

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
GELİŞİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI

2012- 2013 YILINDA 60-66 AY ARASINDA VE 66 AY
ÜZERİNDE 1. SINIFA BAŞLAMIS 5. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL UYUM DÜZEYLERİ VE
BENLİK SAYGILARININ KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVDA ÇELİK

151104101

Danışman Öğretim Üyesi: Yard. Doç. Dr. Alper ÇUHADAROĞLU

İstanbul, Eylül, 2017

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
GELİŞİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI

2012- 2013 YILINDA 60-66 AY ARASINDA VE 66 AY
ÜZERİNDE 1. SINIFA BAŞLAMIS 5. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL UYUM DÜZEYLERİ VE
BENLİK SAYGILARININ KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVDA ÇELİK

151104101

Danışman Öğretim Üyesi: Yard. Doç. Dr. Alper ÇUHADAROĞLU

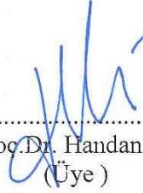
İstanbul, Eylül, 2017

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

29.09.2017 tarihinde tezinin savunmasını yapan Sevda ÇELİK'e ait "2012-2013 Yılında 60-66 Ay Arasında ve 66 Ay Üzerinde 1.Sınıfa Başlamış 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeyleri ve Benlik Saygılarının Karşılaştırılması" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji (Gelişim Psikolojisi) Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak ~~Oy Birliği/Oy Çoğunluğuyla~~ Kabul Edilmiştir.



Yrd.Doç.Dr. Alper ÇUHADAROĞLU
(Başkan) danışman



Yrd.Doç.Dr. Handan DOĞAN
(Üye)



Yrd.Doç.Dr. Melis Seray ÖZDEN
(Üye)

YEMİN METNİ

13/10/2017

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “2012- 2013 Yılında 60-66 Ay Arasında ve 66 Ay Üzerinde 1. Sınıfa Başlamış 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeyleri ve Benlik Saygılarının Karşılaştırılması” adlı çalışmanın, proje safhasından sonuçlanmasına kadar olan bütün süreçlerinde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın tarafımda yazıldığını ve yararlandığım bütün eserlerin “Kaynakça”da gösterilenlerden oluştuğunu, “Kaynakça”da yer alan bu eserlerden metin içinde atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

151104101

Sevda Çelik

ÖZET

2012- 2013 YILINDA 60-66 AY ARASINDA VE 66 AY ÜZERİNDE 1. SINIFA BAŞLAMIS 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL UYUM DÜZEYLERİ VE BENLİK SAYGILARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Araştırmanın temel amacı, ilkokul 1. Sınıfa başlama yaşının 5. sınıfta öğrencilerin benlik saygıları ve sosyal uyum düzeylerine etkilerini incelemektir. Araştırmanın diğer bir amacı ise bazı demografik değişkenlerin (cinsiyet, kardeş sayısı, anne baba eğitim düzeyi, anne- baba birliktelik durumu, anaokuluna devam durumu ve ilkokulda öğretmen değişikliği yaşayıp yaşamama durumu) öğrencilerin benlik saygısı ve sosyal uyum düzeylerine etkilerini incelemektir. Bu amaca uygun olarak Kartal İlçesindeki 26 Ortaokulda 436 5. sınıf öğrencisine Walker-McCannell Okula Uyum ve Sosyal Yeterlik Ölçeği, Coopersmith Özsaygı Envanteri Kısa Formu ile amaca uygun olarak düzenlenmiş Demografik Bilgi Formu uygulanmıştır.

Elde edilen veriler Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versiyon 15 programına girilmiştir. Okula başlama yaşı ile benlik saygısı ve sosyal uyum düzeyi arasında anlamlı farklılık olup olmadığını ölçmek için Bağımsız Örneklem T Testi yapılmıştır. Benlik saygısı ile sosyal uyum arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Demografik değişkenler ile (cinsiyet, kardeş sayısı, anne baba eğitim düzeyi, anne- baba birliktelik durumu, anaokuluna devam durumu ve ilkokulda öğretmen değişikliği yaşayıp yaşamama durumu) benlik saygısı ve sosyal uyum düzeyi arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için ise Bağımsız Örneklem T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda 60-66 aylık ile 67 aylık ve üzerinde ilkokul 1. sınıfa başlamış olan öğrencilerin benlik saygıları toplam puanları ve sosyal uyum toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Benlik saygısı ile sosyal uyum arasında anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Cinsiyetin sosyal uyum düzeyini farklılaştırdığı, kızların sosyal uyum puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kardeş

sayısına göre sosyal uyum düzeyinin farklılaştığı, 1 kardeşi olanların sosyal uyum düzeylerinin, tek ocuk olanlardan ve 2 ve daha fazla kardeşi olanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul ncesi eğitim almış 5. Sınıf ğrencilerinin okula uyumlarının, okul öncesi eğitim almamış olan öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Anne babası birlikte olan 5. Sınıf ğrencilerinin ayrı olanlardan benlik saygısı düzeylerinin yüksek olduğu, anne baba eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin de yükseldiği ve kardeş sayısının da öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini etkilediği, tek ocuk olanlar ile 1 kardeşi olanların benlik saygısı düzeylerinin 2 ve daha fazla kardeşi olanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokulda ğretmen değişikliği yaşayıp yaşamama durumunun ğrencilerin benlik saygılarına ve sosyal uyum düzeylerine anlamlı bir etkisi olmadığı grlmştr.

Anahtar Kelimeler: Okula Başlama Yaşı, Benlik Saygısı, Sosyal Uyum.

ABSTRACT

COMPRASION OF SOCIAL ADATATION AND SELF-ESTEEM OF THE 5TH GRADE STUDENTS WHO STARTED THE 1ST CLASS IN THE PERIOD OF 2012-2013 BETWEEN 60-66 MONTHS AND OVER 66 MONTHS

The main purpose of the research is to examine the effects of the primary school starting age on the self-esteem and social adjustment levels of students of the 5th grade. Another part of the research examines the effects of some demographic variables (parental education level, parental status, attendance at kindergarten, and teacher's change in primary school) on the self-esteem and social cohesion of students Walker-McCannell Adaptation to School and Social Skills Scale, Coopersmith Self-Esteem Inventory Short Form and appropriately arranged Demographic Information Form applied to 436 students of 5th grade in Kartal district.

The obtained data were entered into the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 15 program. The Independent Sample T Test was done to measure the self-esteem and social compatibility of the school starting age. Pearson Correlation Analysis was conducted to examine the relationship between self-esteem and social cohesion. The Independent Sample T Test and One-way ANOVA is conducted to examine the effects of the self-esteem and social compatibility relationship between the school starting age and demographic variables (gender, number of siblings, parental education level, parental status, continuing condition in kindergarten, Primary school).

As a result of the analysis, it was seen that there was no significant difference between total scores of self-esteem and social adjustment total scores of the students who started to grade 1 at 60-66 months and 67 months and over. It is seen that a positive relationship between self-esteem and social compatibility. It was found that

gender had an effect on the level of social cohesion and that females had higher social adjustment scores than males. At the same time, according to the number of siblings, the level of social cohesion of those with have one brother/sister was significantly higher than that of single children and those with 2 or more siblings. It has been observes that the compliance pre-school education of the 5th grade students who did not have pre-school education. It was concluded that the father education level affected the social adjustment levels of the students and fathers who are illerate were significantly higher than the others. The result is that the 5th grade students have high self-esteem levels from the separate ones, as the rising level of parental education, the level of self-esteem of students increased, according to number of siblings, the level of social cohesion of those with have one brother/sister was signigicantly higher than that of single children and those with or more siblings.

It was observed that pre-school education level, parental education level, parent-child situation and teacher change in primary school did not have a meaningful effect on the self-esteem and social adjustment levels of the students.

Key words: School Starting Age, Self-esteem, Social Adaptation.

ÖNSÖZ

Çalışmalarım sırasında bana sonsuz ilgi ve sabırla destek olan çok değerli hocam Yard. Doç Dr. Alper Çuhadaroğlu'na teşekkürü borç biliyor ve şükranlarımı sunuyorum. Aynı zamanda yüksek lisans sürecinde bana destek olan diğer üniversite hocalarımmın da bana kazandırdıkları her şey için hepsine teker teker teşekkürlerimi sunuyorum.

Ölçeklerimin uygulaması sırasında bana destek olan tüm okul yöneticileri, öğretmenler ve rehber öğretmen arkadaşlarıma yardım ve katkıları için teşekkür ederim.

Görev yaptığım kurumda derslere devam edebilmemi sağlayarak yüksek lisans sürecimin her aşamasında beni destekleyen ve motive eden amirlerime ve çok değerli meslektaşlarım Nazmiye Zan, Kerime Şentürk ve Ebru Ulga'ya teşekkür ediyorum.

Son olarak eğitim hayatım boyunca bana sürekli destek olan aileme, Yüksek lisans eğitimim boyunca anlayışla destek olan eşim Abdullah Çelik'e ve oğlum Poyraz Çelik'e teşekkür ederim.

Araştırmanın ilgili alana katkı sağlaması dileğiyle...

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Okula Başlama Yaşı.....	2
1.2 Erken ve Son Çocuklukta Gelişim Alanları.....	7
1.2.1. Bilişsel Gelişim.....	8
1.2.2. Ahlak Gelişimi.....	10
1.2.3. Dil Gelişimi.....	11
1.2.4. Fiziksel Gelişim.....	12
1.2.5. Duygusal Gelişim.....	13
1.2.6. Sosyal Gelişim.....	14
1.3. Sosyal Uyum.....	15
1.3.1. Sosyal Uyuma İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar.....	16
1.3.2. Sosyal Uyumu Etkileyen Faktörler.....	18
1.3.2.1 Aile.....	18
1.3.2.2 Arkadaş Ortamı.....	20
1.3.2.3 Okul.....	21

1.3.2.4. Kitle İletişim Araçları.....	22
1.3.2.5. Sosyal Medya.....	23
1.4. Benlik Saygısı.....	24
1.4.1. Benlik Kavramı ve Gelişimi.....	24
1.4.2 Benlik Saygısı.....	25
1.4.3 Benlik Saygısını Etkileyen Faktörler.....	27
1.5. Araştırmanın Amacı.....	30
1.6 Araştırmanın Önemi.....	31
1.6.1 Kavram ve Terimler.....	31
1.6.2. Hipotezler.....	32
1.6.3 Araştırma Soruları.....	33
1. 7. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	34
2. YÖNTEM.....	35
2.1. Evren ve Örneklem.....	35
2.1.1. Araştırmanın Evreni.....	35
2.1.2 Araştırmanın Örnekleme.....	35
2.2. Veri Toplama Araçları.....	35
2.2.1. Bilgi ve Onay Formu.....	35
2.2.2. Sosyo-Demografik Bilgi Formu.....	35
2.2.3 Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ).....	35
1.2.4 Coopersmith Özsaygı Envanteri.....	36

2.3. İşlem.....	37
1.3.1. Verilerin İstatistiksel Analizi.....	38
3. BULGULAR.....	39
3.1. Sosyo-Demografik Özellikler.....	39
3.2. 60-66 Ay ve 67 Ay Üzerinde 1. Sınıfa Başlamış 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeyine İlişkin Bulgular.....	40
3.3. 60-66 Ay ve 67 Ay Üzerinde 1. Sınıfa Başlamış 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyine İlişkin Bulgular.....	42
3.4. Sosyal Uyum İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular....	43
3.5. Sosyal Uyum İle Sosyo-Demografik Değişkenlere Dair Bulgular.....	44
3.5.1. Sosyal Uyum İle Cinsiyet Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.	45
3.5.2. Sosyal Uyum İle Anne Eğitim Derecesi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.....	47
3.5.3. Sosyal Uyum İle Baba Eğitim Derecesi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.....	49
3.5.4. Sosyal Uyum İle Kardeş Sayısı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.....	51
3.5.5. Sosyal Uyum İle Anne Baba Birliktelik Durumu Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.....	52
3.5.6. Sosyal Uyum İle Okul Öncesi Eğitim Durumu Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.....	54
3.5.7. Sosyal Uyum İle İlkokulda Öğretmen Değişikliği Yaşama/Yaşamama Durumu Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.....	55
3.6. Benlik Saygısı İle Sosyo-Demografik Değişkenlere Dair Bulgular.....	57

