T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

5-6 YAŞ ÇOCUKLARIN OKULA UYUM VE KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

FATMA ESRA BORAZAN

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ
Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Esra Betül KÖLEMEN
Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Naim ÜNVER

KASTAMONU-2026

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Fatma Esra BORAZAN

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

5-6 YAŞ ÇOCUKLARIN OKULA UYUM VE KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

FATMA ESRA BORAZAN

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ BAHAR GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyum (işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, okulu sevme, kendi kendini yönetme) ile kaygı düzeyleri (genel kaygı, sosyal kaygı, ayrılık kaygısı ve belirgin korkular) arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu durumun çeşitli sosyodemografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Hatay ili Dörtyol ilçesindeki dört farklı resmi anaokuluna devam eden 5-6 yaş 170 çocuğun ebeveyni ve çocukların 22 okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 192 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Demografik Bilgi Formu", "Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği" ve "5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, çocukların genel olarak düşük düzeyde kaygı yaşadıkları ve okula uyum becerilerinin oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Analizler sonucunda, çocukların "Ayrılık Kaygısı" alt boyut puanları ile "Okula Uyum" toplam puanları arasında istatistiksel olarak negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur, diğer bir ifadeyle çocukların bakım verenlerinden ayrılmaya yönelik yaşadıkları kaygı arttıkça okula uyum becerilerinin zayıfladığı görülmüştür. Sosyodemografik bulgular incelendiğinde kız çocuklarının genellenmiş kaygı puanlarının erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, annesinin eğitim seviyesi lise ve altı olan çocuklarda ayrılık kaygısının daha sık görüldüğü ve ekonomik durumu orta/düşük olan ailelerin çocuklarında okuldan kaçınma davranışının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Anne çalışma durumu ve kardeş sayısı gibi değişkenlerin ise anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Araştırma sonucunda, uyum sürecini kolaylaştırmak için çocukların güvenli bağlandıkları figürlerden kademeli olarak ayrılmalarını sağlayacak uyum programlarının tasarlanması önerilmektedir.

ANAHTAR KELİMELER: Okula uyum, kaygı, okul öncesi eğitim, 5-6 yaş çocuklar

Temmuz 2026, 94 Sayfa

ABSTRACT

MSC THESIS

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADAPTATION AND ANXIETY LEVELS OF 5-6 YEAR OLD CHILDREN

FATMA ESRA BORAZAN

KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
BASIC EDUCATION DEPARTMENT
EARLY CHILDHOOD EDUCATION
SUPERVISOR: ASST.PROF.DR. BAHAR GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ

The main aim of this study is to examine the relationship between school adjustment (cooperative participation, school avoidance, school liking, self-direction) and anxiety levels (general anxiety, social anxiety, separation anxiety, specific fears) of 5–6-year-old children attending preschools and whether this situation differs according to different sociodemographic variables. The study was carried out in the correlational survey model, one of the quantitative research methods, and covered 170 children studying at four different public kindergartens in Dörtyol district of Hatay province in the 2024-2025 academic year. The total number of participants in the study was 192, 170 parents of the children and 22 preschool teachers. The data collection tools for the research are "Demographic Information Form", "Revised Preschool Anxiety Scale" and "Teacher Evaluation Scale for School Adjustment of 5–6-Year-Old Children". The results showed that children had low anxiety levels and were quite good with school adjustment skills. The analysis indicated a statistically significant low level negative correlation between children's "Separation Anxiety" subscale scores and total "School Adjustment" scores. Thus, the more worried children were about separation from their caregivers, the less well they adapted to school. Sociodemographic results indicated that girls scored significantly higher than boys on generalized anxiety, that separation anxiety was more common among children whose mothers were educated to high school level or less, and that school avoidance behavior was more likely among children from middle/low-income families. Mother's employment status and number of siblings did not significantly differ. The study suggests that in an effort to facilitate the adjustment process, adjustment programs should be designed that help children gradually separate from securely attached figures.

KEYWORDS: School adaptation, anxiety, preschool education, 5-6 year old children

July 2026, 94 Page

TEŞEKKÜR

Tezi hazırlama sürecinde akademik rehberliği, sabrı ve teşvik edici yönlendirmeleriyle bana vizyon katan, her tıkandığımda değerli fikirleriyle yolumu açan saygıdeğer danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ'ye teşekkür etmeyi bir borç bilirim

Bu zorlu, yoğun ve bir o kadar da öğretici çalışma döneminde, hem bilimsel fikir alışverişleriyle tezime çok yönlü katkı sağlayan hem de dostluğu, sonsuz morali ve bitmeyen motivasyonuyla her anımda yanımda olup yükümü hafifleten sevgili arkadaşım Dr. Havva PAMUK'a en kalbi şükranlarımı sunarım; iyi ki varsın. Çalışmama kıymetli zamanlarını ayırarak cevaplarıyla tezimin temelini oluşturan tüm değerli katılımcılara da katkıları için teşekkür ederim.

Son olarak, hayatımın her aşamasında olduğu gibi bu uzun ve meşakkatli yolculukta da benden sevgilerini, sabırlarını ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, varlıklarıyla bana her zaman güç veren canım aileme en derin minnettarlığımı sunarım.

Fatma Esra BORAZAN

Kastamonu, 2026

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI ... **ii**
TAAHHÜTNAME ... **iii**
ÖZET ... **iv**
ABSTRACT ... **v**
TEŞEKKÜR ... **vi**
İÇİNDEKİLER ... **vii**
TABLOLAR DİZİNİ ... **ix**
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ ... **x**
1. GİRİŞ ... **1**
1.1 Problem Durumu ... 1
1.2 Araştırmanın Amacı ... 2
1.3 Araştırmanın Önemi ... 3
1.4 Araştırmanın Varsayımları ... 4
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları ... 5
1.6 Tanımlar ... 6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE ... **7**
2.1 Okul Öncesi Dönemde Okula Uyum ... 7
2.2 Okul Öncesi Dönemde Okul Uyumunu Etkileyen Faktörler ... 8
2.2.1 Çocuğun Bireysel Özellikleri ... 10
2.2.2 Aile Ortamı ve Anne Baba Tutumları ... 11
2.2.2.1 Koruyucu anne baba tutumu ... 12
2.2.2.2 Otoriter anne baba tutumu ... 13
2.2.2.3 Demokratik anne baba tutumu ... 13
2.2.2.4 İzin verici anne baba tutumu ... 14
2.2.3 Öğretmen Çocuk İlişkisi ... 14
2.2.4 Çocuğun Akranları ile Etkileşimi ... 15
2.3 Kaygı ... 16
2.4 Çocukluk Dönemi Kaygıları ... 16
2.4.1 Sosyal Kaygı ... 17
2.4.2 Ayrılık Kaygısı ... 17
2.4.3 Okul Kaygısı ... 18
2.5 İlgili Araştırmalar ... 18
2.5.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar ... 18
2.5.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ... 26
3. YÖNTEM ... **31**
3.1 Araştırmanın Modeli ... 31
3.2 Çalışma Grubu ... 31
3.3 Veri Toplama Araçları ... 33
3.3.1 Demografik Bilgi Formu ... 33
3.3.2 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (OUÖDÖ) ... 34
3.3.3 Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği (YDOÖKÖ) ... 35
3.4 Veri Toplama Süreci ... 36
3.5 Verilerin Analizi ... 36

4. BULGULAR 39
5. TARTIŞMA 61
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 66
6.1 Sonuçlar 66
6.2 Öneriler 67
KAYNAKLAR 69
EK A Etik Kurul İzin Belgesi 80
EK B Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzin Belgesi 81

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1 Katılımcıların demografik özellikleri 32
Tablo 4.1 Ölçekler ve alt boyutlarının normal dağılım testi sonuçları 39
Tablo 4.2 Çocukların kaygı puanlarının cinsiyete göre bağımsız örneklemler t-testi sonuçları 40
Tablo 4.3 Çocukların okula uyum puanlarının cinsiyete göre Mann-Whitney U-testi sonuçları 41
Tablo 4.4 Kardeş sayılarına göre çocukların kaygı puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları 42
Tablo 4.5 Kardeş sayılarına göre çocukların okula uyum puanlarının ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları 43
Tablo 4.6 Çocukların kaygı puanlarının büyük kardeşi olma durumuna göre bağımsız örneklemler t-testi sonuçları 44
Tablo 4.7 Çocukların okula uyum puanlarının büyük kardeşi olma durumuna göre Mann-Whitney U-testi sonuçları 45
Tablo 4.8 Çocukların kaygı puanlarının küçük kardeşi olma durumuna göre bağımsız örneklemler t-testi sonuçları 46
Tablo 4.9 Çocukların okula uyum puanlarının küçük kardeşi olma durumuna göre Mann-Whitney U-testi sonuçları 47
Tablo 4.10 Çocukların kaygı puanlarının anne öğrenim düzeyine göre bağımsız örneklemler t-testi sonuçları 48
Tablo 4.11 Çocukların okula uyum puanlarının anne öğrenim düzeyine göre Mann-Whitney U-testi sonuçları 49
Tablo 4.12 Çocukların kaygı puanlarının anne çalışma durumuna göre bağımsız örneklemler t-testi sonuçları 51
Tablo 4.13 Çocukların okula uyum puanlarının anne çalışma durumuna göre Mann-Whitney U-testi sonuçları 52
Tablo 4.14 Çocukların kaygı puanlarının baba öğrenim düzeyine göre bağımsız örneklemler t-testi sonuçları 53
Tablo 4.15 Çocukların okula uyum puanlarının baba öğrenim düzeyine göre Mann-Whitney U-testi sonuçları 54
Tablo 4.16 Çocukların kaygı puanlarının ebeveynlerin bakım desteği alma göre bağımsız örneklemler t-testi sonuçları 56
Tablo 4.17 Çocukların okula uyum puanlarının ebeveynlerin bakım desteği alma göre Mann-Whitney U-testi sonuçları 57
Tablo 4.18 Ebeveynlerin bakım desteği alan çocukların kaygı puanlarının bakım desteği alınan kişiye göre bağımsız örneklemler t-testi sonuçları 58
Tablo 4.19 Ebeveynlerin bakım desteği alan çocukların okula uyum puanlarının bakım desteği alınan kişiye göre Mann-Whitney U-testi sonuçları 59
Tablo 4.20 Çocukların kaygı ve okula uyum puanlarının ailenin ekonomik durumuna göre Mann-Whitney U-testi sonuçları 60
Tablo 4.21 Çocuk, anne ve baba yaşı ile çocukların kaygı ve okula uyum puanları arasındaki Spearman korelasyon matrisi 59

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar

MEB **:** Millî Eğitim Bakanlığı
T.C. **:** Türkiye Cumhuriyeti
OUÖDÖ : Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği
YDOÖKÖ : Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Türkiye'de okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında olmasa da artan okullaşma oranlarıyla birlikte birçok çocuğun eğitim hayatına başladığı ilk ve en önemli basamak haline gelmiştir (Gülay Ogelman ve İbiş, 2025). Aile ortamının ardından çocukların günlük yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri okul ortamı, zamanla kendilerini ait hissetmeleri beklenen temel yaşam alanı olarak öne çıkmaktadır ve bu durum okula uyum meselesini tartışmaların merkezine taşımaktadır (İldeniz Elmas ve Çoruk, 2023). Okula uyum genel anlamda öğrencinin akademik, sosyal-duygusal ve davranışsal becerilerinin sınıf ortamındaki kurallar ve etkinliklerle en üst düzeyde uyum sağlaması sürecidir (Perry ve Weinstein, 1998; Berndt, 1999).

İki yaşından itibaren çocuklarda bağımsızlık ve benlik algısı belirginleşir. Güçlenen bu öz farkındalığın bakım verenlerin yönergelerini hafızada tutma yetisiyle harmanlanması, çocukların sergilediği davranış biçimlerine yeni bir nitelik kazandırır (Kopp, 1982; akt: Gümrükçü Bilgici ve Deniz, 2021). Erken çocukluk evresinde, şefkatli ve güvenli ev ortamından ayrılarak yeni bir topluluğa girmek, çocuklar için yaşamlarındaki en büyük gelişimsel adımlardan biridir (Öztürk, 2008). Bu ayrılık süreci beraberinde çocukların tüm gelişimsel kapasiteleriyle uyum kurmalarını gerektiren kapsamlı bir çevre değişikliği yaratmaktadır (Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı, 2020). Söz konusu çevresel değişiklik ve bakım verenden ayrılma zorunluluğu, çocuğun gelişim düzeyine bağlı olarak olması gerekenden çok daha fazla kaygı hissetmesine yol açabilmektedir (Bellibaş vd., 2005). Özellikle okula başlanılan ilk günlerde, ebeveynin kucağını bırakmama, ağlama, grup aktivitelerine katılmama, yemek yememe ve uykuya dalmada direnme gibi çeşitli davranışsal problemler sıkça gözlemlenmektedir (Balkaya ve Tuğrul, 1998).

Çocukluk çağında sıkça rastlanan psikiyatrik durumlardan biri olan kaygı (Beesdo vd., 2009), belirli bir düzeyde olduğunda uyum sistemini aktif hale getirip yaşamın devamı için koruyucu bir işlev görse de (Işık ve Işık Taner, 2006), sınırların üzerine çıktığında çocukları baş etmesi güç durumlara sürüklemektedir (Spielberger, 2013). Okul öncesi

dönemde özellikle çocuğun yeni grup ortamlarına girmesiyle tetiklenen sosyal kaygı (Sürmeli, 2018), bağlandığı figürden ayrılmasıyla ortaya çıkan ayrılık kaygısı (Bağçeli Kahraman vd., 2018) ve okulun fiziksel mekanına veya kurallarına yönelik geliştirilen okul kaygısı (Bağçeli Kahraman vd., 2018) çocukların okula uyumlarını doğrudan etkilemektedir. Nitekim alanyazın incelendiğinde, kaygılı çocukların akranlarına kıyasla ağlama ve ebeveyni bırakmama gibi uyumsuz davranışları çok daha fazla sergilediği görülmektedir (Balkaya ve Tuğrul, 1998).

Dolayısıyla, 5-6 yaş grubu çocukların zihinsel, sosyal-duygusal ve kişilik gelişimlerinin büyük oranda şekillendiği bu kritik evrede (Bağçeli Kahraman vd., 2018; Sürmeli, 2018), okula uyum becerilerinin önündeki en büyük engellerden biri olan kaygı düzeylerinin ve bu kaygı türlerinin çocukların sosyo-demografik özellikleriyle olan ilişkisinin bütüncül bir yaklaşımla incelenmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Türkiye'de okul öncesi dönemde çocukların kaygı düzeyleri veya okula uyumlarını ayrı ayrı inceleyen araştırmalar bulunmasına rağmen, okula uyum ile kaygının alt boyutları arasındaki ilişkinin aynı örneklem üzerinde sosyodemografik değişkenlerle birlikte bütüncül olarak incelendiği araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum alandaki önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Bu araştırmanın söz konusu boşluğu doldurarak okul öncesi eğitim uygulamalarına ve ailelere bilimsel kanıt sunacağı düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, 5-6 yaş okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların okula uyum ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim düzeyi, aile ekonomik durumu vb.) açısından incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmanın temel araştırma problemi aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

"Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyum ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" Araştırmanın problem cümlesine yanıt bulabilmek ve derinlemesine bir analiz yapabilmek amacıyla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaktadır:

1. Çocukların okula uyum ve kaygı düzeyleri çocuğun demografik özelliklerine (cinsiyet, kardeş sayısı, büyük kardeşinin olup olmama durumu, küçük kardeşinin olup olmama durumu, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, annenin çalışma durumu, anne/baba haricinde bakım desteği alma durumu, bakım desteği veren kişi ve ailenin algıladığı gelir seviyesi) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Çocukların yaşları, annelerin yaşları ve babaların yaşları ile çocukların okula uyum ve kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Çocukların okula uyum ve okula uyum alt boyutları (İşbirlikli Katılım, Okuldan Kaçınma, Okulu Sevme, Kendi Kendini Yönetme) ile kaygı düzeyleri ve kaygı alt boyutları (Genel Kaygı, Sosyal Kaygı, Ayrılık Kaygısı, Belirgin Korkular) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk dönemi, bireylerin gelişimlerinin en hızlı olduğu ve temel yaşam becerilerinin şekillendiği kritik bir zaman dilimidir (Bağçeli Kahraman vd., 2018). Çocukların bu evrede edindikleri sosyal ve duygusal tecrübeler, sonraki eğitim kademelerindeki uyum ve başarı süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Araştırmalar, davranış sorunlarından biri olan kaygının azaltılmasının, çocukların hem akademik performanslarını hem de sosyal uyumlarını artırdığını göstermektedir (Wood, 2006). Aynı zamanda okula geçiş sürecinde devam eden uyumsuzluk ve kaygı problemlerinin, çocuğun gelecekteki gelişimsel ve akademik hayatında dezavantajlı bir konumda olmasına neden olabildiği saptanmıştır (Stormshak ve Bierman, 1998; Carbonneau vd., 2016).

Bu çalışma, okul öncesi eğitime başlayan 5-6 yaş çocukların yaşadıkları sosyal kaygı, ayrılık kaygısı, genel kaygı ve belirgin korkuların; okuldan kaçınma, okulu sevme, işbirlikli katılım ve kendi kendini yönetme gibi okula uyum değişkenleri üzerindeki etkisini netleştirmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Elde edilen bulgular, ebeveynlerin çocuklarının yaşadığı kaygı türlerini doğru anlamlandırmalarına ve daha

sağlıklı bağlanma, bakım ve iletişim stratejileri geliştirmelerine (Yeşildaş, 2015) katkı sunabilir.

Ayrıca bu araştırma, öğretmenlerin okuldaki oryantasyon sürecini nasıl şekillendirmeleri gerektiğine dair bilimsel bir temel sağlayabilir. Örneğin yüksek ayrılık kaygısı ya da sosyal kaygı yaşayan çocukların yaş, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi ve aile dışı bakım desteği (bakıcı, büyükanne/büyükbaba) gibi çok boyutlu sosyo-demografik özellikleriyle olan ilişkisinin saptanması (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003; Çıkrıkçı, 2020), öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde bireysel farklılıkları gözeterek (Bağçeli Kahraman vd., 2018) pozitif bir sınıf iklimi (Hoşgörür, 2012) oluşturmalarına yardımcı olacaktır. Hem nicel hem de çok değişkenli analizleri içeren bu tezin sonuçları; eğitimciler, ebeveynler, rehberlik uzmanları ve politika yapıcılar için çocukların okula uyum süreçlerini kolaylaştırmaya yönelik proaktif müdahale programlarının tasarlanmasında yol gösterici bir kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

1.4 Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada;

1. Okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulan 5-6 yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği'nin (OUÖDÖ) 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının okula uyumunu belirlemede uygun bir araç olduğu varsayılmaktadır.

2. Ebeveynler tarafından doldurulan Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği'nin (YDOÖKÖ) 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının kaygı düzeylerini belirlemede uygun bir araç olduğu varsayılmaktadır.

3. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 5-6 yaş Çocukları İçin OUÖDÖ'yü ve ebeveynlerin de YDOÖKÖ'yü gönüllülük esasına uygun biçimde ve gerçek durumları yansıtacak şekilde doldurdukları varsayılmıştır.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Hatay ili Dörtyol ilçesinde normal gelişim gösteren, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklar ile sınırlıdır.

2. Araştırma Hatay ili Dörtyol ilçesinde normal gelişim gösteren, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların ebeveynleri ve okul öncesi öğretmenlerinden toplanan olan veriler ile sınırlıdır.

3. Araştırmaya dahil edilen 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının, okula uyum ile kaygı düzeyleri, veri toplama aracı olan OUÖDÖ ve YDOÖKÖ kullanılarak toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Kaygı: Bireyin kendisini tehdit eden veya zorlayan bir durum karşısında hissettiği endişe, korku ve gerginlik hâli (Taşçı ve Kardeş, 2024) veya kötü bir şey olacağı düşüncesiyle beraber bu tehdide karşı nasıl kaçınacağına odaklanmasıyla ortaya çıkan bir bunaltı ya da endişe duygusudur (Derdiyok ve Gözün Kahraman, 2024).

Okula Uyum: Çocuğun girdiği okul ortamına alışmasını, sosyal-duygusal ve davranışsal talepleri yerine getirebilmesini (Polat ve Çağlak Sarı, 2020), okulu benimseyip kurallarına uymasını ve akranları ile öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurmasını barındıran çok boyutlu bir süreç olup (Gülay Ogelman ve Kaya, 2023), çocuğun eğitim ortamına üst düzeyde adapte olmasını ifade eder (Atmaca ve Kesicioğlu, 2025).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Okul Öncesi Dönemde Okula Uyum

Türkiye'de okul öncesi eğitim zorunlu eğitim dahilinde olmasa da artan okullaşma oranları ile birçok çocuğun öğretim hayatına ilk başladığı basamak olmuştur (Gülay Ogelman ve İbiş, 2025). Nitelikli bir okul öncesi eğitim ortamı çocuğa sosyal bağlar kurmayı, akranlarıyla birlikte hareket etmeyi, ortak hedefler doğrultusunda iş birliği içinde çalışmayı ve üstlendiği görevleri eksiksiz yerine getirmeyi deneyimleyerek öğretir. Aile ortamının ardından çocukların günlük yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri ve zamanla kendilerini ait hissetmeleri beklenen temel ortam olarak okullar öne çıkmaktadır. Bu durum, okula uyum meselesini kaçınılmaz biçimde tartışmanın merkezine taşımaktadır (İldeniz Elmas ve Çoruk, 2023).

