönemli ve kapsamlı müdahaleler gerektirdiğinden uyum etkinlikleri onlar üzerinde etkili olmamış olabilir. Bununla birlikte, bu konuda yeni yapılacak çalışmalar yoluyla uyum programlarının bu özellikler üzerindeki etkileri yeniden incelenebilir.

Çalışmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde uyum etkinliklerinin okula uyum ve öğretmen - öğrenci ilişkilerinde etkili olduğu söylenebilir. Öncelikle, literatürdeki birçok çalışmanın (Bierman vd., 2008; Gündüz ve Özarslan, 2017; La Paro ve Pianta, 2000) uyum programlarının amacının çocukların okula sağlıklı geçiş yapmalarında onlara yardımcı olmada etkili bir rol oynamak olduğunu unutulmamalıdır. Söz konusu çalışmalar incelendiğinde, uyum etkinliklerinin eğitim başlamadan önce ya da sonra yapılması gerektiğiyle ilgili genel bir yöntem belirlemek yerine, içeriğe ve uygulamalarının süresine vurgu yaptıkları görülmektedir. Uygulamaların içeriği ve süresiyle ilgili farklı görüşler olsa da öğretmenler uzun dönemli uyum programları ile ilgili olumsuz görüşlere sahiptirler (Arı, 2014). Bilgili ve Yurtal (2009) çalışmalarında birinci sınıflara uygulanan hazırlık çalışmalarının öğrencilerin okulu çevresini tanımasını kolaylaştırdığını ve veli-öğretmen-öğrenci ilişkisini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Bu durum idareciler, öğretmenler ve öğrencilerin uyum çalışmalarına daha fazla odaklanmalarını vurgulamak adına beklenen bir durum olarak ele alınabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin ilkokula uyuma ilişkin görüşlerini ortaya koyan araştırmalar artırılabilir. Uyum etkinliklerinin yalnızca okula uyuma değil, öğretmen - öğrenci ilişkilerini de geliştirici nitelikte olduğu göz önünde bulundurularak sınıf öğretmenleri ve ilkokullarda görev yapan okul psikolojik danışmanlarına dönem başında ve sırasında uyum etkinlikleri yapmaları önerilebilir.

Sınırlılıklar

Çalışmanın katkılarının yanı sıra belirtilmesi gereken bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle, öğrencilerin çeşitli özelliklerini ölçmek için kullanılan ölçeklerin hepsi öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Gelecekteki araştırmalarda ebeveynler veya akranlar gibi çoklu gözlemciler ve öğrencilerin kendi öz bildirimlerini kullanılabilir. İkinci olarak, öğretmenlerin programdaki etkinlikleri yönergelerle uygun şekilde tamamladıkları varsayılmış ve etkinliklerin gerçekleştirilme düzeyi bu çalışmada incelenmemiştir. Bu sınırlık gelecekteki araştırmaların programın uygulanma düzeyinin değerlendirilmesini kapsamıyla giderilebilir. Ayrıca, bu çalışma Ankara'daki birinci sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiş olup, yalnızca benzer örneklemle genellenebilir. Üçüncü olarak, programa katılan ve katılmayan öğrencilerden erken çocukluk eğitimi alanlar olup olmadığı bu çalışmada göz önünde bulundurulmamıştır. Bulguların yorumlanmasında bu sınırlılıklar dikkate alınmalı ve bu sonuçların ergenler ya da klinik nüfus gibi farklı örneklemle temsil etmediği göz önünde bulundurulmalıdır. Tüm bu sınırlılıklarına rağmen bu çalışma uyum programlarının okula uyum, öğretmen - öğrenci ilişkisi ve akran ilişkileri üzerindeki rolünü ortaya koyma konusunda literatüre katkı sağlamaktadır.