4. TARTIŞMA.....	61
4.1. Okula Başlama Yaşı İle Sosyal Uyum Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	61
4.2. Okula Başlama Yaşı İle Benlik Saygısına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	61
4.3. Benlik Saygısı İle Sosyal Uyum Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Tartışılması.....	62
4.4. Sosyal Uyum İle Sosyo-Demografik Değişkenlere İlişkin Bulguların Tartışılması.....	63
4.5. Benlik Saygısı İle Sosyo-Demografik Değişkenlere İlişkin Bulguların Tartışılması.....	65
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	68
6. KAYNAKLAR.....	72
7. EKLER.....	88

TABLULAR

Tablo-1.1 Demografik Özellikler.....	39
Tablo 1.2. 60-66 Ay Arasında ve 67 ve ay Üzerinde 1. Sınıfa Başlamış 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları.....	41
Tablo 1.3. 60-66 Ay Arasında ve 67 ve ay Üzerinde 1. Sınıfa Başlamış 5. Sınıf Öğrencilerinin Akran Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları.....	41
Tablo 1.4. 60-66 Ay Arasında ve 67 ve ay Üzerinde 1. Sınıfa Başlamış 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Puanlarının Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları.....	41
Tablo 1.5. 60-66 Ay Arasında ve 67 ve ay Üzerinde 1. Sınıfa Başlamış 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları.....	42
Tablo 1.6. 60-66 Ay Arasında ve 67 ve ay Üzerinde 1. Sınıfa Başlamış 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Toplam Puanlarının Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları.....	42
Tablo 1.7 Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış İlişkisine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	43
Tablo 1.8 Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Akran Tercihli Sosyal Davranış İlişkisine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	43
Tablo 1.9 Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Okula Uyum İlişkisine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	44
Tablo 1.10 Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Sosyal Uyum Düzeyleri İlişkisine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	44
Tablo 1.11. Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Akran Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	45

Tablo 1.12. Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	45
Tablo 1.13. Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Okula Uyum Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	46
Tablo 1.14. Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Sosyal Uyum Toplam Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	46
Tablo 1.15. Öğrencilerin Anne Eğitim Dereceleri ile Akran Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	47
Tablo 1.16. Öğrencilerin Anne Eğitim Dereceleri ile Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	47
Tablo 1.17. Öğrencilerin Anne Eğitim Dereceleri ile Okula Uyum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	48
Tablo 1.18. Öğrencilerin Anne Eğitim Dereceleri ile Toplam Sosyal Uyum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	48
Tablo 1.19. Öğrencilerin Baba Eğitim Dereceleri ile Akran Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	49
Tablo 1.20. Öğrencilerin Baba Eğitim Dereceleri ile Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	49
Tablo 1.21. Öğrencilerin Baba Eğitim Dereceleri ile Okula Uyum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	50
Tablo 1.22. Öğrencilerin Baba Eğitim Dereceleri ile Toplam Sosyal Uyum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	50
Tablo 1.23. Öğrencilerin Kardeş Sayıları ile Akran Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	51
Tablo 1.24. Öğrencilerin Kardeş Sayıları ile Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	51
Tablo 1.25. Öğrencilerinin Kardeş Sayıları ile Okula Uyum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	51

Tablo 1.26. Öğrencilerin Kardeş Sayıları ile Toplam Sosyal Uyum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	52
Tablo 1.27. Öğrencilerin Anne Baba Birliktelik Durumu ile Akran Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	52
Tablo 1.28. Öğrencilerin Anne Babalarının Birliktelik Durumları ile Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	53
Tablo 1.29. Öğrencilerin Anne Babalarının Birliktelik Durumu ile Okula Uyum Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	53
Tablo 1.30. Öğrencilerin Anne Babalarının Birliktelik Durumu ile Sosyal Uyum Toplam Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	53
Tablo 1.31. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumu ile Akran Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	54
Tablo 1.32. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumu ile Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	54
Tablo 1.33. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumları ile Okula Uyum Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	54
Tablo 1.34. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumları ile Sosyal Uyum Toplam Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	55
Tablo 1.35. Öğrencilerin İlkokulda Öğretmen Değişikliği Yaşama Durumu ile Akran Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	55
Tablo 1.36. Öğrencilerin İlkokulda Öğretmen Değişikliği Yaşama Durumu ile Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	56
Tablo 1.37. Öğrencilerin İlkokulda Öğretmen Değişikliği Yaşama Durumları ile Okula Uyum Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	56
Tablo 1.38. Öğrencilerin İlkokulda Öğretmen Değişikliği Yaşama Durumları ile Sosyal Uyum Toplam Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	56

Tablo 1.39. Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Benlik Saygısı Toplam Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	57
Tablo 1.40. Öğrencilerin Anne Eğitim Dereceleri ile Benlik Saygısı Toplam Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	57
Tablo 1.41. Öğrencilerin Baba Eğitim Dereceleri ile Benlik Saygısı Toplam Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	58
Tablo 1.42. Tablo 3.41 Öğrencilerin Kardeş Sayıları ile Benlik Saygısı Toplam Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	58
Tablo 1.43. Tablo 3.43 Öğrencilerin Anne Babalarının Birliktelik Durumları ile Benlik Saygısı Toplam Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	59
Tablo 1.44. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumları ile Benlik Saygısı Toplam Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	59
Tablo 1.45. Öğrencilerin İlkokulda Öğretmen Değişikliği Yaşama Durumları ile Benlik Saygısı Toplam Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	60

EKLER

1. EK-1 Bilgi ve Onay Formu
2. EK-2 Sosyo-Demografik Bilgi Formu
3. EK-3 Walker- McConnel Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği İlköğretim Versiyonu
4. EK-4 Coopersmith Özsaygı Envanteri
5. EK-5 Uygulama İzinleri



1. GİRİŞ

2012- 2013 Eğitim öğretim yılında, Türkiye’de eğitim sisteminde önemli değişiklikler yapılarak 8 yıllık zorunlu eğitim 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise olarak toplam 12 yıla çıkarılmış ve okula başlama yaşı 72 aydan 60 aya düşürülmüştür (İlköğretim ve Eğitim Kanunu [İEK], 2012). Aynı yıl bazı okullarda hem 60-66 aylık çocuklar hem de 66 aylık ve üstü çocuklar aynı sınıfta eğitim görmeye başlamışlardır. Daha sonra ilgili yönetmelikte değişiklik yapılarak, ilkokula zorunlu başlama yaşı o yıl eylül ayında 66 ayını doldurma şartı ile değiştirilmiştir. 60 aylık çocuklar ise veli isteği ile kayıt yaptırılması ve 66 ayını doldurduğu halde okula göndermek istemeyen velilerin, doktor raporu ile ilkokula kaydını bir yıl erteleyebileceği şeklinde değiştirilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] , 2014).

Okula başlayan çocuk, evinin dışında bir ortamda yanında anne ve babası olmadan yalnız kalmaktadır. Çocuğun bu ortamda ayakta kalabilmesi için sahip olması gereken gelişim özelliklerinin yanı sıra sosyal ortama uyum sağlaması da gerekmektedir. Dirlik (2014), 4+4+4 eğitim sistemi ile okula başlayan çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri ve sosyal uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda tüm yaş düzeylerinde uyum sorunları olduğunu ama en fazla uyum sorununun 60- 66 aylık ve 67 aylık çocukların aynı sınıfta olduğu gruplarda olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gelişimdeki bütünlük ilkesine göre ilkokula hazır olmadan başlayan çocuğun akademik düzeyde yaşadığı sorun, sosyal ve kişilik gelişimini de olumsuz yönde etkileyecektir (Merter, Şekerci & Bozkurt, 2014). Yeğen (2008)’e göre saldırganlık davranışı arttıkça sosyal uyum ve beceri düzeyi düşmektedir.

Yılmaz ve Tepeli’nin (2013) yaptıkları araştırma sonucuna göre, çocukların yaşlarına göre sosyal problem çözme becerileri anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Yani 72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri 60 aylık çocukların sosyal

problem çözüme becerilerine göre daha iyi düzeydedir. Bu durum erken başlayan çocuğun sosyal ortama uyumu olumsuz yönde etkilenerek çocuğun arkadaş ortamında yalnız kalmasına sebep olabilir. Dolayısıyla arkadaş ortamında dışlanan çocuğun, benlik saygısı olumsuz yönde etkilenecektir. Burada da görüldüğü gibi benlik saygısı ve sosyal uyum birbirini etkileyen iki önemli değişkendir. Yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre çocukları sosyal uyum düzeyleri arttıkça benlik saygıları da artmaktadır (Ayvalı, 2012). Yavuzer (2003)'e göre bir çocuğun akran grubuna uyum sağlayabilmesi benlik saygısının gelişiminde önemli bir yere sahiptir.

İlkokul döneminde çocuğun okulda başarılı olabilmesi, öğretmeni ve arkadaşları ile uyumlu olabilmesi için kendisi hakkında olumlu duygu ve düşüncelere sahip olması gerekir (Yavuzer, 2003). Erken başlayan çocuğun bilişsel seviyesi ne olursa olsun hazır olmadan okula başlaması, akademik performansını olumsuz etkilenmesine ve dolayısıyla çocuğun benlik saygısının düşmesine neden olabilir. Daha yolun başındayken yaşanan bu sorunların çocuğun tüm öğrenim hayatını olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

1.1. Okula Başlama Yaşı

Okula başlama yaşı, çocuğun okula başladığı zamanki takvim yaşıdır. Daha önce de bahsedildiği gibi Türkiye'de son yapılan değişiklikle okula başlama yaşı 66 aya düşürülmüştür. AB Ülkelerinin çoğunda okula başlama yaşı 6'dır (Sharp, 2002). ABD'de ise aileler çocuklarını 6 yaşını tamamladıktan sonra okula gönderme eğilimindedirler (Sharp, 2002). Bazı ülkelerde okula başlama yaş aralıklarını ayrıntılı olarak incelediğimizde genel tablo aşağıda özetlenmiştir.

İlkokula devam yaşları; Galler ve İngiltere'de 5-11; Kuzey İrlanda'da 4-11, İskoçya ve Hollanda'da 5-12, Fransa ile İtalya'da 6-11, İrlanda, İspanya, Japonya ve Kore'de 6-12, Yeni Zellanda ve Avusturalya'da 5/6-12/13, Almanya'da 6-10/12, Macaristan'da 6-10/12/14, İsviçre'de 6/7-10,11,12, Kanada'da 6/7-11,12,13, Singapur'da 6/7-12 ve Güney Afrika'da 5/6-12'dir. İlkokul-ortaokul devam yaşları, İsveç'te 7-16 ve Amerika'da 5/6-13/14 olduğu görülmektedir. (Sargent, Foot, Houghton, & O'Donnell, 2013).

Alanyazın incelendiğinde takvim yaşının yanı sıra zeka yaşı konusunda yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin, okula başlama yaşı konusunda çalışmalar

yapan en eski araştırmacılarından Morphett ve Washburne'e (1931) göre çocukların okuma öğrenebilmeleri için zeka yaşları önemlidir ve ocuk 6 buçuk zeka yaşını doldurmadan okumanın ertelenmesi ile çocuğun okul hayatı boyunca başarsızlık yaşaması engellenmiş olacak ve böylece okumaya ve öğrenmeye karşı cesareti daha yüksek olacaktır.