Uyum, kişinin kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları mevcut ortamında yerine getirmesidir. Okul uyumu, öğrencinin okulun tüm fiziksel ve sosyal imkanlarıyla kurduğu en yüksek seviyedeki denge durumudur. (Spencer, 1999; akt: Önder ve Gülay, 2007). Yani çocuğun eğitim ortamında sergilediği davranışlar bütünüdür. Okula uyumun önemli göstergeleri arasında sosyo-ekonomik düzey ve kültür, çocuğun ebeveyn, öğretmen, akranlar ile olan ilişkisi, özgüveni, sosyal becerisi, doğal davranışlar sergileyebilmesi, akademik başarısı, aktif katılım seviyesi, öğretim ortamına devam-devamsızlık durumu gibi faktörler yer almaktadır (Ladd ve Price, 1987). Okula uyum kavramına ilişkin farklı bakış açıları mevcuttur. Pellegrini ve ark. (2002) bu kavramı genel uyum, akademik yetkinlikler, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve okula yönelik tutum çerçevesinde tanımlarken; Perry ve Weinstein (1998) daha kapsamlı bir sınıflandırmaya giderek akademik, sosyal-duygusal ve davranışsal boyutları ön plana çıkarmıştır. Berndt (1999) ise okula uyumu, öğrencilerin sınıf etkinliklerine olumlu katılımı, sınıf kurallarını uygulaması, öğretmeni aktif dinleme becerisi, öğrencinin okulda başarılı olmaya ilişkin motivasyonu ve akademik yeterliliği şeklinde ele almaktadır.

Okula uyum, çocuğun okula gitmek için istekli davranması, eğitim ortamında doğal davranışlar sergilemesi gibi konuların önem kazandığı genel bir kavramı ifade eder.

Okul ortamında kendini huzurlu ve güvende hisseden çocukların akademik süreçlere uyum sağlama ve başarıya ulaşma ihtimali artmaktadır (Demirtaş Zorbaz, 2016). Bu durum, her çocuğun çevresiyle kurduğu etkileşimde temel bir gereksinim olan güvende olma ihtiyacıyla doğrudan ilişkilidir (Oktay ve Polat Unutkan, 2005). Okula uyum sağlama hızı öğrenciler arasında farklılık göstermekle birlikte, bazı çocuklar bu süreci akranlarına kıyasla daha yavaş deneyimlemektedir. Uyum süresinin uzunluğu çocuğun bireysel özellikleriyle doğrudan ilişkili olup, bazı durumlarda uyum sağlandığı izlenimi verilse dahi, çocuğun içsel huzursuzluğunun devam edebildiği gözlemlenmektedir (Öztürk, 2008). Şefkat yuvasını bırakarak anaokuluna başlamak çocukların hayatlarındaki en büyük gelişimdir.

Çocukların anaokuluna başladığı ilk zamanlarda uykuya dalmada direnme, ebeveynin kucağını bırakmama, ağlama, grup aktivitelerine katılmama, anne babasının ne zaman geleceğini sürekli sorma, yemek yememe gibi uygun olmayan davranışsal problemler görülebilir (Balkaya ve Tuğrul, 1998). Bu dönemin sağlıklı atlatılabilmesi için MEB (2009), 2009-2010 eğitim ve öğretim yılı başlangıcından itibaren her yıl okul öncesi çocuklar için uyum haftası gerçekleştirmektedir. Uyum haftasında aile-çocuk-öğretmen katılımlı etkinliklerle okulun çocuğa tanıtılması ve çocuğun okul sürecine daha rahat adapte olması amaçlanmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumuna başlama, çocuklar ve ebeveyn açısından bir uyum sürecini ifade eder. Anaokuluna başlayan çocuklar öncelikle aile ortamından ayrılarak başka bir topluluğa girmenin heyecanını yaşamaktadır. Çocuğun bu süreci uyumlu atlatabilmesi için hem okul öncesi eğitim kurumuna hem de ebeveynlere çoklu sorumluluklar düşmektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna başlarken çocuğun gelişim düzeyi, anne baba tutumları, yaş, doğum sırası gibi farklı özelliklerine dikkat edilmelidir (Balkaya ve Tuğrul, 1998).

2.2 Okul Öncesi Dönemde Okul Uyumunu Etkileyen Faktörler

Çocukların okul öncesine uyumunu etkileyen temel faktörlerden biri, çocuğun sahip olduğu okul olgunluğu düzeyidir. Bireysel bir özellik olarak değerlendirilen bu olgunluk, akademik beklentileri karşılama noktasında çocuğun hazırbulunuşluk

düzeyini ifade etmektedir. Bu bağlamda, Özdemir Kılıç (2004) tarafından okul olgunluğuna erişmiş olmanın akademik başarıyı destekleyen önemli bir unsur olduğu vurgulanmaktadır.

Yörükoğlu (2002), okul olgunluğunu hem bilişsel becerilere hem de duygusal bağımsızlaşmaya dayandırmaktadır. Akademik beceriler için yaşa uygun bir kavrayış düzeyi şart olsa da çocuğun ailesinden kopma noktasında ruhsal açıdan hazır bulunması, okul başarısının ve uyumunun temelini oluşturmaktadır. Çocuğun karakter gelişimini şekillendiren önemli faktörler arasında, çocuğun bireysel özellikleri, genotipi, yaşadığı sosyal ortamın özellikleri gibi faktörler yer alır (Özgü ve Yılmaz, 2017).

Çocuğun okula uyum sürecini şekillendiren kritik unsurlardan biri de aile dinamikleri ve anne-baba tutumlarıdır. Ebeveynlerin çocuklarıyla nitelikli vakit geçirmesi, sergiledikleri disiplin veya sevgi yaklaşımları ve çocuğun yaşamının en erken dönemlerinden itibaren edindiği birikimler, bu uyum sürecinde belirleyici bir role sahiptir. (Santrock, 2011; akt: Nur-Çelik, 2020). Okula uyum sürecinin rahat veya kolay atlatılabilmesini mümkün kılan unsurlara, çocukların aile bireyleriyle verimli ve kaliteli vakit geçirebilmeleri, içinde bulundukları aile ortamı, yaş ve gelişim özelliklerine göre verilen görev ve sorumluluklar gibi aile içi dinamikler örnek gösterilebilir (Baker, 2014; akt: Bağçeli Kahraman, 2020). Aile içi etkileşim örüntüleri çocuğun kişilik özelliklerini etkilemekte ve olumlu/olumsuz etkilere sebep olmaktadır (Ceyhan, 2000; akt: Arabacıoğlu, 2019).

Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan çocuklar için onların karakter özelliklerine dikkat ederek gerekli desteğin verilmesi, öğretmen rehberliğinin olması oldukça önemlidir (Arabacıoğlu, 2019). Okula uyum sürecinde her çocuğun karakteri farklı olabilir. Öğretmenler sayesinde her çocuğun farklı olan mizaç özellikleri göz önüne alınarak yaşanılan uyum problemleri daha kolay atlatılabilir. Öğretmen çocuk iletişimsel sürecinde sosyal beceriler, uyumsuz davranışlar, mizaç, kültürel dinamikler önemli parametreler olarak iletişimin verimliliğini etkilemektedir (Bağçeli Kahraman, 2020).

2.2.1 Çocuğun Bireysel Özellikleri

Her çocuğun farklı bireysel özellikleri vardır. Bu özellikler çocuğun birçok gelişim alanını etkilemekle birlikte okul uyum süreci üzerinde de ciddi etkilere sahiptir. Bireysel özelliklerin başlıcaları mizaç, zihinsel gelişim yetersizliği, utangaçlık, aşırı hareketlilik, cinsiyet ve dildir (Gülay, 2008).

Mizaç, çocuğun genetik mirası ile çevresel yaşantıları arasındaki etkileşim sonucunda şekillenen; sosyal etkileşimlerini ve davranış kalıplarını belirleyen temel karakteristik özellikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Berk, 2012; akt: Bağçeli Kahraman, 2020). Günümüz araştırmacıları mizacı tanımlarken, farklı şekillerde dile getirilen bireyin hayat tecrübelerine bağlı olarak farklı bireysel özelliklere dönüşen davranış ve duygu durum kalıbı ifadelerini kullanır (Burger, 2006).

Honeyman (2007)'ye göre erken çocukluk evresindeki zihinsel gelişim yetersizliği kaygı, düşük öz benlik algısı, duygusal patlamalar, olumsuz bilişsel şema, kendine ve çevresine zarar verme, olumsuz bilişsel şema şeklinde kendini gösterebilmektedir. Bu özellikler çocukların okula uyum sürecinin sağlıklı yürütülebilmesine engel olmaktadır.

Yabancı insanlarla etkileşim içerisindeyken kaygılı, üzgün, korku dolu olma hali utangaçlık olarak ifade edilmektedir ve çekingenliği oluşturan faktörlerin başında gelmektedir (Asendorpf, 1991). Croizer (1999) utangaçlığı, çocuğun kendisini başka insanların gözünde olumsuz algıladığı sosyal-duygusal bir durum olarak tanımlamaktadır.

Aşırı hareketlilik, bireyin yaşına ve gelişimine uymayan odaklanma sorunlarıyla birlikte süreklilik arz eden durum olarak tanımlanır (Keown, 2000). Aşırı hareketli çocuklar sosyal ilişkilerinde akranlarıyla aynı özellikleri göstermezler. Genellikle denetleyici, saldırgan ve emredicidirler. Bu özellikleri, arkadaşlık ilişkisi kursalar dahi ilişkilerini uzun süre sürdürmelerine engel olur. Gülay (2008) tarafından yapılan araştırmada, erkek çocuklarının kız çocuklarından daha hareketli olduğu belirtilmiştir.

Cinsiyetin okula uyum sürecindeki rolü üzerinde durulan önemli bir değişken olduğu düşünülse de Çıkrıkçı'nın (1999) araştırması bu görüşle çelişmektedir. Söz konusu çalışmada, cinsiyetin akademik ortama uyum sağlamada sanılandan çok daha düşük bir öneme sahip olduğu vurgulanmıştır. Yine Erkan ve Kırca (2010) yaptığı bir diğer çalışmada cinsiyetin hazır bulunuşluluk üzerinde önemli bir etkisi olmadığı saptanmıştır.

Tüfekçioğlu (1998) dili, insanların kendi içsel dünyalarını anlamlandırmalarını sağlayan, kendi fikirlerini başkalarına iletmeye yarayan, yaşamlarındaki problemleri analiz etmek ve gidermek için kullanılan bir yardımcı araç olarak tanımlar. Dilin bir diğer amacı okul başarısını arttırmak ve çocuğun akranları tarafından kabul görmesini sağlamaktır. Çocukların dili doğru bir biçimde kullanması, duygu ve düşüncelerini ifade etme ve arkadaşlarıyla yakın ilişki kurması açısından hayati bir öneme sahiptir (Kostelnik vd, 2005). Erken çocukluk döneminde dil becerileri gelişmiş bir çocuğun öğretmen, akran iletişimini arttırdığı ve bunlarında okula uyum sürecini kolaylaştırdığı görülmektedir.

Sonuç olarak çocukların eğitim kurumundaki ilk davranışları bireysel özelliklerinin yansımasıdır. Yeni edinilen bir çevrede, sınıf ikliminde kurulan etkileşimin türü ve niteliği çocukların okulda sergiledikleri davranışlardan etkilenmektedir (Ladd ve Burgess, 1999).

2.2.2 Aile Ortamı ve Anne Baba Tutumları

Toplumun en küçük kurumu ailedir. Aile, çocuğun yetiştirilmesinde görev almakla birlikte, toplumsal ve kültürel değerlerin aktarılmasında da oldukça önemli bir role sahiptir (Nur Çelik, 2020). Karı-koca, anne-baba, kardeşler ve çocuk alt bileşenlerinden oluşan aile, aynı zamanda birbirini etkilemekte ve birbirinden etkilenmektedir. Erken çocukluk evresinde bu etki aile ortamı ilişkileri olarak karşımıza çıkmaktadır (Öngider, 2013). Kişilik aile ortamında oluşmaya başlar. Aile çocuğun sevme-sevilme, korunma, barınma ihtiyaçlarını gidermekle birlikte eğitim-öğretiminden de sorumludur (Nur Çelik, 2020).

Yaşamın erken dönemlerinde ebeveynlerin çocuklar üzerindeki baskın etkisi, ailenin okul öncesi ve okula uyum sürecindeki kritik konumunu da beraberinde getirmektedir (İnal, 2013). Bu durum, bir çocuğun eğitim hayatına adım atarken gösterdiği uyumda ailenin ne denli belirleyici bir faktör olduğunun açık bir kanıtıdır. Aile, çocuğun ilk doğduğu andan itibaren okul öncesi eğitim kurumuna başlaması için ihtiyaç duyduğu zihinsel, sosyal-duygusal yeterliliği çocuğa kazandırmakla görevlidir. Ailenin çocukla iletişim biçimi ve yaklaşım tarzı çocuğun davranışlarını belirlemede önemli bir ölçüttür. Yapılan araştırmaların geneline bakıldığında çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna uyum sağlamasında ailenin benimsediği çocuk yetiştirme tarzı ve özellikleri etkin bir rol oynamaktadır (İnal, 2013).

Çocuğun benlik algısının ve kişiliğinin şekillenmesinde anne-baba tutumları çok önemlidir. Bu yüzden çocuğun aile ortamında yaşadığı olumlu ya da olumsuz tecrübeler, anne baba tutumları çocuğun uyum sürecini ve gelişimini etkiler. Aile bireylerinin birbiriyle etkileşimini kendi süzgecinden geçirerek kendisine rol model oluşturur (Can, 2007). Çocukların ruhsal yapısını anne-babaların çocuklarına gösterdikleri tutarlı ve düzenli davranışlar etkiler. Ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri destekleyici ve olumlu yaklaşımlar gelişim sürecini olumlu yönde desteklerken; buna karşın belirsiz veya baskıcı tutumların, okul uyumuna dair çeşitli güçlükleri beraberinde getirebileceği ifade edilmektedir (Seven, 2008).

2.2.2.1 Koruyucu anne baba tutumu

Aşırı koruyucu ebeveynler, çocuklarını sürekli bir denetim altında tutma eğilimindedir ve onlara son derece hassas davranırlar. Genellikle kendilerini çocuklarını dış dünyadan ve olası tehlikelerden koruyan fedakâr bireyler olarak görürler; bu süreçte çocuklarının sorumluluklarını bile bizzat üstlenirler. Prof. Dr. Haluk Yavuzer'in (2015) de vurguladığı üzere, bu tür bir ebeveynlik tutumunun temelinde yatan en ayırt edici unsur, çocukların gelişimine engel teşkil edecek şekilde onları sürekli "bebek gibi" görme ve muamele etme alışkanlığıdır. Bebekleştirme çocuğun yerine getirebileceği kıyafet değiştirme, yemek yeme gibi özbakım becerilerinin çocuktan önce anne baba tarafından yapılması olarak tanımlanır (Özyürek ve Tezel Şahin, 2010). İhtiyaçları anne babası tarafından karşılanan çocuk ebeveynlerine karşı aşırı

bağımlılık geliştirir. Koruyucu anne baba tutumunda büyüyen çocuklar düşük özgüvenli, bağımlı, liderlik özelliğinden yoksun olarak yetişir ve bu da çocuğun okula uyum sürecini zorlaştırabilir (Boyacı, 2012).

2.2.2.2 Otoriter anne baba tutumu

Ebeveynlerin katı bir disiplin anlayışına sahip olduğu otoriter anne baba tutumunda, çocuklar duygusal destek ve ilgiden yoksun ortamlarda büyümektedir. Çocuk koşulsuz itaat etmek zorundadır (Sümer vd., 2010). Aileler çocuklarını şekillendirirken koşulsuz norm, inanç temelli güdülenme ya da daha büyük bir otorite üzerinden onları kontrol eder (Baumrind, 1966). Ebeveynler çocukların kişilik özelliklerini, isteklerini göz önünde bulundurmadan kendilerinin uygun gördüğü gibi davranmalarını bekler. Çocukları sık sık cezalandırırlar. Bu gibi ortamlarda yetişen çocukların öfke, kızgınlık gibi duygu ve düşüncelerini açık olarak ifade edemezler (Maccoby ve Martin, 1983).

2.2.2.3 Demokratik anne baba tutumu

Çocukların kişilik gelişimi en uygun bu ebeveyn tutumunda gelişir. Bu tutuma sahip anne babalar sıcak ve ilgilidir. Aile bireyleri birbirleriyle açık iletişimi tercih eder ve çocuğa duygusal destek sağlar (Sümer vd., 2010). Çocuğun bireysel varlığına ve taleplerine değer verilen bir ortamda, çocuklar sabırlı bir tutumla ve dikkatle dinlenir. Ayrıca, aile içerisinde alınan ortak kararlarda çocuğun fikirlerine de yer verilerek katılımı önemsenir. Çocuğun duygularının aksine davranışlarına sınır koyulur. Yapılan eleştiriler çocuğun karakterine değil yaptığı davranışa yöneliktir (Nas, 2001; Aslan, 1992). Anne babaların davranışları hem tutarlı hem güven vericidir. Ebeveynler çocuklarının bireysel farklılıklarını dikkate alarak onların özgürce gelişmesini, becerilerini ortaya çıkarmasını ve kendini gerçekleştirmesine olanak tanır (Baumrind, 1966). Demokratik anne baba tutumu içerisinde büyüyen çocukların arkadaş canlısı, çevreye ve insanlara duyarlı, özdisiplinli, becerikli ve sorumluluk sahibi olduğu gözlenmektedir (Aslan, 1992).

2.2.2.4 İzin verici anne baba tutumu

İzin verici anne baba tutumuna sahip ebeveynler, çocuğa herhangi bir sınırlama koymamakta ya da çocuğun kontrolünün sağlanması noktasında eksiklikler göstermektedir. Bu duruma rağmen çocuk sıcak ilgi ve kabul görür (Sümer vd., 2010). Tutarsız ve toleranslı otorite yaklaşımı nedeniyle çocuğun istenmeyen davranışlarına göz yumulmaktadır (Robinson vd., 1995). Bu tutuma sahip anne babalar, çocuk çevresini bilerek rahatsız ettiğinde bile, bu davranışının yanlış olduğunu belirten bir tepki göstermemektedir (Çağdaş, 2003). Bu tutum içinde yetişen çocuklar saldırgan tavırlar sergilemekle birlikte benmerkezcidirler. Aynı zamanda kendilerini güvensiz hissederler. Hayatlarında sınırlar öğretilmediği için diğer insanlarla iş birliği içerisinde hareket edemezler ve sosyal ilişkilerinde başarısız olurlar (Yavuzer, 2004). Çocuklara doğru ve yanlışın ne olduğu aktarılsa dahi; uygulama aşamasındaki eksiklikler, davranışlara net sınırlar getirilmemesi ve yetersiz disiplin yöntemleri, çocuğun beklenen olumlu davranışları içselleştirmesini zorlaştırmaktadır (Yörükoğlu, 2002). İzin verici tutuma sahip ebeveynler çocuklarının yaşaması gereken deneyimleri çocuklara kazandıramamaktadır. Aileden ayrılma zamanları gelip sosyal hayatın içine girdiklerinde, gerçek hayata yeterince hazırlanamadıkları için topluluğa uyum sağlayamaz ve çekingen, yeteneksiz ve korkak görünürler (Altınköprü, 2003).

2.2.3 Öğretmen Çocuk İlişkisi

Daha aydınlık bir gelecek için, toplumların teminatı olan çocuklara verilecek eğitim çok önemlidir. Bu nedenle her ülke çocuklara huzur, barış ve güvene dayalı bir eğitim ortamı sunmak zorundadır. Bu eğitim ortamının en önemli yapı taşı öğretmenlerdir (Dağlıoğlu, 2014). Çocuğun aileden sonra en yoğun etkileşime girdiği figür olan öğretmen, onun gelişimi üzerinde kilit bir rol oynamaktadır. Çocuğun hayatının temel becerilerini kazandığı bu kritik evrede, öğretmenin çocuğu derinlemesine anlaması ve ona doğru rehberlik etmesi, sağlıklı bir gelişim süreci için oldukça önemlidir. Bu dönem aynı zamanda öğretmenin, çocuğu hangi yönlerde yeteneğinin olduğunu keşfedilip yönlendirmesi gereken dönemdir (Güven, 2012).

Okula uyum sürecinin daha sorunsuz atlatılabilmesi için öğretmen eğitim sürecinde sınıfta pozitif bir iklim oluşturmalı ve çocukların etkinliklere aktif katılımını desteklemelidir. Çocukların olumlu davranışları sınıf ortamının pozitif iklimiyle birlikte artar (Hoşgörür, 2012). Öğretmenler, sundukları rol model olma işleviyle öğrencilerin hem değer sistemlerini hem de davranış kalıplarını biçimlendirmede etkin bir role sahiptirler. Nitekim Erden (2005), öğretmenden alınan olumlu pekiştireçlerin ve sevgi temelli bir bağın, çocuğun davranışsal uyumunu doğrudan destekleyen önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen çocuk iletişiminin sağlam ve olumlu olduğu ortamlarda problem davranışlar yerini uyumlu davranışlara bırakır. Olumlu davranışlar artar ve uyum süreci daha sağlıklı ilerler (Nural, 2006).

2.2.4 Çocuğun Akranları ile Etkileşimi

Sosyal hayatta uyumlu, işbirlikçi ilişkiler içerisinde olan çocuğun sağlıklı bir ruhsal gelişime sahip olduğu söylenebilir. Çocuğun toplumsal ve sosyal ihtiyaçlarından biri de arkadaşlık kavramıdır. Bu kavramın aile içerisinde tam bir karşılığı yoktur. Çocuğun akranları ile etkileşimini aile ile olan etkileşiminden daha fazla dikkate alır. Kendi davranışlarına şekil kazandırması arkadaşlarını gözlemlemesi yoluyla olur (Yörükoğlu, 2002).

3-4 yaşlarında arkadaşlık kavramını algılamaya başlayan çocuk, 10-12 yaşlarında ilişkilerinin karşılıklı olduğunun farkına varır (Ersoy vd., 2008). Çocuklar okula başladıkları ilk günden itibaren sosyal gelişimlerini göstermeye başlarlar. Bunun nedeni çocukların farklı kültür, farklı aile ve farklı arkadaş ortamlarından gelmiş olmalarıdır. Okula uyum zamanında çocuk birçok yeni arkadaşla tanışır ve bir gruba ait olma ihtiyacı hisseder. Tüm çabası okuldan önceki yaşantısını yeni arkadaşları ile özdeşleştirmektir. Okula uyum sağlayan çocuk artık yeni arkadaş ekibinin bir üyesidir (Nur Çelik, 2020).

