

**T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ OKULA UYUMLARINA İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: ŞANLIURFA ÖRNEĞİ**

**TEZİ YAZAN
Fatih KURT**

**Danışman: Doç. Dr. Binnaz KIRAN ESEN
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Deniz Aynur GÜLER
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Bekir Aydın LEVENT**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERSİN / ARALIK 2017

ONAY

T.C
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ' NE

201510010 numaralı öğrencimiz olan **Fatih KURT** tarafından hazırlanan “**OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ OKULA UYUMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: ŞANLIURFA ÖRNEĞİ**” başlıklı bu tez çalışması jürilerimiz tarafından oy birliği ile **PSİKOLOJİ** Anabilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

(Enstitü Müdürlüğünde evrak aslı imzalıdır.)

Üniv. Dışı - Tez Danışmanı - Jüri Başkanı: Doç. Dr. Binnaz KIRAN ESEN
(Mersin Üniversitesi)

(Enstitü Müdürlüğünde evrak aslı imzalıdır.)

Üniv. İçi - Jüri Üyesi: Prof. Dr. Deniz Aynur GÜLER

(Enstitü Müdürlüğünde evrak aslı imzalıdır.)

Üniv. İçi - Jüri Üyesi: Prof. Dr. Bekir Aydın LEVENT

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

(Enstitü Müdürlüğünde evrak aslı imzalıdır.)

28/12/2018

Doç. Dr. Murat KOÇ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

28/ 12 / 2017

Fatih KURT

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ OKULA UYUMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: ŞANLIURFA ÖRNEĞİ

Fatih KURT

Yüksek Lisans Tezi, Psikoloji Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç.Dr. Binnaz KIRAN ESEN

Aralık 2017, 115 sayfa

Bu çalışmanın nihai amacı çeşitli değişkenlere ve psikolojik iyi oluşlarına göre öğretmenlerin okul öncesi çocuklarının okula uyumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” (Telef, 2011) ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğrencilerin Uyum sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi” 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerde görev yapan 397 kişilik okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlere doğrudan araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Okul Öncesi Öğrencilerin Uyum sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi” oluşturulurken öncelikle 20 okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlere açık uçlu sorular sorulmuştur. Daha sonra içerik analizi yapılarak 61 madde elde edilmiştir. Maddelerin hangi faktöre ait olduğunu belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonucunda 19 maddenin üç faktörde toplandığı görülmüştür. Bu faktörler; okula uyum sürecini etkileyen “genel faktörler”, “ailesel faktörler” ve “uyum sürecini kolaylaştırıcı faktörler” olarak adlandırılmaktadır.

Öğretmenler psikolojik iyi oluş düzeylerini belirlemek için örnekleme giren 397 öğretmen Psikolojik İyi Oluş Ölçeği’nden aldıkları puanlara göre yüksekte düşüğe göre sıralanmıştır. Daha sonra elde edilen ortalama ($x = 47$) göre, puanların aritmetik ortalamasının altı ve üstüne göre psikolojik iyi oluşları düşük ve yüksek olarak ayrılmıştır. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerine, cinsiyetlerine, kıdem ve görev yaptıkları sınıfların öğrenci sayısına göre “Okul Öncesi Öğrencilerin Uyum sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri’nin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ki-kare testi (Chi- Square Tests) uygulanmıştır. Araştırmada hata payı 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Sonuç olarak “genel faktörler”, “ailesel faktörler” ve “uyum sürecini kolaylaştırıcı faktörler” olarak adlandırılan anket maddelerinden “şımartılmış çocukların okula uyumu gecikmektedir.”, “Anne ve babası ayrı yaşayan çocuklar okula uyum sorunu yaşamaktadırlar.”, “Ailelerin çocukla okul dışında geçirmiş oldukları zaman uyum sürecini etkiler.” maddelerinde öğretmenlerin yaş, kıdem, cinsiyet ve sınıf mevcuduna göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bunların dışındaki diğer maddelerde genel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Uyum, Okul Öncesi, Psikolojik İyi Oluş



ABSTRACT**EXAMINATION OF TEACHER'S VIEWS ON THE ADAPTATION OF THE
PRESCHOOL CHILDREN TO THE SCHOOL: SAMPLE OF ŞANLIURFA****Fatih KURT****Master Thesis, Department of Psychology****Supervisor: Doç.Dr. Binnaz KIRAN ESEN****September 2017, 115 pages**

The ultimate aim of this study is to examine the opinions of teachers about the adaptation of the preschool children to the school according to various variables and their psychological well-being. The data collection instruments used in the research were the "Psychological Well-Being Scale" (Telef, 2011) and the "Pre-schooler's Teacher Opinion Survey on the Adaptation Process" developed by the researcher was employed in pre-primary institutions in the districts of Şanlıurfa province in 2016-2017 were conducted directly by the researcher. Teacher Opinion Survey on the Adaptation Process of Preschoolers ", open-ended questions were asked to the teachers working in 20 preschool institutions. After analyzing the contents, 61 items were obtained. Expert opinion has been consulted to determine which factors the material belongs to. As a result of the expert opinion, 19 items were collected in three factors. These factors are; are called "general factors", "familial factors" and "factors that facilitate the adjustment process" that affect the adjustment process of the school.

Teachers were ranked from high to low according to the scores they got from the 397 teachers who were sampled to determine their psychological well-being. According to the mean ($x = 47$) obtained later, the psychological well-being of the scores above and below the arithmetic mean of the scores was divided into low and high. The chi-square test (Chi-Square Tests) was applied to determine whether the Teachers' Opinions on the Adaptation Process of Pre-School Students Differed Significantly, according to the psychological well-being of the teachers, their gender, seniority and the number of students in the classes they worked in. The margin of error in the study was accepted as 0.05. SSPS 22.0 for Windows statistical package program was used for analyzing the data.

As a result, the questionnaire items called "general factors", "familial factors" and "facilitating factors of the adjustment process" are "delayed reading of pampered children", "children living separately with their parents living with the problem of reading comprehension", " there was a significant difference in terms of teachers' age, seniority, gender and class presence. No other significant difference was found in other items.

Keywords: Harmony, Pre-School, Psychology Well-Being Harmony, Psychology Goodness



ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşan, kendisine ne zaman danışsam bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle bana faydalı olabilmek için elinden gelenden fazlasını sunan her sorun yaşadığımda yanına çekinmeden gidebildiğim, güler yüzünü ve samimiyetini benden esirgemeyen ve gelecekteki mesleki hayatımda da bana verdiği değerli bilgilerden faydalanacağımı düşündüğüm kıymetli ve danışman öğretim üyesi statüsünü hakkıyla yerine getiren Sayın Doç. Dr. Binnaz KIRAN'a, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca yardım, bilgi ve tecrübeleri ile bana sürekli destek olan, hakkını ödeyemeyeceğim Sayın Prof. Dr. Kadir ULUSOY'a teşekkürü bir borç biliyor ve şükranlarımı sunuyorum.

Çalışmamın verilerini toplama aşamasında yardımcı olan Şanlıurfa Milli Eğitim Müdürlüğü personeline, okul idarecilerine ve tüm öğretmenlere özellikle de bu süreçte beni destekleyip yardımlarını esirgemeyen Nenehatun Anaokulu ailesiyle beraber müdür yardımcım Selime Kayaoğlu Özan'a teşekkür ederim.

Beni bu yaşa getiren bugüne kadar maddi manevi her türlü desteği sağlayan her zaman desteklerini hissettiğim haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim, Annem Şerife KURT ve Babam Cuma KURT'a ayrıca teşekkür ederim.

28/12/2017

Fatih KURT

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No:
KAPAK	i
ONAY	ii
ETİK BEYANI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
TABLolar LİSTESİ	xiv
EKLER LİSTESİ	xv

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Arka Planı	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Problemi	2
1.3.1. Araştırmanın Alt Problemler.....	2
1.4. Araştırmanın Önemi.....	2
1.5. Araştırmanın hipotezleri.....	3
1.6. Araştırmanın Sayıtlar	4
1.7. Araştırmanın Kapsam Sınırlılıkları.....	4
1.8. Tanımlar	4

BÖLÜM II

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Okul Öncesinin Tanımı ve Önemi	6
2.2. Türkiye'de Okulöncesi Eğitim Modelleri.....	9
2.2.1. Kurum Odaklı Model	9
2.2.2. Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Kurum Temelli Modeller.....	9

2.2.2.1. Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü Tarafından Yürütülen Projeler	10
2.2.2.1.1. Erken Çocukluk Eğitimi Projesi	10
2.2.2.1.2. Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi	10
2.2.2.1.3. Okul-Veli-Çocuk Eğitimi Programı	10
2.2.2.1.4. Mobil Anaokulu Projesi	10
2.2.2.1.5. Yaz Okulu	11
2.3. Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi	11
2.3.1. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları	12
2.3.2. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri	13
2.3.3. Okul Öncesi Eğitim Programı	14
2.3.4. Okul Öncesinde Uyumu Etkileyen Faktörler	19
2.3.4.1. Fizyolojik Faktörler	25
2.3.4.2. Zihinsel Faktörler	26
2.3.4.3. Çevresel Faktörler	28
2.4. Psikolojik İyi Oluş	28
2.4.1. Öznel İyi Oluşun Öğeleri Ve Öznel İyi Oluşu Etkileyen Değişkenler	30
2.4.2. Psikolojik İyi Olma Nedir?	33
2.4.3. Psikolojik İyi Olma Kavramının Gelişimi	35
2.5. Pozitif Psikoloji'nin Doğuşu	37
2.5.1. Pozitif Psikolojye Göre Psikolojik İyi Olma	38

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	40
3.1. Araştırmanın Amacı	40
3.2. Araştırmanın Modeli	40
3.3. Evren ve Örneklem Seçimi	40
3.4. Araştırmanın Yapılışı (Prosedür)	41
3.5. Veri Toplama Araçları	41
3.5.1. Kişisel Bilgi Formu	42
3.5.2. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	42
3.5.3. Okul Öncesi Öğrencilerin Uyum sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi	43

3.6. Veri Toplanması ve İstatiksel Analiz.....	43
------------------------------------------------	----

BÖLÜM IV

4. BULGULAR.....	44
4.1. Psikolojik İyi Oluş Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Okula Uyum Süreçlerine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesine Yönelik Bulgular	44
4.1.1. Psikolojik İyi Oluş Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Çocukların Okula Uyum Sürecini Etkileyen Genel Faktörlere Ait Görüşlerinin İncelenmesi	44
4.1.2. Psikolojik İyi Oluş Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Çocukların Okula Uyum Sürecini Etkileyen Ailesel Faktörlere Ait Görüşlerinin İncelenmesi	46
4.1.3. Psikolojik İyi Oluş Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Çocukların Okula Uyum Sürecini Kolaylaştırıcı Faktörlere Ait Görüşlerinin İncelenmesi	48
4.2. Cinsiyetleri Farklı Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Okula Uyum Süreçlerine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesine Yönelik Bulgular	51
4.2.1. Cinsiyetleri Farklı Öğretmenlerin Çocukların Okula Uyum Sürecini Etkileyen “Genel Faktörlere” Ait Görüşlerin İncelenmesi	51
4.2.2. Cinsiyetleri Farklı Öğretmenlerin Çocukların Okula Uyum Sürecini Etkileyen “Ailesel Faktörlere” Ait Görüşlerinin İncelenmesi	53
4.2.3. Cinsiyetleri Farklı Öğretmenlerin Çocukların Okula Uyum Sürecini “Kolaylaştırıcı Faktörlere” Ait Görüşlerinin İncelenmesi	55
4.3. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Okula Uyum Süreçlerine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesine Yönelik Bulgular	58
4.3.1. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Çocukların Okula Uyum Sürecini Etkileyen “Genel Faktörlere” Ait Görüşlerin İncelenmesi	58
4.3.2. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Çocukların Okula Uyum Sürecini Etkileyen “Ailesel Faktörlere” Ait Görüşlerinin İncelenmesi	60
4.3.3. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Çocukların Okula Uyum Sürecini “Kolaylaştırıcı Faktörlere” Ait Görüşlerinin İncelenmesi	63

4.4. Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı Farklı Olan Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Okula Uyum Süreçlerine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	65
4.4.1. Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı Farklı Olan Öğretmenlerin Çocukların Okula Uyum Sürecini Etkileyen “Genel Faktörlere” Ait Görüşlerin İncelenmesi:	65
4.4.2. Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı Farklı Olan Öğretmenlerin Çocukların Okula Uyum Sürecini Etkileyen “Ailesel Faktörlere” Ait Görüşlerinin İncelenmesi:	68
4.4.3. Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı Farklı Olan Öğretmenlerin Çocukların Okula Uyum Sürecini “Kolaylaştırıcı Faktörlere” Ait Görüşlerinin İncelenmesi: 70	

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM	73
-----------------------------------	----

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER	78
6.1. Sonuç.....	78
6.2. Öneriler	80
7. KAYNAKÇA	81
8. EKLER	92
9. ÖZGEÇMİŞİ	100

SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ

%	: Yüzdellik
n	: Kişi Sayısı
p	: İstatistiksel Anlamlılık
r	: Korelasyon Katsayısı
x	: Ortalama
APA	: American Psychiatric Association
OÖE	: Okul Öncesi Eğitim
PIÖÖ	: Psikolojik İyi Oluş Ölçeği
S.O	: Sıra Ortalaması
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
SS	: Standart Sapma

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Öğrencilerin Okula Uyum Süreçlerini Etkileyen Genel Faktörlere Ait Ki-Kare Testi	45
Tablo 2. Ailesel Faktörlere Ait Görüşlerin Sıklığı.....	47
Tablo 3. Kolaylaştırıcı Faktörlere Ait Görüşlerin Sıklığı	49
Tablo 4. Cinsiyet Farklılığına Göre Genel Faktörlere Ait Puanlar	52
Tablo 5. Cinsiyet Farklılığına Göre Ailesel Faktörlere Ait Puanlar	54
Tablo 6. Cinsiyet Farklılığına Göre Kolaylaştırıcı Faktörlere Ait Puanlar	56
Tablo 7. Kıdem Değişkenine Göre Genel Faktörlere Ait Puanlar	59
Tablo 8. Kıdem Değişkenine Göre Ailesel Faktörlere Ait Puanlar.....	61
Tablo 9. Kıdem Değişkenine Göre Kolaylaştırıcı Faktörlere Ait Puanlar	63
Tablo 10. Sınıf Öğrenci Sayısı Farklılığına Göre Genel Faktörlere Ait Puanlar	66
Tablo 11. Sınıf Öğrenci Sayısı Farklılığına Göre Ailesel Faktörlere Ait Puanlar	68
Tablo 12. Sınıf Öğrenci Sayısı Farklılığına Göre Kolaylaştırıcı Faktörlere Ait Puanlar	70

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	92
Ek 2. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOÖ)	93
Ek 3. Okul Öncesi Öğrencilerin Uyum sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi .	94
Ek 4. Araştırma İzin Formu	98
Ek 5. Etik Kurul Kararı.....	99



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Eğitim insan hayatı boyunca her zaman önemlidir. Eğitimin planlı ve programlı olarak yapılan ve belirli bir program dahilindeki ilk aşaması okul öncesi eğitimidir. Okul öncesi eğitim, insanın yaşam boyu sürdüreceği eğitimin başlangıcını ve temelini meydana getirmesi amacıyla oldukça önemlidir.

Ulusların tamamı gelecek nesilleri güvence altına alarak, gereksinim ihtiyacına göre insan gücünü geliştirmek ve kullanmak maksadıyla eğitim öğretime daha çok önem vermek, daha çok memba ayırmaktadır. Eğitim aşamasında çocukların toplumla bütünlük sağlaması ve topluma yararlı yurttaş olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için bilgi, beceri, yatkınlık kazanıldığı dönem okul öncesi devreden başlanarak devam edecek nitelikli bir eğitimle mümkündür.

1959 senesinde kabul gören Birleşmiş Milletler Çocuk hakları bildirgesi gereğince çocuklara, genel kültürünü ilerletmesine katkı sağlamak ve eşitlik temelli arşılaştırma gücünü, manevi ve sosyal sorumluluk duygusunu geliştirerek topluma faydalı bir insanı olması için eğitim verilir. Dünyanın hangi ülkesinde doğmuş olursa olsun, her çocuk için beden, akıl ve ruh sağlığı iyi olacak şekilde büyüme, ilgi ve kabiliyetleri yönünde en üst sınıra kadar ilerleme haklarına sahiptir. Bu sebeple rastlantılara bırakılmayacak kadar kritik, bilimsel ve planlı bir düzenleme ile okul öncesi eğitim hizmeti, tüm eğitim sistemlerinin en önemli ilk basamağıdır.

Okul öncesi eğitime uyum genel olarak çocuğun eğitim sürecine uyumunu da belirler. Uyum görel bir kavramdır. Uyum ve uyumsuzluk arasında nitelik olarak değil nicelik olarak bir fark vardır. Kişiler uyum çizgisinin bir tarafında olabilirler. Uyumsuz olarak görülen bireyler ileride uyum sağlayabilir ya da uyum sağlayan kişiler belirli durumlarda uyum göstermeyebilirler. Herkes tam olarak uyum sağlayamaz. Ayrıca uyum sağlayan bireyler bulunduğu yeri daha da sağlamlaştırabilirler (Kıran, 1993).

1.1. Araştırmanın Arka Planı

Okula uyumun önemi konusunda ülkemizde de birçok çalışma bulunmaktadır. Uyumun öneminin farkına varan yetkililer birçok önlem almak mecburiyetinde olmuşlardır. Okullara uyumla ilgili yazılar gönderilmektedir. Özellikle örnek vermek gerekirse MEB'e bağlı anasınıfı ikokul ve bazı kademelerde diğer kademelere göre okul

bir hafta önce eğitim öğretime başlamaktadır. Bu sürece uyum eğitimi denmektedir ve amacı küçük çocukların okula uyumunu asgari seviyeye düşürmektir (Gülay, 2010: 27). Okul öncesi eğitim ve çocukların uyumu konusunda öğretmenlerin görüşleri ve bu konudaki çabaları önemli olmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı çeşitli değişkenlere ve psikolojik iyi oluşlarına göre öğretmenlerin okul öncesi çocuklarının okula uyumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve elde edilen bulgular neticesinde okul öncesi çocukların okul uyumlarının araştırılmasıdır.

1.3. Araştırmanın Problemi

Çeşitli değişkenlere ve psikolojik iyi oluşlarına göre öğretmenlerin okul öncesi çocuklarının okula uyumlarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?

1.3.1. Araştırmanın Alt Problemler

- Psikolojik iyi oluş düzeylerine göre öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum süreçlerine yönelik görüşleri arasında fark var mıdır?
- Cinsiyetleri farklı öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum süreçlerine yönelik görüşleri arasında fark var mıdır?
- Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum süreçlerine yönelik görüşleri arasında fark var mıdır?
- Sınıflarındaki öğrenci sayısı farklı olan öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum süreçlerine yönelik görüşleri arasında fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Psikolojik iyi oluş hayatın içerisinde karşılaşılan zorluklar ve olumsuz durumlar karşısında olumlu olabilme ve kişisel gelişimin niteliklerini gerçekleştirme hali olarak adlandırılmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde de bireyin pozitif ilişkiler

geliştirmesi, çevresel şartlar altında kontrolünü gerçekleştirmesi, belirli bir yaşam amacına sahip olması, kendisini kabul etmiş olması gibi durumların tümü psikolojik iyi oluş ile birebir bağlantılı durumlardır. Okul öncesi eğitim programındaki amaç genel ve belirli özel hedef ve kazanımları olan, öğretmenin gün içinde bu hedefleri çocuklara kazandırmaya çalıştığı etkinlikleri içeren, öğrenmenin gerçek olduğu, organize edile eğitimsel sınırları belli olan yapıdır. Okul öncesi eğitim programının hedefi çocukların sağlıklı gelişimini ve ilerdeki yaşamı için lazım olan becerilerin kazanımını entegrasyon halinde sağlamaktır. Okul öncesi eğitim programları, çocuklarla bağlantılı olan eğitimcilere pratik eğitimin genel hedefin ulaşmak için, çocuklara ne öğretilceği, çocuklardaki ilerlemenin hangi eğitim etkinlikleri ve hangi metotlarla destekleneceği, fiziksel ortamın nasıl elde edileceği, ailelerden eğitimi ilerleme şekilde destek alınacağı ve değerlendirmenin ne şekilde yapılacağını daha elle tutulur bir şekilde sunma adına çok önemli olduğu düşünülmektedir (Akdoğan ve Polatçı, 2013).

Bu sebeple öğretmenlerin aylık ve günlük eğitim programları hazırlanırken okul öncesi eğitim programından en iyi şekilde yararlanmaları istenir. Okulöncesi eğitimde amaç okul ebeveyn ve öğrencidir. Okul öncesi eğitim çocuklara bütün gereksinimleri sunan ve bu gereksinimlerle ailelerin beklentilerini karşılayan bir kurum olmalıdır. Bu nedenle öğretmenler eğitim süreçlerini dikkatlice uyarlamalı ve hayata geçirmelidir. Bu durum öğretmenlerin iş alanında yeterli olmalarını gerektirmektedir. Bir eğitimci olağan programını aktif bir şekilde uygulaması için program hâkim olmalı ve bu alanda kendinden emin olmalıdır. Öğretmenlerin programı yetkin kişiler tarafından hazırlanmış etkili bir program olarak görmesi gerekir. Bazı noktalar eksik olacaktır ancak bu eksikliklerin öğretmen tarafından tamamlanabilir olduğuna da uygulayıcı olacak öğretmenin de inanması gerekir (Oktay, 2000). Tüm bu durum ve olgular dikkate alındığında öğretmenlerin psikolojik iyi oluş ve okul öncesi eğitim arasında oldukça büyük bağlantı bulunmaktadır. Bu durumun açıklanması ve öğretmenlerin yeterli düzeyde psikolojik sağlamlığa ulaşmaları öğrenciler üzerinde de oldukça önemli etkililer oluşturacak ve eğitimde olumlu gidişatin önü açılacaktır.

1.5. Araştırmanın hipotezleri

H1: Psikolojik iyi oluş düzeylerine göre öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum süreçlerine yönelik görüşleri arasında anlamlı fark vardır.

H2: Kadın ya da erkek öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum süreçlerine yönelik görüşleri arasında anlamlı fark vardır.

H3: Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum süreçlerine yönelik görüşleri arasında anlamlı fark vardır.

H4: Sınıflarındaki öğrenci sayısı farklı olan öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum süreçlerine yönelik görüşleri arasında anlamlı fark vardır.

1.6. Araştırmanın Sayıtlar

- Gerçekleştirilen araştırma içerisinde kullanılmakta olan ölçeklerin değerlendirilmesi ve analiz edilmesi sürecinde toplanan tüm verilerin objektif sonuçlar verdiği varsayılmaktadır.
- Değerlendirmelerin yapılması sürecinde kaynaklarda yer almakta olan ölçeklerin ve hedeflenen ölçümlerin net bir şekilde iyi oluş ve çocukların okula uyumlarını açıkladığı varsayılmaktadır.

1.7. Araştırmanın Kapsam Sınırlılıkları

- Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi sürecinde araştırma konusu 3-6 yaş grubu anaokullarında eğitim almakta olan çocukların psikolojik iyi oluşları ve okula uyumlarının incelenmesi ile sınırlandırılmıştır.
- Çocuklar hakkında bilgi toplanması sürecinde toplanmış olan veriler öğretmenlerin düşünceleri ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma içerisinde belirlenen demografik değişkenler sınırlandırılmıştır.
- Araştırma devlet okullarında eğitim alan öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırmanın evreni Şanlıurfa il merkezi anaokulları ile sınırlandırılmıştır.

1.8. Tanımlar

Okul öncesi dönem: Çocuğun doğduğu andan, ilköğretimde eğitim-öğretime başlaması anına kadar olan dönem ya da başka bir deyişle çocuğun 0-72 aylık dönemini kapsadığı zaman dilimidir (Aral, vd., 2003: 15).

Okul öncesi eğitim: Bu eğitim bireyin doğduğu günden başlayarak ilköğretimin ilk yılına kadarki sürece verilen isimdir (Aral, vd., 2003: 15).

Uyum: Bir bütünün parçaları arasında bulunan ya da bulunması gereken uygunluk (Claes, 2010).

Psikolojik İyi Oluş: İyi olma hali Diener'in (2000: 34-39) ifade ettiği en bilinen tarifi ile kişinin hayatının nasıl değerli olduğuna karar vermesi, bir yaşam doyumu ve memnuniyeti olarak ele alınmıştır. Genel anlamda yaşam memnuniyeti; mutluluk, moral gibi değişik açılardan iyi olma halini anlatır (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985).



BÖLÜM II

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümünde araştırmanın konusuna uygun çeşitli kavramsal konular ele alınmıştır. Ayrıca konu ile ilgili olarak gerçekleştirilmiş geçmiş dönem literatür araştırmalarına da yer verilmiştir.

2.1. Okul Öncesinin Tanımı ve Önemi

Okul öncesi eğitime(OÖE) yönelecek uzmanlarca yapılmış farklı tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımların bazıları ise şu şekildedir:

XIV. Milli Eğitim Şurası'nda (1993: 3) okul öncesi eğitimin tanımı ile alakalı olarak yapılan ifade şu şekildedir: “Okul öncesi eğitimi, 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir.”

Aral, Kandır ve Yaşar'a göre (2000: 15) OÖE; Çocukların doğduğu günden ilköğretime başladığı güne değin geçen zamanı kapsamış olan ve çocukların sonraki yaşam süreçlerinde önemli bir yer tutan, anatomik, psikomotor sosyo-duygusal, zihinsel ve dilbilgisi gelişimlerinin büyük oranda gelişimini tamamladığı, verilmiş olan eğitim ile kişiliğin biçimlendiği gelişim ve eğitimi kapsamaktadır.

Balkaya ve Tuğrul (1998) ise OÖE'i 0-6 yaş kategorisinde çocuğun gelişim aşamasını desteklemek suretiyle, hayat boyu sürecek öğrenim sürecinin temellerinin atılmış olduğu, plan ve programlı bir eğitim süreci olarak ifade edilmektedir.

Okul öncesi eğitim, 36-72 aylık çocukların motor, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimini destekleyerek geliştirmek amacı ile, ihtiyaçlarıyla bireysel farklılıklarına uygun olarak hazırlanan bu program çerçevesinde anaokulundan ilkokula hazırlayan kapsamlı ve sistemli bir eğitimidir (MEB, 2013).

Üstte yapılan tanımlar bu tanımlardaki okul öncesi eğitime ele alındığında da buluşulan noktalar; çocukların bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimleri ile kişisel farklılıklara uygun, çocuklara zengin uyaranlarla ve çevre koşulları

sağlayan ve çocukların kültürel değerleri yönünde yönlendiren, sonraki aşamalar için temel oluşturan bir eğitim süreci olduğu gözlemlenmiştir.

İnsan doğduktan sonra okula başlayana kadar geçen süre yaşamın başladığı önemli bir dönemdir. çocuğun bu dönemde fizyolojik gelişimi kadar zihinsel gelişimide önemlidir. Bununla beraber zihinsel ve fiziksel gelişimi tüm boyutları ile destekleyecek içerisinde bulunduğu ortamda çok önemlidir. İçerisinde bulunduğu ortamda yaşadıkları da geleceğe bakışını önemli ölçüde etkiler. Bundan dolayı beklenen çocuk olarak doğmak, hayatın ilk zamanlarında şefkat, saygı, sevgi ile yetiştirmek, kararlı, tutarlı yetişkin davranışları ve zengin uyarıcılar bireyin sağlıklı olarak gelişmesinin vazgeçilmez koşullarıdır (Oktay, 2000).

Okul öncesi dönem, insan yaşamın temelini oluşturur. Okul öncesi dönemde öğrenmenin hızı oldukça yüksektir. Tüm yaş grubunun genel olarak gelişim özellikleri bulunduğu yaştaki çocuklar için benzerlik göstermektedir. Okul öncesi eğitim çocukların örgün eğitime katıldıkları ilk kurumdur ve burada ki uyum süreci yaşamın diğer yıllarına temel oluşturarak onu etkileyecek potansiyele sahiptir (Claes, 2010).

Gelişim sürecinin davranışlarımızı şekillendiren nitelik ve niceliği kalıtsal olduğu kadar. İçinde bulunduğumuz doğanın ve toplumun nitelik ve niceliklerinden etkilenmektedir. okul öncesi dönemde gelişim hızla devam etmekteyken, çocuğun çevre koşullarından en fazla etkilenecek şekilde şekillendiği yıllardır (Oğuzkan ve Oral,1992: 2).

19. yüzyılda annelerin iş hayatına atılarak fabrikalarda çalışması ile okul öncesi eğitimi veren kurumlar ortaya çıkmıştır. O dönem okul öncesi eğitimi veren kurumların amacı, anneleri fabrikalarda çalışırken çocukların ahlak kuralları ve hijyenin öğretilmesiyle çocuklara çevreden gelebilecek tehlikelere karşı eğitmekle beraber çocukların gözetim altında tutulmasıdır. Günümüzde uygulanan okul öncesi eğitim çocuk doğduktan sonra ilkokula başlayana kadar geçen süreyi kapsar ve devam eden hayatını etkileyen çok önemli bir süreçtir. Okul öncesi dönemde çocuklar devamlı gelişme göstererek sosyal, duygusal, dil gelişimi, psikomotor, zihinsel ve bedensel gelişimini önemli ölçüde tamamladığı ve kişiliğinin şekillendiği okul öncesi eğitiminden geçmektedir. (Ömeroğlu ve Yaflar, 2004).

Genel olarak okul öncesi eğitim hayatımızın ilk 6 yılını içerisinde bulduran yıllarda çevresi ile etkileşiminin en çok olduğu etkili ve hızla ilerleyerek geliştiği dönemdir. bu yıllarda kazandığı temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların öğrenilmesiyle çocukların kişiliğinin şekillenmesi ve oluşmasıyla sonraki hayatına etki eden kritik bir dönemdir. Okul öncesinin önemini kavramak için yapılan araştırmalardan hep olumlu

sonuçlar alındığı görülmüstür. okul öncesi eğitimde devam eden çocukların özel eğitime muhtaç olup olmadığı saptayarak erken teğhisin konulması, eğitimde fırsat eğitliğinin sağlanması, birçok bilginin ve becerinin kazanılması toplumun daha bilinçle olmasını sağlamaktadır (Koçyiğit, 2012).