1990 yılında ABD'de yapılan bir araştırmada, okula başlama yaşı ile akademik erteleme, okulu dondurma ve okuldan bir yıl uzaklaşma arasındaki ilişki araştırılmış, okula erken ve geç başlayanların bilişsel yetenek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuş, ayrıca geç başlamanın okuldan uzaklaşma konusunda bir avantaj sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Cameron & Wilson, 1990).

Crosser (1991) 5 ve 6 yaşında okula başlayan çocukların akademik başarılarını karşılaştırdığı araştırmada, 6 yaşında anaokuluna başlayan çocukların 5 yaşında başlayanlara göre akademik olarak daha avantajlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Angrist ve Krueger (1992), okula başlama yaşının etkileri konusunda daha önce yapılan araştırmalarda sadece giriş yaşının dikkate alınmasını eksiklik olarak değerlendirmişler ve okula giriş yaşları ile eğitim süreleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sonuçta okula geç başlayan katılımcıların eğitim hayatlarının erken başlayanlara göre daha kısa srdğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yavuzer'e (2004) göre çocuğun okul olgunluğuna ulaşmadan erken yaşta birinci sınıfa başlatılması hatadır. Ona göre Bazı batılı ülkelerde eğitim programı uygun bir Şekilde yapılandırıldığından 5 yaşında okula başlamalarının zararı olmamaktadır. Fakat Türkiye'de eğitim programı düzenlenmeden, öğretmenler buna uygun olarak eğitilmeden çocukların okula erken başlatılması ile okul fobisine, psikosomatik rahatsızlıklara ve bunun gibi pek çok sorun yaşanmasına neden olmaktadır (Yavuzer, 2004).

Grissom (2004), okula geç başlayanların erken başlayanlara göre daha avantajlı olabileceği hipotezini test etmeyi hedeflediği araştırmasında, ilkokulda okula başlama yaşı ile akademik başarı arasında pozitif ve doğrusal ilişki olmasına rağmen, geç başlayanlar ile erken başlayanların test puanlarındaki farkın çok büyük olmadığı, aynı zamanda ğrenciler 10. Sınıfa ulaştıklarında bu pozitif ve doğrusal ilişkinin kaybolduğu sonucuna ulaşmıştır.

Japonya’da yapılan bir araştırmada, çocukların yılda bir kez nisan ayında öğrenci alınmasının sonucu olarak çocukların doğum tarihine baēlı olarak farklı yaşlarda okula başlamalarının (yani nisan ayında 6 yaşını doldurmuş olan çocukların okula girdiēi varsayılırsa, mart ayında doğan çocuk ile nisan ayında doğan çocuk arasında neredeyse 1 yaş fark olması) eğitim başarılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, nisan ve haziran ayları arasında doğan çocukların, ocak ve mart ayları arasında doğanlara göre daha fazla başarıya sahip oldukları bulunmuştur (Kawaguchi, 2011).

2011 yılında Norveç’te yapılan bir çalışmada, okula erken ve geç başlamının 18 yaşından sonraki etkileri kıyaslandığında, geç başlamının olumlu etkilerinin daha fazla olduēu, geç başlamının eğitim düzeyi üzerinde küçük bir etkisi olduēu sonuçlarına ulaşmış ve geç başlamının olumsuz etkisi olarak da erken hamilelik riskinden bahsetmişlerdir. (Black, Devereux, & Salvanes, 2011).

Türk Tabipler Birliēi’nin (2012) yayınladıkları çalışmada 4+4+4 eğitim sisteminin etkileri konusunda ‘Erkenden Okula Başlamak Neler Doğurur?’ başlığı altında okula erken başlatılmasının neden olabileceēi durumlarla ilgili ařaēıdaki maddelere yer vermişlerdir:

(...) 1. Çocuēun gelişimini uygun şekilde tamamlayabilmesi için gereksinimi olan oyun zamanı çok azalacak, bu fiziksel-zihinsel-ruhsal gelişimini aksatacaktır.

2. Küçük yaşta okula başlayan çocuklarda ayrılık kaygısı bozukluēu görülme riski, altı yaşında ilkokula başlayanlara göre daha fazladır. Özellikle bu çocuklar okul öncesi eğitim almadılarsa risk daha da artmaktadır.

3. Dürtü kontrolü tam gelişmemiş olan 5 yaşındaki çocukların sınıfta davranış kontrolünü sağlamada, sırasında beklemede ve uyulması gereken kurallara uymada güçlükler yaşama riskleri fazladır.

4. Birinci sınıfta henüz bilemediēi ve kazanamadıēı bazı becerileri göstermesi, örneēin yerinde 40-50 dakika oturmak, bir şeyi öğrenebilmek için dikkatini uzunca bir süre yoğunlaştırabilmek, sınıf kurallarına uymak gibi, beklenecektir ve çocuk bunları yapamadıēı için bocalayıp huzursuzlaşacaktır. Bu yaş çocuklarının duygularını sözel olarak ifade etme becerileri de henüz gelişmediēinden huzursuzluk durumunda genellikle ilk ortaya çıkan belirti çocuēun aşırı hareketlenmesidir. Elinde olmada ortaya çıkan bu hareketlenme sınıfta uyumunu büsbütün bozacak ve sıklıkla karřılařıldıēı gibi öğretmenler tarafından ‘hiperaktif’ olarak nitelendirilmesine yol açacak ve gereksiz yere doktora tedavi amaçlı gönderilmek durumunda kalabilecektir. Ayrıca huzursuzluk ve aşırı hareketlenme

çocuğun dikkatini yoğunlaştırmasını da önleyeceğinden öğrenme süreçlerini aksatacak ve zaten negatif konumda başladığı birinci sınıfta iyice gerilerde kalarak 'öğrenme bozukluğu' ya da 'zeka geriliği' gibi etiketlenmelere maruz kalacaktır.

5. Altı yaşından önce el-göz koordinasyonunun, ince motor becerilerin, işlemsel düşüncenin, soyutlama, odaklanma ve dikkati sürdürme becerilerinin yeterince gelişmemiş olması dolayısıyla bu yaşta ilkokula başlatılan çocuklar öğrenmede zorlanacaklar, öğrenme hızları daha yavaş olacak ve yazı yazmayı beceremeyebilecektir. Bu yaştaki çocukların okulda başarı elde etmede zorlanmaları gelişimsel açıdan normal olmasına karşın, okul programının gerektirdiği kazanımları elde edememeleri 'başarısızlık' olarak yorumlanacaktır. Gereksiz olarak 'zekâ geriliği', 'öğrenme güçlüğü' veya 'dikkat eksikliği' gibi tanımlara maruz kalacaklardır.

6. Tüm bu farklılıklar, çocukların kendilerini birbirleriyle karşılaştırması ve öğretmenden de çok uyarılar alması sonucunda, çocuk kendisini sınıfta başarısız olarak algılamaya başlayacak ve eğitimin daha başındayken kendine güven duygusu örselenecek, 'ben başarısız biriyim' duygusu edinecektir. Yine araştırmalar göstermektedir ki eğitimin daha başında başarısızlık algısı kazanan çocuklar, zekaları normal olsa bile, okuldan çabuk soğumakta ve eğitime uzun süre devam edememektedirler. Ayrıca bu yaşta kazanılan başarısızlık ve güvensizlik duygularının çocuğun ileriki yıllardaki psikolojik ve zihinsel gelişimini, kimlik ve kişilik oluşumunu olumsuz etkilediği ve psikiyatrik hastalık geliştirme riskini arttırdığı yine araştırmalarca ortaya konmuş ve evrensel olarak kabul edilmiş gerçeklerdir.

7. Birinci sınıftan 6 yaş grubuna göre geriden başlayan 5 yaş çocuklarının bu durumu eğitim yaşamı boyunca böyle sürece ve ileride yine birlikte girmek zorunda kalacakları SBS, LYS, ÖYS gibi yarışma sınavlarında da başarı kazanma şansları çok düşük olacaktır.

8. İlkokul öğretmenlerinin aldıkları eğitim okul öncesi öğretmenliği eğitiminden farklıdır. Bu öğretmenler 5 yaş çocuğunun gelişimsel özelliklerini, eğitim gereksinimlerini ve onlara uygun eğitim yöntemlerini bilemeyeceklerdir. Bu durum da çocuklar için ilkokul deneyiminde birçok boyutta örselenmelere yol açabilecek, öğretmenleri de zor durumda bırakabilecektir (s.7-10).

Gürsakal (2012), 2000 yılından beri her üç yılda bir tekrarlanan 'Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı' olarak da bilinen PISA araştırma raporuna dayanarak yaptığı araştırmaya göre, okula başlama yaşı arttıkça akademik başarı düşmektedir.

Gündüz ve Çalışkan'ın (2013) çocukların yaş gruplarına göre okul olgunluk düzeylerini araştırdıkları çalışmada, okul olgunluk düzeyi ile okula başlama yaşı arasında anlamlı fark bulunmuş ve 72- 84 aylık çocukların okul olgunluk düzeylerinin hem 66-72 hem de 60-66 aylık çocuklardan anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

İlkokul başlama yaşının okuma başarısına etkisinin araştırıldığı bir araştırmada, 60-66 aylık çocuklar ve 72 ay üstü çocuklar ilk okuma, yazma ve okuduğunu anlama konularında 72 aylık ve üstü çocukların 60- 66 aylık çocuklardan daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır (Tutal, 2013).

2012- 2013 eğitim yılından sonra uygulanmaya başlanan eğitim sisteminin sonrasında yapılan araştırmaların bir kısmında yeni eğitim sisteminin uygulayıcıları olan öğretmenlerin gözlem ve görüşlerine yer vermişlerdir. Bu araştırmaların sonuçlarına göre öğretmen, 60-66 aylık çocuklar ile 72 aylık ve üstü çocukların aynı sınıfta olmaları sonucunda 60- 66 aylık çocukların okul olgunlukları (Bayat, 2015) ve hazırbulunuşluk düzeyleri (Kahrmanoğlu, Tiryaki ve Canpolat, 2014) düşük olduğundan 60-66 aylık çocuklar görsel algılama, sesleri tanıma ve yazma becerilerinde güçlük çekmekte bu sebeple süreç uzadığından 72 ay ve üzerindeki çocukların sıkıldığını ifade etmektedirler (Merter, Şekerci ve Bozkurt, 2014). Aynı zamanda yılın sonunda 72 aylık ve üzeri çocukların hedeflenen eğitim öğretim kazanımlarına ulaştıkları ama 60-66 aylık çocukların ulaşamadıklarını ifade etmişlerdir (Durna, 2014).

Dirlik'e (2014) göre okula başlama yaşı çocuğun sosyal uyumunu etkilemektedir. Özellikle de farklı yaş grubundan çocukların aynı sınıfta olması çocukların okula uyumunu olumsuz yönde etkilemektedir.

Kartal, Bolattekin ve Bilgin (2016) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerilerinin kazanılmasında yaş ve erken çocukluk eğitiminin etkisini araştırmışlardır. Bu araştırmanın sonucunda ortalama okuma yazma ve dikte etme beceri düzeyleri açısından 72 aylık ve üzeri çocukların (72 aylık çocukların lehine olmak üzere) 60- 71 aylık çocuklardan anlamlı derecede farklı olduğu bilgisine ulaşmışlardır.