Arkadaşları ile olumlu tutum ve davranış içinde olan çocukların okul başarıları da pozitif yönde artmaktadır. Bununla birlikte akranlarıyla olumsuz etkileşimde bulunan çocukların ise okul başarılarının daha düşük olduğu görülmektedir. Bu çocukların

okula uyum sürecinde daha çok zorluk yaşadıkları bilinmektedir (Yaşar ve Yaşar, 2010).

2.3 Kaygı

Kaygı, bireyde sebebi tam olarak saptanamayan korku ve endişeyi beraberinde getiren bir duygu durum bozukluğu olarak tanımlanır (Cüceloğlu, 2011). Aynı zamanda kaygı, kişinin başa çıkmakta zorlanacağı durumlarla tek başına mücadele etme endişesidir. Başka bir ifadeyle kişinin karakteri açısından tehdit algıladığı durumlarla karşılaştığı zaman gösterdiği duygusal tepkidir (Canbaz, 2011).

Kaygı, biyolojik uyum sistemiyle çalışmaktadır. Yani tehdit hissedilen durumda aktif hale geçer. İnsan yaşamının devam ettirilebilmesi için uyum kurma özelliği sayesinde ihtiyaç duyulan bir duygudur (Işık ve Işık Taner, 2006).

Çocukların yaşadığı kaygı durumunun belirli bir düzeyde olması, onları aktif hale getiren bir özelliktir. Ancak tam tersi durumda yani belirli bir sınırın üzerinde olması, çocuğu baş etmesi zor durumlara sürüklemektedir (Spielberger, 2013).

2.4 Çocukluk Dönemi Kaygıları

Kaygı bozuklukları, çocukluk çağının en çok bilinen psikiyatrik bozuklarındandır (Beesdo vd., 2009). Çocuklar çevre değişikliği nedeniyle çocuklukları boyunca uyum gerektiren yeni ortamlara girer. Bu çevre değişiklikleri okula başlama, ev, şehir, okul değişikliğinden kaynaklanabilir. Çevre değişikliği nedeniyle çocuk çok fazla zorluk ile mücadele etmelidir. Bu mücadele sonunda yeni çevresiyle uyum kurmak zorundadır. Okula başlama çocuğun bildiği ev ortamından ayrılarak ilkokul hayatına başlamasıdır. Bu ayrılık bir bütün olarak okul ortamına uyumunu gerektiren çevresel bir değişikliktir (Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı, 2020). Çocukların okula başlarken zorlanmalarının sebebi, büyüdüğü kendi ortamından ya da bağ kurduğu kişiden ayrılmasıdır. Bunun sonucunda, çocuğun gelişim seviyesine dikkat edilerek, olması gerekenden daha çok kaygı hissetmesidir (Bellibaş vd., 2005).

Okul öncesi dönem, çocuğun zihinsel, bedensel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerinin büyük oranda tamamlandığı, kişiliğinin şekillendiği kritik bir evredir. Bu süreçte çocuklar, gelişimsel süreçlerinin doğal bir parçası olarak çeşitli kaygılar deneyimleyebilirler. Bu kaygılar, çocuğun sosyal çevresiyle etkileşimini ve okul ortamına uyumunu etkileyen temel faktörler arasındadır (Bağçeli Kahraman vd. 2018; Sürmeli, 2018). Çocuklarda kaygılar kendisini farklı şekillerde göstermektedir.

2.4.1 Sosyal Kaygı

Sosyal kaygı, çocuğun yeni bir grup ortamına girmesi, yaşıtlarıyla iletişim kurması veya performans gerektiren (gösteri, sunum vb.) durumlarda yaşadığı çekince ve endişe hali olarak tanımlanabilir. Sosyal yetkinliği daha az gelişmiş çocukların, grup etkinliklerinde daha fazla sosyal kaygı yaşadığı ve bu durumun çocukları sosyal etkileşimlerden uzak tutabildiği gözlemlenmiştir (Sürmeli, 2018). Öğretmenlerin drama ve oyun temelli etkinlikleri süreç içerisinde aktif olarak kullanması, çocuğun sosyal becerilerini güçlendirerek sosyal kaygısını azaltmada oldukça etkin bir yöntemdir (Bağçeli Kahraman vd. 2018). Bu tür etkinlikler, çocuğun hem kendi yeteneklerini keşfetmesine hem de grup içerisindeki yerini tanımasına olanak sağlar.

2.4.2 Ayrılık Kaygısı

Ayrılık kaygısı, çocuğun bağlandığı kişiden, genellikle anneden, ayrılma korkusunu ifade eden duygusal bir süreçtir. Özellikle okulun ilk günlerinde, okul öncesi dönemdeki çocuklar için bu ayrılık süreci oldukça zorlayıcı olabilmektedir. Çocuk bakım veren kişiden ayrıldığında çocuğun bilişsel becerisinin duruma uyum sağlayabilecek düzeyde olması gerekir. (Bellibaş ve ark. 2005). Bebeklik döneminde anneyle kurulan güvenli bağlanma ve nitelikli etkileşim örüntülerinin, çocuğun ilerleyen dönemlerdeki ayrılık kaygısı üzerinde düzenleyici bir role sahip olduğu; güvenli bağlanma deneyimine sahip çocukların annelerinden ayrılma sürecini daha düşük kaygı düzeyiyle ve sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebildikleri saptanmıştır. Araştırmalar, annenin okula karşı duyduğu kaygının, doğrudan çocuğun ayrılık kaygısını besleyebildiğini göstermektedir (Bağçeli Kahraman, 2018)

Bu kaygı türü, güvenli bir bağ kurulması ve okula geçişte uygulanan aşamalı stratejiler ile daha yönetilebilir hale gelmektedir (Bağçeli Kahraman vd. 2018). Öğretmenlerin, çocuğun aileden ayrılırken hissettiği bu zorlanmayı anlaması ve bu süreci destekleyici bir tavırla karşılaması, çocuğun okul ortamındaki huzurunu artırmaktadır.

2.4.3 Okul Kaygısı

Okul kaygısı, çocuğun okul ortamına, oradaki kurallara, disipline ve yeni düzene yönelik geliştirdiği korku veya isteksizlik durumudur. Bu kaygı, çocuğun fiziksel mekâna uyum sağlayamaması veya akademik/sosyal beklentilerle erken karşılaşması durumunda tetiklenebilir.

Özellikle üç yaş grubu çocuklarda, okulun rutinlerine uyum sağlamada okul kaygısı daha belirgin bir engel oluşturabilir. Bu süreci hafifletmek için okulun fiziksel ortamının keşfedilmesi, sınıfların çocuk için merak uyandırıcı hale getirilmesi ve öğretmenle önceden tanışma sağlanması önerilmektedir (Bağçeli Kahraman vd. 2018). Okul kaygısını azaltan bir diğer önemli unsur ise, ailenin okul ile kurduğu pozitif ve tutarlı iletişimdir.

2.5 İlgili Araştırmalar

2.5.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aral ve Başar (1998) çalışmalarında, Ankara'daki ilkokulların dördüncü ve beşinci sınıflarına devam eden 300 öğrencinin durumluk ve sürekli kaygı puanlarını sosyo-ekonomik düzey, ailenin parçalanma durumu, yaş ve cinsiyet bağlamında analiz etmiştir. Kullanılan kaygı envanterlerinden elde edilen istatistiklere göre, öğrencilerin mensup oldukları sosyo-ekonomik sınıf, yaşları ya da cinsiyetleri kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa zemin hazırlamamıştır. Ne var ki ebeveynlerin birbirinden ayrılmış olması durumunun, çocuğun tecrübe ettiği kaygı skorları üzerinde açıkça bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir.

Balkaya ve Tuğrul (1998) tarafından yapılan araştırmada, anaokuluna ilk kez başlayan çocukların okula alışma sürecinde yaşadıkları ayrılık kaygısının nasıl bir rol oynadığı

incelenmiştir. Ayrılık kaygısı ölçeğinden sağlanan ölçümler neticesinde, kaygı skoru yüksek olan öğrencilerin okula uyum aşamasında ebeveyninden ayrılmayı istememe ve ağlama benzeri negatif tepkileri akranlarından çok daha yoğun biçimde gösterdikleri kaydedilmiştir. Veriler doğrultusunda ayrılık kaygısının, anaokuluna başlama ve adaptasyon evresini doğrudan, aynı zamanda olumsuz yönde etkileyen temel faktörlerden biri olduğu ispatlanmıştır.

Alisinanoğlu ve Ulutaş (2003) araştırmalarında, ebeveyn yaşı, cinsiyet, kardeş sayısı, anne babanın eğitim durumu ve mesleği gibi bir dizi sosyodemografik unsurun çocukların tecrübe ettiği kaygı düzeyleri üzerindeki yansımalarını incelemişlerdir. Altmış anne ve çocuğun katılımıyla gerçekleşen analizler neticesinde, çocuğun kaygı puanında farklılık yaratan tek temel değişkenin annenin yaşı olduğu, diğer demografik faktörlerin belirgin bir sapmaya sebep olmadığı belirlenmiştir. Öte yandan annenin kişisel kaygı seviyesi arttıkça çocuğun da kaygı düzeyinin aynı oranda yükseldiği, dolayısıyla iki değişken arasında kuvvetli bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Özcan ve Aysev (2009), okul korkusu nedeniyle klinik desteğe başvuran 6-12 yaş grubu çocukların davranışsal sorunları ile durumluk ve sürekli kaygı durumlarını, benzer özelliklerdeki sağlıklı bir grupla karşılaştırmalı olarak araştırmıştır. Okul fobisine sahip 25 çocuk ve 25 kişilik kontrol grubu üzerinden yürütülen değerlendirmeler, fobi tanısı konan bireylerin kontrol grubuna kıyasla saldırganlık, içe kapanıklık, depresyon, dikkat sorunları ve somatik yakınmalar gibi alt boyutlarda çok daha yüksek puanlar aldığını ispatlamıştır. Elde edilen veriler ışığında, okul korkusu yaşayan çocukların önemli boyutta ruhsal rahatsızlıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Balta (2015) ilkokul sıralarına gelen öğrencilerin okul atmosferine ve eğitim işleyişine adaptasyon sürecinde tecrübe ettikleri zorlukları, karşılaştıkları engelleri ve yöneticilerden/öğretmenlerden bekledikleri destekleri 310 çocukluk bir örneklemde ele almıştır. Çeşitli veri toplama teknikleriyle ulaşılan sonuçlar, devlet okullarındaki erkek öğrencilerin okul yöneticileri tarafından dikte edilen sert kuralları, genel olarak devlet okulunda okuyan öğrencilerin ise öğretmenlerin katı tutumlarını uyumsuzluk gerekçesi saydıklarını göstermiştir. Özel okul öğrencileri ise idarecilerin uyum

sürecini kolaylaştırmak adına hazırlık toplantıları yaptığını belirtirken; öğretmenlerin sağlık problemi yaşayan akranlarıyla aşırı ilgilendiğini ve sınıfta yaramazlık yapanlara göz yumarak düzeni bozdukları fikrini savunmuşlardır.

Canabakan Koç (2015) çalışmasında, okul öncesi döneme adaptasyon aşamasında ayrılık anksiyetesi geliştiren ya da geliştirmeyen 48-66 aylık çocukların uyum süreçlerinde, ebeveyn tutumlarının rolünü araştırmıştır. Altmış çocuk ve aileleri üzerinden elde edilen betimsel veriler, katılımcı ailelerin otoriter ve aşırı korumacı yaklaşımlardan ziyade daha çok demokratik tutumu benimsediklerini göstermiştir. Bunun yanı sıra, demokratik aile yapısının çocukların okula adaptasyonunu anlamlı ve pozitif yönde desteklediği; otoriter, izin verici ve aşırı korumacı ebeveyn stillerinin ise bu süreci olumsuz yönde etkilediği ortaya konmuştur.

Küçüködük (2015) yüksek lisans tezinde, anaokulu öğrencilerinin annelerinde görülen ayrılma kaygısı ile bağlanma stillerinin, çocuğun sorunlu davranışları ve kendi ayrılma kaygısı üzerindeki yansımalarını irdeleyerek annenin bilişsel esnekliğinin aracı rolüne odaklanmıştır. Toplam 280 çocuk, öğretmen ve anneden oluşan örneklem grubundan çeşitli ölçeklerle sağlanan bulgular, çocuklardaki ayrılma kaygısının olumlu sosyal becerilerle paralel, problem davranışlarla ise ters yönde bir ilişki kurduğunu göstermiştir. İlave olarak, annenin bağlanma tarzıyla ayrılma anksiyetesi arasında doğrudan bir bağ saptanmışken, annenin sahip olduğu bilişsel esnekliğin bu mekanizmada istatistiksel açıdan anlamlı bir aracılık görevi üstlenmediği bulunmuştur.

Gedik (2015) yaptığı nicel çalışmada, ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin şahsi algılarına dayanarak 60-66 ay grubundaki öğrencilerin okula uyumunu ölçmeyi hedeflemiştir. İstanbul Fatih'teki eğitimcilerden elde edilen anket verileri, öğretmenlerin öğrencilerin adaptasyon süreçlerine yönelik değerlendirmelerinin, öğretmenin kendi cinsiyetine ve sınıfın kalabalıklığına göre istatistiksel bir değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Diğer taraftan öğretmenin öğrenim durumu, kıdemi, yaşı, çalıştığı kurum statüsü veya sorumlu olduğu öğrenci grubunun yaşı gibi unsurların öğretmenin uyum algılarında bir farklılığa yol açmadığı saptanmıştır.

Demirtaş Zorbaz (2016) ilkokul birinci sınıf çocuklarının okul entegrasyonu süreçlerini ekolojik bir bakış açısıyla; davranış problemleri, öğretmen iletişimi, akran dayanışması ve aile katılımı boyutlarını da kapsayacak biçimde geniş bir yelpazede analiz etmiştir. Ankara merkezindeki devlet okullarından 81 öğretmen ve 517 ebeveyn üzerinde yapılan istatistiksel değerlendirmeler sonucunda, öğrencinin dışa dönüklük karakteristiğinin, sınıf arkadaşlarıyla kurduğu ilişkinin ve öğretmeniyle olan bağının okula uyum puanlarını güçlü bir seviyede yordadığı belgelenmiştir. Aksine, okula aile katılım düzeyinin ise öğrencilerin okula adaptasyonu yönünde anlamlı bir etki mekanizması oluşturmadığını ortaya koymuştur.

Güler ve Onur (2016) Ordu ilindeki iki resmi okulda öğrenim gören 337 birinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında, okula başlama yaşının çocukların genel uyum becerileri ile okuma ve yazma yeterlilikleri üzerindeki sonuçlarını irdelemişlerdir. Eğitimcilerden elde edilen ölçek değerlendirmeleri incelendiğinde, öğrencinin okula başlama yaşı ne kadar yüksekse okula adaptasyon puanlarında ve temel okuma-yazma becerilerinde o denli anlamlı bir artış ivmesi yaşandığı görülmüştür. Ayrıca cinsiyet özelinde incelendiğinde, uyum süreçlerinde kız öğrenciler lehine daha yüksek puanlar alındığı tespit edilirken, okuma yazma kazanımı bağlamında kızlar ve erkekler arasında istatistiksel bir ayrım bulunmadığı saptanmıştır.

Özbey vd. (2016) tarafından yürütülen çalışmada, devlet okullarına kayıt yaptıran mülteci öğrencilerin yaşadıkları okul kaygısı ile okul presenteizmi (okulda bedenen bulunup zihnen varlık gösterememe) durumları yerli öğrencilerle karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmiştir. Öğretmen gözlem formları üzerinden elde edilen sonuçlar, okul kaygısı ile okulda varlık gösterememe arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir bağlantı bulunduğunu kanıtlamıştır. Buna ek olarak söz konusu bulgular, mülteci çocukların yerli arkadaşlarına göre fırsatlara dezavantajlı olduklarını ve belirgin şekilde daha yüksek seviyede okul kaygısına sahip olduklarını açıkça ortaya koymuştur.

Canbulat (2017) ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okul ortamına hazırbulunuşluk düzeylerini ve adaptasyon kapasitelerini birtakım demografik

değişkenler doğrultusunda değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasını İzmir'de 18 sınıf öğretmeni ve onların okuttuğu 440 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Okula uyum ile hazırbulunuşluk testlerinden sağlanan verilere istinaden, okula kayıt yaşı büyük olan ve daha önceki yıllarında anasınıfı eğitimine dâhil olmuş olan öğrencilerin söz konusu her iki yeterlilikte de yaşıtlarına göre çok daha başarılı sonuçlar elde ettiği görülmüştür. Değerlendirmeler sonucunda öğrencinin cinsiyetine bağlı olarak hazırbulunuşluk veya okula alışma seviyelerinde anlamlı bir farklılık doğmadığı belirlenmiştir.

Akış (2018) ilişkisel tarama tasarımıyla gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinde, 5-6 yaş grubundaki okul öncesi çocukların adaptasyon sürecine öğretmen sınıf yönetimi, anne yetiştirme modeli ve öğretmen-öğrenci diyaloğu gibi dinamiklerin yordayıcı yansımalarını 900 çocuk ve 250 öğretmeni dâhil ederek çok boyutlu bir perspektifle değerlendirmiştir. Kullanılan çeşitli yapılandırılmış ölçeklerden elde edilen korelasyon ve çoklu regresyon istatistikleri öğretmenin çocukla kurduğu olumlu iletişim ile girdiği çatışmaların, ailenin benimsediği cezalandırıcı stratejilerin, öğrencinin cinsiyetinin, baba yaşının ve ailedeki doğum sırasının uyum süreçlerindeki konsantrasyon problemi, olumlu sosyal davranışlar ve yıkıcı davranışlar boyutlarını belirgin bir biçimde yordadığı gerçeğini aydınlatmıştır. Özellikle öğrencilerdeki dikkat sorunları ile istenmeyen davranış eğilimlerini tetikleyen en büyük istatistiksel faktörün öğretmeniyle yaşadığı çatışma oranı olduğu tespit edilmiştir ve çocuğun olumlu sosyal yönünü besleyen en kritik değişkenin ise aynı eğitimciyle geliştirdiği yakınlık ve güven hissi olduğu regresyon varyanslarıyla saptanmıştır.

Yeşildaş (2018), 4-6 yaş grubu okul öncesi çocukların kaygı seviyelerini ve duygu düzenleme kapasitelerini yordamak amacıyla temel bakım veren annenin sahip olduğu duygu düzenleme potansiyeline dayalı aracı bir modeli test etmiştir. Konya'daki 266 anneyle gerçekleştirilen bu araştırmanın analiz sonuçları, annenin kendi bağlanma tarzındaki kaygı ve kaçınma seviyesi arttıkça çocuktaki ayrılma endişesinin de büyüdüğünü ve annenin, çocuğun olumsuz hislerini cezalandırma yolunu daha sık seçtiğini ortaya çıkarmıştır. Çalışma, annenin bağlanma örüntülerinin çocuğun genel kaygı düzeyi ve duygu yönetimi becerileri üzerindeki etkisinde, çocuktan ayrılma

kaygısının kısmî bir aracı değişken olarak çalıştığını doğrulayarak ebeveyn müdahale programlarının tasarlanmasına güçlü bir zemin sunmuştur.

Nazlıoğlu (2019) araştırmasında, okul öncesi eğitime dâhil olan çocuklarda görülen ayrılık kaygısı ile annelerin sürekli kaygı seviyeleri ve uyguladıkları ebeveynlik tutumları arasındaki etkileşimi incelemiştir. Çeşitli psikometrik anketler kullanılarak yapılan analizler, çocukların ayrılık anksiyetesi düzeylerinin annelerin hem sürekli kaygı durumlarına hem de yetiştirme tarzlarına göre istatistiksel olarak farklılaştığını kanıtlamıştır. Ayrıca annelerin tercih ettikleri ebeveynlik profillerinin, eğitim seviyeleri ve çalışma statüleri gibi bireysel demografik değişkenlerden de belirgin ölçüde etkilendiği belirlenmiştir.

Bora ve Ünüvar (2020) araştırmalarında, okul öncesi dönemdeki çocuklar ile ebeveynlerinin yaşadığı kaygıları demografik unsurlar çerçevesinde ele alarak aralarındaki bağlantıyı incelemiştir. Toplam 468 çocuk ve ebeveynin katıldığı çalışmada, kız çocuklarının erkeklere oranla daha fazla kaygı taşıdığı, okul öncesi eğitime devam süresi uzadıkça kaygının azaldığı, ayrıca ailenin eğitim ve gelir seviyesi arttıkça çocuktaki kaygının düştüğü saptanmıştır. Bununla birlikte annelerin ve kız çocuğu olan ailelerin daha kaygılı olduğu saptanmış olup, yetişkinlerin kaygısı ile çocukların kaygısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir korelasyon olduğu belirlenmiştir.

Çıkrıkçı (2020) tarafından gerçekleştirilen ilişkisel tarama çalışmasında, anaokuluna yeni adım atan 120 çocuk ile annelerinin tecrübe ettikleri ayrılma kaygıları arasındaki bağlantılar ve sosyodemografik faktörlerin bu sürece etkileri incelenmiştir. Yapılan istatistiksel değerlendirmeler neticesinde, çocukların hissettiği ayrılma kaygısı ile annelerinin yaşadığı kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ancak çocuğun ayrılma anksiyetesinin annenin mesleki durumuna, ailedeki kardeş sayısına ve ailenin sosyo-ekonomik refah düzeyine göre değişkenlik gösterdiği; annelerin sürekli kaygılarının ise yalnızca kendi eğitim düzeylerine bağlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman (2021) araştırmalarında, 5 yaş seviyesindeki öğrencilerin okula entegrasyon kapasitelerini annelerin gösterdiği disiplin tutumları ve

birtakım sosyodemografik etmenler üzerinden ilişkisel tarama modeliyle değerlendirmişlerdir. Bursa merkezindeki 6 farklı anaokulunda öğrenim gören 248 çocuktan alınan verilerin analiz edilmesiyle annenin tercih ettiği demokratik tutum seviyesi arttıkça çocuğun uyum becerisinin paralellik gösterip kolaylaştığını ve cinsiyet bakımından kız öğrencilerin erkeklere nazaran daha yüksek bir uyum skoru yakaladığını ortaya konmuştur. Buna ilaveten ebeveynlerin ilk çocuğu konumunda olan öğrencilerin ve öncesinde anaokulu tecrübesi edinmiş çocukların diğer gruptaki öğrencilerden çok daha üstün bir okula başlama ve adaptasyon süreci geçirdikleri kanıtlanmıştır.