Okul ncesi eğitim kurumları, çocukların bulunduğu toplumdaki kültürel değerleri benimseyen onları sağlıklı ve eğitim verilen ortamda bir arada bulunarak uygun davranışlar sergilemesini sağlayan eğitim kurumlarıdır. Çocuklar bu ortamda topluma uygun davranışları kazanır. Okul ncesi eğitiminin işlevleri, çocukları sosyal uyum sergileyen, uyumlu kişilik oluşumuna katkı sağlayan uyarıcı ortamlar oluşturmaktır (Din,2002).

Okul ncesi eğitim, çocukların ilkokula hazırlık aşamasında olumlu kazanımlar sağlaması açısından önemlidir (Okon ve WilgockaOkon, 1973).

Okul ncesi çocuklarının gelişim özellikleri yetişkinlerden farklıdır. Çocuklar duyguları, davranışları ve düşünceleri ile değişime kolay ayak uyduran alıcıları hep acık kendilerine özgü varlıklardır. Bu yüzden çocukların erken yaşta okula gönderilmesi çok önemlidir (Koçak, 2001).

Okul ncesi eğitim ile alakalı verilen tanımlarda bahsedilen ortak söylemlerden birtanesi de okul öncesi eğitimine başlama yaşıdır. Ülkemizde 2012 yılında yürürlüğe konulan ve 4+4+4 olarak adlandırılan düzenleme kapsamında ilkokul eğitimine başlama zamanı tekrar düzenlenmiştir. Bu şekilde okul öncesi eğitime başlayabilmek yaşı da bu değerlikten dolayı yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemelere esas alınarak daha önce farklı yönetmelikleri göz önüne alan okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları, 26 Temmuz 2014 tarihli Resm Gazete’de yayınlanan “Milli Eğitim Bakanlığı Okul ncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği” ile aynı yönetmelikte birleştirilmiştir.

Bu yönetmelikte ilkokulların birinci sınıfına, kayıtları alınan öğrencilerin yılın eylül ayında kayıt yapılacağı ve gelişim açısından ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocukların da velisinin yazılı isteği doğrultusunda ilkokul birinci kademeye kayıt yapılabileceği bildirilmiştir. Bununla beraber 66-68 aylık çocukların velilerinin verdikleri dilekçe ile; 69-71 ay arasında bulunan çocukların ise ilkokul eğitimine başlamaya hazır olmadıklarını belgelemek için sağlık raporu ile okulöncesi eğitime yönlendirilebilir veyahut kayıtlarını bir sene erteleyebilecekleri şeklinde ifade edilmektedir. Bu durumdaki ilkokula ya da okul öncesi eğitime başlama yaşının velinin isteğine göre bir sene aşağı çekildiği halinde yorumlanabilir.

2.2. Türkiye'de Okulöncesi Eğitim Modelleri

Erken çocukluk eğitimi olarak da bilinen okulöncesi eğitimin yaygın hale getirmeye yönelik uygulanan modeller kurum odaklı eğitim modeli, aile odaklı eğitim modeli, kurum-aile ve toplum odaklı modeller ve uzaktan eğitim modelleri şeklinde sınıflandırılabilir.

2.2.1. Kurum Odaklı Model

Okul öncesi çocuk bütün gelişim aşamalarını sağlanan ve desteklenen kurumlarda verilen Froebel'in temelini oluşturan klasik eğitim uygulamaları ile ilgilidir. Ülkemizde okul öncesi eğitim incelendiğinde kurumsal eğitimin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu eğitim kurumları farklı yasa ve yönetmeliklerle, resmi ve özel kuruluşlar tarafından farklı isimlerle açılmakta ve Milli Eğitim Bakanlığı ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'nun alakalı kurumlarınca denetlenmektedir.

2.2.2. Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Kurum Temelli Modeller

Özel ya da Resmi Bağımsız Anaokulları: 3-6 yaş çocuklara verilen bu eğitim yaygın olarak tam gündür. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak görev yapar.

Özel ya da Resmi Anasınıfları: yaygın olarak ilköğretim okulları içinde açılan 5 yaş gurubun çocuklara eğitim veren kuruluşlardır. Özel okullar içinde de açılmaktadır.

Uygulama Anaokulları ya da Ana Sınıfları: Milli Eğitim Bakanlığı bağlı olarak yaygın haliyle Kız Meslek Liseleri içerisinde bulunup 36-72 aylık çocuklara eğitim veren kuruluşlardır. Uygulama anaokullarındaki esas amaç öğrencilere laboratuvar hizmeti verilmesinin yanında, öğrencilerin eğitimlerinin nitelikli kaliteli ve belirlenen düzeye en yakın bir öğrenme ortamında gerçekleştirilmesinin sağlanması amaç edinilmiştir. Ayrıca bu lisede eğitim alan öğrenciler de öğretmenlerin gözetiminde öğrenme ve uygulamalı eğitim fırsatı bulmaktadırlar.

2.2.2.1. Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü Tarafından Yürütülen Projeler

2.2.2.1.1. Erken Çocukluk Eğitimi Projesi

Projenin amacı; 0-6 yaş çocukların psikososyal ve bilişsel gelişimini teminat altına almak, gelişim risklerini azaltacak ve onları örgün eğitime hazır hale getirmek olarak belirtilmektedir (MEB, 1993).

2.2.2.1.2. Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi

Bu proje Milli Eğitim Bakanlığı ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalları iş birliğiyle yapılmaktadır. Okulöncesi eğitim programı ve ilköğretim 1. sınıf programlarının birbiriyle uygun hale getirilmek için çalışmalar yapılmaktadır (MEB, 1993).

2.2.2.1.3. Okul-Veli-Çocuk Eğitimi Programı

Projenin amacı; Eğitim Vakfı ile beraber Okulöncesi Eğitim Genel Müdürlüğü ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı ortaklığında yürütülmekte olan proje, 61-72 aylık çocukların zihinsel gelişimini sözel ve sayısal gelişimini ileri bir seviyeye yetiştirerek destek sağlamak, ilköğretime hazırlıklı olmalarını sağlama okul ve ev arasındaki ortaklığı arttırmayı hedeflemektedir. 2002-2003 ve 2004-2005 senesinde imzalanan işbirliği protokolü ile Gaziantep, Ankara, Adana, Muş, Kırklareli, Kahramanmaraş, İstanbul, İzmir ve Samsun illerinde uygulamalara geçilmiştir (MEB, 1993).

2.2.2.1.4. Mobil Anaokulu Projesi

Okulöncesi eğitimi yaygın durumda olmasını hedeflemek üniversiteler ve yerel yönetimler ortaklığı ile maddi imkanları kısıtlı olan ailelerin yaşadığı bölgelerde 36-72 aylık çocuklara bu eğitim olanağını sunmak özellikle farklı bölgelerdeki çocukların dil gelişimlerini destek vermek ayrıca anne-babaları çocuk eğitimi konusunda bilinçlendirmek için geçerli bir projedir. İstanbul, Bursa, Gümüşhane, Konya, Malatya illerinde uygulanmaktadır. Diğer illerimizde de yaygınlaştırmayı sağlamak için çalışmalar yürütülmektedir (MEB, 1993).

2.2.2.1.5. Yaz Okulu

Haziran 2004'te yürürlüğe giren Okul Öncesi Eğitim Kurumlar Yönetmeliğine bakılarak Temmuz-Ağustos yaz aylarında da anaokullarında eğitimin sürdürülmesi sağlanmaktadır. Ayrıca Diyarbakır'da okulöncesi eğitimi alamayan ailelerin çocukları için "Yaz Okulu Program"ı uygulanması başlamıştır (MEB, 1993).

2.3. Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi

5 Ocak 1961 gün ve 222 sayılı, İlköğretim ve Eğitim Kanununun Yürürlüğe koyulmasından bu vakide kadar ülkemizde okul öncesi eğitime verilen önem artmıştır ve buna bağlı olarak eğitim çalışmaları yayılmıştır. Lakin kapsanan nüfusun çok azının eğitimden faydalanmakta olduğu da bir gerçektir. Ülkemiz ne yazık ki okul öncesi eğitimin yayılması konusunda OECD ülkelerinin çok gerisindedir. Cumhuriyet'in kurulmasından 2006 senesine kadar olan genel sayısal dalgalanmalarını göstermektedir. Türkiye verilerine göre Cumhuriyet'in kurulduğu senedeki okul sayısı yalnızca 80 olduğu ve öğretmen sayısının 136 olduğu görülmektedir. Bu rakam 2006 senesi bilgilerine göre okul sayıları dikkate alındığında 18,539 ve öğretmen sayısı olarak da 20,910 olduğu görülmektedir.

Fatih sultan Mehmet zamanında kurulan sıbyan mektepleri erken çocukluk eğitiminin başlangıcı olarak gösterilir. Osmanlı zamanında 5-6 yaşındaki çocuklar sıbyan mekteplerinde, mesleki eğitim almalarına yönelik oluşturulan ıslahhanelerde, olağanüstü durumlarda kimsesi olmayan çocukların Darüleytam-i Osmani ile Darüleytamlarda konaklamaları sağlanmakta ve eğitimler verilmekteydi. Fakat buralarda verilen eğitimler günümüz okul öncesi eğitimlerinden uzaktır (Akyüz, 1996: 13).

Okul öncesi eğitimlerinin kurumsallaşması adına eğitimci Satı Bey'in, eğitimci Kazım Nami Duru Bey'in çalışmaları görülmektedir. Fakat bu çalışmaların sonucunda açılan anaokulları maddi durumu iyi olan üst zümreye hitap etmekteydi. 1912-1913 yıllarında sonra resmi olarak anaokulları açılmıştır. Eğitimci Sat-ı bey ve eğitimci kazım Nami duru beyin çalışmaları ile açılan bu okullar zengin üst zümreye hitap etmekteydi. 6 ekim 1913 tarihinde yayınlanan Tedrisat-ı İptidaiye Kanuni muvakkati'de (ilkokul geçici kanunu) ve devamında yayınlanan eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerde anaokulları da yer almaya başlamıştır (Akyüz, 1996: 13).

Bakanlıkların birçoğunda ve bulunduğu bakanlıkların genel müdürlüklerine bağlı olarak okul öncesi eğitimi faaliyetlerde bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim genel müdürlüğü de 3797 sayılı kanunla 1993 yılında kurulmuştur. (MEB, 1998: 9).

2.3.1. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

MEB'in Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri incelendiğinde, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şu şekilde sıralanmıştır;

- Çocukların bir bütün olarak duygusal, zihinsel ve bedensel gelişimi ile iyi alışkanlıklar ve davranışlar kazanmasını sağlamak,
- Çocukları ilkokula hazır hale getirmek,
- Şartları elverişsiz ortamlardan gelen çocuklara eşit ve ortak bir yetiştirme ortamı sağlamak,
- Okul öncesi çocuklarının Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını ve kullanmalarını sağlamaktır.

Amaçlarda da görüldüğü gibi milli eğitimin genel amaçlarına dahil edilmesini istediğimiz çocukların ilk defa okul ile tanıştığı okul öncesinde okula uyumu ve bunu sağlayan öğretmen önemli rol oynayacaktır.

OÖE küresel amaçlar şeklinde benimsenen görüşler OMEP'in (Dünya Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Örgütü) uzun süre başkanlığını yapmış olan Mialeret tarafından şöyle ifade edilmektedir (Oktay, 2004).

Toplumsal Hedefler:

- Çalışmakta olan kadınların çocuklarının bakımını üstlenmek
- Bütün çocuklara eğitim olanağı temin etmek ve çocukların kişisel gelişim süreçlerine faydalı olmak
- Küçük çocukların akranlarıyla ve diğer bireylerle diyalog içerisinde olmasına ve sosyal hale gelmesine yardımcı olmak

Eğitici hedefler:

- Çocuğun duyuşsal uzvunu eğitmek ve çevreyle duyarlı olmasına katkıda bulunmak

Gelişimsel hedefler:

- Çocukların doğal gelişim süreçlerini baz almak suretiyle gelişimle alakalı yaşanmışlıklarına önem vererek

Türk milli eğitim sisteminin genel hedeflerine uygun olacak şekilde okul öncesi eğitimin vazife ve hedefleri ise şu şekildedir:

- Çocukların duygusal, zihinsel ve bedenen gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
- Çocukları ilkokula hazır hale getirmek;
- Koşulları uygunsuz olan çevreden ve ailelerde yetişen çocuklar için müşterek bir yetişme ortamı yaratmak;
- Çocukların dilimizi doğru ve güzel konuşmalarını hedeflemek.

Okul öncesi eğitimin hedefler incelendiğinde çocukların farklı açılardan gelişim göstermelerine katkıda bulunmasının yanında çocuklar arasındaki fırsat eşitliğinin sağlanmasına da vurgu yapıldığı görülmektedir.

2.3.2. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri

- Okul öncesinde oyun çok önemlidir ve çocuklara kazanımlar etkinliklerle oyun oynayarak öğretilmelidir,
- Okul öncesi çocukları Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanması öğretilmelidir,
- Çocuğa bildiklerinden başlayarak eğitimi öğretim verilmelidir
- Çocuklara verilen eğitim ile yardımlaşma, paylaşma, saygı, hoşgörü, sorumluluk, dayanışma, iş birliği gibi davranışları ve duyguları geliştirmelidir.
- Çocuk kendisine güvenmeli saygı duymalı ve öz denetimi yerinde olmalıdır.
- Çocuklar serbest bırakılmalı onlara baskı kurulmamalı ve iletişimde özgür bırakılmalıdır.
- Program hazırlanırken ailelerinde dahil edildiği çevre ile yapılmalıdır.
- Çocukların öğrenme ve oyun ortamlarında bağımsız hareket etmeleri desteklenmelidir (MEB, 2013).

Günümüzde okul öncesi eğitim ilkeleri;

- Yeniliğe açık,
- Yaratıcı yönü baskın,
- Kendi sorunlarını çözebilme kabiliyetine ulaşmış
- Yaşanılan olayları farklı bir şekilde görüp değerlendirebilen,
- Kendi kültürü olduğu kadar farklı kültürleri de değer yargılarıyla birlikte yorumlayabilen
- Ve bütün niteliklerini insanlık adına kullanabilme yeteneğine sahip kişilerin yetişmesine temel teşkil etmelidir (Tuğrul, 2005: 62).

2.3.3. Okul Öncesi Eğitim Programı

Eğitim Programları zamanın ihtiyaçları ışığında Milli Eğitimin hedefleri doğrultusunda yenilenmektedir. Eğitimin temel amaçları, insanlara kişilik kazandırmak, toplumun refahı ile bireyin yaşam kalitesi düzeyini artırmaktır. Bundan dolayı eğitim, ülkenin toplumsal, ekonomik ve bilimsel kurumlarının üretim hacmini arttıran bir süreç olarak görülebilir (Baş, 2004). Bundan dolayı eğitim programlarında değişim ve gelişim yaşanması çağa uygun hale getirilmesi önem kazanmaktadır.

Okul öncesi dönem, çocuklarda öğrenme kapasitesinin en fazla olduğu ve bilişsel becerilerin en çok geliştiği dönemi oluşturmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde kişilik gelişimi noktasında da en temel dönemlerden birini oluşturmaktadır. Bu eğitim süreci içerisinde gelişimin ve öğrenmenin birbirine paralel ilerlediği görülmektedir. Okul öncesi dönem, çocuğun hayatının başlangıcını oluşturur. Çocuk bu dönemde esas alışkanlıkların kazandırılarak becerilerini geliştirmekte, edindiği öğrenme tecrübe ile sosyalleşmekte ve zihinsel becerileri olumlu yönde kazanım sağlamaktadır. Bu dönemde çocuğa verilecek olan eğitim imkanları, çocuğun gelecek deki yaşama hazırlanmasında çok önemli katkılar sağlamaktadır. Günümüz koşulları içinde okul öncesi dönemdeki çocukların farklılık gösteren ve fazlaşan gereksinimleri, ailede annenin de iş hayatında yer alması, okul öncesi eğitime ve bu anlamda etkili bir eğitim programına olan ihtiyaç fazlaşmaktadır. Okul öncesi dönem olarak adlandırılan 0-6 yaş arası çocukların gelişim ve öğrenme noktasında en fazla farklılaştığı dönem olarak belirtilmektedir. 0-6 yaş arasındaki çocukların gelişim, büyüme ve öğrenme noktasında destek almalarında ve daha sağlıklı bir gelişim

yaşamalarında okul öncesi dönem oldukça önemli bir yere sahiptir. Nitekim bu dönem içerisinde alınan eğitim sayesinde gelecek yaşam üzerinde de oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu faydanın sağlanabilmesinde okul öncesi eğitimin kaliteli ve uygulanabilir olması en mühim konudur (Baş, 2004).

Okul öncesi eğitim programı okul öncesi dönemde çocukların bütün ilerlemelerini kazandıracak eklektik ve sarmal bir programdır. Uluslararası programların farklı model ve yaklaşımların esas alındığı okul öncesi program sahip olduğu bilinen bu özellikle, gösterge ve kazanımların eğitim-öğretim hayatı boyunca, çocukların alaka, ilgi ve gereksinimlerine göre farklı etkinlikler aracılığıyla tekrarına olanak verir. Bu durum kazanımların pekiştirilmesini, gerçekleşmesini ve kalıcılığını sağlar. Programın gelişim aşamalarına bakılarak hazırlanmış hedef ve kazanımlar bulunmaktadır. Okul öncesi programı okul öncesi eğitimi alan çocukların bütün gelişim yönlerini destekleyerek çocukların gelişimlerini maksimum seviyeye çıkmasını ve ilkokula hazır hale gelmesini sağlar. Çocukları ilkokula hazırlamak programın genel amaçları arasındadır. Okul öncesi eğitim programında bulunan kazanımlar ilköğretim programında yer alan akıl yürütme, karar verme, ilişkilendirme, problem çözme stratejileri geliştirebilme gibi zihinsel işlem becerileri ile, çevre bilinci ve yaratıcılık, eleştirel düşünme ve iletişim kurma, sorumluluk alma ve yerine getirme gibi becerileri de kapsar.

Okul öncesi eğitim programı ile kazandırılacak yaşantılar;

- Çocuğun benliğini tüm özellikleriyle kabul etmesini ve tanımasını;
- Çocuğun diğer çocuklarla dostluk kurmasını, iş birliği yapmasını, başka bir deyişle sosyalleşmesini;
- Diğer kültürler ve öz kültürünün özelliklerinin farkına varmasını;
- Resim, hareket, müzik, dans, dil yoluyla etkili iletişim kurmasını sağlayabilmeli;

Okul öncesi eğitim programının önemli özelliklerinden bir diğeri de ailelerin eğitime katılım çalışmaları ve bu çalışmalara verilen önemdir. Okul öncesi eğitimin geliştirilmesinde aile katılım ve işbirliği uygulanmalıdır. Çocukların eğitimi ailelerin ve okul idaresi ile öğretmenlerinin arasında paylaşılmış bir sorumluluktur. Okulöncesi eğitim programlarına katılan ailelerin çocukları ev ve okul arasında köprü görevi

görecektir. Ailelerin katılımı; okul ve ev arasındaki eğitimin devamlılığını sağlayacaktır (Tezel, vd., 2005: 29).

Okul öncesi programlarının içerisinde yer alınan çevre ve çocuğun bireysel gelişimi üzerinde etkili olmakta faktörler dikkate alınmalı ve anlık değişimlerin uygunluğu gözlemlenerek okul öncesi programlara dahil edilmelidir. Nitekim bu bağlamda değerlendirildiğinde eğitimde standartlaşma oldukça zor ve uygulanmaması gereken bir konudur. Bu durumun en temel sebebi ise her çocuğun özel olması ve diğerlerinden farklı olması halidir. Bu bağlamda da çocukların kefederek öğrenmesi sağlanmalı ve bu durum bir yöntem olarak uygulamaya alınmalıdır (Gordon ve Browne, 2007: 53).

Ülkemizde 36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Okul Öncesi Eğitimi Programı' 2006 yılında denenip geliştirilmek üzere uygulanmaya konulmuştur. Ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalar, 'Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi' çalışmalarının ve durum analizlerinin sonucunda 2012/2013 yılından sonra uygulamaya konularak olması gereken geliştirme ve düzenlemeler yapılarak tamamlanmıştır. Bu program, okul öncesi eğitimi kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme tecrübe ve deneyimleri aracılığıyla sağlıklı yetişme ve büyümelerini, tüm gelişim alanlarının destek alınarak istenilen en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır olmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Program, çocukların gelişim göstermelerini desteklemesi ile beraber bütün gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığından güçlendirici ve önlemsel döngüleri olan çok yönlü geliştirilebilir bir program olma özelliği taşımaktadır. Program çocukların gelişimsel farklılıklarını, meraklarını ve ihtiyaçları ile buldukları ortamda dikkate alan gelişimsel, sarmal ve eklektik bir yapıdadır. Programda, kazanım ve göstergeler temel alınmıştır. Programda bireylerin fiziksel ve ruhsal farklılıkları göz önünde bulundurularak plan program yapılmıştır. Araştırmalar dikkate alınarak üç ayrı yaş grubuna göre ayrılmıştır. Eğitimci uygulayacağı etkinliklere yol gösterici olması amacı ile her yaş grubunu dikkate alarak çalışmalar hazırlamıştır. Ayrıca planla birlikte uygulanması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) oluşturulmuştur (M.E.B, 2013).

Okul öncesi eğitim programının diğer temel özellikleri şunlardır:

Çocuk Merkezlidir: Çocukların kendi hedeflerini oluşturmalarına, uygulamalarına ve kendi belirledikleri süreci takip etmelerine izin verilmelidir. Merak ettikleri şeyleri sormalarına, detaylarına inmelerine, araştırmalarına, fikir yürütmelerine izin verilmelidir. Çocuğun eğitim ve öğretim hayatı için olumlu düşünceler kazanabilmesi için, özgüvene sahip olması, kendine saygı duyması, sosyalleşmesi gerekir. Kendini doğru ifade etmeyi öğrenmesi için de seçimlerinde özgürlük tanınmalıdır.

Esneklik: Öğretmen çocuğun bireysel özelliklerine, şartlara göre programı düzenleyebilir. Günlük gelişen olaylara göre programa yön verebilir. Çocuğun öğrenme sürecine, ihtiyaçlarına, aile yapısına göre şekil verebilir. Etkinlikleri farklı şekillerde birleştirip güncelleyebilir. Yeni kazanımlar ekleyebilir.

Sarmaldır: Çocuk bu dönemde hızlı öğrenir, çabuk değişim gösterir. Bu yüzden ihtiyaç duyulduğu anda etkinlikler farklı şekillerde ele alınabilir. Bu şekilde kazanımlar zenginleştirilmiş, kalıcılığı sağlanmış olur.

Eklektiktir: Her ülke çocuk eğitiminde farklı yöntemler uygulamaktadır. Bu program 21. Yy da kullanılan eğitim metotlarının merkezde çocuk olan uygulamalarını almış, günümüz şartlarına uygun olarak sentezlemiştir.

Dengelidir: Program çocukların bütün eğitim konularında eşit ilerleme kaydetmesi için belirli bir denge ile oluşturulmuştur. Böylece çocuk dengeli bir süreçte aktif ve pasif eğitim kollarında gelişim sergileyebilecektir.

Oyun temellidir: Çocuklar oyun oynayarak öğrenir. Oyunlar çocukların en önemli öğrenme sürecidir. Bir çok yeteneği oyun sırasında kazanır. bu sebeple eğitimin temelinde oyun vardır.

Keşfederek Öğrenme Önceliklidir: Bu süreç çocuğun aktif olması, öğrendiklerini yeni bakış açısıyla tekrar kullanmasıdır. Keşfederek öğrenme çocuğun çevreye karşı algısının açık olması, bir filozof gibi her şeyi sorgulaması, araştırması ve öğrenme işlevini oyunla gerçekleştirir. Sonuç olarak süreç boyunca çocuk ezberci eğitim yerine kendisine fayda sağlayan öğrenmeyi gerçekleştirmiştir.

Yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır: Bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını ve tarzlarını yansıtan ortamlarda kendilerini olabildiğinde rahat huzurlu ve bağımsız hissedebilecekleri fırsatlar oluşturulmalıdır. Böylelikle her çocuk özeldir felsefesiyle yola çıkıp çocuklar birbirinden bağımsız değerlendirilmelidir. Bu çerçevede özgünlük

ayrıca ele alınmamış kazanımların içerisinde yer almıştır. Bu uygulamada başarı elde edilmesi için öğretmen özgün ve kendini geliştirmiş olmalıdır.

Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik eder: Eğitim uygulamasında çocukların yaşantıları öğrenme sürecinde birikim ve kolaylık sağlar. Çocukların birebir iletişime girdiği çevrenin koşulları, malzemelerin çeşitlilik göstermesi ve sosyo ekonomik açıdan yarar sağlar. Sonuç olarak öğretmenin çevreyi ve çocuğun yaşam tecrübelerinin farkına varması ve takip etmesi önemlidir. Eğitim sürecinin bu özelliği genel olarak hazırlanmış planların tüm bireyler için kullanılmasını uygun bulmamaktadır.

Temalar/konular amaç değil araçtır: Çocuğun eğitimde konular/temalar gelişim ve kazanımlar için araçtır. Eğitim planı yapılırken çeşitli konular çocuğun kazanımı için tercih edilir. Gerek görülürse aynı konu ve araçlar tekrar kullanılabilir. Göstergeler, kavramlar ve kazanımların farklı etkinlikler ile tekrar ele alınabilir. Öğrenme Merkezleri Önemlidir. Çocuklar kendilerini rahat hissettikleri ortamda daha iyi ifade edebilirler. Bu yüzden oyun oynadıkları ortam önemlidir. Konular öğrenme merkezli ve sınıf dışı her ortamda olabilir.

Kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır: Bireylerin öğrenme ihtiyaçları ve öğrenme tarzları uyum sağladıkları ortamlarda kendilerini ifade edebilmeleri için gerekli çevrenin onlara sunulmasıdır. Farklı özelliklere sahip çocukların aynı ortamda paylaşım yapmaya ve tecrübe kazanmalarına fırsat vermektedir. Öğrenme sürecinde değerler eğitimi farklı başlıklar altında değil fakat kazanım ve gösterileri kapsayacak bütünlükte oluşturulmuştur.

Aile eğitimi ve katılımı önemlidir: Veli eğitimi ve aktif katılımı, okul ortamı ve ev ortamı arasında bir bağ olup öğrenilen bilgi , davranışın motivasyonunu artırır. Bu sebeple “Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)” oluşturulmuştur. öğretmenler kendi kazanımlarıyla birlikte bu rehber uygulamayı da aktif olarak kullanmalıdırlar.

Değerlendirme süreci çok yönlüdür: Eğitim aşamasında hedef sonuç odaklı değil süreç odaklıdır. Eğitim her yönüyle ele alınır. Değerlendirme sürecinde bir bütünlük olduğu için bir sonuç diğer sonuca ışık tutmaktadır. Eğiticiler sonuçları uygulamalarda incelemeyi ihmal etmemelidirler.

Özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermektedir: Okul öncesi fırsat eşitliği sağlayarak özel eğitim ihtiyacı olan çocukları da öğrenme ve okula hazırlanmaları için fırsatlar sunar. Eğitim ortamında raporlu özel eğitim ihtiyacı olan

çocuk için de ortam uyarlanır eğitim planı onu da kapsayacak şekilde hazırlanır. Bu faaliyetlerin yanında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını (BEP) da kullanılmalıdır. Bu uygulamalar özel eğitim ihtiyacı olan çocuğun eğitim hayatını hedeflemektedir. Eğitimciler özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için planladıkları uygulamaları çocukların ilgisi doğrultusunda püf noktalarını anlatmalıdırlar.

Rehberlik hizmetlerine önem vermektedir: Süreçte rehberlik çok önemlidir. Eğitimcilerin rehber öğretmenlerle aktif bir şekilde çalışması çocukların tüm aşamalardaki gelişimlerinin ilerlemesi ve takım çalışması açısından faydalıdır. Öğretmen ve ailenin ortak hareket etmesi eğitim sürecine büyük katkı sağlamaktadır (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitimin bölümlerinden bir tanesi de gözden geçirme ve çeşitliliğidir. Programın niteliklerini belirlemek için gözden geçirmek gerekir. Bu oluşum ebeveyn ve çocukların gereksinimlerini gidermeye yardımcı olur taslağı ilerletme çabaları uzman kişiler tarafından yapılsa da gelen dönüşler için uygulayıcılara gereksinim duyulur. Oluşumun tamamlanması ve kullanılabilir olması için oluşum kendi haline bırakılmalıdır. (Gordon ve Browne, 2007: 53). Program Oluşumundaki hataların var olup olmadığının belirlenmesi ve eğitimlerin dönüşleri sayesinde uzun süreli kullanılması amaçlanmıştır. Yapılan değerlendirme çalışmaları kaliteli eğitimi oluşturmaktadır denebilir (Cömert, 2004: 164-165).

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim uygulamasına ait prensiplerine hakim olmalı eğitim faaliyetlerinin programlanması, hayata geçirilmesi ve sonuçlanmasıyla beraber faaliyet alanının düzenlenmesi eğitim gereçlerinin hazırlanması için programı her boyutu ile anlamalı ve uygulayabilmelidir.

Eğitimde program geliştirme süreci, programa dahil edilen hedeflerin ve hedeflere uygun içeriklerin değerlendirilmesi ve uygulamaya alınması ile gerçekleşmektedir. Bu şekilde program sonrası beklenen amaçların gerçekleştirilerek eğitim sürecinin etkin kılınması sağlanmaktadır (Demirel, 2001: 105-120).

2.3.4. Okul Öncesinde Uyumu Etkileyen Faktörler

Özgenel'e (1992) göre, çocukların anaokullarında buldukları sınıfa uyum sağlayamamalarının birçok nedenleri vardır. Bu nedenler şunlardır:

- Annelerine karşı aşırı bağımlılık
- Çocukların kendilerine duydukları Özgüven eksikliği,
- Çocukların okul kavramını daha önceden yeterince öğrenememiş veya yanlış öğrenmiş olarak okula gelmesi,
- Ailenin, çocuğunun ilk defa okula başlamasını, çocukluğun hemen arkasından yetişkinliğe doğru geçiş olarak algılayarak ve bu durumu çocuğuna hissettirmesi,
- Çocuğun ailesi tarafından önceden okulu ceza olarak gösterilmesi,
- Ebeveynlerin ve öğretmenin tutum farklılıkları,
- Ailenin içerisinde bulunduğu huzursuzluklar.
- Çocuğun yeni bir kardeşinin olması, tanıdığı birinin ölmesi, hastalığı vb. sorunların olması.