Cascio ve Schanzenbach, (2016) anasınıfına devam eden çocuklarla yaptıkları araştırmada geleneksel bilginin aksine, erken başlayan çocukların başarılarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

İncelenen araştırmaların sonucunda okula başlama yaşı ile akademik başarı (Crosser, 1991; Kawaguchi, 2011; Cascio ve Schanzenbach, 2016; Gürsakal, 2012), sosyal uyum (Dirlik, 2014), akademik erteleme (Cameron & Wilson, 1990), çocuğun

ilerdeki toplam eğitim süresi (Angrist ve Krueger, 1992; Black, Devereux, & Salvanes, 2011), okula hazırbulunuşluk düzeyi (Kahrmanoğlu, Tiryaki ve Canpolat, 2014) ve okul olgunluğu (Gündüz ve Çalışkan, 2013; Tural, 2013; Bayat, 2015), konularında çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bu konuda Türkiye’de yapılan araştırma sonuçlarının büyük bir kısmında erken okula başlama yaşının (60-66 ay) olumsuz etkilerinin vurgulandığı görülmüştür (Tural, 2013; Gündüz ve Çalışkan, 2013; Dirlik, 2014; Durna, 2014; Kahrmanoğlu, Tiryaki ve Canpolat, 2014; Merter, Şekerci ve Bozkurt, 2014; Bayat, 2015; Kartal, Bolattekin ve Bilgin 2016) .

1.2. Erken ve Son Çocukluktaki Gelişim Alanları

Çocuk, okulla birlikte aile dışında, gerçek bir sosyal yaşamın içine girer. Özellikle ilkokula başlayan çocuğun belli derecede öz bakımını yapması, kendini ifade edebilmesi, sosyal ortama uyum sağlayabilmesi okuma yazma öğrenebilmek için belirli bir bilişsel yapıya ve motor becerilere sahip olması beklenir (Yavuzer, 2005). Çocuğun takvim yaşı, okula uyumunu (Merter, Şekerci, & Bozkurt, 2013), sosyalleşmesini (Dirlik, 2004), akademik becerilerini (Crosser, 1991) büyük oranda etkilemektedir. 1. sınıfa erken başlayan ve geç başlayan çocukların bir arada eğitim görmesi durumunda, farklı yaş gruplarındaki çocukların gelişimsel özelliklerinin erken başlayan çocuklarda dezavantaj oluşturacağı varsayılmaktadır.

Gelişim, hayatın başlangıcından sonuna kadar süren fizyolojik, psikolojik değişiklikleri kapsayan süreçtir (Aydın, 1997). ‘Gelişim, organizmanın döllemeden başlayarak bedensel, zihinsel, dil, duygusal, sosyal yönden, belli koşulları olan en son aşamasına ulaşınca kadar sürekli ilerleme kaydeden değişimdir.’ (Senemoğlu, 2004). Büyüme ve gelişme kelimeleri her ne kadar zaman zaman birbiriyle karıştırılsa da ikisi de birbirinden farklı anlamları olan kelimelerdir. Büyüme, yapısal olarak artışı temsil eder. Yani büyümede nicel bir değişim söz konusudur. Gelişimde ise niceliğin yanı sıra, nitel değişimler olur. Bu değişimler, belli bir hiyerarşi izler, bütünlükçüdür, bağıntılardan oluşur ve hep ileriye yöneliktir (Yavuzer, 1998). Örneğin; boyun uzaması büyüme, ergenlik dönemi ise gelişmedir.

Gelişme aynı zamanda olgunlaşma ve öğrenmeyi kapsar. Olgunlaşmada kalıtımın etkisi vardır ve biyolojik değişim mevcuttur (Senemoğlu, 2004). Yavuzer

(1998)'e göre olgunluk organizmanın temelindeki potansiyel güçlerin göreve hazır duruma ulaştıklarının belirtisidir.

Gelişimin evrensel olarak kabul edilmiş temel ilkeleri şunlardır: Gelişimde kalıtım ve çevre etkileşimlidir, gelişim belli aşamalardan geçer ve sürekli, gelişim aynı zamanda nöbetleşe devam eder, gelişim baştan ayağa içten dışa ilerler, gelişim genelden özele, gelişimde kritik dönemler vardır, gelişimin bir bütündür ve bireysel farklılıklar mevcuttur (Aydın, 1997; Aydın, 2001; Senemoğlu 2004; Kulaksızoğlu 2004 & Yavuzer, 1998).

Gelişim dönemlerini, doğum öncesi ve doğum sonrası diye genel olarak 2'ye ayırabiliriz. Doğum öncesi dönem; zigot, blastokist ve fetüs olarak 3'e ayrılır (Onur, 2004). Doğum sonrası dönem ise bebeklik, ilk çocukluk, son çocukluk, ergenlik, genç yetişkinlik, yetişkinlik (orta yaş) ve yaşlılık olarak 7'ye ayırabiliriz (Kulaksızoğlu, 2004; Onur, 2004). 60 aylıkken 1. Sınıfa başlamış olan çocuklar, ilkökula başladıklarında ilk çocukluktan orta çocukluğa, 5 sınıfa başladıklarında ise son çocukluktan erinliğe (puberte) geçiş aşamasında olmaktadır. Bu nedenle, araştırma süresince gelişim dönemlerinden bahsederken hem 5-6 yaş dönemi hem de 10-11 yaş döneminin özellikleri üzerinde durulacaktır.

Kulaksızoğlu (2004), gelişim alanlarını fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal, dil, cinsel, fizyolojik, kişisel ve ahlaki olarak 8 boyutta sınıflandırmıştır. Bu gelişim alanlarından bazıları süreksiz, bazıları ise sürekli. Gelişimin sürekliliği ya da süreksizliği gelişimin belli bir dönemde durması ya da yaşam boyunca devam etmesi anlamına gelmektedir. Yani fiziksel, cinsel ve hormonal gelişimde süreksizlik; bilişsel, duygusal, sosyal, kişisel ve ahlaki gelişimde de ise süreklilik söz konusudur (Kulaksızoğlu, 2004; Solso, Maclin & Maclin, 2014).

1.2.1. Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim yaşamın ilk yıllarından yetişkinliğe kadar devam ederek, bireyin genetik yapısı ile çevresinin etkisi ile bilişsel süreçlerin ve yapıların yaşa bağlı olarak değişimidir (Solso, Maclin & Maclin, 2014). Ayrıca biliş, algılama, bellek, muhakeme, düşünme ve kavrama kavramlarını kapsar. Piaget'e göre çocuk, dış dünyayı anlamlandırırken aktiftir. Ona göre bebekler, dünyaya gelirken temel şemalara sahiptir. Bunlar refleksif davranışları içeren basit temel şemalardır. İnsan

yaşamı boyunca, zihinsel faaliyetlerini aktif olarak kullanarak yeni şemalar geliştirir ya da var olan şemasını geliştirir. Birey, yeni bir uyararla karşılaştığında onu var olan şeması ile algılamaya çalışırsa, Piaget'e göre bu esnada birey özümleme yapmış olur. Özümleme sonucunda, var olan şemada değişiklikler yaptığında ise uyum kurma yapmış olur. Özümleme ve uyum kurma arasında denge kurmak için şemalarını düzenli olarak yeniden yapılandırarak da dengeleme yapmış olur (Aktaran Bee, H. & Boyd, D., 2009).

Piaget'e göre bilişsel gelişim dönemleri: 0-2 yaş Duyusal Motor Dönemi; 2-7 yaş İşlem Öncesi Dönem; 7-11 yaş Somut İşlemler Dönemi ve 11 yaş üstü de Formel İşlemler Dönemidir.

Bilişsel gelişim kuramına göre 5, 6 yaş, işlem öncesi dönemden somut işlemler dönemine geçiş aşaması olan 'Sezgisel Dönem'e denk gelmektedir. Bu dönemde çocuk duyuşsal motorda kazanılan harekete dayalı olan bilgileri imgelemeye başlamaktadır. Piaget'e (1973) göre bu dönem somut işlemler dönemine hazırlık evresidir. Üst düzeyde gruplama yapamazlar, nesnenin korunumu gelişmemiştir ve nesnenin dikkat çeken tek özelliğine odaklanıp diğere özelliklerini gözden kaçırmazlar. Düşüncelerini tersine çeviremezler (Akt. Evans, 1999).

Son çocukluk dönemi Piaget'e göre somut işlemler evresinden, formel işlemler evresine geçiş dönemine denk gelmektedir. Piaget (2007) Çocukta Karar Verme ve Akıl Yürütme kitabında tam somut işlemler evresinden formel işlemler evresine geçiş dönemindeki özellikleri hakkında bilgi vermektedir. Ona göre formel düşünceye geçişte, ilişki yargısının gelişmesi, tümdengelim mantık yürütmenin gelişmesi, tümevarımsal düşünebilmenin gelişmesi ve kavramların göreceli olabileceğinin anlaşılması gerekmektedir. Piaget'e göre, mantık yürütmenin gelişebilmesi için, çocukların benmerkezci düşünceden uzaklaşarak, toplumsal düşünceye geçmesi gerekmektedir. Çünkü benmerkezci düşüncede çocuk düşüncelerini ispat etmeye ihtiyaç duymaz.

Piaget'nin aksine Vygotsky (1998), bilişsel gelişimde biyolojik etkenlerden çok toplumsal etkenlerin önemli olduğunu vurgulamıştır. Ona göre, çocuk tek başına bir problemi çözemez, yetişkin desteği ve akranlarının yardımı ile zaten kendisinde mevcut olan potansiyelle çözüm üretir. Bu süreçte çocuk, aktif konumdadır. Yetişkin

ile çocuk arasındaki etkileşim sonucu çocuk, içsel diyalog geliştirir. Bu içsel diyalog, çocuğun ihtiyaç ve isteklerine göre şekillenir. Vygotsky'ye göre insan, bir takım araçlarla düşünür. Bu araçların en önemlisi ise dildir. İnsan dili kullanarak, problem çözer ve böylece bilişsel yapısını geliştirir. Aynı zamanda, grup çalışması ile de bilişsel gelişim sağlanır. Ör; tartışma, yorumlama, eleştirme vb. Vygotsky'ye göre konuşma ve düşünme başlangıçta birbirinden bağımsızdır. Fakat 2 yaş civarında dil ve düşünme çocuğun bilişsel yapısında bağlantılı çalışmaya başlar. Burada Vygotsky, 'Benmerkezci Konuşma' kavramından bahseder. Bunu çocukların kendi kendilerine konuşmaya başladığında gözlemleyebileceğimizi söyler. 7 yaş civarında, ego merkezci konuşma, içsel konuşmaya dönüşür. Ego merkezci konuşmada çocuk, kendi kendine problem çözmek, plan yapmak ve düşünmek için akıcı bir şekilde konuşur. Hatta bunu zaman zaman yetişkinlerde de görebileceğimizi bildirir.

1.2.2. Ahlak Gelişimi

Ahlak gelişimi bireyin doğru ve yanlış ayırıt edebilmesi için toplumun değerlerini içselleştirerek kendine özgü değerler oluşturma sürecidir (Can, 2002; Senemoğlu, 2004). Ahlak gelişiminin duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenleri vardır (Berk, 2013). Bu bileşenler doğrultusunda, ahlak gelişimi konusunda çeşitli görüş ve kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramlardan ilki Freud'un Psikanalitik Kuramı'dır. Buna göre; ahlak gelişimi 3- 6 yaş arasında fallik dönemde başlar. Ahlak değerlerinin oluşumu ise ödipal çatışmanın çözülmesi sonucu oluşur. Bu dönemde çocuk, ebeveynin süperegosunu içselleştirerek yasakları sınırları ve doğru davranışları öğrenir ve böylece idi kontrol altına almayı öğrenir (Aydın B. , 2005).