Yılmaz ve Ünal (2021), okul öncesi eğitime devam eden 57-68 aylık çocukların okul kaygısı seviyelerini ve bu durumun çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ilişkisel tarama modeliyle araştırmıştır. Diyarbakır Ergani'deki 446 çocuk ve 33 öğretmenle yürütülen çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen Bilgi Formu ve öğretmenlere yönelik Okul Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. İstatistiksel analizler sonucunda, katılımcı çocukların okul kaygılarının genel olarak düşük seviyelerde seyrettiği ve bu durumun farklı bağımsız değişkenler bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

İldeniz Elmas ve Çoruk (2023) okul öncesi eğitim döneminde çocukların okula entegrasyon safhasında karşılaştıkları temel zorlukları ve bu sorunların idaresini öğretmenlerin bakış açısından yansıtmak amacıyla nitel bir durum çalışması dizayn etmişlerdir. Çanakkale il sınırlarında görev yapan 30 öğretmenle yürütülen mülakatların içerik analizi, başarılı bir adaptasyonun, ailelerin çocuk yetiştirme politikalarına, öğretmenin genel tutumuna ve okuldaki kurumsal uyum etkinliklerine yüksek derecede bağlı olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre yeni bir mekâna girme kaygısı öğrencilerin gösterdiği direncin ana sebebidir ve öğretmenler bu durumu yönetmek amacıyla okulu tanıtıcı, aidiyet hissi geliştirici özel oryantasyon programlarına başvurduklarını belirtmişlerdir.

Yılmaz ve İsmailoğlu (2023) 5-6 yaş evresindeki çocukların anaokuluna uyum düzeylerini, çocukların kendi evlerindeki öğrenme ortamlarının kalitesi merceğinden incelemek amacıyla karma yöntem desenli bir çalışma yürütmüşlerdir. Kapsama dâhil

edilen 270 öğrenci, anket ve öğretmen gözlem formları kullanılarak analiz edildiğinde, nitelikli bir ev içi öğrenme ortamına maruz kalan çocukların okul kültürüne çok daha kolay ayak uydurdukları gözlenmiştir. Ayrıca 6 yaşına gelmiş çocukların ve kız öğrencilerin uyum profillerinin çok daha ileride olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte, kendisine ait bir odası veya kişisel masası bulunan, gün içerisinde belli başlı kurallara ve rutinlere uyan, evde eğitici etkinliklerle ilgilenen öğrencilerin ekran karşısında pasif kalanlara kıyasla çok daha yüksek oranda bir uyum başarısı yakaladığı istatistiksel olarak belgelenmiştir.

Tuğluk ve Atış Akyol (2024), Türk akademisinde okul öncesi dönem ve erken çocuklukta okula uyum olgusunu temel alan çalışmaları derinlemesine incelemek amacıyla sistematik bir literatür taraması sunmuşlardır. Kriterleri sağlayan 33 farklı çalışma analiz edildiğinde, konunun en fazla ilgi gördüğü yılın 2018 olduğu, araştırma paradigmalarının ezici bir çoğunlukla (24 nicel ve 7 nitel çalışma) nicel modellere dayandığı ve katılımcı olarak en çok çocukların merkeze alındığı saptanmıştır. Toplanan tüm akademik çalışmaların bulguları harmanlandığında, uyum başarısının öğretmen davranışları, ebeveyn eğitim seviyesi, akran ilişkileri, anne baba tutumu ve çocuklardaki özel gereksinim durumları gibi sayısız değişkenle iç içe geçtiği ve alanı zenginleştirdiği sonucuna varılmıştır.

Atmaca ve Kesicioğlu (2025) okul öncesi yıllarında karşılaşılan adaptasyon krizlerini çocuk, veli ve öğretmen boyutlarında kapsamlıca irdelemek maksadıyla nicel ve nitel araçların birlikte harmanlandığı karma bir araştırma dizaynını Giresun'daki kurumlarda yürütmüşlerdir. Nicel boyutta 322 katılımcı ve öğretmeninden, nitel boyutta ise 10 ebeveynden toplanan bulgular incelendiğinde; çocuğun cinsiyetinin, geçmişteki okul deneyim süresinin, annenin profesyonel çalışma hayatında yer alıp almamasının ve anne babanın boşanmış/birlikte olmasının çocukların uyum grafikleri üzerinde istatistiksel farklılıklar oluşturduğu gözlenmiştir. Araştırma verileri, babanın çalışma durumunun uyuma hiçbir şekilde etki etmediğini bildirirken, ebeveyn mülakatları sorunsuz bir süreç için aile, öğretmen ve çocuk arasındaki sağlam iletişim köprülerinin vazgeçilmez bir ön şart olduğuna vurgu yapmıştır.

Seven ve Alıcı (2025) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinin sergilediği tutumlar ile çocukların saldırganlık ve kaygı seviyeleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Betimsel ve ilişkisel tarama deseniyle tasarlanan araştırmanın örneklemi, Kuzey Kıbrıs Lefkoşa ve Girne'deki 710 çocuk, bu çocukların ebeveynleri ve 70 öğretmenden oluşmaktadır. Bulgular, demokratik ebeveyn yaklaşımının çocukların kaygı ve saldırganlık düzeylerini anlamlı ölçüde düşürdüğünü; buna karşın otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutumların bu olumsuz davranışları artırdığını ortaya koyarak ebeveyn eğitiminin önemini güçlü bir biçimde vurgulamıştır.

2.5.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Stormshak ve Bierman (1998) öğrencilerin farklı dönemlerde dışa vurdukları gelişimsel davranış sorunlarının okula alışma evrelerindeki kalıcı etkilerini 631 katılımcı çocuk üzerinde bir davranış kontrol listesi vasıtasıyla ölçmüşlerdir. Analizler sonucunda, öğrencilerin henüz ev ortamındayken başvurdukları dışsallaştırma, saldırganlık ve öfke gibi kriz boyutlarının, ilkokula başladıklarında onlara ciddi bir entegrasyon problemi olarak geri döneceğini güçlü bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Aynı şekilde ev hayatından resmi okul sistemine geçişte sürdürülen hiperaktivite ve kronik inatlaşma gibi eylemlerin çocuğun gelecek eğitim sürecine ve adaptasyonuna gelişimsel boyutta yıkıcı zararlar verdiği görülmüştür.

Chen ve Li (2000) Çin Halk Cumhuriyeti sınırları içinde eğitim alan 12 yaşındaki çocukların tecrübe ettikleri depresyon bulgularının, bu öğrencilerin genel sosyal uyum yetenekleri ile okul başarıları arasındaki bağlantıyı nasıl şekillendirdiğini araştırmışlardır. Sosyometri kayıtları, eğitim notları ve kişisel bildirim formları kullanılarak çok yönlü toplanan istatistiksel sonuçlar, bireyde oluşan erken yaş depresif bulguların kişinin ileride elde edeceği akademik standartları ve arkadaş grubuna ayak uydurmasını belirgin şekilde zayıflattığını, netice itibarıyla uyum problemlerinin başlama noktasını depresif yapının oluşturduğunu doğrulamıştır.

Hausken ve Rathbun (2002) Amerika Birleşik Devletleri genelindeki 13.602 öğrencilik geniş çaplı bir ulusal anket ağından yola çıkarak anasınıfına ilk defa

kaydolan çocukların uyum problemlerinin dağılımını ve risk taşıyan demografik grupları incelemeyi hedeflemiştir. Ebeveynlerle bilgisayar teknolojileri aracılığıyla toplanan anket dökümleri, eğitime başlayan çocukların önemli bir bölümünün (%72) ilk iki aylık süreçte herhangi bir adaptasyon krizine girmediğini, uyum problemi bildiren küçük azınlığın ise tek bir güçlük (%13) ya da çok sayıda engel (%15) deneyimlediğini açıkça belirtmektedir. Demografik bulgular derinleştirildiğinde ise alt gelir grubunda yer alan çocukların, özel gereksinimli öğrencilerin, erkeklerin, tam gün süreli okullarda okuyanların ve yirmi beş kişinin üzerindeki kalabalık sınıflara denk gelen öğrencilerin okula ilk giriş aşamasında belirgin ölçüde daha dezavantajlı bir uyum evresi geçirdikleri saptanmıştır.

Cartwright-Hatton vd. (2003) tarafından yürütülen çalışmada, çocukların sahip olduğu sosyal beceri niteliği ile sosyalleşme esnasında karşılaştıkları kaygı durumu arasındaki olası bağ İngiltere örneğinde analiz edilmiştir. 8-11 yaş grubu aralığından seçilen 110 çocuğun dâhil edildiği uygulamada, uzmanların katılımcıları bir kamera karşısında konuşma yaparken derecelendirmesi yöntemi tercih edilmiştir. Değerlendirmeler nihayetinde, kaygı seviyesi yüksek olarak tanımlanan çocuklardan bazılarının dikkate değer biçimde üstün sosyal beceriler sergiledikleri görülmüştür. Bu paralelde, sosyal açıdan korku ve kaygı besleyen bireylerin her hâlükârda sosyal etkileşim ve beceri boyutlarında geride olmadığı ve bu iki kavram arasında zannedilenin aksine oldukça zayıf bir ilişkinin yattığı ortaya konmuştur.

Wood (2006) kaygı düzeyi yüksek olarak ölçülen 6-13 yaş aralığındaki 40 öğrenciyle yürüttüğü çalışmasında, kaygı probleminin çocukların sosyalleşmelerini ve okuldaki genel performanslarını ne düzeyde etkilediğini analiz etmiştir. Süreç neticesinde, dış çevresel müdahalelerle kaygı unsurları en aza indirgenen ve desteklenen çocukların akademik kazanımlarında belirgin artışlar yaşandığı, aynı zamanda sosyal ortama dâhil olma serüvenlerinin ciddi oranda gelişim kaydettiği saptanmıştır.

Yeo ve Clarke (2007) Singapur'da yürüttükleri bilimsel çalışmada, daha önceki dönemde okul öncesi eğitime iştirak etmiş 90 birinci sınıf çocuğunun okuldaki entegrasyon becerilerini öğretmen bakış açısıyla mercek altına almışlardır. Sosyal beceri değerlendirme ölçekleriyle elde edilen geri dönütlere göre, sınıftaki gidişata

ayak uydurabildiği söylenen çocukların akademik yılsonu ortalamalarının çok daha ileri düzeyde olduğu, dışarıdan ilave bir destek eğitimine mecbur kalmadıkları ve uyumsuz olarak görülen sınıf arkadaşlarına nispeten çok daha üst düzey bir iletişim ve sosyalleşme kapasitesi sergiledikleri belgelenmiştir.

Murray ve ekibi (2008), düşük gelir seviyesine sahip kozmopolit bölgelerdeki eğitim alanlarında 157 okul öncesi çocuğun dâhil edildiği bir örneklemde, öğretmen ile kurulan duygusal bağın okul kültürüne olan uyumu ne derecede etkilediğini analiz etmişlerdir. Öğretmen-öğrenci diyaloğunu, okulu sahiplenmeyi ve okuldan soğumayı denetleyen ölçek formlarından sağlanan puanlar, çocuk ve öğretmen arasında kurulan iletişim kalitesinin olumlu yönlü bir artış ivmesi yakalamasıyla birlikte, çocuğun okul sistemine ve sınıfına bağlılık yani uyum skorunun da benzer paralelde yükseliş gösterdiğini ortaya koymuştur.

Witteborg ve diğerleri (2009) gerçekleştirdikleri bir başka çalışmada, okuldaki işleyişe ve eğitimcilere adapte olma sürecini çeşitli kaygı profilleri ile demografik faktörler bağlamında ele alarak yaşları 9 ile 19 arasında değişen 206 öğrenciyi incelemişlerdir. Çocuklara uygulanan çok boyutlu kişilik ve kaygı ölçeklerinin çıktıları çocukların okula yönelik algı ve hislerini cinsiyetleri, sosyal kaygıları ve fiziksel (fizyolojik) kaygılarının yönlendirdiğini, buna karşılık öğretmeniyle kurduğu iletişimi belirleyen asli etmenlerin öğrencinin yaşı ve bünyesindeki sürekli kaygı mekanizmaları olduğunu ispatlamıştır.

Ahlen ve arkadaşları (2012) Avustralya'da okul sisteminin içine entegre edilmiş önleyici karakterdeki "FRIENDS for Life" programının öğrencilerin psikolojik sağlığına yansımalarını sınayan bilimsel bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmaya ilkokul ikinci ve üçüncü kademelerde öğrenim gören 50 çocuk ve üç sınıf öğretmeni dâhil edilmiş olup, veri toplama amacıyla depresyon ve kaygı indekslerinden faydalanılmıştır. Eğitim seanslarının ardından toplanan değerlendirmeler, bu programdan yararlanan katılımcıların depresif tutumlarında ve yaşadıkları endişe/kaygı tablolarında istatistiksel açıdan net ve önemli bir gerileme meydana geldiğini rapor etmiştir.

Grills-Taquechel vd. (2013) etnik ve kültürel köken bakımından farklı 6-8 yaş aralığındaki 161 çocuk ve eğitimcisiyle tasarladıkları çalışmada, odaklanma problemi, kaygı durumu ve matematik/okuma tabanlı akademik kazanımlar arasındaki eşzamanlı döngüyü boylamsal bir yaklaşımla ele almışlardır. Birinci sınıf seviyesinde uygulanan periyodik değerlendirme envanterleri, dikkatsizliğin öğrencilerin genel başarı eğrisini anlamlı ölçüde ve negatif yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Dahası, dikkati kuvvetli olmayan öğrencilerin ayrılık kaygısı asgari seviyelerde olsa bile okuma performansı bakımından diğerlerinden geride kaldıkları, dikkat seviyesi iyi olan çocukların ise yaşadıkları ayrılma kaygısı tırmandıkça okuma akıcılıklarında keskin ve önemli bir bozulma tecrübe ettikleri kaydedilmiştir.

Al-Hendawi (2013) tarafından yürütülen geniş kapsamlı literatür derlemesinde, doğuştan gelen çocuk mizacının bireyin ders notlarına ve okula genel adaptasyonuna yansımaları araştırılmıştır. Çeşitli mizaç çalışmaları, ölçekleme teknikleri ve makalelerin bir araya getirilerek incelendiği bu akademik değerlendirme neticesinde, ele alınan tüm uluslararası çalışmalarda çocuk mizaç yapısı ile okul entegrasyonu ve akademik not ortalaması arasında doğrudan bağlantılı, istatistiksel açıdan yadsınamaz bir ilişki olduğu rapor edilmiştir.

Coplan ve meslektaşları (2016), bir mizaç şekli olan içe dönüklük/utangaçlık olgusunun okul çocukları üzerindeki uyum etkilerini daha net kavrayabilmek adına Çin'in Şanghay şehrindeki eğitim kurumlarında okuyan 1275 öğrenciyi kapsayan büyük bir saha araştırması gerçekleştirmişlerdir. Akranların, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ortak formlar üzerinden değerlendirmeler sunduğu veri analizi dizisi, doğası gereği utangaç profile sahip olan bireylerin genel itibarıyla okul iklimini sevmediklerini ve bu ortamda bulunmaktan kaçınma eylemini çok daha kronik düzeylerde sergilediklerini doğrulamıştır.

Carbonneau ve çalışma arkadaşları (2016) tarafından beş yaş altı evresini geçiren 2045 çocukla düzenlenen uzun soluklu bir araştırmada, bebeklik ve ilk çocukluk safhasındaki hiperaktivite-dürtüsellik, kontrolsüz öfke ve zıtlaşma benzeri tutumların ileriki yıllarda ilkokul hayatına yansımaları incelenmiştir. Analiz prosedürü boyunca çocukların anneleriyle senede bir defa derinlemesine mülakatlar yapılmıştır. Henüz

örgün eğitime adım atmadan önce davranışsal bozukluk barındıran çocukların ilkokul başlangıç döneminde bu eğilimlerini bir kenara bırakamadıkları, dolayısıyla okuldaki adaptasyon serüvenine yaşıtlarına göre çok daha dezavantajlı ve uyumsuz bir biçimde girdikleri ispatlanmıştır.

Çok sayıdaki yetkinlik, kişilik ve davranış formu kullanılarak sentezlenen veriler, çocukların tecrübe ettiği sosyal anksiyete emarelerinin onların okuldaki akademik/duygusal gelişimlerini doğrudan zedelediğini, bir başka ifadeyle yüksek sosyal kaygının bariz bir okul uyumsuzluğu problemiyle pozitif korelasyon barındırdığını kanıtlamıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubunun özelliklerine, kullanılan veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın temel amacı, 5-6 yaş okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların okula uyum ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim düzeyi, aile ekonomik durumu vb.) açısından incelenmesidir. Çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini saptamayı sağlayan, değişkenlere herhangi bir dışsal müdahalede bulunulmadan var olan durumun ortaya koyulduğu araştırma desenine ilişkisel tarama modeli denir (Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2019; Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman, 2021).

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Hatay'ın Dörtyol ilçesinde MEB'e bağlı dört farklı anaokuluna devam eden, 5-6 yaş 170 çocuğun ebeveyni ve çocukların 22 okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 192 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2018; Creswell, 2020). Uygulamadaki kolaylığıyla öne çıkan uygun örnekleme yöntemi, zaman ve iş gücü tasarrufu sağlamasının yanı sıra çalışmaya gönüllü katılan kişilerden veri elde edilmesini kolaylaştırmaktadır (Fraenkel vd., 2012; Kılıç, 2013).

Çalışma grubuna dahil edilen çocukların yaş ortalaması 70,67 aydır. Annelerin yaş ortalaması 34,61 iken babaların yaş ortalaması 38,02'dir. Çocukların ve ebeveynlerinin bazı demografik özellikleri aşağıdaki Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1 Katılımcıların demografik özellikleri

Değişken	**Grup**	***n***	**%**
Cinsiyet	Kız	88	51,8
	Erkek	82	48,2
Kardeş sayısı	Tek çocuk	25	14,7
	2 kardeş	106	62,4
	3 kardeş veya üzeri	39	22,9
Büyük kardeş	Var	83	48,8
	Yok	87	51,2
Küçük kardeş	Var	71	41,8
	Yok	99	58,2
Anne öğrenim düzeyi	Lise ve daha alt	67	39,4
	Üniversite ve üzeri	103	60,6
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	60	35,3
	Çalışmıyor	110	64,7
Baba öğrenim düzeyi	Lise ve daha alt	62	36,5
	Üniversite ve üzeri	108	63,5
Bakım desteği	Alındı	50	29,4
	Alınmadı	120	70,6
Bakım desteği veren	Büyükanne/ Büyükbaba	28	56,0
	Bakıcı	22	44,0
Ekonomik durum	Düşük	4	2,4
	Orta	136	80,0
	Yüksek	30	17,6

Tablo 3.1'de yer alan katılımcıların demografik özellikler incelendiğinde çalışmaya katılan çocukların birbirine oldukça yakın bir oranda dağılım gösterdiği, %51,8'inin (n=88) kız ve %48,2'sinin (n=82) erkek olduğu görülmektedir. Çocukların büyük bir çoğunluğunun %62,4 (n=106) iki kardeşe sahip olduğu belirlenmiştir. Bunu %22,9 (n=39) ile üç ve daha üzeri kardeşe sahip olan çocuklar izlerken, tek çocuk olanların oranı %14,7'dir (n=25). Çocukların aile içindeki sıralamalarına bakıldığında; çocukların %48,8'inin (n=83) büyük kardeşi, %41,8'inin (n=71) ise küçük kardeşi bulunduğu saptanmıştır.

Çocukların hem anne hem de babaların eğitim durumlarının çoğunlukla üniversite ve üzeri seviyesinde olduğu görülmektedir. Üniversite ve üzeri seviyesinde anneler %60,6 (n=103), babalar %63,5'tir (n=108). Lise ve daha alt eğitim seviyesine sahip olan çocukların oranı annelerde %39,4 (n=67), babalarda ise %36,5 (n=62) olarak bulunmuştur.

Araştırmaya katılan çocukların annelerin büyük bir kısmının %64,7 (n=110) herhangi bir işte çalışmadığı, çalışan annelerin oranının ise %35,3 (n=60) olduğu tespit edilmiştir.

Ailelerin %70,6'sının (n=120) çocuk bakımı konusunda herhangi bir destek almadığı görülmüştür. Bakım desteği alan %29,4'lük (n=50) kesim incelendiğinde ise, bu desteğin daha çok aile içinden, yani büyükanne/büyükbabadan %56,0 (n=28) sağlandığı, bakıcıdan destek alanların oranının ise %44,0 (n=22) olduğu belirlenmiştir.

Ailelerin çok büyük bir bölümü %80,0 (n=136) ekonomik durumlarını orta düzeyde algılamaktadır. Ekonomik durumunu yüksek olarak belirten n=30 (%17,6) aile bulunmaktadır. Ekonomik durumunu düşük olarak nitelendiren ailelerin oranı yalnızca %2,4'tür (n=4).

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak için, araştırmacı tarafından hazırlanan "Demografik Bilgi Formu", çocukların okula uyum durumlarını belirlemek amacıyla ise Ladd vd. (1996) tarafından geliştirilen, Önder ve Gülay (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (OUÖDÖ)" ve çocukların kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Edwars vd. (2010) tarafından geliştirilen, Güler (2016) tarafından Türkçeye uyarlan "Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği (YDOÖKÖ)" kullanılmıştır.