Kaynakça

- Arı, A. (2014). İlkokul birinci sınıfa başlama yaşına ilişkin öğretmen görüşleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3), 1031-1047. doi:10.12738/estp.2014.3.2117
- Bart, O., Hajami, D. ve Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development*, 16(6), 597-615. doi:10.1002/icd.514
- Bay, D. N. ve Şimşek Çetin, Ö. (2014). Anasınıfından ilkokula geçişte yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Social Science*, 30(1), 163-190. doi:10.9761/JASSS2598
- Berber, S. Ş. (2015). *Okul öncesi 5 yaş çocukları için eğitici drama temelli okula uyum programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Berlin, L. J., Dunning, R. D. ve Dodge, K. A. (2011). Enhancing the transition to kindergarten: A randomized between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T. ... Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development*, 79(6), 1802-1817.
- Bilgili, F. ve Yurtal, F. (2009). İlköğretim birinci sınıflara uygulanan eğitim-öğretime hazırlık çalışmalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 38(181), 277-288.
- Birch, S. ve Ladd, G. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. K. Wentzel ve J. H. Juvonen (Ed.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* içinde (s. 199-225). New York: Cambridge University Press.
- Boulton, M. J., Don, J. ve Boulton, L. (2011). Predicting children's liking of school from their peer relationships, *Social Psychology of Education*, 14(4), 489-501.
- 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(5), 407-424.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. ve Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement?. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13.
- Carida, H. C. (2011). Planning and implementing an educational programme for the smooth transition from kindergarten to primary school: The Greek project in all-day kindergartens. *The Curriculum Journal*, 22(1), 77-92. doi:10.1080/09585176.2011.550800
- Carter, E. W., Brock, M. E. ve Trainor, A. A. (2014). Transition assessment and planning for youth with severe intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 47(4), 245-255.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher belief and behaviors. *Child Development*, 74(2), 535-548.
- Coelho, V. A., Marchante, M. ve Jimerson, S. R. (2017). Promoting a positive middle school transition: A randomized-controlled treatment study examining self-concept and self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(3), 558-569.
- Cook, K. D. ve Coley, R. L. (2017). School transition practices and children's social and academic adjustment in kindergarten. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 166-177.
- Cook, K. D., Coley, R. L. ve Zimmermann, K. (2019). Who benefits? Head start directors' views of coordination with elementary schools to support the transition to kindergarten. *Children and Youth Services Review*, 100, 393-404.
- de Moura Pereira, V. A. B. ve Figueira, A. P. C. (2011). Project" Positive Attitude": Promoting school success through social and emotional abilities development. Design for elementary and middle school students, in Portugal. *Interamerican Journal of Psychology*, 45(2), 185-191.