Ahlak gelişimi konusundaki bir diğer görüş ise Sosyal Öğrenme Kuramıdır. Buna göre de çocuk doğru ve yanlış davranışları taklit yoluyla öğrenir. Bilişsel Gelişim Kuramlarının öncüleri ise Piaget ve Kohlberg'dir. Bu kuramlara göre ahlak gelişimi bilişsel gelişimle bağlantılıdır ve ahlak gelişimi belli bir sıra izler (Aydın B. , 2005). Piaget'in Ahlak Gelişim Kuramı'na göre ahlak gelişiminde bilişsel gelişime paralel olarak çocuğun sosyal çevresiyle etkileşimi önemli rol oynar. Ahlak gelişimini, ahlak öncesi dönem, dışa bağımlı dönem ve özerk dönem diye 3'e ayırmıştır. İlk çocukluk dönemi 5, 6 yaş ahlak öncesi dönemden dışa bağımlı döneme geçiş aşamasına denk gelir. Bu dönemde çocuk, otoritenin koyduğu kuralların değişmezliğine inanır (Berk 2013). Son çocukluk ve puberte dönemi 10-11 yaşlar

Piaget'in ahlak gelişim kuramına göre dışa bağımlı dönemden, özerk döneme geçişe denk gelir. Her iki dönemin özelliklerine bakıldığında; dışa bağımlı dönemde kurallar değişmezdir ne şartlar olursa olsun kurallara uyulmalıdır (Can, 2002). Bu dönemin sonlarında özerk dönemin başında çocuklarda yavaş yavaş yeni ve beklenmedik durumlara ilişkin yeni düzenlemeler yaptıkları ve kurallar konusunda esneklik geliştirdikleri görülür (Aydın B. , 2005).

Kohlberg'in Ahlak Gelişim Kuramı Piaget'in kuramının biraz daha geliştirilmiş halidir. Ahlaklılığı davranış boyutundan çok düşünce boyutunda ele almıştır (Aydın B. , 2005). Burada da gene 3 düzey vardır. Bu düzeyler arasında ardışıklık vardır. Fakat yaş gruplarına ayırmamıştır. Çünkü aynı kişi farklı durumlarda farklı düzeylerde tepki verebilmektedir. Kohlberg'in ahlak gelişim düzeyleri gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek ötesi düzey olarak 3'e ayrılır. Gelenek öncesi dönem ceza- itaat eğilimi (otoriteye itaat için kurallara uyulur, niyetin bir önemi yoktur) ve araçsal ilişkiler eğilimi (doğru davranış kendi çıkarına olan davranıştır) olarak ikiye ayrılır. Geleneksel dönem kişiler arası uyum eğilimi (başkalarından onay almak ve iyi çocuk olmak önemli) ve kanun düzen dönemi(kanunlara ve sosyal kurallara uymak önemli) olarak ikiye ayrılır. Gelenek ötesi dönem ise sosyal sözleşme eğilimi (değerler ve kanunlara eleştirel bakış) ve evrensel ahlak ilkeleri eğilimi (adalet kanunun üstündedir) olarak ikiye ayrılır (Trawich- Swith, 2013).

1.2.3. Dil Gelişimi

Dil, insanların birbirleri ile etkileşimlerini sağlar. Çocuğun benmerkezciliğinden uzaklaşıp sosyalleşmesine de katkıda bulunur (Yavuzer, 1998).

Dil, kendi içinde birbiriyle bağlantılı alt sistemlerden oluşur. Bu alt sistemlerden biri ses bilgisidir. Ses bilgisi, konuşma seslerin yapısını sırasını yöneten kuralları içerir. Ses örüntülerini kavramak, kullanmak ve anlamlandırmak tam da bu nokta ile bağlantılıdır. Bir diğer alt sistem anlam bilgisidir. Dilin anlamını nasıl temsil ettiği ile ilgili alt sistemdir. Yani sözcüklerin anlamlı bir şekilde bir araya getirilmesidir. Söz dizimine ilişkin kuralları içeren alt sistem ise dil bilgisidir. Dilin son alt sistemi de uygun ve etkili iletişim kurabilmek için gerekli olan kullanım bilgisidir. (Berk, 2013; Bee & Boyd, 2009).

Dil gelişimi süreci, bebeğin ilk sözcüklerini çıkarmasından çok daha önce başlar (Bee & Boyd, 2009). Dilin edinimi konusunda çeşitli görüşler vardır. Davranışçı görüşe göre; çocuğun tesadüfen çıkardığı seslerin yetişkinler tarafından pekiştirilmesi sonucunda, öğrenme ile dil edinilmektedir. Çocuk, karmaşık sözcükler ve cümleleri taklit yoluyla ve koşullanma yoluyla öğrenmektedir. (Aydın, 2005; Berk, 2013). Bu kuram çocukların karmaşık ve özgün olarak kurdukları cümleleri açıklama konusunda yetersiz olarak değerlendirilmesine rağmen yeni çevresel kuramcılara göre, çocukların işittikleri dilin miktarı önemlidir. Çocuklarıyla konuşan, onlara kitap okuyan ailelerin, çocuklarının daha erken konuşmaya başlamaktır (Bee & Boyd, 2009). Chomsky (1957)'e göre, çocuklar doğuştan dil öğrenme kapasitesine sahiptirler. Bu sayede çocuklar, yeteri kadar sözcük kapasitesine sahip olduktan sonra sınırsız olarak cümleler üretip dili işleyebilirler. (Akt. Berk, 2013). Bilişsel yaklaşıma göre, dil ile biliş arasında ilişki vardır. Çocuğun dil gelişimi, algılama, dikkat, hafıza, akıl yürütme bilişsel gelişime bağlı olarak gelişmektedir (Aydın, 2005). Bilgi işleme kuramına göre, beyinde bilgisayarda olduğu gibi dil işleme programları mevcuttur. (Berk,2013). Toplumsal etkileşimli bakış açısına göre ise dil iletişimden doğmaktadır. Ancak, dil ediniminin nasıl gerçekleştiği konusunda anlaşmazlıkları vardır (Berk, 2013). İlk çocukluk döneminde dil gelişimi, büyük ölçüde tamamlanmakta olduğundan son çocukluk ve erinlik döneminde çok büyük farklılık söz konusu değildir.

1.2.4. Fiziksel Gelişim

Fiziksel gelişim, yaşlara göre belli bir sıra izler. Bu gelişim sırasında, 2 hızlı 2 yavaş dönem mevcuttur. Doğum öncesi ve ilk altı ay hızlı, sonra erinlik dönemine kadar yavaş erinlik ve ergenlik döneminde tekrar hızlı, genç yetişkinlik, yetişkinlik ve yaşlılık döneminde ise tekrar yavaş gelişim olur (Aydın, 1997). Fiziksel gelişim, diğer bütün gelişim alanlarını etkilemektedir. Bu yüzden sağlıklı bir beden gelişimine sahip olmak çok önemlidir (Bilgin, 2002).

Erken çocukluk döneminde, fiziksel gelişimin hızı önceki dönemlere göre düşer (Trawick-Swith, 2013). Beyinin ve sinir sisteminin gelişimi büyük ölçüde tamamlanır. Ciğerlerin gelişimi bu dönemde oldukça yavaştır. Bu dönemde, büyük kaslarını küçük kaslarından daha iyi kullanırlar (Unutkan, 2006). Bu dönemin başlarında ince motor becerileri konusunda acemidirler. Ayrıca görme organları da tam gelişmediğinden

uzun süreli oturarak dikkat gerektiren etkinlikler yapamazlar (Oktay ve Unutkan, 2007).

Son çocukluk dönemi, 7- 11 yaş arası çocuğun ilkokula devam ettiği yılları kapsar. Bu dönemde fiziksel gelişim yavaş ve düzenlidir. Sinir sistemi gelişimi büyük ölçüde tamamlanmıştır. Solunum sistemi hızla gelişmeye kalp atış ritmi yetişkininkine yakın olmaya başlar. Kemik ve iskelet gelişimi kas gelişiminden hızlı olduğundan çocuklar büyüme ağrılarından yakınır (Aydın, 2001). Bu dönemde çocukların beden kimyalarında da değişiklikler görülür (Bilgin, 2002). 7-8 yaşlarında böbrek üstü bezlerinde önceki döneme oranla daha yüksek miktarda androjen hormonunun salgılanmaya başlaması ile erinliğin temeli oluşur (Bee & Boyd,2009). Bu dönemin sonunda, 11 yaş civarında erinlik (puberte) dönemi başlar. Bu sırada fiziksel anlamda hızlı değişimler yaşanır (Oktay ve Unutkan, 2007). Bu hızlı değişimlere iç salgı bezleri sebep olur. Hipotalamus, hipofiz bezini kontrol eder ve hipofiz bezi de gönderdiği sinyallerle cinsiyet hormonlarını aktive eder. Ayrıca tiroit bezi ve hipofiz bezi etkileşerek büyümeyi etkiler (Aydın, 1997).

1.2.5. Duygusal Gelişim

‘Duygusal tepkiler, hayatta kalmak için gerekli olan tepkilere yol açar.’ (Berk, 2013) Duygular sayesinde, insanlar kendini koruyabilir. Örneğin insanda korku duygusu olmasaydı kendisini tehlikelerden korumak için motive olamayabilirdi.

Duyguların oluşumu dolaylı yoldan bazı temel kavramlar üzerinden açıklanabilir. Bu temel kavramlar; biyolojik (beyindeki duygu merkezleri ve işleyişleri ile alakalı), kültürel (duyguların ifade ediliş tarzını etkilemektedir) ve bilişsel süreçlerdir (uyaranları anlamlandırma ile alakalı) (Aydın, 2005).

4 temel duygu olan mutluluk, kızgınlık, üzüntü ve korku bebeklik döneminde kısmen ifade edilmesine karşın, yaş ilerledikçe duygu ifadelerini araç olarak kullanılmaya başlanır ve başkalarıyla iletişim kurarken duygu ifadelerini okuyarak bu doğrultuda tepkiler verilir (Berk, 2013).

Son çocukluk ve ergenlikte, duygu gelişimine bakıldığında 10 yaşlarındaki çocuklar çoğunlukla duygu yönetiminde sorun merkezli başa çıkma stratejisini kullanmaktadır. Yani sorunu tespit edip, sorun ile başa çıkabileceği stratejiler belirler. Sorun merkezli başa çıkma stratejisi işe yaramadığında ise, duygu merkezli başa

çıkma stratejisi kullanır. Bu durum daha içsel süreçlere dayanır ve gerekirse dikkatini başka yöne sevk ederek, açıklamalar getirerek rahatlamaya çalışır. Fakat çocuğun bu stratejileri kullanabilmesi, olumlu benlik imajına sahip olması ile bağlantılıdır. Bu dönemin sonunda erinliğin başlaması ile birlikte çocukta baş edilmesi güç, yoğun duygusal değişimler oluşmaya başlar. Duygularını uç noktalarda yaşamaya başlar ve bir taraftan da duygusal salınımlarla baş etmeye çalışır (Kulasızoğlu, 2004).

1.2.6. Sosyal Gelişim

İnsan, sosyal bir varlıktır ve insan doğumdan itibaren yaşadığı topluma kültüre uyum sağlama çabasındadır. ‘Sosyal gelişme, kişinin içinde yaşadığı toplum tarafından kabul edilebilir şekilde davranmayı öğrenme sürecidir.’ (Kulasızoğlu, 2004) Sosyal gelişimde içinde yaşanan grubun değerlerini, kurallarını öğrenmek ve kalıplaşmış davranışlardansa bireylere göre hareket etmek gerekir (Yavuzer, 1998).

Sosyal gelişim, kuramlar çerçevesinde incelendiğinde; Psikanaltik Kuram, bebeğin sosyal çevresi olarak ailesini baz almış ve bireyin hayatının ilk yıllarındaki deneyimlerinin onun yetişkin yaşamındaki sosyal ilişkilerini etkileyeceğini savunmuştur (Çelen, 2011). Vygotsky (1998), çocuk gelişimini bağlamsal olarak sosyo-kültürel etmenlere dayandırarak açıklamıştır. Ona göre çocuğun bilişsel ve sosyal gelişiminde bir yetişkinin rehberlik etmesi ve işbirliği çok önemlidir.