3.3.1 Demografik Bilgi Formu

Araştırmada çalışmaya katılan çocukların özelliklerini belirlemek için ebeveynlere yönelik hazırlanmış "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Form, araştırmacı

tarafından hazırlanmıştır. Oluşturulan formda, çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı, çocuğun kendinden büyük ve küçük kardeş sayısı, çocuğun anne-babasının yaşı, çocuğun anne-babasının eğitim durumu, çocuğun bebeklik döneminde anne-babanın bakım desteği alıp almadığı, çocuğun anne-babasının çalışıp-çalışmadığı, çocuğun anne-babasının mesleği ve ailenin gelirini belirlemeye yönelik sorular yer almıştır.

3.3.2 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (OUÖDÖ)

Okul öncesi eğitim sürecindeki 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumunu öğretmen gözlemleri aracılığıyla belirlemek amacıyla, Ladd ve ark. (1996) tarafından geliştirilen 5-6 Yaş Çocukları İçin OUÖDÖ tercih edilmiştir. Söz konusu ölçeğin Türkçeye kazandırılmasına yönelik uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ise 2010 yılında Alev Önder ve Hülya Gülay tarafından gerçekleştirilmiştir.

Orijinal formunda 27 madde bulunan ölçekten, uyarlama çalışması sırasındaki madde analizleri sonucunda yapıya uymayan 2 madde çıkarılmış ve ölçek 25 maddelik son halini almıştır. Ölçekte 25 madde ve 4 alt boyut bulunmaktadır.

Ölçekte yer alan alt boyutlar; "Okulu Sevme", "İşbirlikli Katılım", "Okuldan Kaçınma" ve "Kendi Kendini Yönetme"dir. Ölçekteki her bir madde "Uygun Değil", "Uygun" ve "Tamamen Uygun" ifadelerini içeren 3'lü Likert tipinde derecelendirilmiştir.

Ölçeğin bütününe ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,70, test-tekrar test güvenirliği ise 0,97 olarak hesaplanmış ve ölçme aracının yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

OUÖDÖ'nün Türkçe uyarlama sürecinde, kapsamlı bir geçerlik ve güvenirlik çalışması yürütülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğini doğrulamak amacıyla iç tutarlılığı yansıtan Cronbach alfa katsayıları hem ölçek bütünü hem de alt boyutlar bazında incelenmiş, ayrıca test-tekrar test uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Geçerlik aşamasında ise ölçeğin dilsel eş değerliği, madde analizi ve yapısal geçerliği analiz edilmiştir. Kriter geçerliğini test etmek için literatürde eş değer bir Türkçe ölçme aracı

bulunamadığından bu işleme başvurulamamış olsa da elde edilen sonuçlar ölçeğin psikometrik açıdan yeterli ve kabul edilebilir bir düzeyde olduğunu kanıtlamıştır.

Mevcut çalışmanın verileri ile yapılan analiz sonuçlarına göre, Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları; ölçeğin tamamı için 0,88; okulu sevme alt boyutu için 0,71; işbirlikli katılım alt boyutu için 0,66; okuldan kaçınma alt boyutu için 0,71 ve kendi kendini yönetme alt boyutu için 0,67 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3 Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği (YDOÖKÖ)

5-6 yaş grubu çocukların kaygı seviyelerini, ebeveynlerinin gözlemleri aracılığıyla tespit etmek amacıyla YDOÖKÖ'nden yararlanılmıştır. 4-6 yaş aralığındaki çocuklara yönelik bu ölçek, Edwards ve diğerleri (2010) tarafından güncellenerek mevcut formuna kavuşturulmuş; ölçeğin Türkçe dilindeki geçerlik ve güvenirlik analizleri ise 2016 yılında Güler tarafından yürütülmüştür.

Ölçek toplam 30 madde ve "Genel Kaygı", "Sosyal Kaygı", "Ayrılık Kaygısı" ve "Belirgin Korkular" olmak üzere dört alt faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki her bir madde "Hiç Doğru Değil", "Nadiren Doğru", "Bazen Doğru, "Oldukça Doğru" ve "Çok Zaman Doğru" ifadelerini içeren 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda Türkçe formun genel Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,90, McDonald omega değeri ise 0,92 olarak bulunmuş ve ölçeğin yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kanıtlanmıştır.

Mevcut çalışmanın verileri ile yapılan analiz sonuçlarına göre, Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları; ölçeğin tamamı için 0,91; genel kaygı alt boyutu için 0,80; sosyal kaygı alt boyutu için 0,83; ayrılık kaygısı alt boyutu için 0,67 ve belirgin korkular alt boyutu için 0,81 olarak hesaplanmıştır.

3.4 Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplamaya başlamadan önce, çalışmada kullanılacak ölçme araçlarının uyarlama ve geliştirme çalışmalarını yapan araştırmacılardan ölçme araçlarının kullanım izinleri elektronik posta yoluyla alınmıştır.

Ardından araştırmanın yürütülebilmesi ve verilerin "Demografik Bilgi Formu", OUÖDÖ ve YDOÖKÖ ile toplanabilmesi için Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulundan etik kurul onayı alınmıştır. (Etik Kurul İzin Belgesi Ek A'da yer almaktadır.) Daha sonra Hatay ilindeki anaokullarında uygulama yapabilmek amacıyla Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. (Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzin Belgesi Ek B'de yer almaktadır.) Gerekli yasal izinler alındıktan sonra okullarda veri toplama sürecine başlanmıştır. Araştırma süreciyle ilgili veri toplanacak okulların okul yöneticileri, okul öncesi öğretmenleri, çocukların ebeveynleri detaylı olarak bilgilendirilmiştir. Araştırmanın gönüllülük ilkesine dayandığı özellikle belirtilmiştir. Gönüllülük esası doğrultusunda ebeveynlere "Aydınlatılmış Onam Formu", "Demografik Bilgi Formu" ve YDOÖKÖ araştırmacı tarafından verilmiş, 170 çocuğun ebeveyninden formları doldurarak onay ve veri alınmıştır. Onay verip, ölçme aracını dolduran ebeveynlerin çocukları için, çocukların okul öncesi öğretmenlerinden OUÖDÖ'yü doldurmaları istenmiştir. Okul öncesi öğretmenleri ölme araçlarını doldururken onlara, araştırmacı da eşlik etmiştir. Veri toplama aşamasında eksik veya hatalı doldurulduğu tespit edilen ölçekler, ilgili öğretmenlerle tekrar iletişime geçilerek eksiksiz hale getirilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin istatistiksel analiz aşamasında, ilk adım olarak verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığı, çarpıklık ve basıklık katsayıları analiz edilerek kontrol edilmiştir. Sosyal bilimlerde kabul gören referans aralıklarına (Tabachnick ve Fidell, 2013; George & Mallery, 2010) göre yapılan değerlendirme neticesinde verilerin analizinde kullanılacak parametrik ve non-parametrik testler belirlenmiştir.

Parametrik Testlerin Kullanımı: YDOÖKÖ toplam puanı ile "Sosyal Kaygı", "Genellenmiş Kaygı", "Ayrılık Kaygısı" ve "Belirgin Korkular" alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında yer aldığı görülmüştür. Değerlerin literatürdeki kritik sınırlar içerisinde olması sebebiyle bu ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve bu değişkenler üzerinden yapılacak analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir:

İki bağımsız grubun (cinsiyet, büyük/küçük kardeş olma durumu, anne ve baba öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu, bakım desteği alma ve bakım desteği alınan kişi) karşılaştırmalarında Bağımsız Örneklemler t-testi uygulanmıştır.

T-testi analizleri öncesinde grupların varyans homojenliği Levene testi ile incelenmiştir. Homojenliğin sağlanmadığı durumlarda ("Sosyal Kaygı" ve "Belirgin Korkular" alt boyutlarında olduğu gibi) Welch t-testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Üç gruplu bağımsız değişkenlere göre farklılıkların incelenmesinde ise Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır.

Non-Parametrik Testlerin Kullanımı: OUÖDÖ toplam puanı ve "İşbirlikli Katılım", "Okuldan Kaçınma", "Okulu Sevme", "Kendi Kendini Yönetme" alt boyutları incelendiğinde; verilerin dağılımının yüksek düzeyde negatif çarpık (sağa yığılımlı) ve oldukça sivri (leptokurtic) bir yapı sergilediği saptanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri kabul gören sınırların dışında kaldığı için bu ölçekten elde edilen puanların normal dağılım göstermediği kabul edilmiş ve non-parametrik testler tercih edilmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki testler kullanılmıştır:

İkili grupların okula uyum farklılıkların tespitinde Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Üç ve daha fazla gruba sahip bağımsız değişkenlerin (örneğin kardeş sayısı) analizinde Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Ailelerin ekonomik durumu analiz edilirken, ekonomik durumunu “düşük” olarak belirten ebeveyn sayısının istatistiksel açıdan yetersiz olması (4 kişi) sebebiyle, bu grup “orta” düzey ile birleştirilerek “düşük ve orta” şeklinde yeniden gruplandırılmış ve oluşan iki grup arasındaki farkı incelemek için analize Mann-Whitney U testi ile devam edilmiştir.

Korelasyon Analizi: Son olarak, araştırmaya katılan çocukların yaşları ile anne ve baba yaşlarının, çocukların okula uyum ve kaygı (ve alt boyutları) puanları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, OUÖDÖ ve alt boyutları normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, 5-6 yaş çocukların okula uyum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amacı ile yürütülen araştırmanın bulguları verilmiştir.

Tablo 4.1 Ölçekler ve alt boyutlarının normal dağılım testi sonuçları

Ölçek/Alt boyut	**Çarpıklık**	**Basıklık**
YDOÖKÖ	0,407	0,149
Sosyal Kaygı	0,713	0,097
Genellenmiş Kaygı	0,301	-0,473
Ayrılık Kaygısı	0,858	0,851
Belirgin Korkular	0,536	0,053
OUÖDÖ	-2,757	10,953
İşbirlikli Katılım	-2,479	8,326
Okuldan Kaçınma	-2,423	6,879
Okulu Sevme	-2,803	8,385
Kendi Kendini Yönetme	-1,409	2,160

Tablo 4.1'de, araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla YDOÖKÖ ve OUÖDÖ ile bu ölçeklere ait alt boyutların çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Sosyal bilimler alanındaki çalışmalarda, veri setinin normal dağılım özelliği gösterebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin belirli sınırlar içerisinde yer alması beklenmektedir. Literatürde bu sınırların -1.5 ile +1.5 arasında (Tabachnick & Fidell, 2013) veya daha esnek bir yaklaşımla -2.0 ile +2.0 arasında (George & Mallery, 2010) kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir. Tablo 4.1'deki değerler bu referans aralıklarına göre değerlendirildiğinde iki farklı durum ortaya çıkmaktadır:

YDOÖKÖ toplam puanı ile bu ölçeğin alt boyutları olan Sosyal Kaygı, Genellenmiş Kaygı, Ayrılık Kaygısı ve Belirgin Korkulara ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin tamamının -1 ile +1 aralığında yer aldığı görülmektedir. (Örneğin; Çarpıklık değerleri 0,301 ile 0,858 arasında; Basıklık değerleri ise -0,473 ile 0,851 arasında değişmektedir). Bu değerler, George ve Mallery (2010) ile Tabachnick ve Fidell

(2013) tarafından belirtilen kritik değerlerin (-1.5 / +1.5 veya -2 / +2) içerisindedir. Elde edilen bu bulgu, YDOÖKÖ ve alt boyutlarından elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Bu durum, söz konusu değişkenler üzerinden yapılacak analizlerde parametrik testlerin kullanılabileceğini göstermektedir.

OUÖDÖ toplam puanı ve alt boyutları incelendiğinde ise, çarpıklık ve basıklık değerlerinin literatürde kabul gören sınırların oldukça dışında kaldığı saptanmıştır. Özellikle ölçeğin toplam puanına (Basıklık = 10,953; Çarpıklık = -2,757), Okulu Sevme (Basıklık = 8,385) ve İşbirlikli Katılım (Basıklık = 8,326) alt boyutlarına ait değerler, dağılımın yüksek düzeyde negatif çarpık (sağa yığılımlı) ve oldukça sivri bir yapı sergilediğini kanıtlamaktadır. Kendi Kendini Yönetme alt boyutu sınıra nispeten daha yakın olsa da (Çarpıklık = -1,409; Basıklık = 2,160), genel tablo OUÖDÖ'nden elde edilen puanların normal dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, bu değişkenler üzerinde gerçekleştirilecek hipotez testlerinde non-parametrik testler (Örn; Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis) tercih edilmiştir.

Tablo 4.2 Çocukların kaygı puanlarının cinsiyete göre bağımsız örneklemler t-testi sonuçları

Değişken	**Cinsiyet**	***n***	***M***	***SD***	***t***	***df***	***p***	**Cohen's *d***
YDOÖKÖ	Kız	88	66,28	16,67	1,87	168	0,063	0,29
	Erkek	82	61,32	18,00				
Sosyal Kaygı	Kız	88	14,95	5,49	0,68	168	0,495	0,10
	Erkek	82	14,38	5,49				
Genellenmiş Kaygı	Kız	88	18,34	5,33	2,13	168	0,035*	0,33
	Erkek	82	16,59	5,42				
Ayrılık Kaygısı	Kız	88	10,56	3,61	1,19	168	0,236	0,18
	Erkek	82	9,87	3,96				
Belirgin Korkular	Kız	88	22,43	6,94	1,76	168	0,079	0,27
	Erkek	82	20,49	7,42				

*p<0,05

Araştırmaya dahil edilen çocukların YDOÖKÖ'nden elde ettikleri toplam puanların ve alt boyut skorlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediği, bağımsız örneklemler t-testi ile incelenmiş; elde edilen bulgular Tablo 4.2'de sunulmuştur. Analiz öncesinde varyansların homojenliği Levene testi ile

incelenmiş ve tüm değişkenlerde varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir (p > 0,05).

Tablo 4.2'deki analiz sonuçları incelendiğinde, çocukların Genellenmiş Kaygı alt boyutu puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır, $t(168) = 2,13$; $p = 0,035$; $d = 0,33$. Kız çocuklarının genellenmiş kaygı puan ortalamaları (M = 18,34; SD = 5,33), erkek çocuklarının kaygı puan ortalamalarından (M = 16,59; SD = 5,42) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öte yandan, cinsiyet değişkenine göre çocukların YDOÖKÖ toplam puanı ile Sosyal Kaygı, Ayrılık Kaygısı ve Belirgin Korkular alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p > 0,05).

Tablo 4.3 Çocukların okula uyum puanlarının cinsiyete göre Mann-Whitney U-testi sonuçları

Değişken	**Cinsiyet**	***n***	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	***U***	***z***	***p***	***r***
OUÖDÖ	Kız	88	90,20	7937,50	3194,50	-1,298	0,194	0,100
	Erkek	82	80,46	6597,50				
İşbirlikli Katılım	Kız	88	93,00	8184,00	2948,00	-2,378	0,017*	0,182
	Erkek	82	77,45	6351,00				
Okuldan Kaçınma	Kız	88	87,81	7727,00	3405,00	-0,694	0,488	0,053
	Erkek	82	83,02	6808,00				
Okulu Sevme	Kız	88	85,21	7498,50	3582,50	-0,104	0,917	0,08
	Erkek	82	85,81	7036,50				
Kendi Kendini Yönetme	Kız	88	90,48	7962,00	3170,00	-1,396	0,163	0,107
	Erkek	82	80,16	6573,00				

*p<0,05

Tablo 4.3'te, araştırmaya katılan çocukların OUÖDÖ toplam puanları ile alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla parametrik olmayan Mann-Whitney U testi

uygulanmıştır. Tablo 4.3'deki analiz sonuçları incelendiğinde, çocukların İşbirlikli Katılım alt boyutu puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır, U = 2948,00; z = -2,378; p = 0,017; r = 0,182. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, kız çocuklarının işbirlikli katılım sıra ortalamasının (93,00), erkek çocuklarının sıra ortalamasından (77,45) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Öte yandan, cinsiyet değişkenine göre çocukların Okula Uyum Değerlendirme Ölçeği toplam puanı ile Okuldan Kaçınma, Okulu Sevme ve Kendi Kendini Yönetme alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p > 0,05).

Tablo 4.4 Kardeş sayılarına göre çocukların kaygı puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişken	**Varyansın Kaynağı**	***SS***	***df***	***MS***	***F***	***p***	η^2
YDOÖKÖ	Gruplar Arası	25,26	2	12,63	0,04	0,960	0,000
	Grup İçi	51425,62	167	307,94			
	Toplam	51450,88	169				
Sosyal Kaygı	Gruplar Arası	16,58	2	8,29	0,27	0,761	0,003
	Grup İçi	5064,62	167	30,33			
	Toplam	5081,21	169				
Genellenmiş Kaygı	Gruplar Arası	23,01	2	11,51	0,39	0,679	0,005
	Grup İçi	4953,48	167	29,66			
	Toplam	4976,49	169				
Ayrılık Kaygısı	Gruplar Arası	65,50	2	32,75	2,32	0,102	0,027
	Grup İçi	2362,00	167	14,14			
	Toplam	2427,51	169				
Belirgin Korkular	Gruplar Arası	44,72	2	22,36	0,43	0,654	0,005
	Grup İçi	8771,78	167	52,53			
	Toplam	8816,49	169				

Araştırmaya katılan çocukların YDOÖKÖ ile bu ölçeğe ait alt boyutlardan aldıkları puanların kardeş sayılarına (tek çocuk, 2 kardeş, 3 kardeş ve üzeri) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.4 incelendiğinde, yapılan varyans analizi sonucunda çocukların, kardeş sayılarına göre YDOÖKÖ toplam puanlarında, Sosyal Kaygı düzeylerinde,

Genellenmiş Kaygı düzeylerinde, Ayrılık Kaygısı düzeylerinde, Belirgin Korkular düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.5 Kardeş sayılarına göre çocukların okula uyum puanlarının ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Değişken	**Kardeş Sayısı**	***n***	**Sıra Ort.**	***df***	***χ2***	***p***	ϵ^2
OUÖDÖ	Tek Çocuk	25	73,26	2	2,761	0,252	0,016
	2 kardeş	106	85,25				
	3 ve üzeri	39	94,04				
İşbirlikli Katılım	Tek Çocuk	25	71,28	2	3,529	0,171	0,021
	2 kardeş	106	86,85				
	3 ve üzeri	39	90,95				
Okuldan Kaçınma	Tek Çocuk	25	70,44	2	3,509	0,173	0,021
	2 kardeş	106	87,06				
	3 ve üzeri	39	90,91				
Okulu Sevme	Tek Çocuk	25	88,10	2	2,487	0,288	0,015
	2 kardeş	106	82,16				
	3 ve üzeri	39	92,92				
Kendi Kendini Yönetme	Tek Çocuk	25	88,44	2	0,260	0,878	0,002
	2 kardeş	106	84,05				
	3 ve üzeri	39	87,55				

Tablo 4.5'te, araştırmaya katılan çocukların OUÖDÖ toplam puanları ile alt boyutlarından aldıkları puanların sahip oldukları kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır.

Tablo 4.5'teki analiz bulguları incelendiğinde, çocukların sahip olduğu kardeş sayısına göre OUÖDÖ toplam puanlarında ve bu ölçeğin alt boyutları olan İşbirlikli Katılım, Okuldan Kaçınma, Okulu Sevme ile Kendi Kendini Yönetme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$).

Elde edilen bu sonuçlar, sahip olunan kardeş sayısının çocukların genel okula uyum ile işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, okulu sevme ve kendi kendini yönetme becerileri üzerinde istatistiksel açıdan belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.6 Çocukların kaygı puanlarının büyük kardeşi olma durumuna göre bağımsız örneklemler t-testi sonuçları

Değişken	**Büyük Kardeş**	***n***	***M***	***SD***	***t***	***df***	***p***	**Cohen's *d***
YDOÖKÖ	Var	83	63,06	16,71	-0,60	168	0,547	-0,09
	Yok	87	64,68	18,19				
Sosyal Kaygı	Var	83	14,78	5,69	0,25	168	0,805	0,04
	Yok	87	14,57	5,31				
Genellenmiş Kaygı	Var	83	17,11	4,95	-0,91	168	0,367	-0,14
	Yok	87	17,86	5,85				
Ayrılık Kaygısı	Var	83	9,98	3,66	-0,83	168	0,407	-0,13
	Yok	87	10,46	3,92				
Belirgin Korkular	Var	83	21,19	6,67	-0,53	168	0,597	-0,08
	Yok	87	21,78	7,74				

Tablo 4.6'da, araştırmaya katılan çocukların YDOÖKÖ toplam puanları ile alt boyutlarından aldıkları puanların, büyük kardeşe sahip olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi uygulanmıştır. Analiz öncesinde grupların varyans

homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve tüm değişkenlerde varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir ($p > 0,05$).

Tablo 4.6'daki bağımsız örneklemler t-testi bulguları incelendiğinde, çocukların büyük kardeşe sahip olup olmama durumlarına göre YDOÖKÖ toplam puanlarında ve ölçeğin alt boyutları olan Sosyal Kaygı, Genellenmiş Kaygı, Ayrılık Kaygısı ve Belirgin Korkular puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$).