- Demirtaş-Zorbaz, S., Özer, A., Gençtanırım-Kurt, D. ve Ergene, T. (2016). Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeğinin (ÖÖİÖ) uyarlanması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(2), 407-418.
- Dockett, S. ve Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2), 2-19.
- Early, D. M. ve Winton, P. J. (2001). Preparing the workforce: Early childhood teacher preparation at 2- and 4-year institutions of higher education. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(3), 285-306.
- Ergene, T., Demirtaş-Zorbaz, S., Gençtanırım-Kurt, D. ve Ozer, A. (2018). Çocuk Davranış Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Elementary Education Online*, 17(4), 1960-1971.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Field, A. ve Hole, G. (2019). *Araştırma nasıl tasarlanır ve raporlaştırılır* (A. Özer, Ed ve Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. bs.). New York: McGraw-Hill.
- Griggs, M. S., Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Kidder-Ashley, P. ve Ballard, M. (2009). Student-teacher relationships matter: Moderating influences between temperament and preschool social competence. *Psychology in the Schools*, 46(6), 553-567.
- Grimley, L. K. ve Bennett, J. (2000). Beginning school ready to learn: An international perspective. *School Psychology International*, 21(3), 322-335.
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10.
- Gülay Ogelman, H. 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.
- Gündüz, H. B. ve Özarslan, N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 212-230.
- Hudley, C., Graham, S. ve Taylor, A. (2007). Reducing aggressive behavior and increasing motivation in school: The evolution of an intervention to strengthen school adjustment. *Educational Psychologist*, 42(4), 251-260.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L. ve 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.
- Kawabata, Y., Tseng, W. L. ve 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.
- Kaya, A., Bölükbaşı Macit, Z. ve Siyez, D. M. (2012). Bir ilköğretim okulu psikolojik danışma ve rehberlik servisine yapılan başvuruların incelenmesi. *Elementary Education Online*, 11(4), 1087-1100.
- Kim, H. K. ve Han, H. S. (2015). Understanding early childhood teachers' beliefs and self-stated practices about social competence instructional strategies in the context of developmentally appropriate practice: a comparison of preservice and in-service teachers in the United States. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 476-496.
- La Paro, K. M. ve Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443-484.
- 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. ve Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment?. *Child Development*, 72(5), 1579-1601.
- Ladd, G. W. ve 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., Kochenderfer, B. J. ve Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118. doi:10.2307/1131882
- Lee, P. ve 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.
- Legkauskas, V. ve Magelinskaitė-Legkauskienė, Š. (2021). Social competence in the 1st grade predicts school adjustment two years later. *Early Child Development and Care*, 191(1), 83-92.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A., Downer, J. ve Pianta, R. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 124-139.
- Loukas, A., Ripperger-Suhler, K. G. ve Herrera, D. E. (2012). Examining competing models of the associations, adjustment problems, and school connectedness. *Journal of School Psychology*, 50(6), 825-840.
- Mangione, P. L. ve Speth, T. (1998). The transition to elementary school: a framework for creating early childhood continuity through the home, school, and community partnerships. *Elementary School Journal*, 98(4), 381-394.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). 12 yıl zorunlu eğitim sorular-cevaplar. <https://bit.ly/38QG9Ax> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Millî Eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2016-2017. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=270 adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2019, 10 Temmuz). *Resmî Gazete (Sayı: 29072)*. https://edremit10.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/28172748_yonetmelik_degisikligi.pdf adresinden erişildi.
- Mishara, B. L. ve Ystgaard, M. (2006). Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy's Friends. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1), 110-123.
- Monkeviciene, O., Mishara, B. L. ve Dufour, S. (2006). Effects of the Zippy's Friends programme on children's coping abilities during the transition from kindergarten to elementary school. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 53-60.
- Nur, İ., Aktaş-Arnas, Y., Abbak, B. S. ve Kale, M. (2018). Mother-child and teacher-child relationships and their associations with school adjustment in pre-school. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(1), 201-220. doi:10.12738/estp.2018.1.0608
- O'Dwyer, L. M. ve Bernauer, J. A. (2013). *Quantitative research for the qualitative researcher*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- OECD. (2017). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264276253-en
- Önder, A. ve Gülay, H. (2010). 5-6 yaş çocukları için okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeği' nin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 204-224.
- Özgür-İnam, B. (2013). *İlkokul 1. sınıf uyum programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Pianta R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pierce, K. M., Hamm, J. V. ve Vandell, D. L. (1999). Experiences in after-school programs and children's adjustment in first-grade classrooms. *Child Development*, 70(3), 756-767.
- Rimm-Kaufman, S. E. ve Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Rous, B., Hallam, R., McCormick, K. ve Cox, M. (2010). Practices that support the transition to public preschool programs: Results from a national survey. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 17-32.
- Schneider, B. H., Manetti, M., Frattini, L., Rania, N., Santo, J. B., Coplan, R. J. ve Cwinn, E. (2014). Successful transition to elementary school and the implementation of facilitative practices specified in the Reggio-Emilia philosophy. *School Psychology International*, 35(5), 447-462.
- Schulting, A. B., Malone, P. S. ve Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860-871.
- Steen, B. F. (2011). Promoting healthy transitions from preschool to kindergarten. *Young Children*, 1(6), 90-95.
- Stormshak, E. A. ve Bierman, K. L. (1998). The implications of different developmental patterns of disruptive behavior problems for school adjustment. *Development and Psychopathology*, 10(3), 451-467.
- Stuhlman, M. W. ve Pianta, P. C. (2001). Teachers narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31(2), 148-163.
- Symonds, J. (2015). *Understanding school transition: What happens to children and how to help them*. Londra: Routledge.
- Taşçı, N. ve Dikici-Sığırtmaç, A. (2014). Okula uyum haftasının okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 43(202), 101-116.
- Troop-Gordon, W. ve 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.
- Üstündağ, N. (2014). *İlkokul birinci sınıf uyum ve hazırlık programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Üstündağ, N. ve Türkoğlu, A. (2017). İlkokul birinci sınıf uyum ve hazırlık programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 306-348.
- Walker, S. (2009). Sociometric stability and the behavioral correlates of peer acceptance in early childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(4), 339-358.
- Walker, S. ve Graham, L. (2021). At risk students and teacher-student relationships: Student characteristics, attitudes to school and classroom climate. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 896-913.
- Wentzel, K. (2009). Students' relationships with teachers as motivation contexts. K. Wentzel ve A. Wigfield (Ed.), *Handbook of motivation in school* içinde (s. 301-322). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wood, J. (2006). Effect of anxiety reduction on children's school performance and social adjustment. *Developmental Psychology*, 42(2), 345-349. doi:10.1037/0012-1649.42.2.345
- Yoo, Y. G. ve Lee, I. S. (2013). The effects of school based Maum meditation program on the self-esteem and school adjustment in primary school students. *Global Journal of Health Science*, 5(4), 14-27. doi:10.5539/gjhs.v5n4p14