Sosyal gelişim denince akla ilk gelen kuramlardan biri, Erikson’un Psikososyal Gelişim Kuramıdır. Freud’un takipçisi olan Erikson, gelişimde biyolojik etkenlerin yanı sıra, toplumsal etmenlerin rol oynadığı ve gelişimin yaşam boyu sürdüğü görüşleri ile Freud’dan ayrılmıştır. Ona göre birey, gelişim sürecinde yaşına bağlı olarak 8 evreden geçer. Bu evreler, doğumdan ölüme dek sürer. Ayrıca bu evrelerin her birinde bireyin çözmesi gereken çatışmalar vardır. Birey, dönemseller çatışmayı çözdüğünde sağlıklı olarak bir üst evreye geçer. Fakat birey bu kriz dönemini sağlıklı çözemezse, Freud’un savunduğu gibi o dönemde takılı kalmaz. Yaşamının bir başka döneminde bu krizi çözebilir. Eğer çözmezse, o kriz hayatında problem olarak kalır. (Elkind, 1978).

Erikson’un 8 temel evresi sırası ile ‘Güvene Karşı Güvensizlik (0-1 yaş)’, ‘Özerkliğe Karşı Kuşku Utanç (1-3 yaş)’, ‘Girişkenliğe Karşı Suçluluk (3-6 yaş)’, ‘Başarıya Karşı Yetersizlik (6-12 yaş)’, ‘Kimlik Edinmeye Karşı Kimlik Yetersizliği

(12-18 yaş)', 'Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık (20-40 yaş)', 'Üretkenliğe Karşı Durgunluk (40-65 yaş)' ve 'Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk (65 yaş ve üstü)'tur (Can, 2002).

İlk çocukluk dönemi, girişkenliğe karşı suçluluk dönemine denk gelmektedir. Bu dönemde, çocuğun kaba motor becerileri gelişir ve çocuk bağımsız olarak etkinlikler yapmaya başlar (bisiklet sürme top oynama). Aynı zamanda, düşünsel anlamda da kendi kendine fikirler ve fanteziler üretmeye başlar. Çocuğun girişkenlik boyutuyla, suçluluk boyutu arasında hangi noktada yer alacağı, büyük ölçüde çevresindeki yetişkinlerin, çocuğun fiziksel ve düşünsel girişimlerine verdikleri tepkilere ve çocuğun bu konulardaki özerkliğini nasıl desteklediklerine bağlıdır (Elkind, 1978). Son çocukluk dönemi, 10-11 yaş başarıya karşı kuşku utanç dönemine denk gelmektedir. Bu dönemde bu dönemde ilgi daha çok sosyal ve akademik konulara yönelir. Bu dönemde çocuk iş birliği kurmaya, yetenek ve ilgilerini sergilemeye başlar. Bu sırada her başarılı olduğunda doyum hissederse bu onun ilerdeki akademik benlik algısı için temel oluşturur. Ama çocuk ilgi ve yeteneklerini sergilediğinde çevresinden takdir almazsa, kendini başarısız hissedebilir (Erkan, 2008).

Çocuklar, son çocuklukta sosyal kabul konusunda aşırı duyarlıdırlar ve gruba kabul edilebilmek için arkadaşlarından kolay etkilenirken kendilerinden büyüklerin ve yetişkinlerin görüşlerine karşıt olma eğilimindedirler. Ayrıca bu dönemde içinde buldukları gruptaki arkadaşları ile ve diğer gruplar arasında rekabet ederler. Eğer kalabalık aileden gelmişse ya da sorumluluklarla yetişmişlerse grubun lideri olabilmektedirler (Yavuzer, 1998).

1.3. Sosyal Uyum

Bebek dünyaya geldiğinde, tam anlamıyla sosyal değildir. Ama sosyalleşme potansiyeline sahiptir. Bu potansiyel biyolojik gelişime de dayanır. Yenidoğan bebek, bakımı için başkalarına muhtaçtır. Daha sonra, biyolojik gelişimin getirisi olarak duyu organları gelişmeye başlayarak, çevresindeki diğer insanları algılamaya ve ona göre tepkiler vermeye başlar. Bunun doğrultusunda, sosyal uyum süreci başlamış olur (Crow, 1979). Çocuk büyüdükçe önce ailesinin, toplumun ve eğitimin etkisi ile çevresine uyum sağlamaya başlar. Bu uyum sürecinde, bireyin toplumsal

kurallara ve normlara uyması beklenir. Çocuğun yaşamının ilk yıllarında ailesinde gördüğü sevgi ilgi onun sosyal uyumuna katkı sağlar (Sungur, 2010). Özgüven (1992)'e göre uyumun varlığından ya da yokluğundan söz edemeyiz. Ona göre uyum belli bir cetvel üzerinde azlık ya da çokluk olarak derecelendirilebilir.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda sosyal uyum, bireyin çevresine adapte olması şeklinde tanımlanabilir (Kalyencioğlu ve Kutlu, 2010; Serebryakova, Morozova, Kochneva, Zharova, Skitnevskaya & Kostina, 2016). Çocuğun akranları ile kurduğu ilişki biçimi onun sosyal uyumunu gösterir (Işık, 2007). Bireyin yaşadığı çevreyi tanıması, kurallara uyum sağlaması, olumlu iletişim kurması ve ilişkilerinin sağlam ve kaliteli olması sosyal uyumu ile bağlantılıdır (Kurt, 2007). Dolayısıyla bireyin çevresine uyum sağlayabilmesi için iletişim becerilerine, kişiler arası ilişki becerilerine ve kendini gerçekleştirme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Tapmaz, 2012).

Birey topluluk içinde yaşayan bir varlık olduğundan topluluk içinde doğar, yaşar ve ölür. Bu süreç içinde bireyin her daim diğer insanlara uyum sağlaması beklenemez. Zaman zaman toplumun değerlerini sorgulayabilir ve ters düşebilir. Bayram'a (2013) göre bu durum bir akıl sağlığı belirtisi, bireyin sosyal uyumunun işareti olarak alınabilir. Ancak bu süreçte bireyin verdiği tepkileri kontrol etmesindeki olgunluğu bireyin duygusal zekâsı ile bağlantılıdır. Karayılmaz (2008), anasınıfındaki çocukların duygusal zekâları ile sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve araştırmasının sonucunda çocukların duygusal zekâları ile sosyal uyum becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulmuştur. Benzer şekilde başka bir araştırmada duygusal zekanın sosyal ve akademik uyuma katkı sağladığına dair bulgulara rastlanmıştır (Mestre, Guil, Lopes & Gil-Olarte, 2006).

1.3.1 Sosyal Uyuma İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar

Bireyin sosyal uyumuna ilişkin yaklaşımların başında Freud'un geliştirmiş olduğu psikanalitik temele dayalı olan Yapısal Kişilik Kuramı gelmektedir. Bu kurama göre kişilik id, ego ve süpereo denilen üç sistemden oluşmaktadır (Gençtan, 2000). Bu üç sistem birbiri ile bağlantılıdır ve bu sistemler çalışmak için psişik enerjiye ihtiyaç duymaktadırlar (Altıntaş & Gültekin, 2005). İd, kişiliğin en ilkel ve temel bölümüdür ve ego ile süpereo buradan gelişmektedir. İd, haz ilkesiyle

çalışarak acıdan kaçıp hazza yönelmektedir ve ihtiyaçtan dolayı duyulan gerilimin bir an önce giderilmesi için çalışır (Atkinson ve diğerleri, 2002). İd haz ilkesine göre çalışırken nesnel gerçeklerden bağımsız öznel gerçekliklere göre çalışır. Bu noktada gerçeklik ilkesi ile beraber ego devreye girmektedir. Ego öznel dünyada canlandırılan şeyin dış dünyada karşılığını bulmaya çalışırken bir süreliğine idin isteklerini erteler. Kişiliğin üçüncü sistemi ise süperegodur. Süperego toplumsal kural ve yasakların temsilcisidir ve idin istekleri eğer toplumsal normlara aykırı ise bu istekleri bastırmaya çalışır. Ego ise hem id ile süperego arasında bir denge kurmaya çalışır ve böylece kişinin istekleri ile toplumsal kurallar arasında uyum kurmasını sağlar (Altıntaş & Gönültekin, 2005; Atkinson, ve diğerleri 2002; Gençtan, 2000).

Davranışçı yaklaşımlar içerisinde yer alan kuramcılardan olan Skinner bireyin davranışlarında çevrenin etkisini vurgulamıştır. Skinner'a göre bireyin davranışlarının altında yatan neden, o davranışın olumlu ya da olumsuz olarak pekiştirilmesidir (Altıntaş & Gültekin, 2005). Dolayısıyla bireyin sosyal uyumunda etken olan şey, bireyin geçmişinde pekiştirilmiş olan bireyin çevresince kabul edilebilir olan ya da olmayan davranışlardır. Bandura da Skinner gibi bireyin davranışları üzerinde çevrenin etkisini vurgulamaktadır. Birey çevresindekilerin davranışlarını gözlemler ve bu davranışların sonucuna göre taklit eder ya da taklit etmekten kaçınır birey bu sayede sosyal ortama uyum sağlamaya çalışır (Trawich-Swiht, 2013).

Adler kuramında uyum kavramının üzerinde durarak kişiliği bireyin çevresindeki insanlara ve kendisine geliştirmiş olduğu tutumların ürünü olarak tanımlamıştır (Gençtan, 2000). Adler'e göre insanın sosyal uyumu için gerekli olan öge toplumsal ilgidir. Toplumsal ilgi doğuştan vardır ve zaman içinde gelişmektedir. Bunun ilk örnekleri oyuncaklarını paylaşması ve ebeveynlerine yardım etme çabasında görülebilir (Altıntaş & Gültekin, 2005). Adler'e göre insanlar problemleri doğmazlar psikolojik ve sosyal şartlara göre normal ya da anormal olurlar. Normal birey sağlıklı davranışlarda bulunur ve yaşadığı sorunları uygun yollarla çözer. Anormal birey ise yoğun yetersizlik duygusu yaşayarak bu yetersizlik duygusunu ödünlemek için uyumsuz davranışlarda bulunur (Gençtan, 2000).

Hümanistik Yaklaşımı benimseyen kuramcılardan Rogers, benlik kavramı üzerinde durmuştur. Ona göre her bireyin kendisine ilişkin algılarını içeren benlik

kavramı vardır. Bu benlik kavramı geçekliğe ne kadar yakınsa kişi o kadar uyumlu ve dengeli olur; gerçeklikten ne kadar uzak ise bireyde uyumsuzluk potansiyeli artmaktadır. Rogers'a göre kişinin uyumsuzluk geliştirip geliştirmemesinde ailenin çok önemli bir payı vardır (Atkinson ve ark., 2002).

1.3.2. Sosyal Uyum Etkileyen Faktörler

1.3.2.1 Aile

Aile toplumun temelini oluşturmaktadır ve çocuğun toplumsallaşmasını sağlayacak davranışların zemini ailede hazırlanmaktadır (Oktay, 2004). Çocuğun sosyal uyumunda ailenin çok önemli bir yeri vardır (Kalyencioğlu ve Kutlu, 2010). Annenin çocuğuyla bebeklik dönemi itibari ile kurduğu bağ ve daha sonrasında anne ve babası tarafından çocuğun özerkliğinin ve bireyselleşme sürecinin desteklenmesi çocuğun sosyal uyumuna katkı sağlamaktadır (Aydın, 2001).