Ülkü (2007) çalışmasında okul öncesinde okul olgunluğunun sağlanması için gereken şartları şu şekilde sıralamıştır: Fiziksel olgunluk, zihinsel olgunluk, duygusal olgunluk, sosyal olgunluk ve okulun etkileri. Sayılan bu etkenleri göz önünde bulundurursak, okul öncesi dönem çocuğun yaşından beklenen özelliklere sahip olmasının etkili olduğu belirtilebilir. Brostrom (2000) ise okula başlamaya hazır bir çocuğun özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Hikâyeleri dinledikten sonra anlatabilmeli
- 20'ye kadar ritmik sayabilmeli
- Kalem düzgün tutabilmeli
- Alfabenin harflerini anlayabilmeli
- Sembollerin aynısını kopya edebilmelidir
- Payşalmayı bilmeli
- Sesleri fark edebilmeli
- Sıcak- soğuk gibi duygusal kavramları ayırt edebilmeli
- Renkleri tanıyabilmeli
- Tuvalet eğitimi almış olmalı ve ellerini kendi başına yıkayabilmeli
- Sırasını bekleyebilmeli
- Dikkatini toplayabilmeli
- Tek ayak üzerinde dengede durabilmeli

Eğitim sürecinin başlangıcını oluşturan okul öncesi eğitim sürecinde okula uyum süreci sonraki okul süreçlerini ve okul öncesi eğitimden aktif bir şekilde yararlanmayı sağlayabileceğinden dolayı önemli bir zaman dilimidir. Bu hazırlık süreci çocuklar için ev-okul arasında bir geçiş niteliği taşıyan bu süreç eğitmenler ve aynı yaş grupları ile ilişkileri öğrenme faaliyetine katılımı kurallara ve okulun isteklerine uyumlu davranışlar gösterme gibi alışkanlıkların iyileştirilmesi için bir hazırlık sürecidir. Okula uyum öğrencinin okuldaki sosyal ve akademik bütün hizmetlerden yararlanabilmesi olarak tanımlanabilir. Zihinsel becerilerin yanında öğrencilerin duyguları, davranışları ve çevreyle uyumunu içeren etkin bir süreç olarak da ifade edilebilir (Birch veLadd, 1997; Oktay ve Polat-Unutkan, 2005). Okul uyumuna zarar verebilecek etkiler öğrenci, ebeveyn ortamı ile ilişkili etkenler olarak gruplara ayrılabilir. Öğrencinin geldiği ortama tam uyum sağlamış bir şekilde başka bir ortama geçiş sağlaması birbirini takip eden bu 3 başlığın birlikte çalışması önem arz eder (UNICEF, 2012)

Eğitim kurumunun öğrenciyi kabullenme süreci öğrencinin okula olan uyumunu belirleyecek önemli değişkenlerdir. Bir okula yeni başlayan çocuğun olağan eğitim sistemine dahil olması ve bu sisteme ayak uydurmasına yardımcı olmak amacıyla gerekli önlemleri alması gerekmektedir (İnan ve İnan, 2015). Fiziksel becerileri kullanmaya teşvik eden eğitim duygularına ve taleplerine hitap eden bir eğitim ortamının özellikle okul öncesi süreçte öğrenciler için doğru olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin eğitim kurumuna alışma sürecinde öğrencileri dinamik tutan düşünmeye ve hayal kurmaya teşvik eden merak unsuru içeren okula alışmalarını kolaylaştıran eğitim formülü olarak tanımlanabilecek durumların çocukların eğitim kurumuna uyumunu pozitif yönde arttırdığı görölmektedir (Erkan, 2011).

Çocuğun gelişimi ve aldığı eğitimle ilgili olarak bir diğer önemli unsur aile karakterleri ve ebeveynlerin çocuklarını eğitim kurumlarına yönlendirmede nasıl bir yol izledikleri öğrencinin eğitim kurumuna uyumunda önem arz etmektedir. Bu özellikler arasında anne çocuk bağı, bağlanma özellikleri, ailenin eğitim seviyesi ve fiziksel durumu çocuğun eğitim kurumuna hazırlanma durumu gibi olaylar sayılabilir. Aile ortamı ve çevresi öğrenciye sunduğu olanakla eğitim kurumuna hazırlıklı olmada etkin bir rol oynamaktadır. Öğrencinin yerine oluşan sosyal çevrenin isteklerini tam anlamıyla karşılayabilmesi ve bu yeni ortama adapte olabilmesi belli bir seviyede hazır olmayı gerektirmektedir. Yardım alınmış yerlerden gelen öğrencilerin eğitim kurumuna daha hazır ve aktif olarak başladıklarına başarı elde etme ihtimalleri daha yüksek olduğu kanısına varılmaktadır (Erkan, 2011).

Aile ve eğitim kurumu ile okula uyum ile ilgili özelliklerle beraber öğrencinin bireysel özellikleri de önemli bir değişkendir. Bu özelliklerden bazıları cinsiyet yaş, eğitim kurumuna devamlılık, kardeş durumu, kendine saygı olarak sayılabilir. (Dockett ve Perry, 2003) Aile, eğitim görevlisi ve öğrenci ile yapılan araştırmada eğitim kurumuna alışım sürecinde iletilmesi gereken sekiz önemli unsurdan birini ifade olarak belirtmektedir. Eğitim kurumuna bağlılık ile ilgili olduğu var sayılan ve öğrencinin ifadelerinin doğal olarak taşınan bebeklik sürecinden başlayarak gizlenebilen dış ortam tarafından şekillendirilebilen ve hiç yoktan akliselim kişilik oluşumlarından biri olduğu belirtilmektedir (Chess ve Thomas, 1986; Kagan, 2002; Strelau, 2002). Bu konuyla ilgili araştırmalar sonucunda mizacın dokuz boyutu aktivite düzeyi, ritmiklik, yaklaşma, çekilme, uyum sağlayabilirlik, duyumsal eşik, yoğunluk, duygu durumu, dikkatte kayma sebat olarak söylenmektedir (Chess ve Thomas, 1986). Bu ifadeler talep edildiğinde Thomas ve arkadaşları öğrencilerde mizaç özelliklerine göre üç sınıf belirlemişlerdir. Birinci sınıf uyumlu yeni tecrübeler ve farklı yerlere kolayca uyum sağlayabilen kolay ifade gücüne sahip öğrenciler, ikinci sınıf yemek ve uyku düzenlerine dirençsiz yeni arkadaşlar ve olaylara karşı korkulu çekimser çabuk kızabilen zor ifadeye sahip olan çocuklar, üçüncü sınıf yani farklı yer ve algılara karşı çekinmeyen yavaş ayak uydurabilen kolay etki sağlamayan ifadeye sahip olan öğrencilerdir (Akt. Kristal, 2005).

Tam anlamıyla bir sınıfta özelliklerini barındırmayan ancak değişik sınıfların ifadelerinden bir kaçını barındıran öğrenciler de bulunmaktadır (Rothbart, Ahadi ve Evans, 2000). Kurumsal başarı ve çevresel davranış gibi çeşitli durumların odaklayıcısı olabilen mizaç öğrencilerin farklı ilerleme alanlarında etkin yer alır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin mizaç özellikleriyle davranışsal problemlerin yaşıt kabulü arkadaş seçimi ve sosyal hayatlarındaki yeterlilik kurum başarısı kendini düzenleme ve kendi yeteneklerini anlama kapasitesi kurum sevgisi gibi etkenleri ile öğrenci eğitim bağı arasında bir uyum olduğu bulunmuştur. Özetle mizaç öğrencinin kendine has fiziksel stilini oluşturmakta ve öğrencinin özneliği hakkında bilgi sağlamaktadır. (Rothbart, Derryberry ve Hershey, 2000; Gleason, Gower, Hohmann ve Gleason, 2005; Kristal, 2005; Liew, McTigue, Barrois ve Hughes, 2008; Joyce, 2010; Zhou, Main ve Wang, 2010; Curby, Rudasill, Edwards ve Koraly, 2011; Valiente, Swanson ve Chalfant, 2012; Yoleri, 2014).

Rutter (1987) karmaşık bir süreç olarak ifade ettiği alışma evresi, sıkıntı, genetik ve çevresel bireysel farklı durumlar, düzeltilebilir yaşantılar, imkanların dışında benlik

duygusu ve mücadele duygusunun önemini belirtir. bu aşamada bireyin yeni ortama alışmasında oluşacak kendine olan saygısı ve sosyal ortamla iletişim ve tecrübelerine yönelik kendini fark etme önemseme bilincinde olma değerli hissetme gibi tanımlanabilir. (Schunf, 2009). olumlu benliğe sahip bireylerin yaşlılarıyla olan ilişkilerinin birbirlerini olumlu yönde desteklemektedirler. (Coolahan, Fantuzzo, Mendez ve McDermott, 2000)

Lindsey ve Colwell (2003) anaokulu çağı bireylerle yapılan araştırmaya göre duygusal yaklaşım akan ilişkilerini değiştirebilmektedir. Duygusal çocuklar ilişkilerinde karşılarındakilere yaklaşımları hep olumlu ve yardımseverdir. Oyunlarında dahi bunu sergilerler. Bunun tersi durumdaki çocuklarsa uyum problemi yaşarlar (Dikici, 1998: İkiz, 2009; Sarıca, 2010). Bu çağ bireyler için benliklerini geliştirecek çok fazla araştırma ve yazı vardır. Dünder (2010) bu konuyla ilgili belli tespitlerinde mevcuttur. Ancak çocukların okula uyumu ile özsaygı düzeyi arasındaki ilişkilerinin belirlendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Okula yeni başlayan çocukların yaşadığı problemler önceki tecrübelerinden faydalanmalarını sağlar. Bu sebeple uyum aşamasını önceden planlanıp uygulamalar yapılmalıdır. Okula alışmayı birçok etken oluşturabilir. Okula alışmayı az miktarda da olsa cinsiyet, yaş, okula devam durumu, kardeşi olma durumu çocuğun mizaç ve özsaygı özellikleri gibi çeşitli değişkenler oluşturmaktadır. Araştırmalarda bireylerin değişik özellikleri önem arz etmektedir. Bu durumlar hem ayrı ayrı hem de bir bütünlük içinde değerlendirilmelidir. Sosyal yaratılan insanlar yaşamın her alanında sosyal ilişkileri kurma eğilimdedirler. Bu da bizi iletişime yatkın hale getirir. İnsanoğlu için anne karnında başlayan bir süreçtir (Gander ve Gardiner, 2007). Bu sebeple okulöncesinde de önemli bir yere sahiptir. Kişinin kendini geliştirmesi ifade edebilmesi hatta hayatının devamını sağlamada etkin yol oynar. Bu tür çalışmalara OSBEP (2012) önderlik etmiştir. Gündelik hayatı kavrayan, ilişkileri başlatan bittiren devam ettiren, olumlu yada olumsuz sonuçlanmasını sağlayan, her türlü mücadeleyi gerektiren Bu şekilde çocukların sosyal ilişkiler geliştirmesinin önü açılarak sosyal beceriler geliştirilmekte ve değerlerin kazanılmasının önü açılmaktadır. Sosyal beceri kavramı; sosyal ilişkileri başlatmayı, devam ettirmeyi ve sonlandırmayı, memnun edici olmayan, hoş olmayan durumlarla yüzleşip üstesinden gelmeyi başarabilen, yaşanan çatışmalarla beraber çözümleri ve sonuçları içermektedir. (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Bu konunun yetersizliği mevcutsa bireyin kendini ifadeye yetersiz olmasına sebep olmaktadır. Bireyin sosyal becerisinin olması, bireyin kendisi ve çevresi ile dengeli bir

ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi sağlıklı şekilde devam ettirmesi sosyal uyumunu da kolaylaştırır (Yavuzer, 2007; Çifçi ve Sucuoğlu 2004).

Bu çalışmada değinilecek olan ve önem arz eden bazı olgu ve kavramlar ele alınmalıdır. Öncelikle benlik algısı. çocukların doğdukları andan kurdukları iletişim gelecekteki iletişim şeklini tanımlar. Bu sebeple benlik algısı iletişimle iç içedir (Arseven, 1986: 18).

Bunun dışında sosyalleşme olgusundan bahsedecek olursak Çubukçu ve Gültekin (2006: 157) bireyin yaşayarak öğrendiği hayatı kendine uyarlaması olarak aktarırlar bize. Bu nedenle bireyler hayta tecrübesi ve gördüklerinden izlediklerinde öğrenirler okul bunun oluşumu için önemli bir ortamdır. Doğumdan itibaren başlayan bu süreçte ailenin önemi yadsınamaz bir yerdedir. Çocuğun kendini önemli ve değerli hissetmesini sağlar bu sebeple ailelerin yeri çok büyüktür Günindi, 2010: 36).

Çocuklar çoğu zaman doğruyu fark etseler de yanlış yapabilirler fakat bu onların bilinçsiz olduğu anlamına gelmez. Belli ortamlarda yaşlılarıyla işbirliği içinde uyumlu çalışırlar. Bu sebeple onlara zaman ayırmak onları yanlıştan alı koyar ve doğruyu yapmaya sevk eder. Akran danışmanlığı doğuştan başlasa da aktif olarak okul çağında uygulanır.

Çocukların genel olarak bildikleri doğruya uygun davranışlar sergilememeleri halinde bile doğru davranışlara karşı farkındalıklara sahip oldukları bilinmektedir. Ayrıca ister içerisinde yer aldığı yaş grubu isterse de daha öncesi veya sonrası yaş grubu ile birlikte ortak işler yürütmesi, belirli görev ve sorumlulukları birlikte paylaşarak ileri dönük çalışmalarda bulunmaları özgüvenlerinin artmasına fayda sağlayarak sosyal beceri gelişimini olumlu yönde etkileyebilecektir. Bu şekilde doğru davranışlar pekiştirilerek görev alma sorumluluğuna dayalı gelişim gözlemlenebilecektir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde gelişim üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Akran etkileşimi bireyde daha bebekken bile gözlemlenebilir olmasına karşın çocuğun yaşamına etki altına alabilecek bir faktör olarak sadece okul öncesi dönemde gündeme gelmektedir. dört yaştan sonra, bireyin ailesinden ve yakın çevresinden beklentileri büyük önem arz etmektedir. Farkındalık onlar için vazgeçilmezdir (Gander ve Gardiner, 2007: 314). Bu yaş çocuğun karışık oyunları bir araya getirdiği, izole oyun yerine grup etkinliklerine katıldığı bir dönem olması beklenir. Dört yaşta ilişkilerinde daha aktif olması benliğini fark etmesi, etrafındakilerin farkında olması ve bunları kendi içinde sentezlemesi ve hayatı kendine göre ifade etmesi beklenir (Gander ve Gardiner, 2007: 315). Bu aşamada yaşlıların ilişkilerinin önem kazandığı fark edilir

Ayrıca kız erkek farklılıkları dikkat edici bir unsur haline gelir. Evebeyn ve çevre çocukların cinsiyet ayrımında önemli rol oynar. Ayrıca kültürel yaşama en uygun şekilde ayak uydurmaları için yol gösterici olurlar. Farklılıklara açık olmayan toplumsal yargıda zayıf kalmaları için yardımcı olurlar (Gander ve Gardiner, 2007: 323). Bu sebeple bu süreç çok büyük önem arz eder. Okullarda bu aşamada en büyük yol gösterici olurlar. Bunun gibi önemli olan bir diğer konuda değerler kavramıdır. Değer “bir kişi ya da toplum için yararı olan her şey” olarak görülebileceği gibi “herkes için iyi, herkes için arzulanan olma” ve toplumca kabul görmüş olarak ifade edilebilir (Aydın, 2003: 37).

İşleyiş açıdan toplumları kontrol etme özelliğine sahip olan değerler zamanın içinde kaybolmadan geleceğe taşımak çok önemlidir. Okulların görevlerinden biride değerlere sahip çıkmak ve bunu nesillere en iyi şekilde aktarmaktır. Çünkü çocukların karakterist özelliklerinin şekillenmesinde değerlerin önemi çok fazladır (Hökeleli ve Gündüz; 2007). Bu eğitim bireye önemli olduğunu hissettirme etkinliği olacakta dile getirilebilir. Bu eğitimin en temel taşı ailedir.

İlgili literatüre bakıldığında değerler eğitimi programlarının spesifik sosyal becerilere yönelik etkisine ilişkin bu çalışmalara (Dereli-İman, 2014: 249-268) daha sık rastlanmaktadır. Bunun dışında okul da işlenen değerler kavramının sosyal uyum ve yetenekleri etkilediği yönde çalışmalar vardır. (Ergin ve Ekşi, 2012)

Okulöncesinde değerler eğitimi vurgulanmaktadır. Bu öğretilere uygun amaç ve kazanımlar yeterli miktardadır (Gelişli ve Yazıcı, 2012: 91). Bu çocukların belli kazanımları tespit edilmesine yönelik bu çalışmanın bu konudaki çalışmalara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

2.3.4.1. Fizyolojik Faktörler

İlk çocukluk (2-5 yaş) dönemi içerisinde fiziksel gelişim noktasında gelişim hızı 0-2 yaş grubuna göre daha da azalmıştır. Bu dönem içerisinde sinir sisteminde gelişim olduğu görülmek ile beraber çocuğun beyin gelişiminde önemli gelişmeler olduğu görülmektedir. Nitekim bu dönem içerisinde kalp atış hızında da azalmaların söz konusu olduğu gözlemlenmektedir. Psiko-motor gelişimleri noktasında da okul öncesi dönem oldukça önemli ve hareketli bir dönem olarak bilinmektedir. Bu duruma örnek verilmesi gerekirse beş yaşında yer almakta olan bir çocuğun ayak parmaklarının üzerinde yürümeye başladığı görülmekte ve üç tekerli bir bisikleti kullanabildiği

gözlemlenebilmektedir. Ayrıca el ve göz koordinasyonu bakımından da oldukça önemli kazanımlar elde edilmekte ve gelişim sağlanmaktadır. Bu dönem içerisinde ince motor kaslarda gelişim yaşanmakta ve parmak gelişimlerinde hızlı bir değişim söz konusu olmaktadır (Can, 2001: 104).

Çocuklarda fizyolojik faktör olarak gördüğümüz ve okuma yazma öğrenmede büyük problem olarak görülen görme, işitme ve konuşma bozuklukları okuma yazma öğrenmede sorun teşkil ettiğini düşünen araştırmacıların yanında yapılan çalışmalar incelendiği zaman bunların asıl etken olduğunu belgelendirecek sonuçlara ulaşamamıştır. Eğer görme ve işitme kusurlarının çocuklardaki öğrenmeyi etkilediği düşünürsek okul kuralları ile birlikte okuma-yazmanın öğrenilmesinde ortaya çıkan birtakım güçlüklerin bu fizyolojik kusurlardan doğabileceğini düşünmemiz yanlış bir yaklaşım olacaktır. Bazı araştırmacılar cinsiyetinde okul başarısındaki etkisi üzerinde durmuşlar, sonuçta başarının cinsiyetten çok toplumdan topluma değişen bir faktör olduğuna dikkat çekmişlerdir (Oktay, 1999).

Fiziksel olgunluk, genel olarak birçok alanda bedensel gelişimi ifade eder. bireyin anne karnında geçirdiği süreci de dahil ederek bireyin vücudunda fizyolojik olarak geçirmiş olduğu değişimlerdir. çocuğun fiziksel gelişimi okul başarısında etkilemektedir. Çünkü çocuğun fiziksel olgunlaşması ile öğrenme birbiri ile ilişkilidir. çocukların fiziksel gelişimlerinin olumlu yönde olması amacıyla kazandırılacak davranış biçimleri, çocukların sosyal yönden gelişmelerine ve bununla beraber gerçekçi hedeflere doğru adım atmalarına yardımcı olur. Bu konuda yapılan araştırmalar fiziksel etkinliklerin bireylerin arasındaki ilişkinin kurulmasında ve devam ettirmesinde ki yerinin önemli olduğunu göstermektedir. Bu etkinliklerde bireyler , grubun ortak hedefi doğrultusunda grupta beraber çalışma imkanı bulurlar ve arkadaşlıkları gelişir ve geliştikçe sosyalleşme hızlanır (yüksel, 2003).

2.3.4.2. Zihinsel Faktörler

Dünyaya yeni gelmiş olan bebekler uyarıcılara ilkel refleksleri ile karşılık verir. 3. ayın sonunda kendisinin çevresi ile farklı olduğunun bilincine varır. 3. ve 4. aylarda sesin yüklendiği duyguya göre farklı tepkiler verebilir. 8. aydan sonra nesne devamlılığı gelişmesi ile beraber amaçlı eylemlerde bulunur. 9. aydan sonra yürümeye başlayan bebek çevresini keşfetmeye ve tanımaya başlar. 1 yaşından sonra ilişki ilişki bilinci gelişir ve benzer nesnelere eşleştirir. 18. aydan sonra düşünme belirtileri görülmeye

başlar. taklit etmeye başlamış bulunur. 2-3 yaşlarında ; eleştirme yetisini geliştirmeye devam eder ve ana renkleri tanır. Büyük-küçük nesnelere birbirinden ayırt etmeye başlar. 3-5 yaşlarında ise çocukların hayal gücü oldukça zengindir. Eleştirme ve ayırt etme becerileri beraber birlikte gelişir. Nesnelere birbirine benzediğini yada farklı olarak gördüğünü söyler. Yerlerini ileten terimlerini anlar,. ezberden 3' e kadar sayabilir. Altı parçalı bul-yap tamamlar4-5 yaşlarına geldiğinde çocuklar olayların neden-sonuç ilişkisine ilgi gösterir. Sayıların ne anlama geldiğini kavramaya başlar. Kavram gelişimi hızlanır. 8 tane rengi tanımaya başlar. 1-5 arası rakamları sıraya koyar. 1-10 arası ritmik şekilde sayabilir. 5-6 yaşlarında çocuklar; Daha mantıklı düşünebilirler, kavram bilgisi gelişmiştir ve bazı zaman kavramlarına hakim olurlar. sağını ve solunu öğrenmiştir. 50 ye kadar sayabilir. 1 den 10 a kadar olan sayıları sıraya koyar. 5 farklı şekilde toplama çıkarma yapabilir. bazı paraları tanır ve ismini yazar. 10 tane sözcüğü okuyabilir. öğrenmede keşfetmede çok isteklidir (Metin, 2001). Özetle çocukların bilişsel gelişimleri çok hızlıdır.

Dil önemli iletişim araçlarından olduğundan yazılı ve sözlü olarak büyük önem taşımaktadır. Etkili bir şekilde dinlemeyi bilen ve konuşabilen bir çocuk ilişkilerinde başarılı olduğu kadar etkili öğrenme stratejilerini geliştirip ilerletmekte ve okuma yazma becerisinin kazanımında öne çıkmaktadır. Dil gelişimi yaşın uygun olarak gelişmeyen çocuklarda sosyal uyumsuzluk ve okuma güçlüğü ile beraber okullarda çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Çocuklar 4-5 yaşlarında dil gelişimini genel olarak tamamlarlar. Fakat anaokuluna başlayan çocukların bir kısmında dinleme, anlama ve ifade etme aşamalarında yavaş ilerleme görülebilir. Ailenin kendi arasındaki konuşmaları okulda ki konuşmalardan farklı olabilir.bunun nedenleri arasında kardeş sayıları, ana-baba tutumları, ana-babanın çalışıyor olmasından, ekonomik ve kültürel farklılıklardan etkilenebilir. Bu faktörlerin sonucunda yetersiz dil gelişim düzeyinin ilerideki akademik başarısını etkileyip sorunlar yaratabilir (Sevinç, 2005).

Çocuklardaki öğrenme kabiliyetine etki eden başka bir önemli özellik zekadır. Zeka çocuğun ailesinden gelen önemli bir kalımsal özelliktir. Fakat bu kalımsal özellik çevrenin etkisi ile daha iyi bir yere getirilebilir. Bu konuda ki farklı araştırmaları inceleyen Downing ve Thackray (1972), farklı zamanlarda farklı öğrenme yöntemleri ile yapılan araştırma ve inceleme sonuçlarını topladıkları "Reading Readiness" adlı eserlerinde özet olarak; okuma olgunluğu ile zeka ilişkisinin , kullanılan alfabenin özelliklerine yöntemine diline göre farklılık göstermekle birlikte, çocukların zeka

düzeyleri ve okuma başarısını gösteren puanların arasında güçlü bir bağlantı olduğunu bulmuşlardır (Akt. Oktay ve Unutkan, 2005).

2.3.4.3. Çevresel Faktörler

İlkokul çağındaki çocukların uyumlarındaki en büyük etkenlerden birisi de hiç şüphesiz çevresel faktördür. İnsan çevresiyle yaşar. Çevrenin sağlamış olduğu koşulların çocuklardaki gelişimde önemli rolü olduğu vurgulanmıştır. Çocuğun dünyaya gelmesiyle birlikte hayatın ilk yıllarında içinde yaşadığı aile ve yakın çevresinin çocuğa sağlamış olduğu olanakların çocuğun duygusal, toplumsal ve zihinsel gelişmesinde önemli bir role sahip olduğunu düşünen görüşler ön plana çıkmaktadır.

Sosyo ekonomik durum ile birlikte kültürel faaliyetler öğrencilerin okuma yazmaya olan hazırlığı konusunda büyük bir etken olduğunu düşünen araştırmacılar sebep sonuç ilişkisi bakımından her hangi bir ilişki bulamamışlardır. Fakir ailelerin çocukları yaşadıkları çevre ile orantılı olarak elverişsiz olan bütün çocukların okula gitmeye ve okumaya hazırlıklı olmadıkları söylemek doğru değildir. Fakat şu denilirse bu tarz çocukların okuma-yazma hazırlıkları için gerekli deneyimleri kazanmaları diğerlerine göre daha zor olmaktadır. Çocukların özellikle dil yönünden deneyimlere ihtiyaçları vardır. Çocukla konuşularak geçirilen zamanın süresi, kitabın içeriğinin paylaşılması, çocukların okuma öğrenmeye hazır olmalarında önemli bir etkidir (Oktay, 1999). Böylesi etkin zihinsel süreçleri geçirmiş olan bir çocuk çevrenin de etkisiyle uyumda daha başarılı bir süreç geçirecektir.

2.4. Psikolojik İyi Oluş

Optimal seviyede psikolojik fonksiyonellik ve tecrübe olarak tanımlanan psikolojik iyi oluş özerklik, gelişme, özgünlük, anlamlı yaşamla varoluşsal bir uğraş süresinde olma gibi kavramları vurgulamaktadır. Bradburn, 1969 yılında psikolojik iyi oluş kavramını ilk kullanan isim olmuştur. Bradburn'a göre, insanların sahip olduğu olumlu ve olumsuz duygular birbirinden bağımsızdır ve bu duyguların düzeyi kişinin psikolojik iyi oluş durumunu açıklamaktadır. Yani psikolojik iyi oluş kavramı, duyguların olumlu yönünün olumsuz yönünden üstün olması olarak tanımlanmıştır. Fakat Bradburn'un yapmış olduğu psikolojik iyi oluş tanımı günümüzdeki öznel iyi oluş kavramının tanımına karşılık gelmektedir (Akdoğan ve Polatçı, 2013).

Psikolojik iyi oluş bakış açısının önemli görüşleri olan Ryff (1989), geliştirdiği çok yönlü psikolojik iyi oluş örnek çerçevesinde sağlıklı psikolojik işlevsellik için altı boyut meydana koymuştur. Bu alt boyutları psikoloji tarihindeki önem arz eden bazı kişilerin (örn., Maslow, Rogers, Erikson, Allport gibi) psikolojik işlevsellikle alakalı görüşleri çerçevesinde şekil aldığını belirtmektedir. Bu boyutlar kendini kabul, başkaları ile olumlu ilişkiler, kişisel gelişim, yaşam amacı, çevresel hakimiyet ve özerklidir. Ryff, kendini kabul boyutu altında, benlikle alakalı olumlu davranışa sahip olmanın ve geçmişi kabul etmenin önemi vurgulanmaktadır. İkinci boyut olan başkaları ile olumlu bağlantı kurabilme ise farklı insanlarla sıcak ve güvenilir bağlantı kurabilmeyi tanımlamaktadır. Üçüncü boyut olan özerklik ise bağımsızlık, özgür irade gibi kavramları temsil etmekte ve onay aramaktan ziyade kişinin kendi kişisel standartlarına uygun davranmasını içermektedir. Çevresel hakimiyet boyutunda, kişinin kendisi için uygun olacak çevreyi seçebilmesi, çevresel koşullarını değiştirebilmesi veya kontrol edebilmesi vurgulanır. Kişisel gelişim boyutunda ise yaşam boyu gelişimin ve kişinin kendini gerçekleştirebilmesinin önemine işaret edilir. Kişisel gelişimin Aristo'nun eudaimonia kavramı ile en fazla uyuşan boyut olabileceğini ileri sürmektedir. Altıncı ve son boyut olan yaşam amacı ise kişinin yaşamda anlama ve hedeflere sahip olmasını tarif etmektedir (Ryff ve Keyes, 1995).

Ryff'ın (1989) önermiş olduğu altı boyutlu psikolojik iyi oluş modeli ve bireysel farklılıklar arasındaki ilişkiler üzerine yurtdışında birçok çalışma yürütülmüştür. Örneğin, psikolojik iyi oluş ile öznel iyi oluşun yaş, eğitim düzeyi ve beş faktör kişilik özellikleriyle olan ilişkisini incelemişlerdir. Benzer halde, Schmutte ve Ryff (1997) psikolojik iyi oluşun alt boyutlarının beş unsur kişilik özellikleri ile olan bağlantılarını araştırmışlardır. Park ve Jeong (2015) mükemmeliyetçilik ile psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu ve benlik saygısı ilişkileri üzerinde durmuştur. Liu, Shono ve Kitamura (2009:99-105) modelde tanımlanan altı alt boyutun depresyon ve kaygı ile olumsuz ilişkiye sahip olduğunu rapor etmiştir. Psikolojik iyi oluş ve şahsi farklılıklara odaklanan çeşitli yurtiçi çalışmalar bulunan (yalnızlık ve psikolojik iyi oluş (Çeçen ve Cenkseven, 2007: 109-118); sosyal maharet ve psikolojik iyi oluş (Özen ve Gülaçtı, 2012: 83-101); kişilik özellikleri ve öz-anlayış ile psikolojik iyi oluş (Sarıcaoğlu ve Arslan, 2013); öznel ve psikolojik iyi oluşun yordayıcıları gibidir (Cenkseven ve Akbaş, 2007: 43-65).