Elde edilen bu sonuçlara göre, büyük kardeşi olan ve büyük kardeşi olmayan çocukların genel okul öncesi kaygı düzeylerinin ve alt kaygı boyutlarının birbirine oldukça benzer olduğu ifade edilebilir. Büyük kardeşe sahip olmanın çocukların kaygı seviyeleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.7 Çocukların okula uyum puanlarının büyük kardeşi olma durumuna göre Mann-Whitney U-testi sonuçları

Değişken	**Büyük Kardeş**	**n**	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	**U**	**z**	**p**	***r***
OUÖDÖ	Var	83	90,95	7548,50	3158,50	-1,419	0,156	0,109
	Yok	87	80,30	6986,50				
İşbirlikli Katılım	Var	83	91,47	7592,00	3115,00	-1,784	0,074	0,137
	Yok	87	79,80	6943,00				
Okuldan Kaçınma	Var	83	92,45	7673,00	3034,00	-1,971	0,049*	0,151
	Yok	87	78,87	6862,00				
Okulu Sevme	Var	83	89,30	7411,50	3295,50	-1,288	0,198	0,099
	Yok	87	81,88	7123,50				
Kendi Kendini Yönetme	Var	83	83,63	6941,50	3455,50	-0,494	0,621	0,038
	Yok	87	87,28	7593,50				

*$p<0,05$

Tablo 4.7'de, araştırmaya katılan çocukların OUÖDÖ toplam puanları ile alt boyutlarından aldıkları puanların büyük kardeşe sahip olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 4.7'deki analiz sonuçlarına göre, çocukların büyük kardeşe sahip olup olmama durumlarına göre Okuldan Kaçınma alt boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır (U = 3034,00; z = -1,971; p = 0,049; r = 0,151). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, büyük kardeşi olan çocukların okuldan kaçınma düzeylerinin (Sıra Ortalaması = 92,45), büyük kardeşi olmayan çocuklara (Sıra Ortalaması = 78,87) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öte yandan, büyük kardeşe sahip olma durumu ile çocukların OUÖDÖ toplam puanı ve diğer alt boyutları olan İşbirlikli Katılım, Okulu Sevme ve Kendi Kendini Yönetme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p > 0,05).

Tablo 4.8 Çocukların kaygı puanlarının küçük kardeşi olma durumuna göre bağımsız örneklemler t-testi sonuçları

Değişken	**Küçük Kardeş**	***n***	***M***	***SD***	***t***	***df***	***p***	**Cohen's *d***
YDOÖKÖ	Var	71	64,66	18,24	0,49	168	0,626	0,08
	Yok	99	63,33	16,93				
Sosyal Kaygı	Var	71	14,83	5,28	0,31	168	0,757	0,05
	Yok	99	14,57	5,65				
Genellenmiş Kaygı	Var	71	17,77	5,81	0,57	168	0,570	0,09
	Yok	99	17,29	5,15				
Ayrılık Kaygısı	Var	71	9,92	3,72	-0,90	168	0,371	-0,14
	Yok	99	10,44	3,84				
Belirgin Korkular	Var	71	22,14	7,77	0,99	168	0,324	0,15
	Yok	99	21,03	6,81				

Tablo 4.8'de, araştırmaya katılan çocukların YDOÖKÖ toplam puanları ile alt boyutlarından aldıkları puanların, küçük kardeşe sahip olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi uygulanmıştır. Analiz öncesinde grupların varyans homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve tüm değişkenlerde varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir.

Tablo 4.8'deki bağımsız örneklemler t-testi bulguları incelendiğinde, çocukların küçük kardeşe sahip olup olmama durumlarına göre YDOÖKÖ toplam puanlarında ve ölçeğin alt boyutları olan Sosyal Kaygı, Genellenmiş Kaygı, Ayrılık Kaygısı ve Belirgin Korkular puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$).

Elde edilen bu sonuçlara göre, küçük kardeşi olan ve küçük kardeşi olmayan çocukların genel okul öncesi kaygı düzeylerinin ve alt kaygı boyutlarının birbirine oldukça benzer olduğu ifade edilebilir. Küçük kardeşe sahip olmanın çocukların incelenen kaygı seviyeleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.9 Çocukların okula uyum puanlarının küçük kardeşi olma durumuna göre Mann-Whitney U-testi sonuçları

Değişken	**Küçük Kardeş**	***n***	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	***U***	***z***	***p***	***r***
OUÖDÖ	Var	71	87,56	6216,50	3368,50	-0,465	0,642	0,036
	Yok	99	84,03	8318,50				
İşbirlikli Katılım	Var	71	85,55	6074,00	3511,00	-0,013	0,990	0,001
	Yok	99	85,46	8461,00				
Okuldan Kaçınma	Var	71	85,29	6055,50	3499,50	-0,052	0,959	0,004
	Yok	99	85,65	8479,50				
Okulu Sevme	Var	71	82,46	5855,00	3299,00	-0,893	0,372	0,068
	Yok	99	87,68	8680,00				
Kendi Kendini Yönetme	Var	71	90,82	6448,50	3136,50	-1,220	0,222	0,094
	Yok	99	81,68	8086,50				

Tablo 4.9'da, araştırmaya katılan çocukların OUÖDÖ toplam puanları ile alt boyutlarından aldıkları puanların küçük kardeşe sahip olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla parametrik olmayan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 4.9'daki analiz sonuçları incelendiğinde, çocukların küçük kardeşe sahip olup olmama durumlarına göre OUÖDÖ toplam puanlarında ve bu ölçeğin alt boyutları olan İşbirlikli Katılım, Okuldan Kaçınma, Okulu Sevme ve Kendi Kendini Yönetme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$).

Elde edilen bu sonuçlara göre, küçük kardeşi olan ve küçük kardeşi olmayan çocukların okula uyum ve ilgili alt boyutlarının birbirine oldukça benzer olduğu görülmektedir. Küçük kardeşe sahip olmanın çocukların okula uyumu üzerinde belirleyici bir farklılık yaratmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.10 Çocukların kaygı puanlarının anne öğrenim düzeyine göre bağımsız örneklemler t-testi sonuçları

Değişken	**Anne Öğrenim**	***n***	***M***	***SD***	***t***	***df***	***p***	**Cohen's *d***
YDOÖKÖ	Lise ve daha alt seviye	67	65,06	17,82	0,71	168	0,482	0,11
	Üniversite ve üzeri	103	63,13	17,25				
Sosyal Kaygı	Lise ve daha alt seviye	67	14,57	5,35	-0,21	168	0,835	-0,03
	Üniversite ve üzeri	103	14,75	5,59				
Genellenmiş Kaygı	Lise ve daha alt seviye	67	17,61	5,31	0,23	168	0,820	0,03
	Üniversite ve üzeri	103	17,42	5,52				
Ayrılık Kaygısı	Lise ve daha alt seviye	67	10,99	4,02	2,14	168	0,034*	0,34
	Üniversite ve üzeri	103	9,73	3,56				
Belirgin Korkular	Lise ve daha alt seviye	67	21,90	7,50	0,58	168	0,560	0,09
	Üniversite ve üzeri	103	21,23	7,06				

*$p<0,05$

Tablo 4.10'da, araştırmaya katılan çocukların YDOÖKÖ toplam puanları ile alt boyutlarından aldıkları puanların, annenin öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi uygulanmıştır.

Tablo 4.10'daki analiz bulguları incelendiğinde, çocukların Ayrılık Kaygısı alt boyutu puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($t(168) = 2{,}14$; $p = 0{,}034$; $d = 0{,}34$). Ortalamalar dikkate alındığında, annesi "lise ve daha alt seviye" öğrenim düzeyine sahip olan çocukların ayrılık kaygısı puanlarının ($M = 10{,}99$; $SD = 4{,}02$), annesi "üniversite ve üzeri" öğrenim düzeyine sahip olan çocuklara ($M = 9{,}73$; $SD = 3{,}56$) kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öte yandan, annenin öğrenim durumuna göre çocukların YDOÖKÖ toplam puanı ile Sosyal Kaygı, Genellenmiş Kaygı ve Belirgin Korkular alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0{,}05$). Annenin eğitim seviyesinin bu kaygı türleri ve genel okul öncesi kaygı üzerinde belirleyici bir farklılık yaratmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.11 Çocukların okula uyum puanlarının anne öğrenim düzeyine göre Mann-Whitney U-testi sonuçları

Değişken	**Anne Öğrenim**	***n***	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	***U***	***z***	***p***	***r***
OUÖDÖ	Lise ve daha alt seviye	67	79,69	5339,50	3061,50	-1,249	0,212	0,096
	Üniversite ve üzeri	103	89,28	9195,50				
İşbirlikli Katılım	Lise ve daha alt seviye	67	86,70	5809,00	3370,00	-0,297	0,767	0,023
	Üniversite ve üzeri	103	84,72	8726,00				

Tablo 4.11'in devamı

Okuldan Kaçınma	Lise ve daha alt seviye	67	85,16	5706,00	3428,00	-0,079	0,937	0,006
	Üniversite ve üzeri	103	85,72	8829,00				
Okulu Sevme	Lise ve daha alt seviye	67	82,60	5534,50	3256,50	-0,811	0,417	0,062
	Üniversite ve üzeri	103	87,38	9000,50				
Kendi Kendini Yönetme	Lise ve daha alt seviye	67	78,21	5240,00	2962,00	-1,592	0,111	0,122
	Üniversite ve üzeri	103	90,24	9295,00				

Tablo 4.11'de, araştırmaya katılan çocukların OUÖDÖ toplam puanları ile alt boyutlarından aldıkları puanların, annenin öğrenim göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla parametrik olmayan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 4.11'deki analiz sonuçları incelendiğinde, çocukların annelerinin öğrenim düzeylerine göre OUÖDÖ toplam puanlarında ve ölçeğin alt boyutları olan İşbirlikli Katılım, Okuldan Kaçınma, Okulu Sevme ve Kendi Kendini Yönetme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$).

Elde edilen bu sonuçlara göre, annesi "lise ve daha alt seviye" eğitime sahip olan çocuklar ile annesi "üniversite ve üzeri" eğitime sahip olan çocukların okula uyumu birbirine oldukça benzer olduğu görülmektedir. Annenin öğrenim düzeyinin çocukların okula uyum süreçleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde belirleyici bir farklılık yaratmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.12 Çocukların kaygı puanlarının anne çalışma durumuna göre bağımsız örneklemler t-testi sonuçları

Değişken	**Anne Çalışma Durumu**	***n***	***M***	***SD***	***t***	***df***	***p***	**Cohen's *d***
YDOÖKÖ	Çalışıyor	60	63,82	18,29	-0,04	168	0,969	-0,01
	Çalışmıyor	110	63,93	17,06				
Sosyal Kaygı	Çalışıyor	60	14,77	6,05	0,16	168	0,875	0,03
	Çalışmıyor	110	14,63	5,18				
Genellenmiş Kaygı	Çalışıyor	60	17,53	5,31	0,07	168	0,945	0,01
	Çalışmıyor	110	17,47	5,52				
Ayrılık Kaygısı	Çalışıyor	60	10,65	4,44	1,08	168	0,280	0,17
	Çalışmıyor	110	9,99	3,38				
Belirgin Korkular	Çalışıyor	60	20,87	6,76	-0,84	168	0,404	-0,13
	Çalışmıyor	110	21,84	7,47				

Tablo 4.12'de, araştırmaya katılan çocukların YDOÖKÖ toplam puanları ile alt boyutlarından aldıkları puanların, annenin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi uygulanmıştır.

Tablo 4.12'deki analiz bulguları incelendiğinde, annenin çalışma durumuna göre çocukların YDOÖKÖ toplam puanlarında ve ölçeğin alt boyutları olan Sosyal Kaygı, Genellenmiş Kaygı, Ayrılık Kaygısı ve Belirgin Korkular puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$).

Elde edilen sonuçlara göre, çalışan ve çalışmayan annelerin çocuklarının okul öncesi kaygı düzeylerinin birbirine oldukça benzer olduğu görülmektedir. Annenin çalışma durumunun çocukların genel kaygı seviyeleri ve spesifik kaygı alt boyutları üzerinde istatistiksel açıdan belirleyici bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.13 Çocukların okula uyum puanlarının anne çalışma durumuna göre Mann-Whitney U-testi sonuçları

Değişken	**Anne Çalışma Durumu**	***n***	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	***U***	***z***	***p***	***r***
OUÖDÖ	Çalışıyor	60	73,47	4408,50	2578,50	-2,369	0,018*	0,182
	Çalışmıyor	110	92,06	10126,50				
İşbirlikli Katılım	Çalışıyor	60	79,79	4787,50	2957,50	-1,290	0,197	0,099
	Çalışmıyor	110	88,61	9747,50				
Okuldan Kaçınma	Çalışıyor	60	77,68	4661,00	2831,00	-1,677	0,094	0,129
	Çalışmıyor	110	89,76	9874,00				
Okulu Sevme	Çalışıyor	60	82,63	4958,00	3128,00	-0,735	0,462	0,056
	Çalışmıyor	110	87,06	9577,00				
Kendi Kendini Yönetme	Çalışıyor	60	73,84	4430,50	2600,50	-2,331	0,020*	0,179
	Çalışmıyor	110	91,86	10104,50				

*p<0,05

Tablo 4.13'de, araştırmaya katılan çocukların OUÖDÖ toplam puanları ile alt boyutlarından aldıkları puanların, annenin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla parametrik olmayan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 4.13'deki analiz sonuçları incelendiğinde, çocukların annelerinin çalışma durumuna göre OUÖDÖ toplam puanlarında (U = 2578,50; z = -2,369; p = 0,018; d = 0,182) ve Kendi Kendini Yönetme alt boyutu puanlarında (U = 2600,50; z = -2,331; p = 0,020; d = 0,179) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, çalışmayan annelerin çocuklarının hem okula uyum genel puanlarının (Sıra Ortalaması = 92,06) hem de kendi kendini yönetme becerilerinin (Sıra Ortalaması = 91,86), çalışan annelerin çocuklarına (Sıra Ortalaması sırasıyla 73,47 ve 73,84) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öte yandan, annenin çalışma durumuna göre çocukların İşbirlikli Katılım, Okuldan Kaçınma ve Okulu Sevme alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$). Çalışan ve çalışmayan annelerin çocuklarının bu üç boyuttaki becerilerinin birbirine benzer olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.14 Çocukların kaygı puanlarının baba öğrenim düzeyine göre bağımsız örneklemler t-testi sonuçları

Değişken	**Baba Öğrenim**	***n***	***M***	***SD***	***t***	***df***	***p***	**Cohen's *d***
YDOÖKÖ	Lise ve daha alt seviye	62	67,87	17,76	2,28	168	0,024*	0,36
	Üniversite ve üzeri	108	61,60	16,93				
Sosyal Kaygı	Lise ve daha alt seviye	62	15,44	5,00	1,37	168	0,172	0,22
	Üniversite ve üzeri	108	14,24	5,72				
Genellenmiş Kaygı	Lise ve daha alt seviye	62	18,77	5,43	2,36	168	0,019*	0,38
	Üniversite ve üzeri	108	16,76	5,31				
Ayrılık Kaygısı	Lise ve daha alt seviye	62	10,81	3,75	1,53	168	0,129	0,24
	Üniversite ve üzeri	108	9,89	3,79				
Belirgin Korkular	Lise ve daha alt seviye	62	22,85	7,70	1,88	168	0,063	0,30
	Üniversite ve üzeri	108	20,71	6,85				

*$p<0,05$

Tablo 4.14'de, çocukların YDOÖKÖ ile bu ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların, babanın öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla bağımsız örneklemler t-testi uygulanmıştır. Analiz öncesinde grupların varyans homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve tüm boyutlarda varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir ($p > 0,05$).

Tablo 4.14'deki bağımsız örneklemler t-testi bulguları incelendiğinde, çocukların YDOÖKÖ toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır, $t(168) = 2,28$; $p = 0,024$; $d = 0,36$.Babası "lise ve daha alt seviye" mezunu olan çocukların toplam kaygı puan ortalamaları (M = 67,87; SD = 17,76), babası "üniversite ve üzeri" mezunu olan çocukların puan ortalamalarından (M = 61,60; SD = 16,93) anlamlı derecede daha yüksektir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, çocukların Genellenmiş Kaygı düzeylerinde de babanın öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır, $t(168) = 2,36$; $p = 0,019$; $d = 0,38$. Babası "lise ve daha alt seviye" öğrenim düzeyine sahip olan çocukların genellenmiş kaygı puanları (M = 18,77; SD = 5,43), babası "üniversite ve üzeri" olan akranlarına (M = 16,76; SD = 5,31) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Diğer taraftan, babanın öğrenim durumuna göre çocukların Sosyal Kaygı, Ayrılık Kaygısı, Belirgin Korkular alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.15 Çocukların okula uyum puanlarının baba öğrenim düzeyine göre Mann-Whitney U-testi sonuçları

Değişken	**Baba Öğrenim**	***n***	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	***U***	***z***	***p***	***r***
OUÖDÖ	Lise ve daha alt seviye	62	83,48	5175,50	3222,50	-0,409	0,682	0,031
	Üniversite ve üzeri	108	86,66	9359,50				
İşbirlikli Katılım	Lise ve daha alt seviye	62	87,53	5427,00	3222,00	-0,471	0,637	0,036
	Üniversite ve üzeri	108	84,33	9108,00				

Tablo 4.15'in devamı

Okuldan Kaçınma	Lise ve daha alt seviye	62	83,57	5181,50	3228,50	-0,424	0,671	0,033
	Üniversite ve üzeri	108	86,61	9353,50				
Okulu Sevme	Lise ve daha alt seviye	62	84,42	5234,00	3281,00	-0,284	0,776	0,022
	Üniversite ve üzeri	108	86,12	9301,00				
Kendi Kendini Yönetme	Lise ve daha alt seviye	62	83,36	5168,50	3215,50	-0,438	0,661	0,034
	Üniversite ve üzeri	108	86,73	9366,50				

Tablo 4.15'te, araştırmaya katılan çocukların OUÖDÖ toplam puanları ile alt boyutlarından aldıkları puanların, babanın öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla parametrik olmayan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 4.15'teki analiz sonuçları incelendiğinde, çocukların babalarının öğrenim düzeyine göre OUÖDÖ toplam puanlarında ve ölçeğin alt boyutları olan İşbirlikli Katılım, Okuldan Kaçınma, Okulu Sevme ve Kendi Kendini Yönetme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$).

Elde edilen bu sonuçlara göre, babası "lise ve daha alt seviye" eğitime sahip olan çocuklar ile babası "üniversite ve üzeri" eğitime sahip olan çocukların okula uyumunun birbirine oldukça benzer olduğu görülmektedir. Babanın öğrenim düzeyinin çocukların okula uyum süreçleri ve ilgili alt becerileri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde belirleyici bir farklılık yaratmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.16 Çocukların kaygı puanlarının ebeveynlerin bakım desteği alma göre bağımsız örneklemler t-testi sonuçları

Değişken	**Bakım Desteği**	***n***	***M***	***SD***	***t***	***df***	***p***	**Cohen's *d***
YDOÖKÖ	Alındı	50	65,74	18,46	0,89	168	0,373	0,15
	Alınmadı	120	63,12	17,03				
Sosyal Kaygı	Alındı	50	14,90	6,48	0,31	74,90	0,758	0,06
	Alınmadı	120	14,58	5,04				
Genellenmiş Kaygı	Alındı	50	18,14	5,70	1,00	168	0,318	0,17
	Alınmadı	120	17,23	5,31				
Ayrılık Kaygısı	Alındı	50	10,70	4,32	1,06	168	0,291	0,18
	Alınmadı	120	10,03	3,55				
Belirgin Korkular	Alındı	50	22,00	6,36	0,63	108,35	0,529	0,10
	Alınmadı	120	21,28	7,57				

Tablo 4.16'da, araştırmaya katılan çocukların YDOÖKÖ ile bu ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların, ailelerin dışarıdan bakım desteği alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi yapılmıştır. Analiz öncesinde grupların varyans homojenliği Levene testi ile incelenmiş, homojenliğin sağlanmadığı Sosyal Kaygı ve Belirgin Korkular ve boyutlarında Welch t-testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Tablo 4.16'daki bağımsız örneklemler t-testi bulguları incelendiğinde, çocukların ailelerinin bakım desteği alıp almama durumlarına göre YDOÖKÖ toplam puanı ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmadığı ($p > 0,05$) görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre, bakım desteği alan ve almayan gruplardaki çocukların kaygı seviyelerinin oldukça benzer olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.17 Çocukların okula uyum puanlarının ebeveynlerin bakım desteği alma göre Mann-Whitney U-testi sonuçları

Değişken	**Bakım Desteği**	***n***	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	***U***	***z***	***p***	***r***
OUÖDÖ	Alındı	50	81,67	4083,50	2808,50	-0,659	0,510	0,051
	Alınmadı	120	87,10	10451,50				
İşbirlikli Katılım	Alındı	50	79,19	3959,50	2684,50	-1,246	0,213	0,096
	Alınmadı	120	88,13	10575,50				
Okuldan Kaçınma	Alındı	50	86,02	4301,00	2974,00	-0,098	0,922	0,008
	Alınmadı	120	85,28	10234,00				
Okulu Sevme	Alındı	50	89,90	4495,00	2780,00	-0,987	0,324	0,076
	Alınmadı	120	83,67	10040,00				
Kendi Kendini Yönetme	Alındı	50	83,70	4185,00	2910,00	-0,315	0,753	0,024
	Alınmadı	120	86,25	10350,00				

Tablo 4.17'de, araştırmaya katılan çocukların OUÖDÖ toplam puanları ile alt boyutlarından aldıkları puanların, dışarıdan bakım desteği alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla parametrik olmayan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 4.17'deki analiz sonuçları incelendiğinde, bakım desteği alma durumuna göre çocukların OUÖDÖ toplam puanlarında ve ölçeğin alt boyutları olan İşbirlikli Katılım, Okuldan Kaçınma, Okulu Sevme ve Kendi Kendini Yönetme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$).

Elde edilen bu bulgulara göre, aileleri bakım desteği alan ve almayan çocukların okula uyumunun birbirine oldukça benzer olduğu görülmektedir. Bakım desteği alma durumunun, çocukların okula uyum süreçleri ve ilgili alt becerileri üzerinde istatistiksel açıdan belirleyici bir farklılık yaratmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.18 Ebeveynlerin bakım desteği alan çocukların kaygı puanlarının bakım desteği alınan kişiye göre bağımsız örneklemler t-testi sonuçları

Değişken	Destek Kişi	*n*	*M*	*SD*	*t*	*df*	*p*	Cohen's *d*
YDOÖKÖ	Büyükanne / Büyükbaba	28	69,93	19,32	1,86	48	0,070	0,53
	Bakıcı	22	60,41	16,19				
Sosyal Kaygı	Büyükanne / Büyükbaba	28	15,36	6,93	0,56	48	0,579	0,16
	Bakıcı	22	14,32	5,95				
Genellenmiş Kaygı	Büyükanne / Büyükbaba	28	20,04	5,49	2,84	48	0,007*	0,81
	Bakıcı	22	15,73	5,11				
Ayrılık Kaygısı	Büyükanne / Büyükbaba	28	11,68	4,87	1,85	48	0,070	0,53
	Bakıcı	22	9,45	3,19				
Belirgin Korkular	Büyükanne / Büyükbaba	28	22,86	6,70	1,08	48	0,287	0,31
	Bakıcı	22	20,91	5,87				

*p<0,05

Tablo 4.18'de, çocukların YDOÖKÖ ile bu ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların, bakım desteği sağlayan kişiye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi uygulanmıştır. Analiz öncesinde grupların varyans homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve tüm boyutlarda varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir (p > 0,05).