Anne-babanın çocuk yetiştirme tarzları çocukların sosyal uyumunu etkilemektedir (Aras, 2015; Uğurlu, 2012). Ebeveyn tutumları ebeveynlerin çocuklarını sosyalleştirme sürecinde farkında olarak ya da olmayarak uygulamış olduğu yöntemlerin temel mekanizmasıdır. Çocuklar büyüdükçe bu toplumsallaşma süreci daha önemli hale gelir ve ebeveynler bu konunun üzerinde daha çok dururlar; fakat uyguladıkları yöntemler ve tutumları konusunda farklılık gösterirler (Berk, 2013). Boumrind (1971) ebeveynlerin çocuğa yönelik ilgi/kabul ve kontrol/ denetim davranışlarını dikkate alarak, 4 farklı ebeveynlik tarzı tanımlamışlardır. Bunlar; Demokratik tarz, Otoriter Tarz, İzin Verici İhmalkâr tarz ve İzin verici Müsmahakâr Tarzdır (Akt; Berk, 2013; Şendil, 2010).

Demokratik ebeveyn tarzı, çocuk yetiştirmede en uygun yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Aras'ın (2015) yaptığı araştırmada anne babasını demokratik tarzda algılayan gençlerin sosyal uyum düzeyleri anne babalarını ilgisiz ve otoriter olarak algılayanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demokratik yaklaşımda, ebeveyn çocuğa koşulsuz sevgi ve saygı gösterir. Çocuğun düşünceleri, ebeveynleri tarafından önemsenir; çocuğun kendisini ifade etmesi, yeteneklerini ortaya koyup geliştirmesi önemlidir. Bu yaklaşımda, çocuğun istekleri arzuları önemli olduğu kadar, çocuğun kuralları ve sınırları da vardır. Çocuk kurallara uymadığında, hangi yaptırımla karşılaşacağını bilir. Demokratik ebeveyn tarzı ile

büyüyen çocukların özgüveni yüksek, başarılı, insan ilişkilerinde yapıcı, sorumluluk sahibi bireyler olduğu kabul edilir.

Otoriter ebeveyn tarzında, çocuğa baskı hakimiyet söz konusudur. Çocuğun istek ve ihtiyaçları, ebeveyn tarafından dikkate alınmadan sadece kesin kurallar koyulur. Çocuk, bu kurallara uymadığında cezalandırılır. Bu tarzdaki ebeveynler, çocuğun üzerinde kurduğu baskı azalır ve çocuk şımarır endişesi ile çocukla yakınlaşmaktan kaçınırlar. Otoriter ebeveynlik tarzı ile yetiştirilen çocuklar, otoritenin olduğu yerde sinen, olamadığı yerde aykırı davranışlarda bulunan, gücünün yettiği kişilere baskı uygulayan ve özdenetimi zayıf olan çocuklar olur.

İzin verici ebeveynlik tarzına sahip ebeveynler, çocuklarının tüm isteklerini olumlu karşılayıp çocuklarının her istediğini yerine getirirler. Çocuklarına hiçbir şekilde kural ve sınır koymazlar. Bu şekilde yetişen çocuklar dürtü kontrolü olmayan sabırsız, kişiler arası ilişkilerde duyarsız olurlar ve yaşları büyüdükçe toplumsal kurallara uymadıkları ve isteklerinin sonu gelmediği için hem sosyal yaşamda hem de ebeveynleriyle olan ilişkilerinde birtakım sorunlar yaşarlar. İzin verici tarzı benimseyen ebeveynler, çocuklarının istek ve ihtiyaçlarına duyarsızdırlar. Çocuklarının davranışlarını denetim ve kontrol altına almazlar. Çocuklarını reddederler ve onlara düşmanca duygular beslerler. Bu şekilde yetişen çocukların benlik saygısı düşüktür ve sosyal iletişim kurmada yetersiz kalırlar kendilerine ve diğer insanlara güvenmezler (Şendil, 2010). Ailelerini ilgisiz olarak algılayan gençlerin sosyal uyum düzeyleri düşük düzeydedir (Uğurlu, 2012).

Tıpkı ebeveyn tutumları gibi anne- baba arasındaki ilişki de çocukların sosyal uyumunu etkilemektedir. Yapılan bir çalışmada ergenlerin aile işlevini sağlıklı olarak algılamasının ergenin sosyal uyumunu azalttığı sonucuna ulaşılmıştır (Kalyencioğlu ve Kutlu, 2010). Evlilik çatışması da aile işlevinin sağlıklı olabileceğinin işaretidir. Evlilik çatışması, dışardan bakıldığında çocuktan bağımsız gibi görünse de aslında çocuğa başka seçenek bırakmadan çocuğu içine alan bir olgudur. Her ne kadar ailelerin bir kısmı evlilik çatışmalarını çocukların olmadığı bir ortamda çözmeye çalışsalar da çocuklar ebeveynlerinin içinde buldukları çatışmayı, öfke ve kızgınlıklarını algılamaktadırlar (Cummings, & Davies, 2014). Yapılan başka çalışmalarda evlilik çatışması arttıkça sosyal uyumsuzluğun arttığı ve

sosyal uyum ve becerinin azaldığı görülmüştür (Güngören, 2011; Aysan & Uzbaş, 2004).

Aile denince akla anne ve babadan sonra kardeşler gelmektedir. Kardeş ilişkileri çocuğun sosyal uyumunda önemli bir yere sahiptir. Kardeş, çocuğu sosyal ortama hazırlar. Tek çocuk ile kardeşi olan çocuk kıyaslandığında sosyal uyum konusunda kardeşi olan çocuk daha avantajlı konumdadır (Yavuzer, 2004). Bazı araştırmalarda durumun tam tersi olarak kardeş sayısı arttıkça sosyal uyum düzeyinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır (Sungur, 2010; Güngören, 2011; Erdemir, 2015). Güngören'e (2011) göre bunun nedeni ise kardeş sayısı arttıkça ailenin çocukla ilgilenme süresinin azalması ve kardeşler arası çatışma ve çekişmelerin olması olabilmektedir.

Kardeşler aile ortamında kurdukları ilişki sayesinde sosyal hayatın provasını yaparlar. Aralarında hem pozitif hem de negatif ilişki kurabilirler. Kardeşliğin en çekici tarafı da ilişkilerinde yaşadıkları pozitif ve negatif duyguların çok güçlü olmasıdır. Duyguların bu kadar yoğun ve güçlü olmasının en önemli sebebi kendileri için en kıymetli olan varlıkları yani anne ve babalarını paylaşıyor olmalarıdır (Jersild ve Günce, 1972). Adler (2000)'e göre kardeşler arasında çok yoğun rekabet ve üstünlük kurma çabası vardır. Çocukları anlayabilmek için iyi bir gözlemci olarak çocuğun aile ortamındaki konumunu iyi değerlendirmek gerekir.

1.3.2.2. Arkadaş Ortamı

Çocuğun sosyalleşmesi ve sosyal ortama uyum sağlaması akranlarıyla iletişimi ile bağlantılıdır (Aydın,2001). Arkadaşlık ilişkisi kurma çocuğun erken çocukluk döneminden itibaren görülmektedir. Ancak erken çocuklukta, son çocuklukta ve ergenlikte görülen arkadaşlık ilişkilerinin özellikleri birbirinden farklıdır (Çelen, 2011). Her dönemde kurulan arkadaşlık belirli evrelerden geçmektedir. Bu evrelerden ilki ödül evresidir. İlkokul döneminde görülen bu evrede, çocukların birbirlerinden benzer beklentileri vardır ve ortak eylemler ile maddi paylaşımlar vardır. İkinci evre normatif evredir. Bu dönemde arkadaşlar arasında belli normlar vardır ve herkesin bu normlara uyması beklenir. Son evre olan empatik evre ise erken ergenlikte görülür ve arkadaşlar arasında ilgi ve ihtiyaçlar paylaşılır ve kendileri ile ilgili özel bilgilerini paylaştıkları görülür (Çelen, 2011).

Arkadaş ilişkilerinde sosyal konum önemli bir noktadır. Çocuğun arkan grubu içindeki davranışları, saldırgan olması, yardımsever olması ya da kaygılı kaçınan olması gibi özellikleri çocuğun akran grubu içindeki sosyal konumunu etkileyen değişkenlerdir (Gülay, 2009).

İlkokul dönemi itibari ile çocuklar için arkadaşlık ilişkileri giderek daha önemli hale gelmektedir. Özellikle ergenlik döneminde ergen için arkadaşlarının kararları ve istekleri ailesinin ve önüne geçebilmektedir. Bu durumda ergenin arkadaş grubunun özellikleri onun sosyal tavırlarını etkileyip değiştirebilir (Yavuzer, 2004). Yapılan bir araştırmada popüler ergenlerin zaman içinde algılanan akran normlarına göre hareket etme olasılıkları popüler olmayanlara göre daha yüksektir (Allen, Porter, McFarland, Marsh & McElhaney, 2005). Algılanan akran normları içinde her zaman olumlu davranışlar olmayabilir. Çocuk ve ergen, arkadaş grubuna dahil olabilmek ve arkadaş ortamında varlığını sürdürebilmek için olumlu ve olumsuz davranışlar edinebilir. Bu çocuğun erken dönemdeki psiko- sosyal gelişimine ve sağlıklı benlik yapısına sahip olmasına bağlıdır (Aydın, 2001).

Çocukların arkadaş ortamında sosyal uyumunu destekleyen diğer önemli faktör de çocukların arkadaşları ile birlikte katıldıkları sosyal faaliyetlerdir. Beşinci sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada halkoyunlarına katılan öğrencilerin, sosyal uyum düzeylerinin arttığı görülmüştür (Tapmaz, 2012). Benzer şekilde düzenli spor yapmanın ıslahevlerindeki çocuk ve gençlerin sosyal uyum becerilerini olumlu yönde geliştirdiği görülmektedir (Bayram, 2013).

1.3.2.3. Okul

Okul, aileden sonra sosyal dünyaya atılan ilk adımdır. Okul öncesi eğitimi çocuğun sosyal uyum ve becerilerine büyük katkı sağlamaktadır. Kandır ve Orçay (2011), anasınıfı öğrencilerinde erken öğrenme becerilerinin sosyal uyuma etkisini araştırmışlar ve çocukların erken öğrenme becerileri test puanları ile sosyal uyum becerileri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulmuşlardır.

Çocuk okul öncesi dönem itibari ile okulda özerk davranmaya başlamakta, herhangi bir ihtiyacı olduğunda kendi sorunlarını kendi halletmeye başlamaktadır (Öztürk, 2013). Ayrıca arkadaş ilişkilerinde hoşlandığı ya da hoşlanmadığı bir dizi

durumla karşılaşma olanağı bulmaktadır (Sungur, 2010). Karşılaştığı durumlarla baş edebilmesi çocuğun sosyal uyum becerilerine katkı sağlamaktadır.

Çocuğun okula uyum sağlamasında öğretmenin rolü çok önemlidir (Yavuzer, 2003). Öğretmenin hoş görülmesi, mesleki ve pedagojik bakımdan donanımlı olması gereklidir. Öğretmenin çocuğun arkadaşlarıyla yaşadığı sorunları uygun bir şekilde çözmesine ve kendini ifade etmesine destek olması gerekir. Öğretmenlerin öğrencilerle ve diğer öğretmenlerle sosyal ilişkilerinde kurdukları iletişim ve sosyal beceri düzeyleri öğrencilerin sosyal uyum ve beceri geliştirmelerinde önemli bir etkidir (Çelik, 2007).

Öğretmenin mesleki anlamda donanımlı olması, güncel eğitim yaklaşımlarını takip etmesi ve uygulaması gerekir. Yapılan bir araştırmada anasınıfında Montessori Metoduyla eğitim alan öğrencilerin eğitim almayanlara göre sosyal uyum becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Koçyiğit ve Kayılı, 2008). Başka bir araştırmada anasınıfında proje yaklaşımında eğitim programı alan çocuklarla almayan çocukların sosyal uyum beceri düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (Kurt, 2007).