İyi olma, kişilerin hem psikolojik hem duygusal hem de fiziksel sağlığı anlamında kullanılmaktadır. Bu bağlamda iyi oluş kavramı, bireysel amaçlara ulaşma,

kimlik gelişimi, sosyal destek, yetkinliklerini ve becerilerini geliştirme, uyumsuz davranışların önlenmesi ve manevi anlam arayışını içinde bulundurur. Yine başka bir tanımda iyi oluş, diğer bireylerle anlamlı ilişkiler kurma, eğlenme ve çalışmaya aktif olarak katılma, hayat gayesi geliştirme, özerklik algısı ve pozitif duygular yaşama kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Gediksiz, 2013).

2.4.1. Öznel İyi Oluşun Öğeleri Ve Öznel İyi Oluşu Etkileyen Değişkenler

İyi oluş değişkeni alan yazında çok değişik isimlerle ve yapılarla ele alınmaktadır. Bu isimler arasında iyi oluş (Yarcheski, Mahon ve Yarcheski, 2001), öznel iyi oluş (Lucas ve Diener, 2004; Diener, 2000; Rice ve Steele, 2004), mutluluk (Kim-Prieto, Diener, Tamir, Scollon, Diener, 2005), psikolojik iyi oluş (Oosterwegel, Oppenheimer, 2002; Ryff, Keyes, 1995), duygusal iyi oluş (Dzokoto, Hicks, Miller, 2006), ruhsal iyi oluş (Kamya, 2000), yaşam kalitesi, kişisel iyi oluş (Weston, 1999; Edwards, 2000) yer almaktadır. İsimlerdeki farklılaşmayla yanında iyi oluşa atfedilen özellikler de farklılaşmaktadır.

Diener'in (2000) tanımına göre iyi oluş "bireyin bilişsel ve duyuşsal olarak kendi yaşamını değerlendirmesi" dir. Bu değerlendirme sonucunda bireyin vardığı sonuç (olumlu ya da olumsuz), iyi oluş durumu hakkında bilgi vermektedir. Weston (1999) iyi oluş için "mutluluk veya yaşam doyumu" terimlerini kullanmaktadır. Lucas ve Diener (2004) öznel iyi oluşu "bireyin perspektifinden iyi olma hali" olarak tanımlamaktadır. Bir hayli araştırmada ele alınan iyi oluş değişkenleri olabildiğince farklılık göstermektedir (Kim, 2000; Yarcheski, Mahon, Yarcheski, 2001; Oosterwegel ve Oppenheimer, 2002; Windle, Woods, 2004, Doğan, 2006). Diener ve diğerleri (2010) bu konuyu, yeni öznel iyi oluş ölçeği geliştirdikleri çalışmalarında ele almışlardır. Çalışmalarda yer alan tanımların farklılaştığını bu sebeple yeni çalışmalarda bu tanımlardan bazılarının da yer alması gerektiğini müdafaa etmektedir. Bu yerdan yola çıkarak en son geliştirdikleri ölçeklere, pozitif ve negatif duygulanım ve yaşam tatminini yanında bağlantı, diğer insanların mutluluğuna yardım, başkaları aracılığıyla kabul edilme, amaç ve anlamlı yaşam, başka insanların aktiviteleriyle ilgilenme ve yaptığı aktivitelerde yeterli ve yetenekli hissetme gibi tanımları dahil etmişlerdir.

Diener (2000), iyi oluşu "bireyin bilişsel ve duyuşsal olarak kendi yaşamını değerlendirmesi" olarak tanımlamaktadır. Yani iyi oluşun bilişsel ve duyuşsal olarak iki boyutu bulunmaktadır. Bilişsel ve duyuşsal boyutlar birey tarafından değerlendirildiği

için sübjektiflik söz konusudur (Diener, 1984; Diener ve Lucas, 2000). Bireyin değerlendirmelerinden yola çıkıldığı için “öznel iyi oluş” (Subjective Well-being) terimi kullanılmaktadır.

Bahsedilen bilişsel ve duyuşsal yönler insan hayatında farklı değişiklikler işaret etmektedir. Lucas ve Diener’e (2004) göre öznel iyi oluş çoklu ve ayrılabilir unsurların içeren geniş bir yapıdır. Bu yapı içerisinde duygulanım ve bilişsel boyut yer almaktadır. Duygulanım boyutu, negatif duygulanım (negative affect) ve pozitif duygulanımdan (positive affect) oluşmaktadır. Duygulanım boyutu bireyin mutluluğuna veya duygusal iyi oluşuna işaret etmektedir. Bilişsel boyut ise bireyin yaşam doyumuyla (life satisfaction) ilgili kendi görüşlerine dayalıdır (Diener, 1984).

Yaşam doyumunu, öznel iyi oluşun bilişsel yönünü oluşturmaktadır. Windle ve Woods (2004) yaşam doyumunu, hayatının ve duygu geçişlerinin bilişsel değerlendirmesi olarak tanım yapılmaktadır. Bir başka deyişle tanıma uygun yaşam doyumunu, kişinin hayatının iyi ya da kötü gidişatına göre bilişsel sorgulanmasıdır (Lucas, Diener, 2004). Bu durumda “yaşam” kişinin belirli bir zamandaki ya da doğumundan sonraki süreçten şimdiye kadar olan süredeki yaşam alanlarını ve boyutlarını içerebilmektedir (Diener, 2006). Seligman ve Csikszentmihalyi (1999) Diener’in görüşlerinden yola çıkarak insanın mutluluk hissini, yaşadıklarının değil, yaşadıklarına yükledikleri anlamların ve deneyimlerinin kalitesinin belirlediğini vurgulamaktadırlar. Bu noktada bilişsel yargılamalar ve bu yargılamaların duyuşsal yansımaları ön plana çıkmaktadır.

Duygulanım boyutu duygular ve ruh hali ile alakalıdır. Pozitif duygulanım ve negatif duygulanım, iyi oluşun duygulanım boyutunu oluşturmaktadır. Pozitif duygulanım mutluluk, neşe ve heyecan gibi duyguları içermektedir. (Lucas, Diener, 2004). Pozitif duygulanım, insan hayatının dilediği gibi sürdüğünü gösterdiği için öznel iyi oluşun bir tamamlayıcısıdır. Pozitif duygulanım, kişinin, başka insanlara ve etkinliklere pozitif tepkilerini ve genel pozitif ruh halini de içermektedir (Diener, 2006). Negatif duygulanım ise korku, öfke ve üzüntü gibi duyguları içermektedir (Lucas, Diener, 2004). Negatif duygulanımın çok olması kişinin öznel iyi oluşunun az olduğuna işaret etmektedir. Farklı bir deyişle mutsuzluğu ifade etmektedir. Negatif duygulanım kişinin yaşantısının kötüye gittiğinin bir işareti olarak gösterilmektedir. Negatif duyguların çok yaşanması, kişinin hayatının tatsız bir şekilde getirebileceği gibi işlevselliğini de engelleyebilmektedir (Diener, 2006).

Öznel iyi oluşun bu yapısı bakımından bir hayli değişkenle ilişkisi kaçınılmaz görünmektedir. Bu değişkenlerden biri de öz saygıdır. Birçok araştırma özsaygının ve sosyal desteğin iyi oluşun güçlü birer yordayıcısı olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin, Turkisher'ın (1994) yaptığı araştırmaya göre özsaygı ve iyi oluş arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki vardır. Zimmerman (1999) da araştırmasında öznel iyi oluş ve özsaygı arasında olumlu yönde korelasyon bulmuştur. Başka bir çalışmada Zhang (2000), bireysel özsaygı ve yaşam doyumu arasındaki yola kolektif özsaygı yerleştirilerek bir model oluşturulmuş ve model doğrulanmıştır. Ayrıca bu araştırmada, özsaygı ve yaşam doyumu arasında olumlu yönde korelasyon olduğu ortaya konulmuştur (Zhang, 2000). Başka bir araştırmada öznel iyi oluşun yapısal incelemesi yapılmış ve incelenen yapı içerisinde öznel iyi oluş ile özsaygı ilişkisi ortaya konulmuştur (Pellizzari, 2000). Brynjulfsen (2004) de çalışmasında özsaygı ve öznel iyi oluş arasında olumlu yönde anlamlı bir korelasyon olduğunu vurgulamaktadır.

Diener ve Diener'in (1995) 31 ülkede yaptıkları (N=13.118) araştırma bulguları bakımından oldukça dikkate değer bulunmuştur. Maddi doyum yoksul ülkelerde yaşam doyumuyla alakalı bulunmuştur. Araştırma içerisinde bireylerin yaşam doyumları özsaygı, maddi kaygı ve konular, aile ve arkadaş çevresi ile ilişki, cimsiyet farklılıkları olarak değerlendirilmiştir. Araştırma içerisinde Türkiye örneğinde yaşam doyumu ile özsaygı, maddi konular ile arkadaşlar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Türkiye'de yer alan erkeklere bakıldığında ise yaşam doyumu ile özsaygı, maddi konular, aile ve arkadaş değişkenlerinin hepsiyle anlamlı bir ilişki ortaya konulmuştur. Öznel iyi oluş ile beraber oldukça sık bir şekilde incelenmekte olan değişkenler arasında yer alan bir başka farklılık olarak sosyal destek ortaya çıkmaktadır. İyi oluş ile ilgili alan yazın, özsaygıyla iyi oluş arasındaki ilişkinin bir benzerinin sosyal destekle iyi oluş arasında da var olduğunu göstermektedir. Örneğin Fletcher (2002) araştırmasında sosyal desteğin iyi oluşu oldukça güçlü bir şekilde incelediğini göstermektedir. Farklı bir çalışmada ise Meehan (1999) konuyla ilgili oldukça kapsamlı bilgi sunmaktadır. Çalışmada özsaygı ve sosyal desteğin öznel iyi oluşla birlikte yer aldığı üç farklı model teste yer verilerek analiz edilmiştir. Analiz sonucunda üç model de doğrulanmıştır. Araştırmaya göre özsaygı ve sosyal destek öznel iyi oluşun güçlü birer belirleyicisidir. Kim (2000) de sosyal değişim ve iyi oluş arasındaki yollar incelenmiş ve benzer sonuçlara rastlanılmıştır. Test edilmiş olan modeller incelendiğinde sosyal desteğin olumlu etkisi olduğu ve özsaygı ile olumsuz bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır.

Benzer bir araştırma Yarcheski, Mahon ve Yarcheski (2001) tarafından yapılmıştır. 142 ergenle gerçekleştirilen araştırmaya göre ergenlerin sosyal destek düzeyleri iyi oluşlarını yordamaktadır ($\beta=.75$). Kim ve Nesselroade (2003) ise yaşlıların sosyal destek, benlik kavramı ve iyi oluşlarını dinamik faktör modellemesiyle araştırmıştır. Ortalama 77 yaş grubu üzerinde gerçekleştirilen araştırmaya göre sosyal destek, benlik kavramı ve iyi oluş arasında çapraz faktörlü ilişkiler vardır. Ayrıca negatif sosyal desteğin fiziksel sağlık üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri vardır.

2.4.2. Psikolojik İyi Olma Nedir?

Bir hayli insan için hayatındaki en önemli hedef, sağlık ve mutluluktur. Konusu insan olan psikoloji de insanın mutluluk ve iyi olma hali gayretine bilimsel manada katkıda bulunmak istemektedir. Bunun için önce sağlığın ve mutluluğun ne olduğunun tarifinin yapılması gereklidir. 1940'lardan önce sağlıklı olmak, “herhangi bir hastalık belirtisine sahip olmamak” olarak tanımlanmaktadır. 1947’de Dünya Sağlık Örgütü sağlıklı olmayı, “yalnız hastalık ve sakatlığın olmaması durumu olarak değil, kişinin fiziksel, ruhsal ve sosyal olarak tam anlamıyla sağlıklı/ tam bir iyi olma hali” olarak yeniden bir tanımlama gerçekleştirmiştir. Bu tanımlama içerisinde dikkat çeken en temel nokta ise “iyi olma hali” olarak belirlenmiştir.

İngilizcede “iyi olma hali” (well-being) kavramına denk gelecek şekilde “wellness” kavramı da kullanılmaktadır fakat, psikolojik bir terim olarak “wellness”, yine iyi oluş olarak kullanılan “well-being” ten farklıdır. Türkçede “zindelik, fiziksel uyum (fitness), iyi oluş hali” anlamlarına karşılık gelen “wellness” terimi, rahatsızlık ya da hastalık durumuna karşıt olarak “eselik” kavramı ile ifade edilmektedir (Memnun, 2006: 35). Bu bakımdan eselik (wellness), sağlıklı olmanın ve iyi oluşun tüm yönlerini kuşatan çağdaş bir terim olup, hem vücut hem de zihin için olumlu bir iyilik duygusunu ifade ederken; “iyi olma hali” (well-being) hastalık karşıtı bir yaklaşımın aksine kişinin psikolojik, sosyolojik özelliklerine olumlu yaklaşım sergileyen, öznel ve objektif anlamda da ölçülebilen bir kavramdır.

İyi olma hali Diener’in (2000: 34-39) ifade ettiği en bilinen tarifi ile kişinin hayatının nasıl değerli olduğuna karar vermesi, bir yaşam doyumu ve memnuniyeti olarak ele alınmıştır. Genel anlamda yaşam memnuniyeti; mutluluk, moral gibi değişik açılardan iyi olma halini anlatır (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985). Psikolojik yönden günlük ilişkiler içinde olumlu duygunun olumsuz duyguya hakim olması

manasına gelen yaşam memnuniyeti, şahsın kendi seçtiği ölçüte göre hayatının niteliği hakkındaki genel değerlendirmesi olarak da tanımlanmaktadır (Diener, 2000). Diener'e göre iyi olma hali; mutluluğu, huzuru, memnuniyeti ve kişinin mühim hayat alanlarında olumlu duygu yaratan yaşantılarının, olumsuz duygu yaratan yaşantılarından daha fazla olması ile alakalı olarak yaşam doyumu ile de anlatılmaktadır. (Diener, Oishi, Lucas, 2003; Diener, 2000).

Bireyin iyi olma halini ifade etmede kullanılan iyi olma, şahsın kendisini kontrol etmesi, kendine karşı pozitif bir benlik saygısı ve optimist bir bakış açısı (Block ve Kremen, 1996: 359), mutluluk, şahsın yaşam memnuniyeti ve yaşamını gerçekleştirme seviyesi (Diener, 1984: 561); geleceğe veya kendi öz saygısına karşı oluşturulan pozitif bir tutum ve duygusal manada güçlü olma hali (Bonanno, 2005; Connor, 2006), depresif semptomların azalması ve az olması olarak tanımlanmaktadır (Gençöz ve Özlale, 2004).

İyi olma yaklaşımlarına dönemsel olarak bakıldığında, birinci iyi olma hali tanımlarının insanın gelişimi ve hayatının varoluşsal güçlüklerle formüle edildiği, daha sonraki dönemde ise pozitif bakış açısının etkisiyle sağlıklı gelişim ve kişinin güçlü taraflarını ön plana çıkaran tanımlar (Deci ve Ryan, 2001) olduğu görülmektedir. Birinci tanımlarda insanın sağlıklı olma tanımının geleneksel psikolojinin sorun odaklı bakış açısından etkilendiği görülür ki, bu nedenle o dönemde psikolojik iyi olma tanımı da bir sorunun var olup olmaması durumu olarak ele alınmıştır. Bundan dolayı genel psikolojik sağlık tanımında yer alan "iyi olma hali" kavramı DSMIV'de ifade edilen ruhsal rahatsızlıkların belirtilerinin yokluğu ve yaşam memnuniyetiyle ilişkili hastalıklarla bağlantılı olarak kendine yer bulmuştur (Gladis vd., 1999; Steger ve Kashdan, 2009; Fredrickson vd., 2009).

Bütün bu tanımlar ele alındığında Ryff ve arkadaşları, şahsın sosyal, psikolojik ve fiziki sağlığını kapsayan, hem psikolojik faaliyetini analiz eden hem de psikolojik iyi olma çalışmalarını genişleten bütün bir sağlık tanımının yapılmasını gerekli görmüştür (Gladis vd., 1999). İlk psikolojik iyi olma hali kavramı, 1960'lı yıllarda Bradburn tarafından ortaya atılmış olsa da Ryff, Bradburn'ün ele aldığı psikolojik iyi olma tanımının günümüzde öznel iyi olma kavramına daha yakın bir tanımlama olduğu belirtmektedir (Bradburn, 1969, akt. Ryff-Keyes, 1993). İyi olma kavramının kapsamlı ve bütüncül olarak ele alınması gerektiğini belirten Ryff'e göre ise iyi oluş, kişinin potansiyelinin farkında olup, kendisine ve geçmişine, büyüme ve gelişme kapasitesine, yaşamının amaç ve anlamlılığına, diğer insanlarla ilişkisinin kalitesine, dış dünya hakimiyetine ve son olarak bağımsızlığına ilişkin yaptığı geniş bir yelpazede psikolojik

işlevselliğe dair bütüncül bir değerlendirmedir. Psikolojik iyi olma, bireye yöneltilen tüm içsel ve dışsal talepler sonucunda kişinin kendine ilişkin anlam, önlem, yeterlik, kontrol ve yaşama gücünü hissetmesidir (Ryff, 1989).

Günümüze bakıldığında en popüler kavramlarından ve çalışmalarından biri haline gelen iyi olma araştırmalarını, modern insanın kendi hayat şeklini gözden geçirerek daha iyi ve sağlıklı nasıl yaşayabileceği hususunda kendisine bir çözüm ve cevap bulma çabasının ürünü olarak ele almak olasıdır. Bu arayış ve isteğin içinde yer alan psikolojik iyi olma kavramı ise, insanın bir bütün olduğunu ve bu bütün içinde iyiliğini korumak, sürdürmek ve geliştirmek için kendi sorumluluğunu taşıdığı bir hayat stilini vurgulamaktadır.

2.4.3. Psikolojik İyi Olma Kavramının Gelişimi

“İnsan niçin psikolojik, sosyolojik ve fiziksel olarak mutlu olmak ister?” sorusunun yanıtı araştırıldığında, bunu ilk filozofların dile getirdiği görülür. Psikolojik iyi olmaya alakalı ilk düşünceler de bu nedenle ilk defa felsefe alanında ortaya konmuştur. Tüm Yunan filozofları gibi Aristoteles için de insanoğlunun her şeyden fazla dilediği şey ve bütün çabalarının hedefi mutluluktur (eudaimonia). Bu mutluluk ise insanın kendi etkinliği ile elde ettiği mutluluktur ve kişinin kendisi için “iyi” olanı gerçekleştirmesidir (Gökberk, 1985: 42). İlginçtir ki felsefe, insanın mutluluğu konusu ile yakından alakalı iken; psikoloji pozitif duygu ve yaşam halinden çok olumsuz duygular, hastalıklar ve mutsuzluğun sebepleri üzerine yapılan araştırmalarla meşgul olmaktadır. 1970’li senesinden itibaren psikolojik iyi olma alanındaki araştırmaların, kişisel potansiyeller ve erdemlerle alakalı daha çok bilgiyle desteklenme ihtiyacının meydana gelmesiyle “mutluluğun, mutsuzluğun tersi” olduğu anlayışı eleştirilmiş, olumlu duyguları anlamak, insanın olumlu manada güç sağlayan erdemlerle alakalı ve Aristoteles’in “iyi yaşam” dediği şeyi bulmak için başlanan psikoloji hareketi hız kazanmıştır.

İnsanın iyi olma durumunun ne olduğunu anlamayla alakalı olarak tarihsel süreçte içinde oldukça farklı anlayışlar meydana çıkmış, her tanımlama döneminin hakim bilgisiyle paralel olarak ele alınmıştır. İyi olmayı Freud “haz ilkesiyle”, Jung “bireyselleşen insan” teorisiyle, Erikson “gelişim dönemlerini başarıyla gerçekleştiren psiko-sosyal gelişim kuramıyla”, Allport “olgun insan”, Rogers “tam işlevli insan” düşüncesiyle, Fromm “üretken” kişilik modeli, Maslow “kendini gerçekleştiren” kişiyi,

Frankl “kendini aşan” insan modeliyle ifade etmişler, bu modellemelerle sağlıklı ve mutlu insan tanımına ulaşmak istemiş ve bu anlamda psikolojinin iyi olma çalışmalarına katkıda bulunmuşlardır (Ryff, 1995).

İyi olmayla alakalı çalışmalar son on senedir sürmekle beraber hem psikolojinin psikolojik sağlığa bakış yönü hem de geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının bulunmayışı empirik çalışmalarda büyük sıkıntılar oluşturmuş, iyi olma çalışmalarını aksatmalara neden olmuş ve gelişimini geciktirmiştir. Daha sonra insanların hayatlarının değerini anlama çabalarını içeren bir konu olarak bu değerleri anlama çabaları, istatistiksel yöntemlerle sayısal değerlere dönüştürülmüş ve kişinin evliliğinden, işinden ya da yaşamından ne kadar doyum sağladığı gibi bilişsel olarak ölçülebilir hâle gelmiştir (Diener, Suh ve Oishi, 1997).

İyi yaşamın “ne olduğunun sorgulanması” ve “iyi bir yaşam sürme arzusu” psikolojik iyi olmaya ilişkin tartışmaları başlatmıştır. Bu tartışmalar ve ölçümler psikolojik iyi olmayı esas alan olumlu psikolojik sağlıkla alakalı kavramların kullanımında da bir karmaşıklık oluşmasına sebep olmuştur. Farklı yayınlarda çeşitli yaklaşımın ürünü olarak çeşitli ölçümlerle gerçekleştirilen “psikolojik iyi olma”, “öznel iyi olma”, “mutluluk”, “yaşam doyum”, “duygusal iyi olma” ve “iyilik hali” gibi kavramların birbirlerinin yerine çokça kullanılması ve aralarında kıyaslama yapılması da bu karmaşıklığı arttırmıştır. Bu kavramlar pozitif psikolojik sağlığı vurgulamaları yönünden birbirleriyle alakalı olsalar da iyi olmaya yaklaşımları yönünden farklıdırlar (Dost, 2006). Bütün bu iyi olmayı ifade eden kavramların farklılaşmasının esasında iyi olmayla alakalı olarak iki esas bakış açısı olduğunu kabul etmektedir. Bunlardan birisi faydayı ele alan “eudaimonic”, diğeri ise hazzı temel alan “hedonic” kavramlardır (Keyes, Shmotkin, Ryff, 2002; Ryan ve Deci, 2001: 143).

Hazcı bakış açısı, iyi olmayı “doyum ve mutluluk” olarak tanımlamaktadır. Bu bakış açısının kavramsallaştırılmasındaki esas kriter; kişinin kendi kendine belirlediği değer ve standartlara göre hayatını değerlendirmesidir. Psikolojik işlevsellik bakış açısı ise iyi olmayı “kendini gerçekleştirme ve insanın tam fonksiyonda bulunması” yaklaşımına göre tanımlamaktadır (Waterman, 1993: 673). Hazcı bakış açısında kişinin iyi olma için kıstas, kişi ve kişinin öznel değerleri iken, psikolojik işlevsellik bakış açısına göre kişinin iyi olmasının tespiti için öznel değerlendirmelerden fazla kuramcılar tarafından nesnel olarak değerlendirilmesi önemlidir (Ryan ve Deci, 2006).

Öznel iyi olma hali (subjectifwell-being) ve psikolojik iyi olma hali (psychologicalwell-being) sırasıyla, bu farklı paradigmanın bilimsel olarak

kavramlaştırılması ile ortaya çıkmıştır. Öznel iyi olma hazcı bakış açısına, psikolojik iyi olma ise işlevsellik/faydacılık bakış açısına karşılık gelmektedir. Öznel iyi olma kavramı, Diener ve arkadaşlarının çalışmalarında şekillenmiş, onların çizgisini takip edenlerin katkılarıyla da psikoloji literatürüne yerleşmiş bir kavramdır (Diener, 2000).

Yaşam doyumu ya da öznel iyi olma hali kaynaklarda daha çok kullanılmakta olsa da araştırmacılar; öznel iyi oluşun, psikolojik iyi olmanın fakat bir kısmını simgelediğini bildirmektedir (Ryan ve Deci, 2001). Öznel iyi olmayla alakalı çalışmaları ile bilinen psikolog Diener, öznel iyi olmayı pozitif duyguların varlığı, olumsuz duyguların yokluğu ve yaşam doyumu şeklinde üç faktör ile tanımlamaktadır (Diener, 2000: 543). Diener'a göre bunlar kişinin değerlendirmelerinde öznel ifadelerin ölçüt olarak ele alınması, yalnızca negatif faktörlerin yokluğu değil; pozitif ölçümlere de yer verilmesi ve son olarak da şahsın hayatının bütün yönlerinin genel bir değerlendirmesini içermesidir (Diener, vd, 1999: 276-302). Öznel iyi olma hali genelde mutluluk, rahatlama ve problemlerin göreceli olarak yokluğu anlamına gelirken; psikolojik iyi olma hali, çaba harcama, kişisel gelişim ve büyüme gayreti, anlam arayışı, yaşamın varoluşsal zorluklarıyla uğraşma olarak tanımlanmaktadır.

Psikolojik iyi olma tanımlarına bakıldığında, daha çok kişilik yapısı, bireylerin neden-nasıl-ne düzeyde mutlu oldukları ve psikolojik iyi olma hangi koşullarda gerçekleştiği konusuna odaklandıkları görülür. Psikolojik iyi olma yaklaşımına göre bireyler, sadece mutlu olmak ve sıkıntılarını azaltmak gayesinde değil, kendileri için sıkıntılı durumlar oluştursa bile, belirledikleri hayat amaçlarına ulaşma çabasındadır (Ryff ve Singer, 1996: 14-23). Psikolojik iyi olma hali, haz almadan uzak, acılar ile yüzleşilebilen, mutlu olunan, ileri dönük gelişme oluşturabilen ve gergin ruh halinden uzak bir şekilde yaşayabilme durumudur. Bu şekilde bireyin öznel olarak iyi olabilmesi ve bu durumu farklılık olarak algılayabilmesi hali olarak da bilinmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalar dikkate alındığında psikolojik iyi olma hali aynı zamanda fiziksel olarak da sağlıklı ve olumlu düşünebilme durumu olarak da görülmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde fiziksel ve psikolojik olarak iyi olma hali bireyler açısından oldukça önemli bir yere sahiptir.

2.5. Pozitif Psikoloji'nin Doğuşu

Bireyin kendisini iyi hissetmesi ve sahip olduğu gücü ile beraber kendini tanımlayabilmesi hem yaşamını zenginleştirebilecek erdemlere ulaşabilmesinde hem de

pozitif psikolojiye sahip olunmasında oldukça önemli bir yere sahiptir (Snyder ve Lopez, 2005: 272). Pozitif psikolojinin ortaya çıkması sürecinde de hasta merkezli yaklaşıma karşın içerisinde bulunan farklı bir bakışı bulundurmaktadır. Pozitif psikoloji oldukça yeni ve popüler bir yaklaşım sergilemektedir. Bu şekilde psikolojinin konuları ve yaklaşımı bu konu içerisinde ele alınmaktadır (McCullough- Snyder, 2000: 159).

Pozitif psikoloji ele alındığında en temel amacını sadece psikolojik bozuklukların giderilmesi değil, aynı zamanda olumlu niteliklerin kazandırılması oluşturmaktadır. Bu şekilde insanların kendilerinin farkına varmaları sağlanarak kendilerini gerçekleştirmelerine fayda sağlamaktır. Bu şekilde bireylerin hayatın içerisinde aktif rol almaları sağlanarak gelişimleri desteklenecektir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde ortaya çıkan pozitif psikoloji hem psikolojik bozuklukların önüne geçmeyi hem de yaşanabilecek güçlüklerle karşı bir koruma görevi üstlenmeyi amaçlamaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000: 12). Bu şekilde incelendiğinde hem insan potansiyelinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı hem de gelişimin sağlanmasının amaçlandığı görülmektedir.

Pozitif psikoloji vitrini itibari ile yeni, yaklaşımı itibariyle ise uzun bir geçmişe sahiptir. Örneğin 1900'lerde James'in "sağlıklı zihin" üzerine yazıları, Allport'un 1950'lerde "olumlu insan özelliklerine" olan ilgisi, Maslow'un 1960'larda "hasta insanların yerine sağlıklı insanları" araştırması, 2000 yıllarda olumlu psikolojinin yapı taşlarının oluşmasını sağlamıştır (Gable ve Haidt, 2005: 104). Fakat II. Dünya Savaşı'ndan sonra psikologlar ve psikiyatristlerin çalışmalarını daha çok hastalıkların tedavisine yoğunlaştırması ile daha çok hastalıklar ve mutsuzluklar üzerinde çalışılmış, bireylerin kendini gerçekleştirmesi ve toplumların daha iyiye gidebilmesi için sağlıklı ve mutlu insan modelinin nasıl olacağı gibi konular ihmal edilmiştir. Bu durumu son 100 yılda bilimsel dergilerde yayımlanan makalelerde de tespit etmek mümkündür. Bu dergilerde öfkeyle ilgili makalelerin sayısı 8166 iken, affedicilikle ilgililerin sayısı sadece 416'dır (Linley vd., 2006: 4).