Tablo 4.18'deki bulgular incelendiğinde, çocukların Genellenmiş Kaygı alt boyutu puanlarının bakım desteği alınan kişiye göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır, $t(48) = 2,84$; $p = 0,007$; $d = 0,81$. Bakım desteğini büyükanne veya büyükbabadan alan çocukların genellenmiş kaygı puan ortalamaları (M = 20,04; SD = 5,49), bakım desteğini bakıcıdan alan çocukların kaygı puan ortalamalarından (M = 15,73; SD = 5,11) anlamlı derecede daha yüksektir.

Diğer taraftan, bakım desteği sağlayan kişiye göre, YDOÖKÖ toplam puanı ile diğer alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.19 Ebeveynlerin bakım desteği alan çocukların okula uyum puanlarının bakım desteği alınan kişiye göre Mann-Whitney U-testi sonuçları

Değişken	**Destek Kişi**	***n***	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	***U***	***z***	***p***	***r***
OUÖDÖ	Büyükanne / Büyükbaba	28	23,52	658,50	252,50	-1,092	0,275	0,154
	Bakıcı	22	28,02	616,50				
İşbirlikli Katılım	Büyükanne / Büyükbaba	28	26,23	734,50	287,50	-0,442	0,658	0,063
	Bakıcı	22	24,57	540,50				
Okuldan Kaçınma	Büyükanne / Büyükbaba	28	22,80	638,50	232,50	-1,621	0,105	0,229
	Bakıcı	22	28,93	636,50				
Okulu Sevme	Büyükanne / Büyükbaba	28	24,25	679,00	273,00	-0,981	0,327	0,139
	Bakıcı	22	27,09	596,00				
Kendi Kendini Yönetme	Büyükanne / Büyükbaba	28	23,48	657,50	251,50	-1,130	0,259	0,160
	Bakıcı	22	28,07	617,50				

Tablo 4.19'da, araştırmaya katılan çocukların OUÖDÖ toplam puanları ile alt boyutlarından aldıkları puanların, bakım desteği sağlayan kişiye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla parametrik olmayan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 4.19'daki analiz sonuçları incelendiğinde, çocukların bakım desteği aldıkları kişiye göre OUÖDÖ toplam puanlarında ve ölçeğin alt boyutları olan İşbirlikli Katılım, Okuldan Kaçınma, Okulu Sevme ve Kendi Kendini Yönetme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$).

Elde edilen bu bulgulara göre, bakım desteğini büyükanne veya büyükbabadan alan çocuklar ile bakıcıdan alan çocukların okula uyumunun birbirine oldukça benzer olduğu görülmektedir. Bakım desteği sağlayan kişinin kim olduğunun (aile büyüğü veya bakıcı), çocukların okula uyum süreçleri ve ilgili alt becerileri üzerinde istatistiksel açıdan belirleyici bir farklılık yaratmadığı ifade edilebilir.

Ekonomik durumunu "düşük" olarak belirten ebeveynlerin sayısının 4 olmasından dolayı, bu değişken "düşük ve orta" olarak yeniden gruplandırılarak analiz yapılmıştır. Oluşan gruplar arasındaki farklılıktan dolayı parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi ile analize devam edilmiştir.

Tablo 4.20 Çocukların kaygı ve okula uyum puanlarının ailenin ekonomik durumuna göre Mann-Whitney U-testi sonuçları

Değişken	**Ekonomik Durum**	***n***	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	***U***	***z***	***p***	***r***
YDOÖKÖ	Orta ve Düşük	140	84,15	11781,50	1911,50	-0,771	0,441	0,059
	Yüksek	30	91,78	2753,50				
Sosyal Kaygı	Orta ve Düşük	140	83,66	11713,00	1843,00	-1,053	0,292	0,081
	Yüksek	30	94,07	2822,00				
Genellenmiş Kaygı	Orta ve Düşük	140	84,64	11850,00	1980,00	-0,492	0,623	0,038
	Yüksek	30	89,50	2685,00				
Ayrılık Kaygısı	Orta ve Düşük	140	84,47	11826,00	1956,00	-0,591	0,554	0,045
	Yüksek	30	90,30	2709,00				
Belirgin Korkular	Orta ve Düşük	140	84,55	11836,50	1966,50	-0,546	0,585	0,042
	Yüksek	30	89,95	2698,50				
Okula Uyum Değerlendirme Ölçeği	Orta ve Düşük	140	85,58	11981,00	2089,00	-0,045	0,964	0,003
	Yüksek	30	85,13	2554,00				

Tablo 4.20'nin devamı

İşbirlikli Katılım	Orta ve Düşük	140	84,63	11848,00	1978,00	-0,576	0,565	0,044
	Yüksek	30	89,57	2687,00				
Okuldan Kaçınma	Orta ve Düşük	140	89,31	12503,50	1566,50	-2,391	0,017*	0,183
	Yüksek	30	67,72	2031,50				
Okulu Sevme	Orta ve Düşük	140	85,36	11950,00	2080,00	-0,107	0,915	0,008
	Yüksek	30	86,17	2585,00				
Kendi Kendini Yönetme	Orta ve Düşük	140	84,01	11761,00	1891,00	-0,873	0,383	0,067
	Yüksek	30	92,47	2774,00				

*p<0,05

Tablo 4.20'de, araştırmaya katılan çocukların YDOÖKÖ ve Okula Uyum Değerlendirme Ölçeği ile bu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanların, ailelerinin ekonomik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla parametrik olmayan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 4.20'deki analiz bulguları incelendiğinde, çocukların Okuldan Kaçınma alt boyutu puanlarının ailenin algılanan ekonomik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır, U = 1566,50; z = -2,391; p = 0,017; r = 0,183. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, ekonomik durumu "Orta ve Düşük" olan ailelerin çocuklarının okuldan kaçınma puanlarının (Sıra Ortalaması = 89,31), ekonomik durumu "Yüksek" olan ailelerin çocuklarına (Sıra Ortalaması = 67,72) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ailenin algıladığı ekonomik durumuna göre, YDOÖKÖ toplam puanı ile diğer alt boyutlarında ve Okula Uyum Değerlendirme Ölçeği toplam puanı ile diğer alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p > 0,05). Elde edilen bu sonuçlar, ekonomik farklılıkların çocukların kaygı düzeyleri ile okula

uyumunun büyük bir kısmı üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.21 Çocuk, anne ve baba yaşı ile çocukların kaygı ve okula uyum puanları arasındaki Spearman korelasyon matrisi

Değişkenler	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**
1. Yaş	1												
2. Anne yaş	0,145	1											
3. Baba yaş	0,203**	0,734**	1										
4. YDOÖKÖ	-0,051	-0,065	-0,029	1									
5. Sosyal Kaygı	-0,033	-0,066	-0,038	0,759**	1								
6. Genellenmiş Kaygı	-0,063	-0,103	-0,017	0,849**	0,598**	1							
7. Ayrılık Kaygısı	-0,042	-0,044	0,004	0,701**	0,397**	0,572**	1						
8. Belirgin Korkular	-0,031	-0,028	-0,035	0,813**	0,431**	0,548**	0,476**	1					
9. OUÖDÖ	0,116	0,134	0,108	-0,077	-0,062	-0,097	-0,188*	0,000	1				
10. İşbirlikli katılım	0,130	0,138	0,111	-0,007	0,009	-0,017	-0,115	0,025	0,671**	1			
11. Okuldan kaçınma	0,110	0,128	0,177*	-0,043	-0,048	-0,097	-0,102	0,013	0,511**	0,138	1		
12. Okulu sevme	0,044	0,168*	0,115	-0,109	-0,114	-0,133	-0,133	-0,048	0,626**	0,260**	0,510**	1	
13. Kendi kendini yönetme	0,047	0,025	0,018	-0,095	-0,087	-0,069	-0,110	-0,041	0,700**	0,355**	0,048	0,318**	1

*p<0,05; **p<0,01

Tablo 4.21'de, araştırmaya katılan çocukların yaşları, anne ve baba yaşları ile çocukların YDOÖKÖ ve OUÖDÖ puanları (ve alt boyutları) arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla parametrik olmayan Spearman sıra farkları korelasyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre öne çıkan bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Anne yaşı ile çocuğun "Okulu Sevme" alt boyut puanı arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır (r_s = 0,168; p = 0,028). Benzer şekilde, baba yaşı ile çocuğun "Okuldan Kaçınma" alt boyut puanı arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r_s = 0,177; p = 0,022). Çocuğun yaşı ile incelenen kaygı ve okula uyum değişkenleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p > 0,05$).

Çocukların okul öncesi kaygı düzeyleri ile okula uyumu arasındaki ilişkiler incelendiğinde; yalnızca Ayrılık Kaygısı alt boyutu ile Okula Uyum Değerlendirme Ölçeği toplam puanı arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir korelasyon saptanmıştır (r_s = -0,188; p = 0,014). Diğer kaygı türleri ve okula uyum alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($p > 0,05$).

YDOÖKÖ toplam puanı ile tüm alt boyutları arasında pozitif yönde, yüksek ve orta düzeylerde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir ($p < 0,001$). Aynı şekilde, OUÖDÖ toplam puanı ile bu ölçeğin alt boyutları arasında da pozitif yönde, anlamlı korelasyonlar belirlenmiştir ($p < 0,001$).

5. TARTIŞMA

Bu araştırmanın temel amacı, 5-6 yaş okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların okula uyumu ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin çeşitli sosyodemografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını derinlemesine incelemektir. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen tüm bulgular, alan yazındaki mevcut kuramsal yaklaşımlar ve ampirik çalışmalarla karşılaştırılarak bu bölümde tartışılmıştır.

Araştırma bulguları, örneklemde yer alan çocukların genel olarak düşük düzeyde kaygı yaşadıklarını ve okula uyumlarının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, çocukların okul ortamında kendilerini güvende hissettiklerine ve güvenli bağlanma figürlerinden ayrılış sürecini sağlıklı yönettiklerine işaret etmektedir. Literatür incelendiğinde Yılmaz ve Ünal (2021) da çalışmalarında çocukların düşük düzeyde okul kaygısı yaşadıklarını ve bunun eğitim ortamının kaygıyı izole edici özelliklerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Belirli bir düzeydeki kaygının biyolojik uyum sistemiyle çalışarak koruyucu bir işlev gördüğü bilinmekle birlikte (Işık ve Işık Taner, 2006), çocukların uyum süreçlerinde bu duygunun patolojik sınırlara ulaşmaması, eğitimcilerin ve ailelerin sağlıklı bir oryantasyon süreci yürüttüklerinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde cinsiyet değişkeni ele alınmış, kız çocuklarının Genellenmiş Kaygı alt boyutunda erkek çocuklarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldıkları ancak okula uyum alt boyutlarında cinsiyete göre bir farklılık yaşanmadığı tespit edilmiştir. Kız çocuklarının daha yüksek kaygı puanlarına sahip olması, toplumsal cinsiyet rolleri ve çocuk yetiştirme tutumlarındaki kültürel kodlarla açıklanabilir. Nitekim Bora ve Ünüvar (2020), kız çocuklarının erkek çocuklara göre genel olarak daha kaygılı olduklarını belirtmiş ve bu durumu ebeveynlerin kız çocukları üzerinde daha korumacı ve kısıtlayıcı bir tutum sergilemeleriyle ilişkilendirmiştir. Buna karşın, Taşçı ve Kardeş (2024) yaptıkları çalışmada çocukların anksiyete düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini raporlamışlardır.

Okula uyum boyutunda cinsiyet farkı bulunmaması ise, Kaya ve Akgün (2016) ile Arabacıoğlu (2019)'nun kız çocukların lehine anlamlı farklılık bulan çalışmalarıyla ters düşmektedir. Günümüzde okul öncesi eğitim kurumlarındaki eşitlikçi eğitim anlayışının, her iki cinsiyetin de sosyal ve davranışsal uyum becerilerini benzer düzeyde desteklediği, bu nedenle cinsiyetin uyum üzerinde birincil bir yordayıcı olmaktan çıktığı düşünülmektedir.

Araştırmada kardeş sayısı ile küçük kardeşe sahip olma durumunun çocukların kaygı ve okula uyum üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Kardeş sayısının anlamsızlığı, Taşçı ve Kardeş (2024) ile Alisinanoğlu ve Ulutaş (2003)'ın bulgularıyla birebir örtüşmektedir. Ancak Aral'ın (1997) tek çocukların daha yüksek kaygı puanlarına sahip olduğunu belirtmesi bu durumla çelişmektedir.

Öte yandan çalışmanın önemli bir bulgusu olarak, büyük kardeşe sahip olan çocukların Okuldan Kaçınma puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum, model alma kuramı çerçevesinde açıklanabilir. Büyük kardeşlerin okul yaşantılarına dair evde paylaştıkları olumsuz deneyimler, akademik stresler veya okula gitmek istememe gibi söylemler, küçük kardeşler tarafından doğrudan kopyalanarak ön yargıya dönüşebilir. Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya (2014) çocukların büyük kardeşlerini model aldıklarını ve onların okul süreçlerine dair tutumlarını içselleştirdiklerini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, büyük kardeşin okulla ilgili olumsuz söylemleri, küçük kardeşin henüz deneyimlemediği bir ortama karşı kaçınma davranışı geliştirmesine yol açabilir.

Annelerin öğrenim düzeyi ile çocukların kaygı düzeyleri incelendiğinde; annenin öğrenim düzeyi düştükçe (lise ve altı), çocukların Ayrılık Kaygısı alt boyutunda anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Eğitim seviyesi yüksek annelerin, ayrılık süreçlerini daha rasyonel yönettiği, çocuklarına güven aşılayarak güvenli bağlanmayı destekleyen demokratik tutumlar sergiledikleri düşünülmektedir. Bu bulgu, Çetin ve Eker (2019) ile Bora ve Ünüvar'ın (2020) annenin eğitim seviyesi arttıkça çocuktaki ayrılık kaygısının ve genel kaygının düşeceğini gösteren çalışmalarıyla tam bir paralellik içindedir.

Baba öğrenim düzeyi incelendiğinde ise, babası ilkokul ve lise düzeyinde eğitim almış çocukların, babası üniversite mezunu olan çocuklara kıyasla hem YDOÖKÖ toplam puanlarında hem de Genellenmiş Kaygı alt boyutunda daha yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır. Geleneksel aile yapılarında babanın otorite figürü olarak görülmesi, eğitim düzeyi düştükçe bu otoritenin daha baskıcı ve mükemmeliyetçi bir hal alması bu duruma sebep olmuş olabilir. Güngör (2009) babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların kaygı düzeylerinin düştüğünü, eğitim düzeyi düşük babaların çocuklarından beklentilerini katı bir şekilde ifade etmelerinin çocukta genellenmiş kaygıyı artırdığını belirtmektedir. Hem anne hem de baba öğrenim düzeyinin çocukların OUÖDÖ alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmaması ise, okulun yapılandırılmış oryantasyon programlarının ebeveyn farklılıklarını dengeleyici bir misyon üstlendiğini düşündürmektedir.

Annenin çalışma durumunun ve aile dışı bakım desteği alma durumunun çocukların kaygı ve okula uyum üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Alisinanoğlu ve Ulutaş (2003) ile benzerlik gösteren bu bulgu, çalışan annelerin çocuklarıyla geçirdikleri sürenin niceliğinden ziyade niteliğine odaklanmaları ile açıklanabilir. Çalışan ebeveynler, çocuklarıyla kaliteli zaman geçirerek güvenli bağlanma zeminini koruyabilir. Ayrıca, ebeveynlerin işte olduğu zamanlarda çocuklarını bıraktıkları bakım destek sistemlerinin tutarlı ve sıcak bir yapıda olması, bakım desteği alan ve almayan çocuklar arasındaki ayrımı ortadan kaldırmış olabilir.

Ailenin ekonomik durumu değişkenine göre yapılan analizlerde, orta ve düşük gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarında Okuldan Kaçınma davranışının, yüksek gelir grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ekonomik güçlükler aile içinde kronik stres yaratabilir, bu stres ebeveyn-çocuk iletişiminin kalitesini bozarak çocuğun kendini güvensiz hissetmesine neden olabilir. Bora ve Ünüvar (2020), sosyoekonomik düzeyi düşük olan ebeveynlerin ve çocuklarının kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Yüksek gelirli ailelerin okul dışı sosyal faaliyetler ve psikolojik destek mekanizmalarına daha kolay erişebilmesi, çocuğun okula oryantasyonunu ve olumlu algısını pekiştiren bir unsur olabilir.

Korelasyon analizleri sonucunda, çocuğun yaşı ile kaygı ve okula uyum puanları arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu Yeşildaş (2018) ve Şimşek (2022)'in çocuk yaşı ile kaygı arasında ilişki bulamayan araştırmalarıyla uyumludur. 5 ve 6 yaş grubu çocuklarının gelişimsel, bilişsel ve psiko-motor olarak birbirlerine oldukça yakın olmaları, yaşın belirleyici bir parametre olmasını engellemiş olabilir. Ancak Güngör (2009) 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındakilere göre daha kaygılı olduğunu, bunun nedeninin ilkokula başlama endişesi olduğunu savunarak farklı bir perspektif sunmaktadır.

Anne yaşı ile çocuğun Okulu Sevme düzeyi arasında düşük düzeyli pozitif, baba yaşı ile çocuğun Okuldan Kaçınma düzeyi arasında ise düşük düzeyli pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Yaşça daha büyük annelerin ebeveynlik tecrübelerinin artması, sabır sınırlarının daha esnek olması ve çocukla daha nitelikli, teşvik edici iletişim kurmaları, çocuğun eğitim ortamını sevmesini destekleyebilir.

Araştırmanın ana hedefini oluşturan kaygı ve okula uyum arasındaki ilişki incelendiğinde, Ayrılık Kaygısı ile OUÖDÖ toplam puanı arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle, çocuğun anne-babasından ayrılmaya dair hissettiği kaygı arttıkça, okula uyum zayıflamaktadır. Bu bulgu, kuramsal bağlamda Bowlby'nin Bağlanma Kuramı ile yakından ilişkilidir. Güvenli üssünden kopmakta zorlanan, ebeveyninin kendisini terk edeceği veya geri dönmeyeceği gibi yoğun endişeler taşıyan bir çocuk, okulun sunduğu akademik ve sosyal uyarıcılara kendini kapatmaktadır. Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı (2020), okul öncesi eğitimin çocuğun sistemli bir şekilde evden ilk ayrılış süreci olduğunu ve yüksek ayrılık kaygısının bu çok boyutlu uyum sürecini sekteye uğrattığını belirtmektedir. Balkaya ve Tuğrul (1998) da anaokuluna uyum sürecini inceledikleri araştırmalarında, kaygı düzeyi yüksek olan çocukların diğer çocuklara oranla ağlama, ebeveyni bırakmama ve etkinlikleri reddetme gibi uyumsuz davranışları çok daha sık gösterdiklerini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Nur vd. (2025) tarafından yapılan araştırma, kaygılı-korkulu etkileşimler sergileyen çocukların "okulu sevme" düzeylerinin daha düşük ve Okuldan Kaçınma düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yılmaz ve Ünal (2021) ise çocuklardaki okul kaygısının onların sosyal becerilerini negatif olarak yordadığını, kaygısı artan çocuğun sosyal çevreye

adaptasyonunun ve akran iş birliğinin ciddi şekilde gerilediğini kanıtlamıştır. Ayrılık kaygısı yaşayan çocuk, sınıftaki oyunlara ve sosyal rutinlere katılamayabilir, kurallara uymak yerine enerjisini tamamen güvenli figürü aramaya harcayabilir.

Sonuç olarak, 5-6 yaş grubunda okula uyum sürecinin önündeki en belirgin engelin Ayrılık Kaygısı olduğu, cinsiyet, anne/baba eğitimi, ekonomik düzey ve büyük kardeş gibi sosyodemografik faktörlerin ise kaygının alt türlerinde sınırlı ama önemli farklılıklar yarattığı tespit edilmiştir. Elde edilen tüm bu bilimsel bulgular ışığında, eğitimcilerin ve psikolojik danışmanların oryantasyon süreçlerini sadece okul kurallarının öğretildiği bir zaman dilimi olarak görmemesi gerektiğini göstermektedir. Bunun yerine çocukların ayrılık kaygılarını dengeleyecek, okul-aile iş birliğini en üst seviyeye çıkaracak, özellikle düşük eğitim ve gelir grubundaki ebeveynleri bilinçlendirecek, anne-baba okulları gibi psikoeğitim programları düzenlemenin gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuçlar

Bu araştırmada, 5-6 yaş okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların okula uyum ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmiş olup, elde edilen sonuçlar aşağıda detaylı bir şekilde sunulmuştur:

1. Kaygı ve Okula Uyum Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar: Araştırmanın en temel problemi olan okula uyum ve kaygı arasındaki ilişki incelendiğinde, çocukların Ayrılık Kaygısı alt boyut puanları ile OUÖDÖ toplam puanları arasında istatistiksel olarak negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki (r = -0,188; p = 0,014) saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle, çocukların bakım verenlerinden ayrılmaya yönelik yaşadıkları kaygı arttıkça, okula uyum zayıflamaktadır. Sosyal Kaygı, Genel Kaygı ve Belirgin Korkular ile okula uyum arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar: Cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizlerde, kız çocuklarının Genellenmiş Kaygı alt boyutunda erkek çocuklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Ancak okula uyumun alt boyutlarında cinsiyete göre herhangi bir farklılık saptanmamıştır.