2.5.1. Pozitif Psikolojiye Göre Psikolojik İyi Olma

Pozitif psikoloji insan için en temel sorulardan birini sorar; "iyi yaşam nedir? İyi yaşamı iyi yapan şey nedir?" ve buna cevap bulabilmek için bir çok teori yaklaşım ve uygulama üzerinde çalışır (Wong, 2010). Pozitif psikoloji insanlara kendi davranışları ve ruhsal durumu konusunda yardımcı olmaya çalıştığı için (Held, 2004) özellikle "iyi

olma” kavramı ve “mutluluk” (hapiness) ve “değerler” (values) gibi bireyin iyi olma haline dair konular pozitif psikolojinin çekirdek kavramlarındandır. Bu yaklaşıma göre iyi olma, insanda herhangi bir patolojinin yokluğuna işaret etmemekle birlikte, insanın olumlu fonksiyonlarını temel almaktadır (Seligman, 2002: 249). İnsan psikolojisi üzerine yapılan bilimsel araştırmalardaki olumlu duygu ve yaşantılarla ilgili çalışmaların eksikliğini gidermek için, mutluluk, huzur ve olumlu insan davranışları üzerine kurulan pozitif psikoloji, yine iyimserlikle ilgili yaptığı çalışmalarla tanınan Seligman’ın araştırmaları ile başlamıştır

İnsanın bireyin psikolojik, fizyolojik, sosyal ve manevî açıdan kendini huzurlu hissetme ve buna benzer değerler olgusunu içeren pozitif psikoloji, gelecek vaat eden bir yaşam planlamış, hedefini de “iyi olanın daha da iyi olması” diye ifade etmiştir. Şu nokta önem arz etmektedir. Pozitif psikolojide kusursuz yapıda birey değil, kusurlarıyla başarılı ve onları kontrol eden bireyler vardır (Sheldon ve King, 2001). Bu durum Pollyannacı bakış açısıyla aynı değildir (Faller, 2001) yaşamı olduğu gibi algılamaktır (Gable ve Haidt, 2005). Akademik hayatını bireyin olumlu hallerine, becerilerine çevirmiş, bilim insanı olarak doyuma ulaşma peşinde değil, huzur ve sıhhat planlarına değerler ve güzel hislere ulaşabilme gayretiyle pek çok alanda araştırmalar yapmıştır (Utsch, 2008: 171).

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı çeşitli değişkenlere ve psikolojik iyi oluşlarına göre öğretmenlerin okul öncesi çocuklarının okula uyumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve elde edilen bulgular neticesinde okul öncesi çocukların okul uyumlarının araştırılmasıdır.

3.2. Araştırmanın Modeli

Gerçekleştirilen bu araştırmanın yöntemi dikkate alındığında araştırma nicel araştırma özelliği taşımaktadır. Gerçekleştirilen araştırma içerisinde Ki-Kare testleri uygulanmış ve değişkenler arası farklılıklar bu şekilde hesaplanmıştır

3.3. Evren ve Örneklem Seçimi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” (Telef, 2011) ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğrencilerin Uyum sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi” 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerde görev yapan 397 kişilik okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlere doğrudan araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırmanın örneklemini, için basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 397 katılımcı oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, her bir örneklem birimine eşit seçilme olanağı vermektedir. Evrendeki tüm birimler, örnekleme seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Başka bir ifadeyle tüm bireylerin seçilme şansı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk 2002: 85).

Araştırmada uygun örneklem büyüklüğüne ilişkin olarak ana kütle büyüklüğü bilindiğinde “n” örneklem büyüklüğü hesaplamada kullanılan formül şu şekildedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2002: 85);

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1) + t^2pq}$$

n = Örneklem alınacak birey sayısı

N = Çalışma evrenindeki birey sayısı (ana kütle büyüklüğü)

p = İncelenecek olayın görülme sıklığı (görülme olasılığı)

q = İncelenecek olayın görülmemesi sıklığı (görülmemesi olasılığı) (1- p)

t = İstenilen güven aralığındaki z sayısı ($\alpha = 0.05$ alındığı için; $z = 1-\alpha = 0.95$ ve bu durumda t' nin iki yönlü değeri z tablosundan 1.96 olarak bulunur.)

d = Örneklem kabul edilebilir hata oranı

Katılımcılar arasından seçilecek minimum örneklem sayısını belirlemek için şu hesaplama yapılmıştır:

$$N= 1679, p= 0.50, q=0,50, t=1,96, d= 0,10$$

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1) + t^2pq} = \frac{1679 \times (1,96)^2 \times 0,50 \times 0,50}{(0,10)^2 \times (1679-1) + (1,96)^2 \times 0,50 \times 0,50} = \frac{1612,5116}{17,27}$$

$$n = 93,3706$$

Doğruluk değeri 0,95 kabul edildiğinden t= istenilen güven aralığındaki z sayısı (Bu araştırmada $\alpha=0.05$ alındığından $z = 1-\alpha=1- 0.05=0,95$) t'nin iki yönlü değeri z tablosundan 1,96 olarak bulunur ve örneklem sayısı yukardaki gibi hesaplanır.

Örneklem sayısı 0,95 doğruluk değeri için belirlendiğinde 94 kişiden oluşması gerekmektedir. Bu araştırma için 397 katılımcıya ulaşıldığından dolayı örneklem sayısı yeterli durumdadır.

3.4. Araştırmanın Yapılışı (Prosedür)

Gerekli kurumlardan izinler alındıktan sonra, çalışmanın örneklemini oluşturan okul öncesi eğitim kurumlarına gidilerek, doldurulması gereken ölçekler öğrenci velilerine ve öğretmenlerine verilmiştir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Gerçekleştirilen araştırma içerisinde kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmektedir.

3.5.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu olarak dağıtılan formlar araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin demografik değişkenlerine bağlı soruları içermektedir. Bu sorular cinsiyet farklılığı, öğretmenlerin kıdem yılları ve sınıflarında yer alan öğrenci sayıları ile bağlantılıdır.

3.5.2. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Diener ve arkadaşları (2009-2010) tarafından mevcut iyi oluş ölçümlerini tamamlayıcı, sosyo-psikolojik iyi oluşu ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Telef (2011; 2013) tarafından yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda toplam açıklanan varyansın %42 olduğu saptanmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .54 ile .76 arasında hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri RMSEA= 0.08, SRMR=0.04, GFI= 0.96, NFI= 0.94, RFI= 0.92, CFI= 0.95 ve IFI=0.95 olarak bulunmuştur. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Psikolojik İyi Oluş Ölçeklerinin alt boyutlarından özerklikle .30, çevresel hakimiyetle .53, bireysel gelişimle .29, diğerleri ile olumlu ilişki .41, yaşam amaçlarıyla .38, öz-kabulle .56 ve toplam psikolojik iyi oluş ile .56 düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca İhtiyaç Doyum Ölçeğinin alt boyutlarından özerklikle .30, yeterlikle .69, ilişkili olmayla .57 ve toplam ihtiyaç doyumu ile .73 düzeyde ilişki saptanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test sonucuna göre ölçeğin birinci ve ikinci uygulama arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($r= 0.86$, $p<.001$). Psikolojik İyi oluş ölçeğinin madde toplam korelasyonlarının .41 ile .63 arasında değişiklik gösterdiği ve t-değerlerinin anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<.001$). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin maddeleri kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (7) şeklinde 1–7 arasında cevaplanmaktadır. Bütün maddeler olumlu şekilde ifade edilmektedir. Puanlar 8 (tüm maddelere kesinlikle katılmıyorum cevabı verilirse) ile 56 (tüm maddelere kesinlikle katılıyorum cevabı verilirse) arasında değişmektedir. Yüksek puan kişinin birçok psikolojik kaynak ve güce sahip olduğunu gösterir. Ölçek iyi oluşun yönleri ile ilgili ayrı ayrı ölçümler sağlamasa da, o önemli olduğuna inandığımız farklı alanlarda olumlu işlevler ile ilgili genel bir bakış sağlamaktadır (Diener ve arkadaşları, 2010).

3.5.3. Okul Öncesi Öğrencilerin Uyum sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi

“Okul Öncesi Öğrencilerin Uyum sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi” oluşturulurken öncelikle 20 okul öncesi kurumlarda görev yapan öğrencilere açık uçlu sorular sorulmuştur. Daha sonra içerik analizi yapılarak 61 madde elde edilmiştir. Maddelerin hangi faktöre ait olduğunu belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonucunda 19 maddenin üç faktörde toplandığı görülmüştür. Bu faktörler; okula uyum sürecini etkileyen “genel faktörler”, “ailesel faktörler” ve “uyum sürecini kolaylaştırıcı faktörler” olarak adlandırılmaktadır.

3.6. Veri Toplanması ve İstatiksel Analiz

“Okul Öncesi Öğrencilerin Uyum sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi” oluşturulurken öncelikle 20 okul öncesi kurumlarda görev yapan öğrencilere açık uçlu sorular sorulmuştur. Daha sonra içerik analizi yapılarak 61 madde elde edilmiştir. Maddelerin hangi faktöre ait olduğunu belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonucunda 19 maddenin üç faktörde toplandığı görülmüştür. Bu faktörler; okula uyum sürecini etkileyen “genel faktörler”, “ailesel faktörler” ve “uyum sürecini kolaylaştırıcı faktörler” olarak adlandırılmaktadır.

Öğretmenler psikolojik iyi oluş düzeylerini belirlemek için örnekleme giren 397 öğretmen Psikolojik İyi Oluş Ölçeği’nden aldıkları puanlara göre yüksekte düşüğe göre sıralanmıştır. Daha sonra elde edilen ortalama ($x = 47$) göre, puanların aritmetik ortalamasının altı ve üstüne göre psikolojik iyi oluşları düşük ve yüksek olarak ayrılmıştır.

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerine, cinsiyetlerine, kıdem ve görev yaptıkları sınıfların öğrenci sayısına göre “Okul Öncesi Öğrencilerin Uyum sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri’nin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ki-kare testi (Chi-Square Tests) uygulanmıştır. Ki-kare testi sınıflandırılmış değişkenlerin düzeylerine göre birey ya da nesnelerin anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2002). Bu nedenle ki-kare testinin uygulanabilmesi için verilerin mutlaka sınıflandırılmış olması gerekir (Akgül, 1997; Baykul, 1999). Bu çalışmada da psikolojik iyi oluş düzeyi sürekli değişkenden sınıflandırılmış verilere dönüştürülmüştür. Araştırmada hata payı 0.05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümü araştırmanın amacına ve belirlenen probleme çözüm aramak amacı ile oluşturulmuştur. Araştırmanın bu bölümünde katılımcılar tarafından doldurulan formlar vasıtası ile elde edilen verilerin analizlerine yer verilmektedir. Bu analizler neticesinde elde edilen bulgular ve bulguların yorumlamalarına araştırmanın bu bölümü içerisinde yer verilmektedir.

4.1. Psikolojik İyi Oluş Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Okula Uyum Süreçlerine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Psikolojik iyi oluş düzeylerine göre öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum süreçlerine yönelik görüşleri arasında fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap aranırken araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerine göre çocukların okula uyumuna yönelik görüşlerinin sıklığına ait frekans, yüzde ve ki-kare testiyle değişkenler arası farklılığın önemlilik düzeyi hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular üç ayrı boyut altında tablolar halinde gösterilmiştir.

4.1.1. Psikolojik İyi Oluş Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Çocukların Okula Uyum Sürecini Etkileyen Genel Faktörlere Ait Görüşlerinin İncelenmesi

Psikolojik iyi oluş düzeylerine göre öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “genel faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesine yönelik görüşlerin sıklığına ait frekans, yüzde ve ki-kare testi sonuçları Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Okula Uyum Süreçlerini Etkileyen Genel Faktörlere Ait Ki-Kare Testi

Görüşler	Psikolojik İyi Oluş Düz.	Yüzde ve Frekans	Görüşlerin Sıklığı			Toplam	X ²	P	sd
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum				
1.Çocukların Akranları ile önceden tanışıklığı uyum sürecini etkiler	Düşük	F	11	12	152	175	2.599	.273	2
		%	6,3	6,9	86,9	100			
	Yüksek	F	11	8	203	222			
		%	5	3,6	91,6	100			
	Toplam	F	22	20	355	397			
%	5,5	5	89,4	100					
2.Uyum problemi yaşayan çocuklar arkadaşlarını da olumsuz etkiler.	Düşük	F	22	15	138	175	5.236	.043*	2
		%	12,6	8,6	78,9	100			
	Yüksek	F	16	12	194	222			
		%	7,2	5,4	87,4	100			
	Toplam	F	38	27	332	397			
%	9,6	6,8	83,6	100					
3. Kendisini ifade edemeyen çocuklar uyum sağlamakta zorlanmaktadırlar	Düşük	F	11	15	149	175	1.098	.578	2
		%	6,3	8,6	85,1	100			
	Yüksek	F	19	15	188	222			
		%	8,6	6,8	84,7	100			
	Toplam	F	30	30	337	397			
%	7,6	7,6	84,9	100					
4. Akranları tarafından ret edilen çocukların uyum süreci daha uzun olmaktadır.	Düşük	F	11	17	147	175	1.764	.414	2
		%	6,3	9,7	84	100			
	Yüksek	F	17	14	191	222			
		%	7,7	6,3	86	100			
	Toplam	F	28	31	338	397			
%	7,1	7,8	85,1	100					
5. Çocukların uyum sürecini kardeş, hastalık , ölüm v.b yaşantılar etkiler.	Düşük	F	10	13	152	175	4.654	.098	2
		%	5,7	7,4	86,9	100			
	Yüksek	F	6	9	207	222			
		%	2,7	4,1	93,2	100			
	Toplam	F	16	22	359	397			
%	4,0	5,5	90,4	100					
6. Şımartılmış çocuklar okula uyumu gecikmektedir.	Düşük	F	18	35	122	175	15.988	0.00*	2
		%	10,3	20	69,7	100			
	Yüksek	F	22	15	185	222			
		%	9,9	6,8	83,3	100			
	Toplam	F	40	50	307	397			
%	10,1	12,6	77,3	100					

“Uyum problemi yaşayan çocuklar arkadaşlarını da olumsuz etkiler” ve “şımartılmış çocukların okula uyumu gecikmektedir” maddeleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Psikolojik iyi oluş düzeyleri düşük olan öğretmenlerin %78.9’u “uyum problemi yaşayan çocuklar arkadaşlarını da olumsuz etkiler” görüşüne katılırken, yüksek olanların %87, 4’ü katılmaktadır. Psikolojik iyi oluş düzeyi düşük ve yüksek olanların “uyum problemi yaşayan çocuklar arkadaşlarını da olumsuz etkiler” maddesine yönelik görüşleri karşılaştırıldığında her durumda ki-kare değeri 5.236 bulunmuştur. Bu değerler 2 serbestlik derecesi ile .05 düzeyinde anlamlıdır.

Psikolojik iyi oluş düzeyleri düşük olan öğretmenlerin % 69,7’si “şımartılmış çocukların okula uyumu gecikmektedir” görüşüne katılırken, yüksek olanların %83,3’ü katılmaktadır. Psikolojik iyi oluş düzeyi düşük ve yüksek olanların “şımartılmış çocukların okula uyumu gecikmektedir” maddesine yönelik görüşleri karşılaştırıldığında her durumda ki-kare değeri 15.988’dir. Bu değerler 2 serbestlik derecesi ile .05 düzeyinde anlamlıdır.

Diğer maddelere yönelik görüşler incelendiğinde ise psikolojik iyi oluş düzeyleri düşük ve yüksek olan öğretmenlerin düşüncelerinin karşılaştırılmasından elde edilen ki-kare değerleri, kritik değerlerden düşük çıkmıştır. Bu bulgu ışığında okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “genel faktörlere” ait öğretmen görüşlerinden “Çocukların akranları ile önceden tanışıklığı uyum sürecini etkiler”, “Kendisini ifade edemeyen çocuklar uyum sağlamakta zorlanmaktadırlar”, “Akranları tarafından ret edilen çocukların uyum süreci daha uzun olmaktadır” ve “Çocukların uyum sürecini kardeş, hastalık, ölüm v.b yaşantılar etkiler” maddelerine yönelik görüşlerin sıklığı üzerinde öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin farklılaşmadığı gözlenmiştir.

4.1.2. Psikolojik İyi Oluş Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Çocukların Okula Uyum Sürecini Etkileyen Ailesel Faktörlere Ait Görüşlerinin İncelenmesi

Psikolojik iyi oluş düzeylerine göre öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “ailesel faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesine yönelik görüşlerin sıklığına ait frekans, yüzde ve ki-kare testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Ailesel Faktörlere Ait Görüşlerin Sıklığı

Görüşler	Psikolojik İyi Oluş Düz.	Yüzde ve Frekans	Görüşlerin Sıklığı			Toplam	X ²	P	sd
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum				
1. Uyum problemi yaşayan çocukların aileleri genellikle sorunludur.	Düşük	F	49	58	68	175	7.236	0.27	2
		%	28	33,1	38,9	100			
	Yüksek	F	75	47	100	222			
		%	33,8	21,2	45	100			
	Toplam	F	124	105	168	397			
		%	31,2	26,4	42,3	100			
2. Ailelerin çocukla okul dışında geçirmiş oldukları zaman uyum sürecini etkiler.	Düşük	F	14	18	143	175	11.574	0.003*	2
		%	8,0	10,	81,7	100			
	Yüksek	F	19	5	198	222			
		%	8,6	2,3	89,2	100			
	Toplam	F	33	23	341	397			
		%	8,3	5,8	85,9	100			
3. Annenin iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesi okula uyum sürecini olumsuz etkilemektedir.	Düşük	F	23	29	123	175	2.841	.242	2
		%	13,1	16,6	70,3	100			
	Yüksek	F	20	30	172	222			
		%	9,0	13,5	77,5	100			
	Toplam	F	43	59	295	397			
		%	10,8	14,9	74,3	100			
4. Anne ve babası ayrı yaşayan çocuklar okula uyum sorunu yaşamaktadırlar.	Düşük	F	16	43	116	175	.164	.921	2
		%	9,1	24,6	66,3	100			
	Yüksek	F	23	54	145	222			
		%	10,4	24,3	65,3	100			
	Toplam	F	39	97	261	397			
		%	9,8	24,4	65,7	100			
5. Babanın iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesi okula uyum sürecini olumsuz etkilemektedir.	Düşük	F	26	45	104	175	.895	.639	2
		%	14,9	25,7	59,4	100			
	Yüksek	F	40	51	131	222			
		%	18	23	59	100			
	Toplam	F	66	96	235	397			
		%	16,6	24,2	59,2	100			

Psikolojik iyi oluş düzeylerine göre öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “ailesel faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesine ilişkin analizler sonucunda, Tablo 4.2'de görüldüğü gibi psikolojik iyi oluş düzeylerine göre “Ailelerin çocukla okul dışında geçirmiş oldukları zaman uyum sürecini etkiler.” Maddesinde anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Psikolojik iyi oluş düzeyleri düşük olan öğretmenlerin % 81,7 “Ailelerin çocukla okul dışında geçirmiş oldukları zaman uyum sürecini etkiler.” görüşüne katılırken, yüksek olanların % 89,2’ü katılmaktadır. Psikolojik iyi oluş düzeyi düşük ve yüksek olanların “Ailelerin çocukla okul dışında geçirmiş oldukları zaman uyum sürecini etkiler” maddesine yönelik görüşleri karşılaştırıldığında her durumda ki-kare değeri, kritik değer olan 4,913’den büyük çıkmıştır. Bu değerler 2 serbestlik derecesi ile .05 düzeyinde anlamlıdır.

Diğer maddelere yönelik görüşler incelendiğinde ise psikolojik iyi oluş düzeyleri düşük ve yüksek olan öğretmenlerin düşüncelerinin karşılaştırılmasından elde edilen ki-kare değerleri, kritik değerlerden düşük çıkmıştır. Bu bulgu ışığında okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “ailesel faktörlere” ait öğretmen görüşlerinden “Annenin iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesi okula uyum sürecini olumsuz etkilemektedir.”, “Anne ve babası ayrı yaşayan çocuklar okula uyum sorunu yaşamaktadırlar ”, “Babanın iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesi okula uyum sürecini olumsuz etkilemektedir. ” maddelerine yönelik görüşlerin sıklığı üzerinde öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin farklılaşmadığı gözlenmiştir.

4.1.3. Psikolojik İyi Oluş Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Çocukların Okula Uyum Sürecini Kolaylaştırıcı Faktörlere Ait Görüşlerinin İncelenmesi

Psikolojik iyi oluş düzeylerine göre öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini “kolaylaştırıcı faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesine yönelik görüşlerin sıklığına ait frekans, yüzde ve ki-kare testi sonuçları Tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 3.

Kolaylaştırıcı Faktörlere Ait Görüşlerin Sıklığı

Görüşler	Psikolojik İyi Oluş Düz.	Yüzde ve Frekans	Görüşlerin Sıklığı			Toplam	X ²	P	sd
			Katılmıyor-Rum	Kararsızım	Katılıyorum				
1. Öğretmenler, okul öncesi program ile ilgili önceden yeterince bilgilendirilmelidirler	Düşük	F	72	28	75	175	2.866	.239	2
		%	41,1	16,0	42,9	100			
	Yüksek	F	79	29	114	222			
		%	35,6	13,1	51,4	100			
	Toplam	F	151	57	189	397			
%		38,0	14,4	47,6	100				
2. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla baş etmeleri için gerekli destek birimleri bulunmaktadır.	Düşük	F	89	27	59	175	3.544	.17	2
		%	50,9	15,4	33,7	100			
	Yüksek	F	92	39	91	222			
		%	41,4	17,6	41,0	100			
	Toplam	F	181	66	150	397			
%		45,6	16,6	37,8	100				
3. Sınıfların öğrenci mevcudu uyum sorunları yaşayan öğrenciler için yeterli zaman ayırmaya uygundur.	Düşük	F	92	29	54	175	4.205	.122	2
		%	52,6	16,6	30,9	100			
	Yüksek	F	132	22	68	222			
		%	59,5	9,9	30,6	100			
	Toplam	F	224	51	122	397			
%		56,4	12,8	30,7	100				
4. Uyumu kolaylaştırmak için yaratıcı oyun, etkinlikler vb. konularda öğretmenlere güncel eğitimler verilmektedir.	Düşük	F	100	18	57	175	.213	.899	2
		%	57,1	10,3	32,6	100			
	Yüksek	F	122	25	75	222			
		%	55	11,3	33,8	100			
	Toplam	F	222	43	132	397			
%		55,9	10,8	33,2	100				
5. Sınıflarda uygulanan programlar için gerekli fiziksel donanımlar sağlanmaktadır.	Düşük	F	88	35	52	175	1.824	.402	2
		%	50,3	20,0	29,7	100			
	Yüksek	F	118	33	71	222			
		%	53,2	14,9	32,0	100			
	Toplam	F	206	68	123	397			
%		51,9	17,1	31	100				

Tablo 3. (devamı)

6. Okulların fiziki koşulları öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek durumdadır.	Düşük	F	97	25	53	175	1.061	.588	2
		%	55,4	14,3	30,3	100			
	Yüksek	F	112	33	77	222			
		%	50,5	14,9	34,7	100			
Toplam	F	209	58	130	397				
	%	52,6	14,6	32,7	100				
7. Uygulanan ders programları ve içeriği uyum sürecini geliştirme konusunda yeterlidir.	Düşük	F	65	63	47	175	4.156	.125	2
		%	37,1	36,0	26,9	100			
	Yüksek	F	82	62	78	222			
		%	36,9	27,9	35,1	100			
Toplam	F	147	125	125	397				
	%	37,0	31,5	31,5	100				
8. Uyum problemi yaşayan çocuğun ailesi ile öğretmenler işbirliği içinde çalışmalıdır.	Düşük	F	9	6	160	175	3.817	.148	2
		%	5,1	3,4	91,4	100			
	Yüksek	F	8	2	212	222			
		%	3,	0,9	95,5	100			
Toplam	F	17	8	372	397				
	%	4,3	2	93,7	100				

Psikolojik iyi oluş düzeylerine göre öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “kolaylaştırıcı faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesine ile ilgili analizler sonucunda, Tablo 4.3'de görüldüğü gibi psikolojik iyi oluş düzeylerine göre görüşler incelendiğinde ise psikolojik iyi oluş düzeyleri düşük ve yüksek olan öğretmenlerin düşüncelerinin karşılaştırılmasından elde edilen ki-kare değerleri, kritik değerlerden düşük çıkmıştır. Bu bulgu ışığında okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “kolaylaştırıcı faktörlere” ait öğretmen görüşlerinden “Öğretmenler, okul öncesi program ile ilgili önceden yeterince bilgilendirilmelidirler”, “Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla baş etmeleri için gerekli destek birimleri bulunmaktadır.”, “Sınıfların öğrenci mevcudu uyum sorunları yaşayan öğrenciler için yeterli zaman ayırmaya uygundur.”, “Uyumu kolaylaştırmak için yaratıcı oyun, etkinlikler vb. konularda öğretmenlere güncel eğitimler verilmektedir.”, “Sınıflarda uygulanan programlar için gerekli fiziksel donanımlar sağlanmaktadır.”, “Okulların fiziki koşulları öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek durumdadır.”, “Uygulanan ders programları ve içeriği uyum sürecini geliştirme konusunda yeterlidir.”, “Uyum problemi yaşayan çocuğun ailesi ile öğretmenler işbirliği

içinde çalışmalıdır.”,maddelerine yönelik görüşlerin sıklığı üzerinde öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin farklılaşmadığı gözlenmiştir.

4.2. Cinsiyetleri Farklı Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Okula Uyum Süreçlerine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Cinsiyetleri farklı öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum süreçlerine yönelik görüşleri arasında fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap aranırken araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çocukların okula uyumuna yönelik görüşlerinin sıklığına ait frekans, yüzde ve ki-kare testiyle değişkenler arası farklılığın önemlilik düzeyi hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular üç ayrı boyut altında tablolar halinde gösterilmiştir.

4.2.1. Cinsiyetleri Farklı Öğretmenlerin Çocukların Okula Uyum Sürecini Etkileyen “Genel Faktörlere” Ait Görüşlerin İncelenmesi

Cinsiyetleri farklı öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “genel faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesine yönelik görüşlerin sıklığına ait frekans, yüzde ve ki-kare testi sonuçları Tablo 4.4'de verilmiştir.

Tablo 4.

Cinsiyet Farklılığına Göre Genel Faktörlere Ait Puanlar

Görüşler	Cinsiyet	Yüzde ve Frekans	Görüşlerin Sıklığı			Toplam	X ²	P	sd
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum				
1. Çocukların Akranları ile önceden tanışıklığı uyum sürecini etkiler	Kadın	F	19	17	304	340	,016	,992	2
		%	5,6	5,0	89,4	100			
	Erkek	F	3	3	51	57			
		%	5,3	5,3	89,5	100			
	Toplam	F	22	10	355	397			
		%	5,5	5,0	89,4	100			
2. Uyum problemi yaşayan çocuklar arkadaşlarını da olumsuz etkiler.	Kadın	F	32	21	287	340	1,596	,450	2
		%	9,4	6,2	84,4	100			
	Erkek	F	6	6	45	57			
		%	10,5	10,5	78,9	100			
	Toplam	F	38	27	332	397			
		%	9,6	6,8	83,6	100			
3. Kendisini ifade edemeyen çocuklar uyum sağlamakta zorlanmaktadır.	Kadın	F	27	23	290	340	2,475	,290	2
		%	7,9	6,8	85,3	100			
	Erkek	F	3	7	47	57			
		%	5,3	12,3	82,5	100			
	Toplam	F	30	30	337	397			
		%	7,6	7,6	84,9	100			
4. Akranları tarafından ret edilen çocukların uyum süreci daha uzun olmaktadır.	Kadın	F	27	28	285	340	3,682	,159	2
		%	7,9	8,2	83,5	100			
	Erkek	F	1	3	53	57			
		%	1,8	5,3	93,0	100			
	Toplam	F	28	31	338	397			
		%	7,1	7,8	85,1	100			
5. Çocukların uyum sürecini kardeş, hastalık, ölüm v.b yaşantılar etkiler.	Kadın	F	14	16	310	340	3,176	,204	2
		%	4,1	4,7	91,2	100			
	Erkek	F	2	6	49	57			
		%	3,5	10,5	86	100			
	Toplam	F	16	22	359	397			
		%	4	5,5	90,4	100			
6. Şımartılmış çocuklar okula uyumu geciktirmektedir.	Kadın	F	34	42	264	340	3,926	,154	2
		%	10	12,4	77,6	100			
	Erkek	F	6	8	43	57			
		%	10,5	14,0	75,4	100			
	Toplam	F	40	50	307	397			
		%	10,1	12,6	77,3	100			

Cinsiyetleri farklı öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “genel faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesi ile ilgili analizler sonucunda, Tablo 4.4'de görüldüğü gibi cinsiyetlerine göre kadın ve erkek öğretmenlerin düşüncelerinin karşılaştırılmasından elde edilen ki-kare değerleri, kritik değerlerden düşük çıkmıştır. Bu bulgu ışığında okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “genel faktörlere” ait öğretmen görüşlerinden “Çocukların Akranları ile önceden tanışıklığı uyum sürecini etkiler.”, “Uyum problemi yaşayan çocuklar arkadaşlarını da olumsuz etkiler.”, “Kendisini ifade edemeyen çocuklar uyum sağlamakta zorlanmaktadırlar.”, “Akranları tarafından ret edilen çocukların uyum süreci daha uzun olmaktadır.”, “Çocukların uyum sürecini kardeş, hastalık , ölüm v.b yaşantılar etkiler. ” , “Şımartılmış çocuklar okula uyumu gecikmektedir.” maddelerine yönelik görüşlerin sıklığı üzerinde öğretmenlerin cinsiyetlerinin farklılaşmadığı gözlenmiştir.

4.2.2. Cinsiyetleri Farklı Öğretmenlerin Çocukların Okula Uyum Sürecini Etkileyen “Ailesel Faktörlere” Ait Görüşlerinin İncelenmesi

Cinsiyetleri farklı öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “ailesel faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesine yönelik görüşlerin sıklığına ait frekans, yüzde ve ki-kare testi sonuçları Tablo 4.5'de verilmiştir.

Tablo 5.

Cinsiyet Farklılığına Göre Ailesel Faktörlere Ait Puanlar

Görüşler	Cinsiyet	Yüzde ve Frekans	Görüşlerin Sıklığı			Toplam	X ²	P	sd
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum				
1. Uyum problemi yaşayan çocukların aileleri genellikle sorunludur.	Kadın	F	107	91	142	340	.303	.859	2
		%	31.5	26.8	41.8	100			
	Erkek	F	17	14	26	57			
		%	29.8	24.6	45.6	100			
	Toplam	F	124	105	168	397			
		%	31.2	26.4	42.3	100			
2. Ailelerin çocukla okul dışında geçirmiş oldukları zaman uyum sürecini etkiler.	Kadın	F	28	19	293	340	.211	.900	2
		%	8.2	5.6	86.2	100			
	Erkek	F	5	4	48	57			
		%	8.8	7.0	84.2	100			
	Toplam	F	33	23	341	397			
		%	8.3	5.8	85.9	100			
3. Annenin iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesi okula uyum sürecini olumsuz etkilemektedir.	Kadın	F	40	56	244	340	8.091	.017	2
		%	11.8	16.5	71.8	100			
	Erkek	F	3	3	51	57			
		%	5.3	5.3	89.5	100			
	Toplam	F	43	59	295	397			
		%	10.8	14.9	74.3	100			
4. Anne ve babası ayrı yaşayan çocuklar okula uyum sorunu yaşamaktadırlar.	Kadın	F	38	89	213	340	10.809	.004	2
		%	11.2	26.2	62.6	100			
	Erkek	F	1	8	48	57			
		%	1.8	14.0	84.2	100			
	Toplam	F	39	97	261	397			
		%	9.8	24.4	65.7	100			
5. Babanın iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesi okula uyum sürecini olumsuz etkilemektedir.	Kadın	F	63	85	192	340	8.791	.012	2
		%	18.5	25.0	56.5	100			
	Erkek	F	3	11	43	57			
		%	5.3	19.3	75.4	100			
	Toplam	F	66	96	235	397			
		%	16.6	24.2	59.2	100			

Cinsiyetleri farklı öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “ailesel faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesi ile ilgili analizler sonucunda, Tablo 4.5'de görüldüğü gibi cinsiyetlerine göre “Anne ve babası ayrı yaşayan çocuklar okula uyum sorunu yaşamaktadırlar.” maddesinde anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Kadın öğretmenlerin %62,6’sı “Anne ve babası ayrı yaşayan çocuklar okula uyum sorunu yaşamaktadırlar.” görüşüne katılırken, erkek %84,2’si katılmaktadır. Kadın ve erkek öğretmenlerin “Anne ve babası ayrı yaşayan çocuklar okula uyum sorunu yaşamaktadırlar.” maddesine yönelik görüşleri karşılaştırıldığında her durumda ki-kare değeri, kritik değer olan 4,913’den büyük çıkmıştır. Bu değerler 2 serbestlik derecesi ile .05 düzeyinde anlamlıdır.

Diğer maddelere yönelik görüşler incelendiğinde ise kadın ve erkek öğretmenlerin düşüncelerinin karşılaştırılmasından elde edilen ki-kare değerleri, kritik değerlerden düşük çıkmıştır. Bu bulgu ışığında okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “ailesel faktörlere” ait öğretmen görüşlerinden “Uyum problemi yaşayan çocukların aileleri genellikle sorunludur.”, “Ailelerin çocukla okul dışında geçirmiş oldukları zaman uyum sürecini etkiler.”, “Annenin iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesi okula uyum sürecini olumsuz etkilemektedir.” ve “Babanın iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesi okula uyum sürecini olumsuz etkilemektedir.” maddelerine yönelik görüşlerin sıklığı üzerinde öğretmenlerin cinsiyetlerinin farklılaşmadığı gözlenmiştir.

4.2.3. Cinsiyetleri Farklı Öğretmenlerin Çocukların Okula Uyum Sürecini “Kolaylaştırıcı Faktörlere” Ait Görüşlerinin İncelenmesi

Cinsiyetleri farklı öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini “kolaylaştırıcı faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesine yönelik görüşlerin sıklığına ait frekans, yüzde ve ki-kare testi sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Cinsiyet Farklılığına Göre Kolaylaştırıcı Faktörlere Ait Puanlar

Görüşler	Cinsiyet	Yüzde ve Frekans	Görüşlerin Sıklığı			Toplam	X ²	P	sd
			Katılmıyo- rum	Kararsı- zım	Katılıyo- rum				
1. Öğretmenler, okul öncesi program ile ilgili önceden yeterince bilgilendirilmelidirler	Kız	F	132	42	166	340	7.752	.021	2
		%	38.8	12.4	48.8	100			
	Erkek	F	19	15	23	57			
		%	33.3	26.3	40.4	100			
	Toplam	F	151	57	189	397			
		%	38.0	14.4	47.6	100			
2. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla baş etmeleri için gerekli destek birimleri bulunmaktadır.	Kız	F	157	55	128	340	.475	.788	2
		%	46.2	16.2	37.6	100			
	Erkek	F	24	11	22	57			
		%	42.1	19.3	38.6	100			
	Toplam	F	181	66	150	397			
		%	45.6	16.6	37.8	100			
3. Sınıfların öğrenci mevcudu uyum sorunları yaşayan öğrenciler için yeterli zaman ayırmaya uygundur.	Kız	F	191	44	105	340	.060	.970	2
		%	56.2	12.9	30.9	100			
	Erkek	F	33	7	17	57			
		%	57.9	12.3	29.8	100			
	Toplam	F	224	51	122	397			
		%	56.4	12.8	30.7	100			
4. Uyumu kolaylaştırmak için yaratıcı oyun, etkinlikler vb. konularda öğretmenlere güncel eğitimler verilmektedir.	Kız	F	190	35	115	340	.866	.649	2
		%	55.9	10.3	33.8	100			
	Erkek	F	32	8	17	57			
		%	56.1	14.0	29.8	100			
	Toplam	F	222	43	132	397			
		%	55.9	10.8	33.2	100			
5. Sınıflarda uygulanan programlar için gerekli fiziksel donanımlar sağlanmaktadır.	Kız	F	180	53	107	340	3.967	.138	2
		%	52.9	15.6	31.5	100			
	Erkek	F	26	15	16	57			
		%	45.6	26.3	28.1	100			
	Toplam	F	206	68	123	397			
		%	51.9	17.1	31.0	100			
6. Okulların fiziki koşulları öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek durumdadır.	Kız	F	182	47	111	340	1.360	.506	2
		%	53.5	13.8	32.6	100			
	Erkek	F	27	11	19	57			
		%	47.4	19.3	33.3	100			
	Toplam	F	209	58	130	397			
		%	52.6	14.6	32.7	100			

Tablo 6. (devamı)

7. Uygulanan ders programları ve içeriği uyum sürecini geliştirme konusunda yeterlidir.	Kız	F	125	108	107	340	.103	.950	2
		%	36.8	31.8	31.5	100			
	Erkek	F	22	17	18	57			
		%	38.6	29.8	31.6	100			
	Toplam	F	147	125	125	397			
		%	37.0	31.5	31.5	100			
8. Uyum problemi yaşayan çocuğun ailesi ile öğretmenler işbirliği içinde çalışmalıdır.	Kız	F	16	7	317	340	1.071	.585	2
		%	4.7	2.1	93.2	100			
	Erkek	F	1	1	55	57			
		%	1.8	1.8	96.5	100			
	Toplam	F	17	8	372	397			
		%	4.3	2.0	93.7	100			

Cinsiyetleri farklı öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “kolaylaştırıcı faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesi ile ilgili analizler sonucunda, Tablo 4.6'da görüldüğü gibi cinsiyetlerine göre “Öğretmenler, okul öncesi program ile ilgili önceden yeterince bilgilendirilmelidirler” maddesinde anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Kadın öğretmenlerin %48,8'i “Öğretmenler, okul öncesi program ile ilgili önceden yeterince bilgilendirilmelidirler.” görüşüne katılırken, erkek %40,4'ü katılmaktadır. Kadın ve erkek öğretmenlerin “Öğretmenler, okul öncesi program ile ilgili önceden yeterince bilgilendirilmelidirler.” maddesine yönelik görüşleri karşılaştırıldığında her durumda ki-kare değeri, kritik değer olan 4,913'den büyük çıkmıştır. Bu değerler 2 serbestlik derecesi ile .05 düzeyinde anlamlıdır.

Diğer maddelere yönelik görüşler incelendiğinde ise kadın ve erkek öğretmenlerin düşüncelerinin karşılaştırılmasından elde edilen ki-kare değerleri, kritik değerlerden düşük çıkmıştır. Bu bulgu ışığında okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “kolaylaştırıcı faktörlere” ait öğretmen görüşlerinden “Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla baş etmeleri için gerekli destek birimleri bulunmaktadır. ”, “Sınıfların öğrenci mevcudu uyum sorunları yaşayan öğrenciler için yeterli zaman ayırmaya uygundur.” , “Uyumu kolaylaştırmak için yaratıcı oyun, etkinlikler vb. konularda öğretmenlere güncel eğitimler verilmektedir.”, “Sınıflarda uygulanan programlar için gerekli fiziksel donanımlar sağlanmaktadır.”, “Okulların fiziki koşulları öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek durumdadır.”, “Uygulanan ders programları ve içeriği uyum sürecini geliştirme konusunda yeterlidir.”

ve “Uyum problemi yaşayan çocuğun ailesi ile öğretmenler işbirliği içinde çalışmalıdır.”, maddelerine yönelik görüşlerin sıklığı üzerinde öğretmenlerin cinsiyetlerinin farklılık yaratmadığını söyleyebiliriz.

4.3. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Okula Uyum Süreçlerine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum süreçlerine yönelik görüşleri arasında fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap aranırken araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kıdemlerine göre çocukların okula uyumuna yönelik görüşlerinin sıklığına ait frekans, yüzde ve ki-kare testiyle değişkenler arası farklılığın önemlilik düzeyi hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular üç ayrı boyut altında tablolar halinde gösterilmiştir.

4.3.1. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Çocukların Okula Uyum Sürecini Etkileyen “Genel Faktörlere” Ait Görüşlerin İncelenmesi

Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “genel faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesine yönelik görüşlerin sıklığına ait frekans, yüzde ve ki-kare testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Kıdem Değişkenine Göre Genel Faktörlere Ait Puanlar

Görüşler	Kıdem	Yüzde ve Frekans	Görüşlerin Sıklığı			Toplam	X ²	P	sd
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum				
1. Çocukların Akranları ile önceden tanışıklığı uyum sürecini etkiler	1-5 yıl	F	15	11	243	269	4.036	.401	4
		%	5.6	4.1	90.3	100			
	6-10 yıl	F	4	8	83	95			
		%	4.2	8.4	87.4	100			
	10-20 yıl	F	3	1	29	33			
		%	9.1	3.0	87.9	100			
Toplam	F	22	20	355	397				
	%	5.5	5.0	89.4	100				
2. Uyum problemi yaşayan çocuklar arkadaşlarını da olumsuz etkiler.	1-5 yıl	F	26	20	223	269	1.126	.890	4
		%	9.7	7.4	82.9	100			
	6-10 yıl	F	10	5	80	95			
		%	10.5	5.3	84.2	100			
	10-20 yıl	F	2	2	29	33			
		%	6.1	6.1	87.9	100			
Toplam	F	38	27	332	397				
	%	9.6	6.8	83.6	100				
3. Kendisini ifade edemeyen çocuklar uyum sağlamakta zorlanmaktadır.	1-5 yıl	F	18	20	231	269	1.045	.903	4
		%	6.7	7.4	85.9	100			
	6-10 yıl	F	9	7	79	95			
		%	9.5	7.4	83.2	100			
	10-20 yıl	F	3	3	27	33			
		%	9.1	9.1	81.8	100			
Toplam	F	30	30	337	397				
	%	7.6	7.6	84.9	100				
4. Akranları tarafından ret edilen çocukların uyum süreci daha uzun olmaktadır.	1-5 yıl	F	17	17	235	269	7.933	.094	4
		%	6.3	6.3	87.4	100			
	6-10 yıl	F	7	13	75	95			
		%	7.4	13.7	78.9	100			
	10-20 yıl	F	4	1	28	33			
		%	12.1	3.0	84.8	100			
Toplam	F	28	31	338	397				
	%	7.1	7.8	85.1	100				
5. Çocukların uyum sürecini kardeş, hastalık, ölüm v.b yaşantılar etkiler.	1-5 yıl	F	9	11	249	269	7.211	.125	4
		%	3.3	4.1	92.6	100			
	6-10 yıl	F	5	10	80	95			
		%	5.3	10.5	84.2	100			
	10-20 yıl	F	2	1	30	33			
		%	6.1	3.0	90.9	100			
Toplam	F	16	22	359	397				

Tablo 7. (devamı)

		%	4.0	5.5	90.4	100			
6. Şımartılmış çocuklar okula uyumu gecikmektedir.	1-5 yıl	F	22	39	208	269	7.022	.135	4
		%	8.2	14.5	77.3	100			
	6-10 yıl	F	15	9	71	95			
		%	15.8	9.5	74.7	100			
	10-20 yıl	F	3	2	28	33			
		%	9.1	6.1	84.8	100			
	Toplam	F	40	50	307	397			
		%	10.1	12.6	77.3	100			

Kıdemleri farklı öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “genel faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesi ile ilgili analizler sonucunda, Tablo 4.7’de görüldüğü gibi kıdemlerine göre görüşler incelendiğinde ise kıdemleri 1-5, 5-10, 10-20 arasında olan öğretmenlerin düşüncelerinin karşılaştırılmasından elde edilen ki-kare değerleri, kritik değerlerden düşük çıkmıştır. Bu bulgu ışığında okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “genel faktörlere” ait öğretmen görüşlerinden “Çocukların Akranları ile önceden tanışıklığı uyum sürecini etkiler”, “Uyum problemi yaşayan çocuklar arkadaşlarını da olumsuz etkiler.”, “Kendisini ifade edemeyen çocuklar uyum sağlamakta zorlanmaktadırlar.”, “Çocukların uyum sürecini kardeş, hastalık, ölüm v.b yaşantılar etkiler.” ve “Şımartılmış çocuklar okula uyumu gecikmektedir.” maddelerine yönelik görüşlerin sıklığı üzerinde öğretmenlerin kıdemlerinin farklılaşmadığı gözlenmiştir.

4.3.2. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Çocukların Okula Uyum Sürecini Etkileyen “Ailesel Faktörlere” Ait Görüşlerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “ailesel faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesine yönelik görüşlerin sıklığına ait frekans, yüzde ve ki-kare testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Kıdem Değişkenine Göre Ailesel Faktörlere Ait Puanlar

Görüşler	Kıdem	Yüzde ve Frekan s	Görüşlerin Sıklığı			Topla m	X ²	P	s d
			Katılmıyoru m	Kararsız m	Katılıyoru m				
1. Uyum problemi yaşayan çocukların aileleri genellikle sorunludur.	1-5 yıl	F	80	72	117	269	3.44	.48	4
		%	29.7	26.8	43.5	100	5	6	
	6-10 yıl	F	29	26	40	95			
		%	60.5	27.4	42.1	100			
	10-20 yıl	F	15	7	11	33			
		%	45.5	21.2	33.3	100			
	Topla m	F	124	105	168	397			
		%	31.2	26.4	42.3	100			
2. Ailelerin çocukla okul dışında geçirmiş oldukları zaman uyum sürecini etkiler.	1-5 yıl	F	25	13	231	269	2.96	.56	4
		%	9.3	4.8	85.9	100	9	3	
	6-10 yıl	F	5	8	82	95			
		%	5.3	8.4	86.3	100			
	10-20 yıl	F	3	2	28	33			
		%	9.1	6.1	84.8	100			
	Topla m	F	33	23	341	397			
		%	8.3	5.8	85.9	100			
3. Annenin iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesi okula uyum sürecini olumsuz etkilemektedir.	1-5 yıl	F	26	38	205	269	2.07	.72	4
		%	9.7	14.1	76.2	100	3	2	
	6-10 yıl	F	12	15	68	95			
		%	12.6	15.8	71.6	100			
	10-20 yıl	F	5	6	22	33			
		%	15.2	18.2	66.7	100			
	Topla m	F	43	59	295	397			
		%	10.8	14.9	74.3	100			
4. Anne ve babası ayrı yaşayan çocuklar okula uyum sorunu yaşamaktadırlar.	1-5 yıl	F	23	65	181	269	4.87	.30	4
		%	8.6	24.2	67.3	100	7	0	
	6-10 yıl	F	12	20	63	95			
		%	12.6	21.1	66.3	100			
	10-20 yıl	F	4	12	17	33			
		%	12.1	36.4	51.5	100			
	Topla m	F	39	97	261	397			
		%	9.8	24.4	65.7	100			

Tablo 8. (devamı)

5. Babanın iş yoğunluğu	1-5 yıl	F	36	69	164	269	13.219	.010	4
		%	13.4	25.7	61.0	100			
çocuklarla ilgilenmemesi	6-10 yıl	F	20	16	59	95			
		%	21.1	16.8	62.1	100			
	10-20 yıl	F	10	11	12	33			
		%	30.3	33.3	36.4	100			
	Toplam	F	66	96	235	397			
		%	16.6	24.2	59.2	100			

Kıdemleri farklı öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “ailesel faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesi ile ilgili analizler sonucunda, Tablo 4.8’de görüldüğü gibi kıdemlerine göre “Babanın iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesi okula uyum sürecini olumsuz etkilemektedir.” maddesinde anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Kıdemleri 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin %61,0’ı “Babanın iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesi okula uyum sürecini olumsuz etkilemektedir.” görüşüne katılırken, 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin %62,1’i, 10-20 yıl arasında olanların %36,4 katılmaktadır. Kıdemleri 1-5, 5-10, 10-20 arasında olan öğretmenlerin “Babanın iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesi okula uyum sürecini olumsuz etkilemektedir.” maddesine yönelik görüşleri karşılaştırıldığında her durumda ki-kare değeri, kritik değer olan 4,913’den büyük çıkmıştır. Bu değerler 2 serbestlik derecesi ile .05 düzeyinde anlamlıdır.

Diğer maddelere yönelik görüşler incelendiğinde ise Kıdemleri 1-5, 5-10, 10-20 arasında olan öğretmenlerin düşüncelerinin karşılaştırılmasından elde edilen ki-kare değerleri, kritik değerlerden düşük çıkmıştır. Bu bulgu ışığında okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “ailesel faktörlere” ait öğretmen görüşlerinden “Uyum problemi yaşayan çocukların aileleri genellikle sorunludur.”, “Ailelerin çocukla okul dışında geçirmiş oldukları zaman uyum sürecini etkiler.”, “Annenin iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesi okula uyum sürecini olumsuz etkilemektedir.” ve “Anne ve babası ayrı yaşayan çocuklar okula uyum sorunu yaşamaktadırlar.” maddelerine yönelik görüşlerin sıklığı üzerinde öğretmenlerin kıdemlerinin farklılaşmadığı gözlenmiştir.

4.3.3. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Çocukların Okula Uyum Sürecini “Kolaylaştırıcı Faktörlere” Ait Görüşlerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini “kolaylaştırıcı faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesine yönelik görüşlerin sıklığına ait frekans, yüzde ve ki-kare testi sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Kıdem Değişkenine Göre Kolaylaştırıcı Faktörlere Ait Puanlar

Görüşler	Kıdem	Yüzde ve Frekans	Görüşlerin Sıklığı			Toplam	X ²	P	sd
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum				
1. Öğretmenler, okul öncesi program ile ilgili önceden yeterince bilgilendirilmelidirler	1-5 yıl	F	106	36	127	269	1.947	.745	4
		%	39.4	13.4	47.2	100			
	6-10 yıl	F	34	17	44	95			
		%	35.8	17.9	46.3	100			
	10-20 yıl	F	11	4	18	33			
		%	33.3	12.1	54.5	100			
Toplam	F	151	57	189	397				
%		38.0	14.4	47.6	100				
2. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla baş etmeleri için gerekli destek birimleri bulunmaktadır.	1-5 yıl	F	123	50	96	269	4.482	.385	4
		%	45.7	18.6	35.7	100			
	6-10 yıl	F	43	14	38	95			
		%	45.3	14.7	40.0	100			
	10-20 yıl	F	15	2	16	33			
		%	45.5	6.1	48.5	100			
Toplam	F	181	66	150	397				
%		45.6	16.6	37.8	100				
3. Sınıfların öğrenci mevcudu uyum sorunları yaşayan öğrenciler için yeterli zaman ayırmaya uygundur.	1-5 yıl	F	151	36	82	269	1.578	.813	4
		%	56.1	13.4	30.5	100			
	6-10 yıl	F	57	10	28	95			
		%	60.0	10.5	29.5	100			
	10-20 yıl	F	16	5	12	33			
		%	48.5	15.2	36.4	100			
Toplam	F	224	51	122	397				
%		56.4	12.8	30.7	100				
4. Uyumu kolaylaştırmak için yaratıcı oyun, etkinlikler vb. konularda öğretmenlere güncel eğitimler verilmektedir.	1-5 yıl	F	157	27	85	269	3.059	.548	4
		%	58.4	10.0	31.6	100			
	6-10 yıl	F	46	13	36	95			
		%	48.4	13.7	37.9	100			
	10-20 yıl	F	19	3	11	33			
		%	57.6	9.1	33.3	100			
Toplam	F	222	43	132	397				
%		55.9	10.8	33.2	100				

Tablo 9. (devamı)

5. Sınıflarda uygulanan programlar için gerekli fiziksel donanımlar sağlanmaktadır.	1-5 yıl	F	144	44	81	269	3.471	.482	4
		%	53.5	16.4	30.1	100			
	6-10 yıl	F	47	20	28	95			
		%	49.5	21.1	29.5	100			
	10-20 yıl	F	15	4	14	33			
		%	45.5	12.1	42.4	100			
	Toplam	F	206	68	123	397			
		%	51.9	17.1	31.0	100			
6. Okulların fiziki koşulları öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek durumdadır.	1-5 yıl	F	146	38	85	269	3.749	.441	4
		%	54.3	14.1	31.6	100			
	6-10 yıl	F	48	17	30	95			
		%	50.5	17.9	31.6	100			
	10-20 yıl	F	15	3	15	33			
		%	45.5	9.1	45.5	100			
	Toplam	F	209	58	130	397			
		%	52.6	14.6	32.7	100			
7. Uygulanan ders programları ve içeriği uyum sürecini geliştirme konusunda yeterlidir.	1-5 yıl	F	104	84	81	269	2.437	.656	4
		%	38.7	31.2	30.1	100			
	6-10 yıl	F	30	33	32	95			
		%	31.6	34.7	33.7	100			
	10-20 yıl	F	13	8	12	33			
		%	39.4	24.2	36.4	100			
	Toplam	F	147	125	125	397			
		%	37.0	31.5	31.5	100			
8. Uyum problemi yaşayan çocuğun ailesi ile öğretmenler işbirliği içinde çalışmalıdır.	1-5 yıl	F	11	2	256	269	14.505	0,006	4
		%	4.1	0.7	95.2	100			
	6-10 yıl	F	6	6	83	95			
		%	6.3	6.3	87.4	100			
	10-20 yıl	F	0	0	33	85			
		%	0	0	100	100			
	Toplam	F	17	8	372	397			
		%	4.3	2	93.7	100			

Kıdemleri farklı öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “kolaylaştırıcı faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesi ile ilgili analizler sonucunda, Tablo 4.9’da görüldüğü gibi kıdemlerine göre “Uyum problemi yaşayan çocuğun ailesi ile öğretmenler işbirliği içinde çalışmalıdır.” maddesinde anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Kıdemleri 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin % '95,2'si “Uyum problemi yaşayan çocuğun ailesi ile öğretmenler işbirliği içinde çalışmalıdır.” görüşüne katılırken, 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin % 87,4'ü, 10-20 yıl arasında olanların %100'ü katılmaktadır. Kıdemleri 1-5, 5-10, 10-20 arasında olan öğretmenlerin “Uyum problemi yaşayan çocuğun ailesi ile öğretmenler işbirliği içinde çalışmalıdır.” maddesine yönelik görüşleri karşılaştırıldığında her durumda ki-kare değeri, kritik değer

olan 4,913'den büyük çıkmıştır. Bu değerler 2 serbestlik derecesi ile .05 düzeyinde anlamlıdır.

Diğer maddelere yönelik görüşler incelendiğinde ise Kıdemleri 1-5, 5-10, 10-20 arasında olan öğretmenlerin düşüncelerinin karşılaştırılmasından elde edilen ki-kare değerleri, kritik değerlerden düşük çıkmıştır. Bu bulgu ışığında okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “kolaylaştırıcı faktörlere” ait öğretmen görüşlerinden “Öğretmenler, okul öncesi program ile ilgili önceden yeterince bilgilendirilmelidirler.” , “Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla baş etmeleri için gerekli destek birimleri bulunmaktadır.” , “Sınıfların öğrenci mevcudu uyum sorunları yaşayan öğrenciler için yeterli zaman ayırmaya uygundur.” , “Uyumu kolaylaştırmak için yaratıcı oyun, etkinlikler vb. konularda öğretmenlere güncel eğitimler verilmektedir.”, “Sınıflarda uygulanan programlar için gerekli fiziksel donanımlar sağlanmaktadır.”, “Okulların fiziki koşulları öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek durumdadır.” ve “Uygulanan ders programları ve içeriği uyum sürecini geliştirme konusunda yeterlidir.” maddelerine yönelik görüşlerin sıklığı üzerinde öğretmenlerin kıdemlerinin farklılıklaşmadığı gözlenmiştir.

4.4. Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı Farklı Olan Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Okula Uyum Süreçlerine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıflarındaki öğrenci sayısı farklı olan öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum süreçlerine yönelik görüşleri arasında fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap aranırken araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre çocukların okula uyumuna yönelik görüşlerinin sıklığına ait frekans, yüzde ve ki-kare testiyle değişkenler arası farklılığın önemlilik düzeyi hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular üç ayrı boyut altında tablolar halinde gösterilmiştir.

4.4.1. Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı Farklı Olan Öğretmenlerin Çocukların Okula Uyum Sürecini Etkileyen “Genel Faktörlere” Ait Görüşlerin İncelenmesi:

Sınıflarındaki öğrenci sayısı farklı olan öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “genel faktörlere” ait görüşlerinin

incelenmesine yönelik görüşlerin sıklığına ait frekans, yüzde ve ki-kare testi sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Sınıf Öğrenci Sayısı Farklılığına Göre Genel Faktörlere Ait Puanlar

Görüşler	Öğrenci sayısı	Yüzde ve Frekans	Görüşlerin Sıklığı			Toplam	X ²	P	sd
			Katılmıyor m	Kararsız m	Katılıyor m				
1. Çocukların Akranları ile önceden tanışıklığı uyum sürecini etkiler	1-10 arası	F %	5 6.0	2 2.4	76 91.6	83 100	4.08 8	.39 4	4
	10-20 arası	F %	6 3.7	11 6.7	146 89.6	163 100			
	20-30 arası	F %	11 7.3	7 4.6	133 88.1	151 100			
		F %	22 5.5	20 5.0	355 89.4	397 100			
	Toplam	F %	5.5 5.5	5.0 5.0	89.4 89.4	100 100			
		F %	5.5 5.5	5.0 5.0	89.4 89.4	100 100			
2. Uyum problemi yaşayan çocuklar arkadaşlarını da olumsuz etkiler.	1-10 arası	F %	5 6.0	2 2.4	76 91.6	83 100	7.58 4	.10 8	4
	10-20 arası	F %	14 8.6	11 6.7	138 84.7	163 100			
	20-30 arası	F %	19 12.6	14 9.3	118 78.1	151 100			
		F %	38 9.6	27 6.8	332 83.6	397 100			
	Toplam	F %	9.6 9.6	6.8 6.8	83.6 83.6	100 100			
		F %	9.6 9.6	6.8 6.8	83.6 83.6	100 100			
3. Kendisini ifade edemeyen çocuklar uyum sağlamakta zorlanmaktadır.	1-10 arası	F %	5 6.0	4 4.8	74 89.2	83 100	3.50 3	.47 7	4
	10-20 arası	F %	10 6.1	15 9.2	138 84.7	163 100			
	20-30 arası	F %	15 9.9	11 7.3	125 82.8	151 100			
		F %	30 7.6	30 7.6	337 84.9	397 100			
	Toplam	F %	7.6 7.6	7.6 7.6	84.9 84.9	100 100			
		F %	7.6 7.6	7.6 7.6	84.9 84.9	100 100			
4. Akranları tarafından ret edilen çocukların uyum süreci daha uzun olmaktadır.	1-10 arası	F %	3 3.6	7 8.4	73 88.0	83 100	5.01 4	.28 6	4
	10-20 arası	F %	11 6.7	9 5.5	143 87.7	163 100			
	20-30 arası	F %	14 9.3	15 9.9	122 80.8	151 100			
		F %	28 7.1	31 7.8	338 85.1	397 100			
	Toplam	F %	7.1 7.1	7.8 7.8	85.1 85.1	100 100			
		F %	7.1 7.1	7.8 7.8	85.1 85.1	100 100			

Tablo 10. (devamı)

5. Çocukların uyum sürecini kardeş, hastalık, ölüm v.b yaşantılar etkiler.	1-10 arası	F	3	3	77	83	2.082	.721	4
		%	3.6	3.6	92.8	100			
	10-20 arası	F	5	11	147	163			
		%	3.1	6.7	90.2	100			
	20-30 arası	F	8	8	135	151			
		%	5.3	5.3	89.4	100			
	Toplam	F	16	22	359	397			
%		4.0	5.5	90.4	100				
6. Şımartılmış çocuklar okula uyumu gecikmektedir.	1-10 arası	F	8	7	68	83	2.650	.618	4
		%	9.6	8.4	81.9	100			
	10-20 arası	F	17	25	121	163			
		%	10.4	15.3	74.2	100			
	20-30 arası	F	15	18	118	151			
		%	9.9	11.9	78.1	100			
	Toplam	F	40	50	307	397			
%		10.1	12.6	77.3	100				

Sınıftaki öğrenci sayıları farklı öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “genel faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesi ile ilgili analizler sonucunda, Tablo 4.10'da görüldüğü gibi görüşler incelendiğinde ise öğrenci sayıları 1-10, 10-20, 20-30 arasında olan öğretmenlerin düşüncelerinin karşılaştırılmasından elde edilen ki-kare değerleri, kritik değerlerden düşük çıkmıştır. Bu bulgu ışığında okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “genel faktörlere” ait öğretmen görüşlerinden “Çocukların Akranları ile önceden tanışıklığı uyum sürecini etkiler ” , “Uyum problemi yaşayan çocuklar arkadaşlarını da olumsuz etkiler. ”, “Kendisini ifade edemeyen çocuklar uyum sağlamakta zorlanmaktadırlar.”, “Akranları tarafından ret edilen çocukların uyum süreci daha uzun olmaktadır.”, “Çocukların uyum sürecini kardeş, hastalık , ölüm v.b yaşantılar etkiler.” ve “Şımartılmış çocuklar okula uyumu gecikmektedir.” maddelerine yönelik görüşlerin sıklığı üzerinde sınıf mevcudunun farklılık yaratmadığını söyleyebiliriz.