3. Yaş Değişkenlerine İlişkin Sonuçlar (Çocuk, Anne ve Baba Yaşı): Çocukların yaşı ile okula uyum ve kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ebeveyn yaşları incelendiğinde ise anne yaşı ile çocuğun Okulu Sevme alt boyutu arasında (r = 0,168; p = 0;028) ve baba yaşı ile çocuğun Okuldan Kaçınma alt boyutu arasında (r = 0;177; p = 0.022) pozitif yönde, düşük düzeyli anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

4. Ebeveyn Öğrenim Düzeyine İlişkin Sonuçlar: Annelerin öğrenim düzeyine göre çocukların kaygı düzeyleri incelendiğinde; lise ve daha alt seviye eğitime sahip annelerin çocuklarının Ayrılık Kaygısı alt boyut puanlarının, üniversite ve üzeri

eğitime sahip annelerin çocuklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde (p = 0,034) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Annenin öğrenim durumunun okula uyumun alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

5. Ebeveyn Çalışma Durumuna İlişkin Sonuçlar: Annenin çalışma durumunun (çalışan veya çalışmayan) çocukların hem YDOÖKÖ (ve alt boyutları) hem de OUÖDÖ puanları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

6. Ailenin Ekonomik Durumuna İlişkin Sonuçlar: Ailenin ekonomik durumu değişkenine göre; orta ve düşük gelir grubundaki ailelerin çocuklarının Okuldan Kaçınma düzeylerinin, yüksek gelir grubundaki çocuklara kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu (p = 0,017) saptanmıştır. Genel Kaygı, Sosyal Kaygı veya Belirgin Korkular üzerinde ise ekonomik durumun anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

7. Kardeş Değişkenine İlişkin Sonuçlar: Araştırmada, çocukların sahip oldukları kardeş sayısı ve küçük kardeşe sahip olma durumlarının kaygı ve okula uyum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2 Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, 5-6 yaş çocuklarının okula uyum süreçlerini kolaylaştırmak ve kaygı düzeylerini minimize etmek amacıyla eğitimcilere, ebeveynlere ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Araştırmada ayrılık kaygısının okula uyumu doğrudan ve negatif yönde etkilediği bulunmuştur. Bu nedenle, okulun ilk haftalarında uygulanan uyum programları sadece okulu tanıtmakla sınırlı kalmamalıdır. Uyum programlarının, çocukların güvenli bağlandıkları figürlerden (anne/baba) kademeli olarak ayrılmalarını sağlayacak, güven verici ve esnek geçiş aşamalarını içermesi önerilir.

Kız çocuklarında daha yüksek çıkan genellenmiş kaygı ile çocukların ayrılık kaygılarını azaltabilmek için, ebeveynlere çocukların okula başlamadan önce kısa süreli ayrılıkları deneyimlemelerini ve kendi kendilerini yönetme becerisi kazanmalarını desteklemesi önerilir.

Eğitim seviyesi düştükçe çocuklardaki ayrılık kaygısının arttığı göz önüne alındığında okul rehberlik servisleri tarafından özellikle dezavantajlı eğitim ve gelir grubundaki ebeveynlere yönelik "çocukluk çağı kaygıları, güvenli bağlanma ve okula hazırlık" temalı seminerler düzenlenmesi önerilir.

Ailenin algılanan ekonomik sıkıntılarının okuldan kaçınmayı artırdığı bulgusundan hareketle, ebeveynler ev içerisindeki ekonomik ve yaşamsal stresleri çocuklara yansıtmamalıdır, okulla ilgili konuşmalarda olumlu ve motive edici bir tutum sergilenmesi önerilir.

İleride yapılacak araştırmalarda okul öncesi dönemde başlayan ayrılık kaygısı ve okuldan kaçınma gibi durumların, çocuğun ilkokul birinci sınıftaki uyumunu ve akademik başarısını nasıl etkilediğini görmek amacıyla boylamsal çalışmalar yapılması önerilir.

KAYNAKLAR

Ahlen, J., Breitholtz, E., Barrett, P. M. ve Gallegos, J. (2012). School-based prevention of anxiety and depression: A pilot study in Sweden. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5(4), 246–257.

Akış, G. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarını yordayan değişkenlerin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Al-Hendawi, M. (2013). Temperament, school adjustment and academic achievement: Existing research and future directions. *Educational Review*, 65(2), 177-205

Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 65-71.

Altınköprü, T. (2003). *Eğitim açısından çocuk psikolojisi: Çocuğun başarısı nasıl sağlanır*?. Hayat Yayıncılık

Arabacıoğlu, B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Arabacıoğlu, B., & Bağçeli Kahraman, P. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ve ebeveyn tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 175-192.

Aral, N. (1997). *Fiziksel istismar ve çocuk*. Ankara: Tek Işık Veb Ofset.

Aral, N. ve Başar, F. (1998). Çocukların kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve ailenin parçalanma durumuna göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 22 (110), 7-11.

Asendorpf, J. B. (1991). Development of inhibited children's coping with unfamiliarity. *Child Development*, 62(6), 1460–1474.

Aslan, E. (1992). Benlik kavramı ve bireyin yaşamındaki etkileri, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 7-14.

Atmaca, G., & Kesicioğlu, O. S. (2025). Okul öncesi dönem çocukların okula uyum düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 801-822.

Bağçeli Kahraman, P. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 3-20.

Bağçeli Kahraman, P. (2020). Yaşamın ilk yıllarında okula uyumu etkileyen unsurlar. H. Gülay Ogelman (Ed.). *Yaşamın ilk yıllarında okula uyum* (ss. 39-74). Eğiten Kitap.

Bağçeli Kahraman, P., Şen, T., Alataş, S. & Tütüncü, B. (2018). Okul öncesi dönemde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 681-701.

Balkaya, İ., & Tuğrul, B. (1998). Anaokuluna yeni başlayan çocukların okula uyum süreçlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulları Yayınları*, 2(1), 120–150.

Balta, R. G. (2015). *Öğrencilerin okula uyumunda okul yönetimi ve öğretmenlerin etkinlikleri.* [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37 (4), 887-907.

Beesdo, K., Knappe, S., & Pine, D. S. (2009). Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: developmental issues and implications for DSM-V. *The Psychiatric Clinics of North America*, 32(3), 483.

Bellibaş, E., Büküşoğlu, N., & Erermiş, S. (2005). Ayrılma anksiyetesi bozukluğu tanılı bir grup çocukta mizaç özellikleri. *Ege Tıp Dergisi*, 44(1), 39-44.

Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34(1), 15–28.

Bora, A., & Ünüvar, P. (2020). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kaygıları ile ebeveynlerinin kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 345-361.

Boyacı, A. (2012). Anne baba eğitimi. A. S. Türküm (Ed.). *Yapı ve süreçleri ile aile* (ss. 23-49). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). Kaknüs Yayıncılık.

Çağdaş, A. (2003). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Eğitim Kitabevi Yayınları.

Can, G. (2007). Anne baba eğitimi. A. S. Türküm (Ed.). *Bir kurum ve sistem olarak aile*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Canbaz, S. (2011). Canbaz, S. (2001). *Samsun Çıraklık Eğitim Merkezi'ne devam eden çırakların sosyodemografik, çalışma yaşamı özelliklerinin ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi.* [Tıpta Uzmanlık Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Canbulat, T. (2017). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4). 1274-1288.

Carbonneau, R., Boivin, M., Brendgen, M., Nagin, D. ve Tremblay, R. E. (2016). Comorbid development of disruptive behaviors from age 1½ to 5 years in a population birth-cohort and association with school adjustment in first grade. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 677–690.

Cartwrigh Hatton, S., Hodges, L. & Porter, J. (2003). Social anxiety in childhood: The relationship with self and observer rated social skills. *Journal of Child Psychology and Psychiatri*. 44(5), 737-742.

Çetin, E., & Eker, E. (2019). 4-6 yaş arası çocukların kaygı düzeylerinin demografik değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences,* 5(21), 1220-1228.

Chen, X. ve Li, B. S. (2000). Depressed mood in Chinese children: development significance for social and school adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 24(4), 472-479.

Çıkrıkçı, A. (2020). O*kul öncesi eğitime yeni başlayan çocukların ayrılma kaygıları ile annelerinin kaygıları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Çıkrıkçı, S. (1999). *Ankara il merkezinde resmi banka anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının okul olgunluğu ile aile tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Coplan, R. J., Liu, J., Cao, J., Chen, X. & Li, D. (2016). Shyness and school adjustment in Chinese children: the roles of teachers and peers. *School Psychology Quarterly*. 32(1), 131-142.

Crozier, W. R. (1999). Individual differences in childhood shyness: Distinguishing fearful and self-conscious shyness. L. A. Schmidt & J. Schulkin (Ed.), *Extreme fear, shyness, and social phobia: Origins, biological mechanisms and clinical outcomes* (pp. 14–29). Oxford University Press.

Cüceloğlu, D. (2011). *İnsan ve davranışı* (36. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dağlıoğlu, E. (2014). Okul öncesi eğitime giriş. G. Haktanır (Ed.) *Okul öncesi öğretmeninin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme*. Anı Yayıncılık.

Demirtaş Zorbaz, S. (2016). *İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okula uyumu: Bir model testi.* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Derdiyok, Z. S., & Gözün Kahraman, Ö. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının kaygı durumlarının ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 100-129.

Edwards, S. L., Rapee, R. M., Kennedy, S. J., & Spence, S. H. (2010). The assessment of anxiety symptoms in preschool-aged children: the revised Preschool Anxiety Scale. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(3), 400-409.

Erbay, F., & Durmuşoğlu Saltalı, N. (2020). Do the school adaptation levels of preschoolers vary according to their relationship with their teachers?. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 857-864.

Erbay, F., & Saltalı, N. D. (2020). Do the school adaptation levels of preschoolers vary according to their relationship with their teachers?. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 857–864.

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Epsilon Yayıncılık.

Erkan, S. & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94–106.

Ersoy, Ö., Avcı, N., & Turla, A. (2008). *Çocuğumuz ve biz*. Morpa Yayıncılık.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.

Gedik, S. (2015). *Öğretmen algılarına göre 60-66 aylık çocuklarda okula uyumun incelenmesi (Fatih ilçesi örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.) Pearson

Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R., Denton, C. A. & Taylor, P. (2013). Anxiety and inattention as predictors of achievement in early elementary school children. *Anxiety, Stress & Coping*, 26(4), 391-410.

Gülay Ogelman, H. & İbiş, Ö. (2025). Okul öncesi eğitimde okula uyum konulu makale ve tezlerin incelenmesi. *Educatıone,* 4(2), 93–122.

Gülay Ogelman, H., & Erten Sarıkaya, H. (2014). 5-6 yaş çocukların sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri ile kardeş değişkenleri arasındaki ilişkiler. *Akademik Bakış Dergisi*, 41, 1-17.

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

Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Güler, H., & Onur, M. (2016). İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin okula başlama yaşına göre okula uyumlarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(14), 87-109

Güler, M. (2016). *Okul öncesi dönem 4-6 yaş çocukları için yeniden düzenlenen okul öncesi kaygı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması.* [Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Gümrükçü Bilgici, B., & Deniz, Ü. (2021). 60-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ve Öğrenme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 25-39.

Güngör, H. (2009). *Ebeveyn ve öğretmen mükemmeliyetçiliğinin 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının algılanan kaygı düzeyini öngörmedeki rolü.* [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Güven, G. (2012). İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları. F. Alisinanoğlu (Ed.) *Çocuğu tanıma teknikleri*. Maya Akademi.

Hausken, E. G. & Rathbun A. H., (2002, April 4). *Adjustment to kindergarten: Child, family and kindergarten program factors*, American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, USA.

Honeyman, C. (2007). Recognising mental health problems in children and young people. *Paediatric Nursing*, 19(8), 38–44.

Hoşgörür, V. (2012). Sınıf yönetimi. Z. Kaya (Ed.). *İletişim*. Pegem Akademi.

İldeniz Elmas, M., & Çoruk, A. (2023). Okul öncesi öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar ve sürecin yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Okul Öncesi ve Temel Eğitim Dergisi*, 4(1), 16-40.

İnal, G. (2013). İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları. Fatma Alisinanoğlu (Ed.). *Okula başlama ve uyum süreci*. (pp. 67-88). Pegem Akademi.

Işık, E., & Işık Taner, Y. (2006). *Çocuk ergen ve erişkinlerde anksiyete bozuklukları*. Asimetrik Paralel Yayın.

Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, Ö. S., & Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1311-1324.

Keown, L. J. (2000). *Parent-child relationship, peer functioning and preschool hyperactivity.* [Doctoral Dissertation]. The University of Auckland.

Kostelnik, M. J., Whiren, A.P., Soderman, A. K. & Gregary, K. (2005). *Guiding children's social development, theory to practice*. Thomson and Demler Learning.

Küçüködük, C. (2015). *3 - 5 yaş arasında ve anaokuluna giden çocuk annelerinin ayrılma kaygısı ve bağlanma biçimleri ile çocuğun davranışları ve ayrılma kaygısı arasındaki ilişki: Bilişsel esnekliğin aracı rolü.* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Ladd, G. W. & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58(5), 1168–1189.

Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70(4), 910–929.

Ladd, G. W., Kochenfender, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.

Maccoby, E.E. & Martin, J. A. (1983). Handbook of Child Psyhology: Socialition, Personality and Social Development. P.H. Mussen, & E.M. Hetherington (Eds.) *Socialization in the context of family: Parent child interaction*. (pp. 1–101). Willey.

MEB (2009). Okul öncesi ve ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin eğitim-öğretime hazırlanması (Genelge No: 2009/65).

Murray, C., Waas, G. A. & Murray K. M. (2008). Child race and gender moderators of the association between teacher-child relationship and school adjustment. *Psychology in The Schools*, 45(6), 562-578.

Nas, R. (2001). *Metinlerle ilkokuma yazma öğretimi*. Ezgi Kitabevi.

Nazlıoğlu, A. G. (2019). *Çocuğun ayrılık kaygısı ile annelerinin kaygı düzeyleri ve ebeveynlik tutumları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Nur Çelik, N. (2020). *Erken çocuklukta okula uyum süreci*. Eğiten Kitap.

Nur, İ., Arnas, Y. A., & Kaçar, B. S. A. (2025). Akran ilişkileri ve okula uyum arasındaki ilişkide çocuk-öğretmen ilişkilerinin moderatör rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (63), 1219-1239.

Nural, E. (2006). *İnsan ilişkileri ve iletişim*. Pegem Yayınları.

Oktay, A. & Polat Unutkan, Ö. (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular.* Yaylacık Matbaası.

Önder, A. & Gülay, H. (2010). 5-6 yaş çocukları için okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeği'nin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 204-215.

Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okulöncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440.

Ooi, L. L., Nocita, G. , Coplan, R. J. , Zhu, J. & Rose-Krasnor, L. (2017). Beyond bashful: Examining links between social anxiety and young children's socio-emotional and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 74-83.

Özbey, A., Şenyiğit, H. ve Sarıçam, H. (2016, Mayıs 12-14). *School anxiety and presenteeism levels among refugee children*. 14th International Jtefs/Bbcc Conference, Konya, Türkiye.

Özcan, Ö. ve Aysev, A. (2009). Okul fobisi olan çocuklarda ruhsal bozuklukların sıklığının araştırılması. *İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 16(1), 13-17

Özdemir Kılıç, G. (2004). *Ailesiyle birlikte yaşayan ve çocuk yuvasında kalan çocukların görsel algılama davranışı ile okul olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Özgü, B., & Yılmaz, M. (2017). *Çocuklarda davranış problemleri ve çözüm yolları*. Eğiten Kitap.

Öztürk, A. (2008). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi.* [Yüksek lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Özyürek, A., & Tezel Şahin, F. (2010). Anne baba eğitimi. T. Güler (Ed.), *Anne baba olmak ve anne babaların çocuk yetiştirme tutumları* (pp. 35-52). Pegem Akademi.

Pellegrini, A. D., Kato, K., Blatchford, P., & Baines, E. (2002). A short-term longitudinal study of children's playground games across the first year of school: Implications for social competence and adjustment to school. *American Educational Research Journal,* 39(4), 991–1015.

Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist,* 33(4), 177–194.

Polat, Ö., & Çağlak-Sarı, S. (2020). *Anaokuluna ilk adım*. Nesil Yayınları.

Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, 819–830.

Seven, E., & Alıcı, B. Y. (2025). Okul öncesi dönemde çocuklarda görülen kaygı ve saldırganlık düzeylerinin ebeveyn tutumları açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(3), 920-937.

Seven, S. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. Pegem Akademi.

Şimşek, E. E. (2022). *Çok kültürlü bir okul öncesi eğitim sınıfındaki çocukların okula uyum sürecinin öğretmen, ebeveyn ve akran ilişkileri bağlamında incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Spielberger, C. D. (2013). *Anxiety: Current trend in theory and research*. Akademic Press.

Stormshak, E. A. & Bierman, K. L. (1998). The implications of different developmental patterns of disruptive behavior problems for school adjustment. *Development and Psychopathology*, 10(03), 451-467.

Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E., ve Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye'de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları,* 13 (25), 42-59.

Sürmeli, E. S. (2018). *5-6 yaş arası çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.

Taşçı, G., & Kardeş, S. (2024). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda anksiyete düzeyinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 23, 78-88.

Tüfekçioğlu, Ü. (1998). *Farklı eğitim ortamlarındaki işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin incelenmesi.* [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Tuğluk, E., & Atış Akyol, N. (2024). Okul öncesi eğitimde okula uyum: Türkiye'de yapılmış çalışmaların incelenmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 5(2), 206-227.

Witteborg, K. M., Lowe, P. A. & Lee, S. W. (2009). Examination of the relationship among different dimensions of trait anxiety, demographic variables and self-reported school adjustment in elementary and secondary school students. *Journal of Applied School Psychology*, 25(1), 28-46

Wood, J. J. (2006). Effect of anxiety reduction on children's school performance and social adjustment. *Developmental Psychology*, 42(2), 345-349.

Yaşar, V., & Yaşar, S. (2010). Okul çağındaki çocuklarda görülen okul korkusu. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 11, 16–24.

Yavuzer, H. (2004). *Ana-baba ve çocuk*. Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2015). *Çocuk eğitimi: El kitabı*. Remzi Kitabevi.

Yeo, L. S. & Clarke, C. (2007). Adjustment to the first year in school-A Singapore perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 55-68.

Yeşildaş, F. B. (2018). *Okul öncesi çocuklarda kaygının ebeveyn-çocuk ilişkisine yönelik değişkenler açısından değerlendirilmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Ufuk Üniversitesi.

Yılmaz, H., & İsmailoğlu, S. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyumlarının evde öğrenme ortamları açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(99), 2322-2332.

Yılmaz, M., & Ünal, M. (2021). Okul öncesi eğitime devam eden 57-68 aylık çocukların okul kaygıları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 331-358.

Yörükoğlu, A. (2002). *Çocuk ruh sağlığı, Çocuğun Kişilik gelişimi eğitimi ve ruhsal sorunları*. Özgür Yayın Dağıtım.

EKLER

EK A Etik Kurul İzin Belgesi

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	TOPLANTI TARİHİ
3	43	5.03.2025

DAĞITIM YERLERİNE

Dr. Öğr. Üyesi Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ'nin yardımcı araştırmacı, Fatma Esra BORAZAN'ın sorumlu araştırmacı olarak yapmayı planladıkları **"5-6 Yaş Çocukların Okula Uyum ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** isimli çalışmasıyla yapacağı 'Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği' ve '5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği; Kurulumuzca uygun bulunmuştur.

Bu bilgiler ışığında; onam formlarının gönüllülere imzalatılarak gerekli bilgilendirmelerin yapılması, veri toplama araçlarının (anket, ölçek, mülakat,...) uygulama izninin gerekli kurumlardan alınması, çalışmada kullanılacak olan veri toplama araçlarını geliştiren kişilerden müsaadelerinin alınmış olması, çalışmada ses/görüntü kaydı alınacaksa katılımcılardan gerekli izinlerin alınması, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında kişisel verilere dikkat edilerek katılımcılardan rızalarının alınması, veri toplamaya etik kurul kararından sonra başlanması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir

Prof. Dr. Muharrem ÇETİN Kurul Başkanı	Prof. Dr. Yavuz UNAT Başkan Yardımcısı	Prof. Dr. Burhan BALTACI Kurul Üyesi
Prof. Dr. Tolga ULUSOY Kurul Üyesi	Prof. Dr. Abdullah Çağrı BİBER Kurul Üyesi	Prof. Dr. Kutay OKTAY Kurul Üyesi
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI Kurul Üyesi		

Ek: İlgili Çalışmanın Başvuru Evrakları

DAĞITIM LİSTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kuruluna
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: 334T3AE
Belge Takip Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/kastamonu-universitesi-ebys

Adres: Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü, Kuzeykent Kampüsü, Merkez/Kastamonu
Telefon No: (0 366) 2801012
e-Posta:
Kep Adresi: kastamonuniversitesi@hs01.kep.tr
Faks No: (0 366) 2801139
İnternet Adresi: www.kastamonu.edu.tr
Bilgi için : Serdar Durur
Raportör
Telefon No: (0 366) 2801144 - 1144

EK B Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzin Belgesi

T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Dörtyol İlkadım Anaokulu Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2025.025907.01

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 971810

T.C. Kimlik No: 75*******34

Adı Soyadı: FATMA ESRA BORAZAN

Araştırmanın Adı: 5-6 Yaş Çocukların Okula Uyum ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Veli

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: [redacted]

Uygulama Yapılacak Birim: Anaokulu

Uygulama Yapılacak İl: HATAY

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okul Öncesi Kaygı Ölçeği ve Okul Öncesi İçin Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 09.05.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 09.05.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni HATAY İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: *Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.*

Doğrulama Kodu: 21e4b92b33db12b6dc5f2a9302ae34100dd71cb42e208141cc2a7577c145d5e7
Doğrulama Adresi: arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 1/1