4.4.2. Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı Farklı Olan Öğretmenlerin Çocukların Okula Uyum Sürecini Etkileyen “Ailesel Faktörlere” Ait Görüşlerinin İncelenmesi:

Sınıflarındaki öğrenci sayısı farklı olan öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “ailesel faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesine yönelik görüşlerin sıklığına ait frekans, yüzde ve ki-kare

Tablo 11.

Sınıf Öğrenci Sayısı Farklılığına Göre Ailesel Faktörlere Ait Puanlar

Görüşler	Öğrenci sayısı	Yüzde ve Frekans	Görüşlerin Sıklığı			Toplam	X ²	P	s d
			Katılmıyor m	Kararsız m	Katılıyor m				
1.Uyum problemi yaşayan çocukların aileleri genellikle sorunludur.	1-10 arası	F %	29 34.9	22 26.5	32 38.6	83 100	3.924 1	.41 6	4
	10-20 arası	F %	55 33.7	37 22.7	71 43.6	163 100			
	20-30 arası	F %	40 26.5	46 30.5	65 43.0	151 100			
		F	124	105	168	397			
	Toplam	%	31.2	26.4	42.3	100			
2.Ailelerin çocukla okul dışında geçirmiş oldukları zaman uyum sürecini etkiler.	1-10 arası	F %	9 10.8	1 1.2	73 88.0	83 100	12.13 1	.01 6	4
	10-20 arası	F %	13 8.0	17 10.4	133 81.6	163 100			
	20-30 arası	F %	11 7.3	5 3.3	135 89.4	151 100			
		F	33	23	341	397			
	Toplam	%	8.3	5.8	85.9	100			
3. Annenin iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesi okula uyum sürecini olumsuz etkilemektedir.	1-10 arası	F %	8 9.6	10 12.0	65 78.3	83 100	2.214 1	.69 6	4
	10-20 arası	F %	20 12.3	28 17.2	115 70.6	163 100			
	20-30 arası	F %	15 9.9	21 13.9	115 76.2	151 100			
		F	43	59	295	397			
	Toplam	%	10.8	14.9	74.3	100			

Tablo 11. (devamı)

4. Anne ve babası ayrı yaşayan çocuklar uyum yaşamaktadırlar.	1-10 arası	F	6	24	53	83	3.420	.490	4
		%	7.2	28.9	63.9	100			
	10-20 arası	F	20	40	103	163			
		%	12.3	24.5	63.2	100			
	20-30 arası	F	13	33	105	151			
		%	8.6	21.9	69.5	100			
Toplam	F	39	97	261	397				
		%	9.8	24.4	65.7	100			
5. Babanın iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesi okula uyum sürecini olumsuz etkilemektedir.	1-10 arası	F	7	22	54	83	8.078	.089	4
		%	8.4	26.5	65.1	100			
	10-20 arası	F	36	39	88	163			
		%	22.1	23.9	54.0	100			
	20-30 arası	F	23	35	93	151			
		%	15.2	23.2	61.6	100			
Toplam	F	66	96	235	397				
		%	16.6	24.2	59.2	100			

Sınıftaki öğrenci sayıları farklı öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “ailesel faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesine ile ilgili analizler sonucunda, Tablo 4.11’de görüldüğü gibi öğrenci sayılarına göre “Ailelerin çocukla okul dışında geçirmiş oldukları zaman uyum sürecini etkiler.” maddesinde anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Sınıftaki öğrenci sayıları 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin %88.0’u “Ailelerin çocukla okul dışında geçirmiş oldukları zaman uyum sürecini etkiler.” görüşüne katılırken, 10-20 yıl arasında olan öğretmenlerin %81.6’sı , 20-30 yıl arasında olanların %89.4 katılmaktadır. Kıdemleri 1-10, 10-20, 20-30 arasında olan öğretmenlerin “Ailelerin çocukla okul dışında geçirmiş oldukları zaman uyum sürecini etkiler.” maddesine yönelik görüşleri karşılaştırıldığında her durumda ki-kare değeri, kritik değer olan 4,913’den büyük çıkmıştır. Bu değerler 2 serbestlik derecesi ile .05 düzeyinde anlamlıdır. Diğer maddelere yönelik görüşler incelendiğinde ise öğrenci sayıları 1-10, 10-20, 20-30 arasında olan öğretmenlerin düşüncelerinin karşılaştırılmasından elde edilen ki-kare değerleri, kritik değerlerden düşük çıkmıştır. Bu bulgu ışığında okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “ailesel faktörlere” ait öğretmen görüşlerinden “Uyum problemi yaşayan çocukların aileleri genellikle sorunludur.”, “Annenin iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesi okula uyum sürecini olumsuz etkilemektedir.”, “Anne ve babası ayrı

yaşayan çocuklar okula uyum sorunu yaşamaktadırlar.” ve “Babanın iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesi okula uyum sürecini olumsuz etkilemektedir.” maddelerine yönelik görüşlerin sıklığı üzerinde sınıf mevcudunun farklılık yaratmadığını söyleyebiliriz.

4.4.3. Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı Farklı Olan Öğretmenlerin Çocukların Okula Uyum Sürecini “Kolaylaştırıcı Faktörlere” Ait Görüşlerinin İncelenmesi:

Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı Farklı Olan öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini “kolaylaştırıcı faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesine yönelik görüşlerin sıklığına ait frekans, yüzde ve ki-kare testi sonuçları Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Sınıf Öğrenci Sayısı Farklılığına Göre Kolaylaştırıcı Faktörlere Ait Puanlar

Görüşler	Öğrenci sayısı	Yüzde ve Frekans	Görüşlerin Sıklığı			Toplam	X ²	P	sd
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum				
1. Öğretmenler, okul öncesi program ile ilgili önceden yeterince bilgilendirilmelidirler	1-10 arası	F	36	14	33	83	3.809	.432	4
		%	43.4	16.9	39.8	100			
	10-20 arası	F	64	20	79	163			
		%	39.3	12.3	48.5	100			
	20-30 arası	F	51	23	77	151			
		%	33.8	15.2	51.0	100			
Toplam	F	151	57	189	397				
%	38.0	14.4	47.6	100					
2. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla baş etmeleri için gerekli destek birimleri bulunmaktadır.	1-10 arası	F	39	11	33	83	1.691	.792	4
		%	47.0	13.3	39.8	100			
	10-20 arası	F	77	26	60	163			
		%	47.2	16.0	36.8	100			
	20-30 arası	F	65	29	57	151			
		%	43.0	19.2	37.7	100			
Toplam	F	181	66	150	397				
%	45.6	16.6	37.8	100					
3. Sınıfların öğrenci mevcudu uyum sorunları yaşayan öğrenciler için yeterli zaman ayırmaya uygundur.	1-10 arası	F	38	7	38	83	20.521	.000	4
		%	45.8	8.4	45.8	100			
	10-20 arası	F	84	24	55	163			
		%	51.5	14.7	33.7	100			
	20-30 arası	F	102	20	29	151			
		%	67.5	13.2	19.2	100			
Toplam	F	224	51	122	397				
%	56.4	12.8	30.7	100					

Tablo 12. (devamı)

4. Uyumu kolaylaştırmak için yaratıcı oyun, etkinlikler vb. konularda öğretmenlere güncel eğitimler verilmektedir.	1-10 arası	F	44	6	33	83	5.110	.276	4
		%	53.0	7.2	39.8	100			
	10-20 arası	F	98	20	45	163			
		%	60.1	12.3	27.6	100			
	20-30 arası	F	80	17	54	151			
		%	53.0	11.3	35.8	100			
Toplam	F	222	43	132	397				
	%	55.9	10.8	33.2	100				
5. Sınıflarda uygulanan programlar için gerekli fiziksel donanımlar sağlanmaktadır.	1-10 arası	F	45	15	23	83	2.144	.709	4
		%	54.2	18.1	27.7	100			
	10-20 arası	F	78	29	56	163			
		%	47.9	17.8	34.4	100			
	20-30 arası	F	83	24	44	151			
		%	55.0	15.9	29.1	100			
Toplam	F	206	68	123	397				
	%	51.9	17.1	31.0	100				
6. Okulların fiziki koşulları öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek durumdadır.	1-10 arası	F	48	9	26	83	8.606	.072	4
		%	57.8	10.8	31.3	100			
	11-20 arası	F	72	28	63	163			
		%	44.2	17.2	38.7	100			
	21 ve üzeri	F	89	21	41	151			
		%	58.9	13.9	27.2	100			
Toplam	F	209	58	130	397				
	%	52.6	14.6	32.7	100				
7. Uygulanan ders programları ve içeriği uyum sürecini geliştirme konusunda yeterlidir.	1-10 arası	F	35	20	28	83	5.261	.262	4
		%	42.2	24.1	33.7	100			
	11-20 arası	F	54	61	48	163			
		%	33.1	37.4	29.4	100			
	21 ve üzeri	F	58	44	49	151			
		%	38.4	29.1	32.5	100			
Toplam	F	147	125	125	397				
	%	37.0	31.5	31.5	100				
8. Uyum problemi yaşayan çocuğun ailesi ile öğretmenler işbirliği içinde çalışmalıdır.	1-10 arası	F	1	0	7	8	.614	.732	4
		%	12.5	0	87.5	100			
	10-20 arası	F	6	5	234	245			
		%	2.4	2.0	95.5	100			
	20-30 arası	F	10	3	131	144			
		%	6,9	2,1	91	100			
Toplam	F	17	8	372	397				
	%	4,3	2.0	93.7	100				

Sınıftaki öğrenci sayıları farklı öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “kolaylaştırıcı faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesi ile ilgili analizler sonucunda, Tablo 4.12'de görüldüğü gibi öğrenci sayılarına göre “Sınıfların öğrenci mevcudu uyum sorunları yaşayan öğrenciler için yeterli zaman ayırmaya uygundur.” maddesinde anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Sınıftaki öğrenci sayıları 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin %45,8’u “Sınıfların öğrenci mevcudu uyum sorunları yaşayan öğrenciler için yeterli zaman ayırmaya uygundur.” görüşüne katılırken, 10-20 yıl arasında olan öğretmenlerin %33,7’ü, 20-30 yıl arasında olanların %19,2’si katılmaktadır. Kıdemleri 1-10, 10-20, 20-30 arasında olan öğretmenlerin “Sınıfların öğrenci mevcudu uyum sorunları yaşayan öğrenciler için yeterli zaman ayırmaya uygundur.” maddesine yönelik görüşleri karşılaştırıldığında her durumda ki-kare değeri, kritik değer olan 4,913’den büyük çıkmıştır. Bu değerler 2 serbestlik derecesi ile .05 düzeyinde anlamlıdır.

Diğer maddelere yönelik görüşler incelendiğinde ise öğrenci sayıları 1-10, 10-20, 20-30 arasında olan öğretmenlerin düşüncelerinin karşılaştırılmasından elde edilen ki-kare değerleri, kritik değerlerden düşük çıkmıştır. Bu bulgu ışığında okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “kolaylaştırıcı faktörlere” ait öğretmen görüşlerinden “Öğretmenler, okul öncesi program ile ilgili önceden yeterince bilgilendirilmelidirler.”, “Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla baş etmeleri için gerekli destek birimleri bulunmaktadır.” , “Uyumu kolaylaştırmak için yaratıcı oyun, etkinlikler vb. konularda öğretmenlere güncel eğitimler verilmektedir.” , “Sınıflarda uygulanan programlar için gerekli fiziksel donanımlar sağlanmaktadır.”, “Okulların fiziki koşulları öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek durumdadır.”, “Uygulanan ders programları ve içeriği uyum sürecini geliştirme konusunda yeterlidir.” ve “Uyum problemi yaşayan çocuğun ailesi ile öğretmenler işbirliği içinde çalışmalıdır.” maddelerine yönelik görüşlerin sıklığı üzerinde sınıf mevcudunun farklılık yaratmadığını söyleyebiliriz.

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bireylerin, mesleki yaşamlarında, özel yaşantılarında ve sosyal yaşantılarında başarılı olabilmesi, kendisine ve topluma faydalı bir birey olabilmesinin temelleri aile içinde atılmaktadır. Özellikle çocukların geçirdiği 2-7 yaş arasındaki gelişimsel evreler ve bu evrelerdeki yaşadıkları duygu durumları, dil gelişimleri, psikolojik, fizyolojik ihtiyaçlarının tatmin edilme durumlarının çocukluktan birey olana kadar yaşamını önemli derece etkilediği bilinmektedir (MEGEP, 2006). Bu durum okul öncesi yaş grubundaki çocukların okul yaşamına atıldıkları ilk süreç olan okul öncesi eğitimlerini ve bu eğitime uyum sürecini de etkilemektedir.

Diğer yandan okul öncesi eğitim kurumları, okul öncesi yaş grubundaki bu çocukların zihinsel, psikomotor, sosyal, duygusal gelişimi için önemli olduğu, çocukları eğitim yaşamına hazırladıkları önemli kurumlardır. Bu gelişim evresindeki çocukların gelişimine uygun ihtiyaçlarının sağlanamaması, hem aile içinde hem de okul öncesi eğitimde olumsuzlar yaşaması “çocukların hayatı boyunca silinmeyecek izlerin oluşmasına neden olabilmektedir”. Ayrıca ilköğretime hazırlık fonksiyonu olan okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan çocukların ilköğretimdeki akademik ve duygusal açıdan daha az problem yaşadıkları da bilinmektedir (Gedik, 2015:22). Gedik’in 2005 yılında “çocukların okula uyum süreçlerini öğretmen algılarına göre araştırdığı çalışmasının bulguları da bu bilgiyi desteklemektedir.

Çocukların okula uyum süreçleri ise okul öncesi eğitim kurumundaki etkileşimlerini, eğitim aktivitelerinde gerekli verimi alabilmelerini, duygusal ve bilişsel gelişimlerini etkilemektedir.

Tüm bu bilgilerden yola çıkarak çocukların okula uyum süreçlerini etkileyen faktörlerin araştırılması amacıyla yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Psikolojik iyi oluş düzeyi düşük ve yüksek olan öğretmenlerin, çocukların okula uyum sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin araştırılması ve bu görüşlerin öğretmenlerin psikolojik iyi oluş hallerine göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Araştırma kapsamına alınan 397 öğretmeni %44,08’inin (175 öğretmen) psikolojik iyi oluş düzeyinin düşük olduğu, %55,92’sinin (222 öğretmen) psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin görüşlerine göre, çocukların okula uyum sürecini etkileyen “genel faktörlere ilişkin bulgularda, psikolojik

iyi oluş düzeyi yüksek olan ve düşük olan öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu genel faktörlerden ilki olan çocukların “okula uyum problemine” ilişkin bulgulara göre; Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyine göre çocukların okula uyum sürecini etkileyen faktörlere yönelik sahip oldukları görüşlerde anlamlı olarak farklı olduğu belirlenmiştir. Şöyle ki, psikolojik iyi oluş düzeyleri düşük olan öğretmenlerin %78,9’u “uyum problemi yaşayan çocuklar arkadaşlarını da olumsuz etkiler” görüşüne katılırken, yüksek olanların %87,4’ü bu görüşe katılmaktadır. Ancak bu farklılığa rağmen yine de tüm öğretmenlerin çoğunluğunun çocukların uyum sorunu yaşamalarının diğer arkadaşlarını olumsuz yönde etkilediği görüşünde oldukları anlaşılmıştır.

Çocuklar ailede ve yakın çevresinde etkileşimde bulunduğu bireylerin davranış ve tutumlarına göre olumlu ve ya olumsuz duygusal davranış modelleri ve bunlara uygun kişilik yapısı geliştirirler (Oktay, 1999). Araştırmamızda, okula uyum sürecini etkileyen genel faktörlerden ikincisi olan “şımartılmış çocukların okula uyumuna ilişkin bulgularda ise, psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olan ve düşük olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu, psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olan öğretmenlerin yüksek olanların %83,3’ünün, Psikolojik iyi oluş düzeyleri düşük olan öğretmenlerin ise %69,7’sinin “şımartılmış çocukların okula uyumunun geciktiği” görüşündedirler. Bu görüşe katılan öğretmenlerin çoğunluğunun psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmış olsa da genel olarak tüm öğretmenlerin (397 öğretmen) çoğunluğunun (%77,3) şımartılmış çocukların okula uyum sürecinin geciktiği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu ile aile içinde ve/veya çevresindeki kişiler tarafından şımartılmış olan çocukların uyum sorunu yaşadıkları bunun da nedeninin duygusal sorunlar ile olduğu düşünülebilir.

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen üçüncü olarak diğer faktörler kategorisine alınan “çocukların akranları ile önceden tanışıklığı uyum sürecini etkileme” faktörüne ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı, tüm öğretmenlerin çoğunluğunun (%89,9) “önceden tanışıklığın uyumu sürecini etkilediği” görüşünde oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun (%84,7) “Kendisini ifade edemeyen çocuklar uyum sağlamakta zorlandıkları” görüşündedirler. Benzer şekilde öğretmenlerin çoğunluğunun (%86) “Akranları tarafından ret edilen çocukların uyum sürecinin daha uzun olduğu” görüşünde oldukları, %93,2’sinin “çocukların uyum sürecini kardeş, hastalık, ölüm vb yaşantıların etkilediği” görüşünde oldukları belirlenmiştir. Bu diğer faktörlere yönelik

psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olan ve düşük olan öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olmadığı, tüm öğretmenlerin diğer faktörler kategorisindeki faktörlerin çocukların okula uyum sürecini etkilediği görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, cinsiyetine, kıdemlerine, sınıftaki öğrenci sayılarına göre çocukların okula uyum sürecini etkileyen genel faktörlere ilişkin görüşleri arasında farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Çocuklar gelişimsel süreçlerinde olumlu ve olumsuz duygulardan etkilenmektedirler ki bu normal bir süreç olarak kabul edilmektedir. Ancak olumsuz duyguları yaşama sıklığı ve şekli çocukların duygusal gelişimi için oldukça önemli ve etken bir faktördür. Çocuğun duygusal durumuna etki eden etmenlerden olan aile bireylerinin çevrenin tutum ve davranışları çocuğun duygusal durumunu ve hatta onların olumsuz duygu durumu yaşamalarını etkileyebilmektedir. Çocuk bu şekilde aile bireyleri ile çevre ile etkileşiminde edindiği deneyimleri, alışkanlıkları, becerileri, davranış şekilleri onların “temel yaşamsal deneyimleri” olduğu gibi okula uyum sürecini de etkileyebilmektedir. Çünkü çocuk okul öncesi eğitime kadar aile bireyleri ve yakın çevre bireyleri ile etkileşimde edindiği tutum, davranış ve becerileriyle okula başlar. Ayrıca aile ortamında yaşanan deneyimlerin çocukların okula uyum sürecini etkileyeceğini ifade eder (Kandır, 2003: 15).

Araştırmamızda, çocukların uyum sürecini etkileyen “ailesel faktörlere” ilişkin bulgulardan, psikolojik iyi oluş düzeyleri düşük olan öğretmenlerin %81,7’sinin, psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olan öğretmenlerin ise %89,2’sinin ailelerin çocukla okul dışında geçirmiş oldukları zaman uyum sürecini etkilediği görüşünde oldukları anlaşılmıştır. Genel olarak öğretmenlerin çoğunluğunun (% 85,9) ailelerin çocukları ile okul dışında geçirdikleri zamanın çocukların uyum sürecini etkilediği görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Araştırmamızda psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek ve düşük olan öğretmenlerin çocukların okula uyum sürecini etkileyen “ailesel faktörlere” ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna göre, çocukların okula uyum sürecini etkileyen “ailesel faktörler” arasında yer alan faktörlerden, “annenin iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesinin okula uyum sürecini olumsuz etkilediği” (%74,3), “anne ve babası ayrı yaşayan çocukların okula uyum sorunu yaşadıkları” (%65,7), “babanın iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesinin okula uyum sürecini olumsuz etkilediği (% 59,2) görüşünde olduklarını belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerden kıdemi 6-10 yıl olanların çoğunluğu (%62,2) bu görüşe katılırken,

kıdemi 10-20 yıl olanların ise ancak %34'ünün bu görüşe katıldığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin kıdem süresi arttıkça “babanın iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesinin okula uyum sürecini olumsuz etkilediği” görüşen daha az katıldıkları ifade edilebilir. Ayrıca kıdem yılı 10-20 olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%89) Ailelerin çocukla okul dışında geçirmiş oldukları zamanın uyum sürecini etkilediği görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Araştırmamızda, psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olan öğretmenlerin %45'inin psikolojik iyi oluş düzeyi düşük olan öğretmenlerin %38,9'unun uyum problemi yaşayan çocukların ailelerinin genellikle sorunlu olduğu görüşünde oldukları bu görüşte olanların dağılımının en yüksek dağılım oranında olduğu anlaşılmıştır. Genel olarak, tüm öğretmenlerin ise %42,3'ünün uyum problemi yaşayan çocukların ailelerinin genellikle sorunlu olduğu görüşünde oldukları anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin, cinsiyetine, kıdem sürelerine, sınıftaki öğrenci sayısına göre çocukların okula uyum sürecini etkileyen ailesel faktörlere ilişkin görüşleri arasında farklılık bulunmadığı, Ancak kadın öğretmenlerin %62,6'sı “anne ve babası ayrı yaşayan çocuklar okula uyum sorunu yaşamaktadırlar” görüşüne katılırken, erkek %84,2'i bu görüşe katılmaktadırlar.

Çocuğun okula uyum sürecini etkileyen, genel ve ailesel faktörlerinin yanı sıra onların uyum sürecin “yapılandırmacı yaklaşımlar” (Yapıcı, 2005) ile de kolaylaştırabilmektedir. Bu yapılandırmacı faktörler, öğretim programlarının içeriği ve öğretmenlerin öğretim programları hakkındaki bilgi ve tutumları, okulların fiziki koşullarının ve eğitim ortamının sağlıklı olması ile ilişkilidir (Yapıcı, 2005).

Araştırmamızda, çocukların okula uyum sürecini kolaylaştırıcı faktörler kategorisinde incelenen faktörlere yönelik görüşlerin, psikolojik iyi oluş düzeyi düşük ve yüksek olan öğretmenler arasında farklı olmadığı belirlenmiştir. Bu kolaylaştırıcı faktörler arasında incelenen “Öğretmenlerin, okul öncesi program ile ilgili önceden yeterince bilgilendirilmelidirler” (%47,6), “Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla baş etmeleri için gerekli destek birimleri bulunmaktadır (%41)”, “Uyum problemi yaşayan çocuğun ailesi ile öğretmenler işbirliği içinde çalışmalıdır” (%93,7) ifadelerine öğretmenlerin çoğunluğunun katıldığı belirlenmiştir. Tüm öğretmenlerin kıdem yılına göre “Uyum problemi yaşayan çocuğun ailesi ile öğretmenler işbirliği içinde çalışmalıdır” ifadesine katılım oranı arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüş olup kıdem yılı 10-20 olan öğretmenlerin hepsinin (%100) uyum problemi yaşayan çocuğun ailesi ile öğretmenlerinin işbirliği halinde olmaları gerektiğini düşünmektedirler.

Uygulanan ders programları ve içeriğinin uyum sürecini geliştirme konusunda yeterli olduğunu düşünenlerin dağılımı %31,5, yeterli olmadığını düşünenlerin dağılımı ise %37, kararsızların dağılımı ise %31,5'dir. Tüm öğretmenlerin % 32,7'sinin okulların fiziki koşullarının öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek durumda olduğu görüşünde oldukları, %52,6'sının okulların fiziki koşulları öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek durumda olmadığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Bu görüşlerin, öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerine göre farklılaşmadığı belirlenmiş olup, tüm öğretmenlerin çoğunluğunun (%52,6) okulların fiziki koşullarının çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde olmadığı görüşünde oldukları ifade edilebilir.

Tüm öğretmenlerin çoğunluğu (%56,4) sınıfların öğrenci mevcudunun uyum sorunları yaşayan öğrenciler için yeterli zaman ayırmaya uygun olmadığı, %30,7'sinin ise uygun olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Tüm öğretmenlerin çoğunluğu (%55,9) "Uyumu kolaylaştırmak için yaratıcı oyun, etkinlikler vb. konularda öğretmenlere güncel eğitimler verilmektedir", ifadesine katılmadıkları, %33,2'sinin ise bu görüşe katıldığı belirlenmiştir.

Tüm öğretmenlerin çoğunluğu (%51,9) sınıflarda uygulanan programlar için gerekli fiziksel donanımların sağlanmadığı görüşünde olmadıkları, %31'inin ise sınıflarda uygulanan programlar için gerekli fiziksel donanımların sağlanmadığı görüşünde oldukları belirlenmiş olup, bu görüşlerin öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerine göre farklılık göstermediği gözlenmiştir.

Öğretmenlerin, cinsiyetine, kıdem yılına ve sınıftaki öğrenci sayısına göre çocukların okula uyum sürecini etkileyen kolaylaştırıcı faktörlere ilişkin görüşleri arasında farklılık bulunmadığı, Ancak kadın öğretmenlerin %48,8'i "Öğretmenler, okul öncesi program ile ilgili önceden yeterince bilgilendirilmelidirler." görüşüne katılırken, erkek %40,4'ünün bu görüşe katıldığı belirlenmiştir. Sınıftaki öğrenci sayıları 1-10 arasında olan öğretmenlerin %45,8'u "Sınıfların öğrenci mevcudu uyum sorunları yaşayan öğrenciler için yeterli zaman ayırmaya uygundur." görüşüne katılırken, 10-20 yıl arasında olan öğretmenlerin %33,7'ü, 20-30 yıl arasında olanların %19,2'si katılmaktadır. Buna öğretmenlerin görüşlerine göre sınıftaki öğrenci sayısının fazla olmasının uyum sorunları yaşayan öğrenciler için yeterli zaman ayırmaya uygun olmadığı ifade edilebilir.

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölüm içerisinde araştırma sonucu elde edilen bulgular diğer literatür çalışmaları ile birlikte tartışılmaktadır. Ayrıca araştırma sonucu elde edilen bulguların sonuçlarına yer verilerek araştırmacı ve eğitimciler için öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuç

Okul öncesi eğitimde, çocukların okula uyum sürecini etkileyen faktörlerin psikolojik iyi oluş düzeyi düşük ve yüksek olan öğretmenlerin görüşlerine göre araştırmayı amaçlayan bu çalışmada, uyum sürecini etkileyen faktörler üç grupta incelenmiştir. Bunlar, genel faktörler, ailesel faktörler ve uyumu kolaylaştırıcı faktörlerdir.

Genel faktörler kapsamındaki faktörler, “çocukların akranları ile önceden tanışıklığı”, uyum problemi yaşayan çocukların arkadaşlarını da olumsuz etkilemesi”, “çocukların kendilerini ifade etmede zorlanmaları”, “akranları tarafından ret edilmiş olma durumları”, “çocukların hastalık ve ölüm gibi olumsuz yaşantılara maruz kalması”, “çocukların ile içinde şımartılmış olmalarıdır”. Araştırmamızda psikolojik iyi oluş durumu yüksek olan ve düşük olan öğretmenlerin çoğunluğunun bu faktörlerin çocukların okula uyum sürecini olumsuz olarak etkilediği görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ailesel faktörler kapsamında araştırılan faktörler, “uyum problemi yaşayan çocukların ailelerinin de genellikle sorunlu aile olma durumu”, “ailelerin çocukla okul dışında geçirmiş oldukları zaman” annenin iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesi durumu”, “çocukların anne ve babasının ayrı yaşamasının uyum sorununa neden olması durumu”, “babanın iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesi durumudur”. Bu faktörlerin çocukların uyum sürecini etkileyip etkilemediği öğretmen görüşlerine incelenmiştir. Araştırma sonucunda psikolojik iyi oluş durumu yüksek olan ve düşük olan öğretmenlerin çoğunluğunun bu faktörlerin çocukların okula uyum sürecini olumsuz olarak etkilediği görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kolaylaştırıcı faktörler kapsamında araştırılan faktörler boyutunda ise, tüm öğretmenlerin %47,6’sının “öğretmenlerin, okul öncesi program ile ilgili önceden yeterince bilgilendirilmesi gerektiğini, %41’i “öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla baş

etmeleri için gerekli destek birimlerinin bulunduğu, %93,7'sinin “Uyum problemi yaşayan çocuğun ailesi ile öğretmenler işbirliği içinde çalışması gerektiği, % 31,5'inin “uygulanan ders programları ve içeriğinin uyum sürecini geliştirme konusunda yeterli olduğu, % 32,7'sinin okulların fiziki koşullarının öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek durumda olduğu”, %52,6'sının okulların fiziki koşulları öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek durumda olmadığı görüşünde oldukları anlaşılmıştır. Ayrıca Tüm öğretmenlerin %56,4'ünün sınıfların öğrenci mevcudunun uyum sorunları yaşayan öğrenciler için yeterli zaman ayırmaya uygun olmadığı, %55,9'unun “uyumu kolaylaştırmak için yaratıcı oyun, etkinlikler vb. konularda öğretmenlere güncel eğitimler verildiği”, %51,9'unun sınıflarda uygulanan programlar için gerekli fiziksel donanımların sağlanmadığı belirlenmiş olup, bu görüşlerin öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerine göre farklılık göstermediği gözlenmiştir.

Sonuç olarak, kolaylaştırıcı faktörler boyuttaki faktörlerin öğretmenlerin psikolojik iyi oluş durumuna göre farklılık göstermediği tüm öğretmenlerin katılım durumlarına göre “öğretmenlerin, okul öncesi program ile ilgili önceden yeterince bilgilendirilmediği, “öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla baş etmeleri için gerekli destek birimlerinin bulunmadığı, “uygulanan ders programları ve içeriğinin uyum sürecini geliştirme konusunda yeterli olmadığı, okulların fiziki koşullarının öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek durumda olmadığı”, okulların fiziki koşulları öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek durumda olmadığı, sınıfların öğrenci mevcudunun uyum sorunları yaşayan öğrenciler için yeterli zaman ayırmaya uygun olmadığı, “uyumu kolaylaştırmak için yaratıcı oyun, etkinlikler vb. konularda öğretmenlere verilen eğitimlerin yeterli olmadığı”, “sınıflarda uygulanan programlar için gerekli fiziksel donanımların sağlanmadığı” ifade edilebilir.

Ayrıca öğretmen görüşlerine göre (%93,7) “Uyum problemi yaşayan çocuğun ailesi ile öğretmenler işbirliği içinde çalışması gerektiği” anlaşılmıştır.

Sonuç olarak psikolojik iyi oluş durumu yüksek olan ve düşük olan öğretmenlerin benzer görüşte oldukları ve tüm öğretmenlerin çoğunluğunun çocukların okula uyum sürecinde “genel faktörlerin, ailesel faktörlerin, kolaylaştırıcı faktörlerin etkili olduğu görüşünde oldukları, öğretmenlerin bu görüşlerde olmalarının onların cinsiyeti, kıdem yılı ve sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşmadığı ifade edilebilir.

6.2. Öneriler

- Araştırma sonucunda, çocukların okul öncesi eğitimde okula uyum süreçlerini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Öncelikle ailelerin bu konu hakkında bilgilendirilmesini ve davranış değişikliği oluşmasını sağlayacak, ulusal düzeyde ve okul düzeyinde faaliyetler yürütülebilir.
- Psikolojik iyi oluş durumu düşük olan öğretmenlere kurumsal boyutta psikolojik destekler sağlanabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarının gerek eğitim araç ve gereçlerinin gerekse okul fiziki yapısında iyileştirici faaliyetler yapılabilir. Özellikle devlete bağlı okullarda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerine başvurularak, eğitim için gerekli koşulların yapılandırılması, çocuğun kendini rahat ve güvende hissedebileceği ortamın oluşturulmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.
- Okul öncesi eğitimde her bir sınıftaki çocuk ile öğretmenlerin birebir ilgilenerek, ailelere uyum sürecini etkileyen ve çocuğun uyumu hakkında bilgilendirici ve eğitici iletişimde bulunmalarının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

7. KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2008). Değerler eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16): 9-27.
- Akdoğan, A. ve Polatçı, S. (2013) Psikolojik sermayenin performans üzerindeki etkisinde iş aile yayılımı ve psikolojik iyi oluşun etkisi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1): 273-293.
- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye’de kuruluş ve gelişim tarihçesi, *Millî Eğitim Dergisi*, 132(1): 7-13.
- Aral, N. ve Kandir, A., Canyaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arseven, A. (1986). Benlik tasarımı gelişimi ve okul başarısıyla ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1: 15-26.
- Aydın, M. Z. (2003). *Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balkaya, İ. ve Tuğrul, B. (1998). Anaokuluna yeni başlayan çocukların okula uyum süreçlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulları Yayınları*, 2(1): 145-150.
- Baş, K. (2004), Türkiye’de zorunlu eğitim süresinin arttırılmasının sağlayacağı kazançlar. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 3(59): 21-42.
- Birch, S. H. ve Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 34(1): 61-79.
- Block, J. ve Kremen, A., (1996). IQ and Ego Resiliency: Conceptual and Empirical Connections and Separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1): 349-361.
- Bonanno, G. A., (2005). Resilience in The Face of Potential Trauma. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3): 135-138
- Brynjulfsen, L. (2004). Self-construct, self-consistency, self-esteem, and well-being. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Missouri, Columbia, USA.
- Can, G. (2001). Gelişim ve Öğrenme, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Çeçen, R. ve Cenkseven, F. (2007). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Psikolojik İyi Olma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2): 109-118.

- Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27): 43-65.
- Chess, S. ve Thomas, A. (1986). *Temperament in clinical practices*. New York: The Guilford Press.
- Çifçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2004). Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Eğitimi, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Claes, B. (2010). Transition to kindergarten: The impact of preschool on kindergarten adjustment. (Master Thesis). Alfred University, New York.
- Cömert, S. (2004) ,Okul öncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşleri ve uygulamaları, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 135-150.
- Connor, K. M., (2006). Assessment of resilience in the aftermath of trauma. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 67(2): 46-49.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., ve McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458-465.
- Csikszentmihalyi, M., (1999). If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist*, 54(10), 821-827.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37: 155- 174.
- Curby, T. W., Rudasill, K. M., Edwards, T. ve Koraly, P. E. (2011). The role of classroom quality in ameliorating the academic and social risks associated with difficult temperament. *School Psychology Quarterly*, 26(2), 175-188.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pagem Akademi Yayıncılık.
- Dereli-İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1): 249-268.
- Deretarla Gül, E. (2008). Meşrutiyetten günümüze okul öncesi eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1): 269-278.
- Diener E., ve Diener, M. (1995). Cross-Cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4): 653-663.

- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95: 542- 575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55: 34-43.
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective wellbeing and ill-being. *Journal of Happiness Studies*, 7: 397-404.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R. J., ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1): 71-75.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., ve Smith, H.E. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125: 276- 302.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., ve Biswas-Diener., R. (2010). New Well-Being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Pozitive and Negative Feelings. *Social Indicators Research*, 97: 143-156.
- Dikici, A. (1998). Cassidy kukla görüşme formunun 5-6 yaş çocuklarına uyarlanması ve özsaygı düzeylerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dinç, B. (2002). Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri. (Yüksek lisans tezi), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Docckett, S. & Perry, B. (2003). The transition to school what's important. *Educational Leadership*, 60(7): 30-33.
- Dost, M. T., (2006). Subjective well-being among university students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31: 188-197.
- Dündar, B. (2010). Okulöncesi dönem 6 yaş çocuklarının benlik algıları ile bilişsel performansları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Dzokoto, V., Hicks, T., ve Miller, E. (2007). Student lifestyle and emotional well-being at a historically black university. *Faculty Working Papers from the School of Education*, 27(4): 511-522.
- Edwards, C. H. (2000). Grade inflation: The effects on educational quality and personal well being. *Faculty Working Papers from the School of Education*, 120(3): 538-546.

- Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T.L., Liew, J., Losoya, S.H., Reiser, M., ve Cumberland, A. (2009). Longitudinal relations of children's effortful control, impulsivity, and negative emotionality to their externalizing, internalizing, and co-occurring behavior problems. *Developmental Psychology*, 45(4), 988-1008.
- Ergin, D. C. ve Ekşi, H. (2012). Okul Öncesi Eğitimdeki Bir Grup Çocuğa Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Sosyal Becerilere Etkisi, 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Marmara Üniversitesi, 12-14 Eylül 2012, Bildiri Özetleri Kitabı, İstanbul.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40: 186-197.
- Faller, G. (2001). Positive psychology: A paradigm shift. *Journal of Pastoral Counseling*, 36(7): 7-20.
- Fletcher, A. E. (2002). The effects of self-concept and perceived level of social support on collective self-esteem and subjective wellbeing. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kean University, New Jersey.
- Fredrickson, A.M, Brown, B. L., Mikels, S. L., J. A., ve Conway A. M., (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience, *Emotion*, 9(3): 361- 368.
- Gable, S. L., ve Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9: 103-110
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi*, (Çev: Dönmez A., Çelen N., Onur B.), Ankara: İmge Kitabevi.
- Gedik, S. (2005). Öğretmen Algılarına Göre 60-66 Aylık Çocuklarda Okula Uyumun İncelenmesi (Fatih İlçesi Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gediksiz, E. (2013), Alçakgönüllülük ile Psikolojik iyi Olma Arasındaki ilişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gelişli Y. ve Yazıcı E. (2012). Türkiye'de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim programlarının Tarihsel Süreç içerisinde Değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29: 85-93.
- Gençöz, T. ve Özlale, Y., (2004). Direct and Indirect Effects of Social Support on Psychological Well-Being, *Social Behavior and Personality*, 32(5), 449-458.

- Gladis, M. M., Gosch, E. A., Dishuk, N. M., ve Crits-Christoph, P. (1999). Quality of life: Expanding the scope of clinical significance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(3): 320-331.
- Gleason, T. R., Gower, A. L., Hohmann, L. M., ve Gleason, T. C. (2005). Temperament and friendship in preschool-aged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4): 336-344.
- Gökberk, M. (1985), Felsefe Tarihi, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gordon, M ve Browne, K.W. (2007). *Beginning Essentials in early childhood education*: Canada: Cengage.
- Gülay, H. (2010). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Uygulanan Sosyal Uyum Beceri Eğitimi Programının Çocukların Sosyal Uyum Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Held, B. S. (2004). The negative side of positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 44: 9-46.
- Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2007). *Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri, Eğitim ve Değerler-Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- İkiz, H. (2009). *6 yaş grubundaki çocukların benlik algıları ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelemesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İnan, H. Z., ve İnan, T. (2015). 3Hs Education: Examining hands-on, heads-on and hearts-on early childhood science education. *International Journal of Science Education*, 37(12): 1974-1991.
- Joyce, D. (2010). *Essentials of temperament assessment*. New Jersey: Wiley & Sons
- Kagan J. (2002). Biology, context, and developmental inquiry. *Annual Review of Psychology*, 54: 1-23.
- Kamya, H. A. (2000). Hardiness and spiritual well-being among social work students: Implications for social work education. *Journal of Social Work Education*, 36(2): 231-240.
- Kandır, A. (2003). *Gelişimde 3-6 Yaş Çocuğum Büyüyor*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., Ryff, C. D., (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions, *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6): 1007- 1022.
- Kim, H. ve Chung, R. H. (2003). Relationship of recalled parenting style of self-perception in Korean American collage students. *The Journal of Genetic Psychology*, 164(4): 481-492.
- Kim, J. (2000). Social change and psychologycal wellbeing: A structural equation modeling. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Hawaii, Hawaii.
- Kim-Prieto, C., Diener, E., Tamir, M., Scollon, C., Diener, M. (2005). Integrating the diverse definitions of happiness: A time-sequential framework of subjective well-being. *Journal of happiness Studies*, 6: 261-300.
- Kıran, B. (1993), Cinsiyetleri ve denetim odakları farklı lise öğrencilerinin uyum alanları ve denetimlerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, N. (2001). Erken çocukluk döneminde eğitim ve Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu. Alıntılama Yeri: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/151/kocak.htm Alıntılama Tarihi: 20.10.2017.
- Koçyiğit, S. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı, amacı, önemi ve ilkeleri, Ankara: Hedef.
- Kristal, J. (2005). The temperament perspective: Working with children’s behavioral styles, Baltimore: Brookes Publishing.
- 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.
- Lazarus, R. S., (2003). Does The Positive Psychology Movement Have Legs? *Psychological Inquiry*, 14: 93–109
- Liew, J., McTigue, E., Barrois, L., ve Hughes, J. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4): 515-526.
- Lindsey, E. W. ve Colwell, M. J. (2003). Preschooler’s emotional competence links to pretend and physical play, *Child Study Journal*, 1: 39-53.
- Linley, A. C., Joseph, S., Harrington, S., ve Wood, A. M. (2006). Positive Psychology: Past, Present, And (Possible) Future, *Journal of Positive Psychology*, 1: 3-16.

- Liu, Q., Shono, M. ve Kitamura, T. (2009). Psychological well-being, depression, and anxiety in Japanese university students. *Depression and Anxiety*, 26(8): 99-105.
- Lucas, R. E. ve Diener, E. (2004). Encyclopedia of applied psychology. *Elsevier Academic Press*, 3: 669-676.
- M.E.B. (1998). *Cumhuriyetimizin 75. yılında okulöncesi eğitim*, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
- M.E.B. (2013). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Malkoç, A. (2011). Öznel iyi Oluş Müdahale Programının Üniversite Öğrencilerinin Öznel iyi Oluş Düzeylerine Etkisi. (Yayınlanmış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- McCullough, M. E. ve Snyder, C. R., (2000). A positive psychology fields of dreams: If you build it, They Will Come, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1): 151-160.
- MEB. (1993). XIV. Milli Eğitim Şurası. Alıntılama Yeri: www.meb.gov.tr, Alıntılama Tarihi: 22.09.2017.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Meehan, M. P. (1999). The structure of subjective well-being and its relationship to social support, perceived control, and life events in adolescence: A prospective Analysis (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Loyola University, Chicago.
- MEGEP, (2006), Eğlence Hizmetleri Çocukların İhtiyaçlarını Karşılama, Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Ankara Alıntılama Yeri: http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Çocukların%20İhtiyaçlarını%20Karşılama.pdf Alıntılama Tarihi: 12.09.2017
- Memnun, S. (2006). Algılanan Esenlik Ölçeğinin (Perceived Wellness Scale) Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Esenlik Algıları, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Anabilim Dalı Spor Eğitim Bilim Dalı, İstanbul.
- Okon, W., ve Wilgocka-Okon, B. (1973). The school readiness project. Paris United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: IBE.
- Oktay A. ve Unutkan Ö. P. (2005), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Oktay, A. (1999), *Yaşamın sihirli yılları*, İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Ömeroğlu, E. ve Yaflar, M. C. (2004). Okul öncesi eğitim. *Görüş Dergisi*, 2(3): 36-51.
- Oosterwegel, A., ve Oppenheimer, L. (2010). Jumping to awareness of conflict between self-representations and its relation to psychological wellbeing. *International Journal of Behavioral Development*, 26: 548-555.
- OSBEP. (2012). Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Proje Bilgi Formu, Ankara. Alıntılama Yeri: <http://tegm.meb.gov.tr/www/okul-oncesi-sosyal-beceri-destek-projesi/icerik/38> Alıntılama Tarihi: 23.08.2015.
- Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2012). Öğretmen adaylarının sosyal beceri ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 1(1): 83-101.
- Özgenel, S. (1992). İlkokulun ilk günlerinde çocuk. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 24: 5-9.
- Park, H. ve Jeong, D. Y. (2015). Psychological well-being, life satisfaction and self-esteem among adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists and nonperfectionists. *Personality and Individual Differences*, 72: 165-170.
- Pellizzari, J. R. (2000). An investigation of structural relationships among well-being and quality of life components, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), The University of Western Ontario, Canada.
- Reed-Victor, E. (2004). Individual differences and early school adjustment: Teacher appraisals of young children with special needs. *Early Child Development and Care*, 174(1): 59-79.
- Rice, T. W. ve Steele, B. J. (2004). Subjective well-being and culture across time and space. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35: 633- 647.
- Rothbart, M. K., Derryberry, D. ve Hershey, K. (2000). *Stability of temperament in childhood: Laboratory infant assessment to parent report at seven years*, New Jersey: Erlbaum.
- Rothbart, M.K., Ahadi, S.A. ve Evans, D.E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes, *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1): 122-135.
- Rutter, M. (1987). Temperament: Conceptual issues and clinical implications, *American Journal of Orthopsychiatry*, 57: 316-331.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L., (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudemonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52: 141-166.

- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everyting, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6): 1069-1081.
- Ryff, C. D. ve Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4): 719-727.
- Ryff, C. D., Singer, B. (1996). Psychological wellbeing: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65: 14-23.
- Ryff, C. D., ve Singer, B., (2006). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being, *Journal of Happiness Studies*, 9(1): 13-39.
- Sarıca, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 ve 6 yaş grubu çocuklarının benlik kavramlarının çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Sarıcaoğlu, H. ve Arslan, Ç. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma düzeylerinin kişilik özellikleri ve öz-anlayış açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4): 2087-2104.
- Schmutte, P. S. ve Ryff, C. D. (1997). Personality and wellbeing: Reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3): 549-559.
- Schunf, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri- eğitimsel bir bakışla*. (Çev. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Seligman, M. E. P. (2002). Gerçek mutluluk, (Çev. Akbaş, S. K.), Ankara: HYB Basım Yayın.
- Seligman, M. E. P., ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology an introduction. *American Psychology*, 55(1): 5-14.
- Sevinç, M. (2005), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sheldon, K. M., ve Lyubomirsky, S., (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The Journal of Positive Psychology*, 1(2): 73-82.
- Snyder, C. R. ve Lopez, S., (2005). *The future of positive psychology*, Melbourne: Oxford University Press.

- Steger, M. F. ve Kashdan, T. B. (2009). Depression and everyday social activity, belonging, and well-being, *Journal of Counseling Psychology*, 56(2): 289-300.
- Strelau, J. (2002). *Temperament a psychological perspective*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Şükran, O. ve Güler, O. (1992). *Okulöncesi eğitimi*. İstanbul: Oğul Matbaacılık.
- Telef, B. B. (2011). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOO): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. 11. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 3-5 Ekim, Selçuk- İzmir.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği (PİOO): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.
- Tezel, Ş. F. ve Ünver, N. (2005). Okulöncesi eğitim programlarına aile katılımı, *Aile ve Toplum*, 11(5): 30-39.
- Turkishier, T. (1994). Attachment style, self esteem, and subjective wellbeing among late adolescents, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Pace University, New York.
- Ülkü, B. Ü. (2007). Anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin, çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- UNICEF. (2012). School Readiness: A conceptual framework. Alıntılama Yeri [http://www.unicef.org/education/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL\(1\).pdf](http://www.unicef.org/education/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf) Alıntılama Tarihi: 25.07.2017.
- Utsch, M. (2008). Pozitif psikolojiden güdüler-din psikolojisi araştırmaları ve terapik/manevî yardım uygulamaları, *SÜİFD*, 25: 169-180.
- Valiente, C., Swanson, J. ve Chalfant, K. L. (2012). Kindergartners' temperament, classroom engagement, and student- teacher relationship: Moderation by effortful control. *Social Development*, 21(3): 558- 576.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment, *Journal of Personality and Social Psychology*, 64: 678-691.
- Weston, R. (1999). Factors contributing to personal wellbeing. *Family Matters*. No. 52.
- Windle, G. ve Woods, B. (2004). Variations in well-being: the mediating role of a psychological resource. *Ageing and Societ*, 24: 583-602

- Wong, Paul T. P. Existential positive psychology: The six ultimate questions of human existence, Alıntılama Yeri <http://existentialpsychology.org>, Alıntılama Tarihi: 17.12.2015
- Yapıcı, M. (2005). Yapılandırmacılık ve sınıf, Alıntılama Yeri: http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_312.pdf Alıntılama Tarihi: 05.08.2017.
- Yarcheski, A., Mahon, N. E., ve Yarcheski, T. J. (2001). Social support and well-being in early adolescents. *Clinical Nursing Research*, 10(2): 163-181.
- Yavuzer, H. (2007). Çocuk Psikolojisi, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yolcu, S. (2014). The relationship between temperament, gender and behavioural problems in preschool children, *South African Journal of Education*, 34(2): 1-18.
- Yüksel, G. (2003), İlköğretim öğrencilerinin gelişim alanları, gelişim alanlarının işaretçisi olan ihtiyaçlar ve geliştirilmesi gereken beceriler: bu süreçte rehber öğretmenin işlevleri: kurumsal bir inceleme, Alıntılama Yeri: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/159/gyuksel.htm Alıntılama Tarihi: 14.08.2017.
- Zhang, L. (2000). Life satisfaction in Chinese people: The contribution of collective self-esteem, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Chinese University of Hong Kong, Hong Kong.
- Zhou, Q., Main, A., ve Wang, Y. (2010). The relations of temperamental effortful control and anger/frustration to Chinese children's academic achievement and social adjustment: A longitudinal study, *Journal of Educational Psychology*, 102(1): 180-196.
- Zimmerman, S. L. (1999). Self-esteem, personal control, optimism, extraversion, and the subjective well-being of Midwestern University Faculty, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Andrews University, Michigan.

8. EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz:

1) Kadın 2) Erkek

2. Yaşınız:

3. Öğrenim Durumunuz:

1) lise 2) Önlisans 3) Lisans 4) Yüksek Lisans 5) Doktora

4. Kıdeminiz (kaç yıldır bu mesleği yapıyorsunuz):.....

5. Çalıştığınız kurum türü: 1) Devlet 2) Özel

6. Okuttuğunuz Sınıf Mevcudu:

7. Sınıfınız yaş aralığı (ay) çoğunlukla hangi gruptadır?

1) 36-48 2) 48-60 3) 60-72

8. Mesleki deneyiminizi göz önünde bulundurursanız, 3-6 yaş okul öncesi öğrencilerin okula başladıklarında sosyal uyum sorunu yaşama oranı yüzde kaçtır?

%.....

9. Sizce bu sorun en çok hangi yaş aralığında gözlenmektedir?

1) 36-48 2) 48-60 3) 60-72

11. Mesleki deneyiminizi göz önünde bulundurursanız, sizce uyum sürecini en çok etkileyen faktörler nelerdir?

.....
.....

12. Bu konuda ne yapılmasını önerirsiniz?

Ek 2. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PIOÖ)

Aşağıda katılıp ya da katılamayacağınız 8 ifade vardır. 1–7 arasındaki derecelendirmeyi kullanarak, her bir madde için uygun olan cevabınızı belirtiniz.

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Kararsızım	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum

1. Amaçlı ve anlamlı bir yaşam sürdürüyorum
2. Sosyal ilişkilerim destekleyici ve tatmin edicidir
3. Günlük aktivitelerime bağlı ve ilgiliyim
4. Başkalarının mutlu ve iyi olmasına aktif olarak katkıda bulunurum
5. Benim için önemli olan etkinliklerde yetenekli ve yeterliyim
6. Ben iyi bir insanım ve iyi bir hayat yaşıyorum
7. Geleceğim hakkında iyimserim
8. İnsanlar bana saygı duyar

Ek 3. Okul Öncesi Öğrencilerin Uyum sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Anketi

	Tar	Kar	Kar	Kar	Tar
1. Erkek öğretmen de bayan öğretmene göre çocuklar uyum sağlamakta zorlanır.					
2. Uyum problemi yaşayan çocuklarda akran danışmanlığı yapılmalıdır.					
3. Uyum problemi yaşayan çocuğun her istediği yapılmalıdır.					
4. Çocuklar gözlüklü öğretmenlerde daha sık uyum problemi yaşamaktadır.					
5. Öğretmenin ilk karşılama şekli çocuğun okula uyumunda önemlidir.					
6. Dönem ortasında görülen uyum sorunu öğretmenden kaynaklanmaktadır.					
7. Bayan öğretmen de erkek öğretmene göre çocuklar uyum sağlamakta zorlanır.					
8. Ailelerin sosyo-ekonomik durumuna göre okula uyum süreci farklıdır.					
9. Öğrencilerin kardeşlerinin olmaması uyum sürecini olumsuz etkiler.					
10. Uyum problemi yaşayan çocuğa sürekli ödül verilmelidir.					
11. Çocuğun okula uyumu zaman alırsa okulla ilişkisi ertelenmelidir.					
12. Aileler bu süreçte nasıl tavır almaları gerektiği konusunda yeterince danışmanlık alamamaktadır, gerekli destek birimleri oluşturulmamıştır.					
13. Anneler okula uyum sürecinde olumsuz tavır almaktadır.					
14. Eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları daha çok uyum sorunu yaşamaktadır.					
15. Babalar uyum sürecinde annelere oranla daha az rol almaktadır.					
16. Olumsuz anne baba davranışlarını çocukların okula					

uyum sürecinde olumsuz etkisi vardır.					
17. Öğretmen tutumu uyum sürecini etkiler.					
18. Uyum problemi yaşayan çocukların aileleri genelde sorunludur					
19. Ailelerin çocuk ile okul dışında geçirmiş olduğu zaman okula uyum sürecini etkiler.					
20. Uyum problemi yaşayan çocuğa sürekli ceza verilmelidir.					
21. Annenin iş yoğunluğu okula uyum sürecini etkiler.					
22. Anne babası ayrı çocuklar okula uyum sorunu yaşamaktadırlar.					
23. Babanın iş yoğunluğu okula uyum sürecini etkiler.					
24. Aynı ortamdan gelen (Apt. Mah. Akraba) çocukların aileleri arasındaki kıskançlıkları çocukların aynı sınıfta birbiriyle uyumunu etkiler.					
25. Ailenin ilk günde abartı duygularla okulda beklemesi çocuğun uyumunu zorlaştırmaktadır.					
26. Okula uyum sorunu yaşayan çocuğun evine ziyaret sonucu uyum sorunu ortadan kalkar.					
27. Uyum problemi yaşayan çocuk zorla okula alıştırılmalıdır.					
28. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan kitapların içeriği 3-6 yaş arası öğrencilerin uyumu için etkilidir.					
29. Apartmanda yaşayan çocuklar müstakil(bahçeli) evde yaşayan çocuklara göre uyum sorunu yaşamaktadır.					
30. Uyum problemi yaşayan çocuğun ailesi ile öğretmen işbirliği halinde olmalıdır.					
31. Sosyo-ekonomik durumu iyi olan varlıklı ailelerin çocukları daha az uyum sorunu yaşamaktadır.					
32. Aynı yaş grubunda olan öğrencilerin aynı sınıf ortamında olması uyum sağlamasını olumlu etkiler.					
33. Öğrenciler uygulamada olan programa uyum sağlamakta zorlanmaktadır.					
34. Uyum problemi yaşayan çocuklar RAMa					

yönlendirilmelidir.					
35. Uyum problemi yaşayan çocuklara sınıf değişikliği yapılmalıdır.					
36. Uyum problemi yaşayan çocuğun her istediği yapılmamalıdır.					
37. Okulöncesi öğretmenler, program ile ilgili önceden yeterince bilgilendiriliyor.					
38. Öğrencilere eğitim-öğretim verirken karşılaşılabilecekleri sorunların giderilmesi için gerekli destek birimleri oluşturulmuştur.					
39. Farklı yaş grubunda olan öğrencilerin aynı sınıf ortamında olması uyum sağlamasını olumlu etkiler.					
40. Öğrencilerin cinsiyetine göre okula uyum süreci farklıdır.					
41. Uyum problemi yaşayan çocuğun olumsuz davranışları görmezden gelinmelidir.					
42. Uyum sorunu yaşayan çocuklara ev ziyareti yapılmalıdır.					
43. Sınıflarımızın mevcudu uyum sorunları yaşayan öğrenciler için yeterli zaman ayırmaya uygun sayıdadır.					
44. Üniversite eğitiminde uyum problemleri ile ilgili yeterli eğitim verilmektedir.					
45. Uyumunu arttırmak için yaratıcı oyun ve etkinlikler konusunda öğretmenlere güncel-sürekli yenilenen eğitimler verilmektedir.					
46. Sınıflarda uygulanan program için gerekli donanım sağlanmaktadır.					
47. Okullarımızın fiziki durumu okul öncesi öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliklere sahiptir.					
48. Çocuğun akranları ile olan önceden tanışmışlığı uyum sürecini olumlu etkiler.					
49. Uyum problemi yaşayan çocuk arkadaşlarını da olumsuz etkiler.					
50. Uyum problemi yaşayacak çocuk ilk izlenimlerinden					

anlaşılır.					
51. Uygulanan ders programları ve içeriği uyum sürecini geliştirmek konusunda yeterlidir.					
52. Okul içerisinde kendine ait alanların büyüklüğü uyumu etkiler.					
53. Uyum problemi yaşayan çocuğun ailesiyle öğretmen işbirliği halinde olmalıdır.					
54. Kendini ifade edemeyen çocuklar uyum sağlamakta zorlanmaktadır.					
55. Motor becerileri iyi olan çocukların uyumu daha iyidir.					
56. Akranları tarafından reddedilen çocukların uyum süreci daha uzun sürmektedir.					
57. Uyum problemi yaşayan çocuğun ailesiyle derslere girmesine izin verilmelidir.					
58. Çocukların uyumunu kardeş, hastalık, ölüm gibi yaşantılar etkiler.					
59. Okula uyum sorunu dönem ortasında da görülmektedir.					
60. Şımartılmış çocukların okula uyumu gecikmektedir.					
61. Uyum problemi yaşayan çocuklara sınıf değişikliği yapılmamalıdır.					

Ek 4. Araştırma İzin Formu



 T.C.
 ŞANLIURFA VALİLİĞİ
 İl Millî Eğitim Müdürlüğü



 07.04.2017

Sayı : 26292541-602.04.01-E.4744678
 Konu : Fatih KURT'un Anket İzni

ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
 (Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)
 MERSİN

İlgi : 27.03.2017 tarih ve 23867972/327 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencilerinden Fatih KURT'un "Çeşitli Değişkenlere ve Psikolojik İyi Oluşlarına Göre Öğretmenlerin Okul Öncesi Çocuklarını Okula Uyumlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" adlı tez çalışmasında kullanacağı " Okula Uyum Belirleme Araştırması Anketi"ne ilişkin izin isteği değerlendirilmiş olup;

Belirtilen anketin eğitim öğretim faaliyetini aksatmadan gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmasında her hangi bir sakınca görülmemiştir.
Bilgilerinize arz ederim.

Şerafettin TURAN
İl Millî Eğitim Müdürü

563

Adres: Hamidiye Mah. Necmettin Cevheri Cad. No:20/ŞANLIURFA
Elektronik Ağ: sanliurfa.meb.gov.tr
e-posta: 309663@hotmail.com

Ayrıntılı bilgi için: Birgül ZERAY V.H.K.İ.
Tel: (0414) 2806357
Faks: (0414) 3188787

evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c741-5242-3821-80e9-00ab kodu ile teyit edilebilir.

9. ÖZGEÇMİŞİ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı soyadı: Fatih KURT

Doğum yeri: Kahramanmaraş/Merkez

EĞİTİM DURUMU

İlköğretim: Barbaros ilköğretim okulu

Ortaöğretim: Erdem Bayazıt Anadolu Lisesi

Lisans: Mersin Üniversitesi- Okul Öncesi Öğretmenliği
Anadolu Üniversitesi –Uluslararası İlişkiler devam etmekte.

Yüksek Lisans: Çağ Üniversitesi – Psikoloji

YABANCI DİL

İngilizce

İŞ DENEYİMİ

Şanlıurfa;

2014-2015 Şahinalan İlkokulu anasınıfı öğretmeni.

2015-2016 Şahinalan İlkokulu müdür yetkili öğretmen.

2016-2017 Nenehatun Anaokulu müdür.

2017-2018 Keçikıran ilkokulu-ortaokulu müdür yardımcısı.

2017-2018 Nenehatun Anaokulu müdür.

İLETİŞİM

fatihkurt1071@gmail.com