Okulda çocukların sosyal uyum ve becerilerini destekleyici eğitim programlarının uygulanması gerekmektedir. Günindi (2010), anasınıfına devam eden 18 öğrenciye 'Sosyal Uyum Beceri Eğitimi Programı' uygulamıştır. Kontrol grubundaki 18 öğrenci de normal eğitime devam etmiş ve eğitim sonunda deney grubundaki öğrencilerin sosyal uyum becerilerinde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okulda uygulanan eğitim programları çocuğun sosyal uyumunu arttırmada tek başına yeterli değildir. Çocuk ve ergenlerin uyum ve davranış bozuklukları konusunda sadece evde ya da sadece okulda önlem alınması problemlerin ortadan kalkacağı anlamına gelmemektedir. Bunun için aile ve öğretmenlerin ortak hareket etmesi gerektiği söylenmektedir (Dishion, Duncan, Eddy, Fagot & Fetrow, 1994).

1.3.2.4 Kitle İletişim Araçları

Kitle iletişim araçları önce basılı yayınlarla başlamış ve daha sonra kitle iletişim araçlarına radyo ile televizyon eklenmiştir. Televizyon kullanmaya başladıktan sonrada diğer kitle iletişim araçlarını gölgede bırakmıştır (Aral ve Aktaş, 1997). Televizyon 20. Yüzyılın sonlarında hızlı bir şekilde küresel olarak insanların

hayatına girmiş ve hızla insanları etkisi altına almıştır. Şu an Türkiye’de hemen hemen her evde en az bir televizyon bulunmaktadır. RTÜK’ün 2006- 2012 yılları arasında yaptığı kamuoyu yoklaması sonuçlarına göre, hafta içi günlük ortalama televizyon izleme süresi 2006 yılında kişi başı 5,1 saat, 2009 yılında kişi başı 4,3 saat 886+ ve 2012 yılında 3,7 saattir. Hafta sonu günlük ortalama televizyon izleme süresi ise 2006 yılında kişi başı 5,2 saat, 2009 yılında 4,6 saat ve 2012 yılında 4,4 saattir (RTÜK, 2013). Türkiye İstatistik Kurumunun yaptığı araştırmaya göre gençlerin %93,9’unun boş zamanlarını TV izleyerek geçirdikleri söylenmektedir. (TÜİK, 2016)

Televizyonun bilgiyi hızla yayma, haber alma, eğlendirme, öğrenme ve bilgi edinme gibi olumlu yönleri vardır. Televizyon, her ne kadar bireyleri ortak bir gündemle bir araya getiriyormuş gibi görünse de gerçekte bireyin ilgi ve enerjisini tek bir noktaya odakladığından diğer bireylerle ortak gündem oluşturmaya ya da paylaşımda bulunmasına olanak sağlamamaktadır (Öztürk, 2002). Aynı durum çocuklar için de geçerlidir. Çocuk, televizyon izlerken hem bilişsel hem de fiziksel yönden pasif konumda olduğundan çocuğun yorumlama sorgulama ve düşünme becerileri gelişmesine engel olmaktadır (Ünal & Durualp, 2012).

Televizyon izlemenin çocuğu olumlu ya da olumsuz yönde etkilemesi çocuğun ebeveynlerinin televizyonu ne kadar bilinçli kullandığına bağlıdır (Ünal & Durualp, 2012). Televizyon izleme süresinin sınırlandırılması, yaşına ve gelişimine uygun program seçilmesi ve çocuğun izledikleri hakkında konuşularak sorularının uygun yolla cevaplandırılması gerekmektedir. Aksı takdirde çocuğun şiddet içerikli programlara maruz kalması onun akıl sağlığını ve sosyal uyumunu olumsuz yönde etkilemektedir. (Zorlu, 2016). Televizyona fazlaca süre ayrılması aile içi ilişkileri ve iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir (Kaya & Tuna, 2010). Aynı zamanda bebeklik dönemi itibari ile fazlaca televizyon izlenmesi çocuğun dil gelişimini, ve okula başladığında okuma alışkanlığını ve okuma başarısını olumsuz etkilemektedir (Aral & Aktaş, 1997; Aksaçoğlu & Yılmaz, 2007; Demir, 2011).

1.3.2.5. Sosyal Medya

Yaşadığımız çağda büyük kolaylık ve katkı sağlayan internet kullanılmaya başlandığı andan itibaren hızla yayılmaya başlamıştır. İnternetin bir ürünü olan

sosyal medya, insanların sosyal yaşamını derinden etkilemiştir. Sosyal medya sayesinde bireyler düşüncelerini video ve fotoğraflarını paylaşmakta, diğer insanlarla iletişim ve etkileşim kurabilmektedir (Vural & Bat, 2010).

Sosyal medya kullanmasıyla birlikte bireylerde yeni bir sosyalleşme türü ortaya çıkmıştır. Artık takipçi sayısını arttırmak, paylaşımların beğenilmesi ile birlikte sanal ortamda var olma çabası başlamıştır (Sezgin & Karabacak, 2016). Sosyal medyanın her kesimden ailelerin içine kadar girmesi, doğal olarak en çok çocuk ve gençleri etkilemiştir. Akıllı telefonların kullanımının yaygınlaşması bu etkiyi pekiştirmiştir. Pempek, Yermolayeva ve Calvert'e (2009) göre sosyal medyanın ergenleri bu denli etkilemesinin sebebi, ergenlerin ait olma ihtiyacına hizmet etmesidir (Akt: Doğan, 2016). Aynı zamanda ergenlerde beğenilme ve fikirlerini özgür bir ortamda ifade etme olanağı olduğu için geçici de olsa sosyal medya pekiştireç görevi görmektedir ancak uzun vadede bireyin kendini sanal ortama kaptırması gerçek sosyal ilişkilerden kopmasına sebep olabilir (Doğan, 2016). Bu durumda ailenin çok önemli bir rolü vardır. Ailenin internet ve sosyal medya kullanımının olumsuz etkileri ve bilinçli internet kullanımı hakkında bilgi sahibi olması ve bu konuda önlemler alması gereklidir (Kırık, 2014).

1.4 Benlik Saygısı

1.4.1 Benlik Kavramı ve Gelişimi

Bir bebek dünyaya geldiğinde kendisini dış dünyadan ayırt edemez. Zaman içinde duyu organlarının gelişmesiyle beraber bütün duyu organlarından gelen uyarıları eşgüdümleyip bütünleştirmeye, bununla birlikte kendisi ile dış dünyayı ayırt etmeye başlar. Bu süreç içerisinde hem nesnelere hem de çevresindeki insanların kalıcı birer varlık olduklarının farkına varması, benliğin ortaya çıkmaya başladığını gösterir (Berk, 2013). 2 yaş civarında ortaya çıkan benlik kavramı kişinin hayatı boyunca gelişmeye devam eder (Kaya, 1997).

Benlik kişinin kendini algılaması ve değerlendirmesidir (Oktan ve Şahin, 2010). Benlik kavramı, kişinin kendi hakkında olumlu ve olumsuz özellikleri içeren öznel yargıdır (Kaya, 1997). Benlik kavramı sadece bireyin kendi algılarından

değil aynı zamanda çevresindeki insanların onun hakkındaki düşüncelerinden ve ona davranış biçiminden de etkilenmektedir (Yavuzer, 2003).

Rogers, geliştirdiği Fenomenolojik Benlik Kuramı'nda benlik kavramı üzerinde durarak, her bireyin kendine has öznel gerçeklikleri olduğundan bahsetmiştir. Bireyin benlik kavramının bu öznel gerçekliklerden oluştuğunu ve bireyin algıladığı çevrenin onun gerçekliği olduğunu söylemiştir. Bunun nedeni de her bireyin kendine özgü kişiliğinin ve benliğinin olmasıdır (Akt. Kulaksızoğlu, 2004).

1.4.2. Benlik Saygısı

Benlik kavramının bileşenlerinden biri olan benlik saygısı, benliğin duygusal yönüdür (Berk, 2013; Kulaksızoğlu, 2004). Benlik saygısı insanın kendine verdiği değer derecesidir (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003). Benlik saygısı, bireyin kendini değerli görmesi ve sevmeye değer bir varlık olarak görmesidir (Oktan ve Şahin, 2010; Yavuzer, 2003). Yani benlik saygısı, bireyin kendisinden hoşnutluk düzeyidir (Seçer, İlbağ, Ay & Çiftçi, 2012).

Benlik saygısı hakkında yerleşen yanlış düşüncelerden biri 'başkalarının zararı pahasına da olsa kendini iyi hissetme hali'dir. Bu düşünce sağlıklı benlik saygısını ifade etmediği gibi, bu şekilde davranan bireylerin benlik saygılarının çok düşük olduğu ve bu durumu telafi etmek adına bu şekilde davrandığı düşünülebilir (Plummer, 2011). Baumeister ve arkadaşlarına (2003) göre, benlik saygısı gerçeklikten çok algıya dayanır ve bazen insanlar gerçeklikle baş edemediklerinde iyi olduklarını düşünmeyi tercih edebilirler. Ve benlik saygısı asla bir amaç olmamalıdır, temelinde ahlaklı davranmak olmalıdır. Çocuklara yapılan yersiz övgüler narsizmi körüklemektedir. Çocuğun olumsuz davranışları benlik saygısını azaltacağından endişe edilmeden eleştirilebilmesi gereklidir.

Plummer'e (2011) göre sağlıklı benlik saygısı 7 temel öğeden oluşmaktadır:

1. Kendini Tanıma: Kişinin kim olduğu ile ilgili ve toplumdaki yeri hakkında bilgi toplamasıdır. Bu süreçte kişi diğer insanlarla farklılıkları ve benzerlikleri ile ilgili, bireylerin değişen durumlara göre farklı tepkiler vermesi ile ilgili ve kendi hikayesi ile ilgili bilgi toplar.

2. Kendisi ve Ötekiler: Birey diğer insanların düşünce ve haklarına saygı duymayı öğrenir ve bu süreçte kendi duygularını tanımayı ve duygularını doğru yollarla ifade etmeyi öğrenir.

3. Kendini Kabul Etme: Kendi gücünün sınırlarını, kendi fiziksel özelliklerini bilmesi ve hata yapmanın doğal olduğunu kabul etmesidir.

4. Kişisel Yeterlilik: Yaşamın zorlukları karşısında mücadele edebilme, bu mücadele sırasında duygu ve düşüncelerini gerçeklik üzerinden düzenleyebilme ve gerekirse başkalarının düşüncelerini göz ardı edebilmesidir.

5. Kendini İfade Etme: Bireyin kendini doğru yollarla ifade etmesidir.

6. Özgüvenli Olma: Beklenmedik durumlarla mücadele edebilmek için yeteri kadar güçlü olabilmesidir.

7. Kendinin Farkında Olma: Bireyin kendini değerlendirebilmesi için değişen duygusal ve fiziksel durumların farkında olabilmesidir.

Adler (2000), Bireysel Psikoloji kuramında insanların dünyaya gelişmek için geldiklerinden bahsetmektedir. Bu gelişme isteğine ise üstünlük çabası adını vermiştir. Ama insan yeteneklerinin sınırlı olduğunu farkındadır ve bu sınırlılık da insanlarda aşağılık kompleksi oluşturmaktadır. Adler'e (2000) göre insan aşağılık kompleksinden kurtulmak için üstünlük çabası içindedir. Bu süreç içinde insanın yaşadığı zorluklar karşısındaki başarısızlıkları bazen kişinin kendini geri çekmesine ve hayal kırıklığı yaşamasına neden olmaktadır. Bazen de kişi daha fazla hırslanarak zorlukları aşmaya çalışmasına neden olmaktadır. Bu her iki durumda da bireyin çevresindeki insanların (okul, aile, arkadaş vb.) ona karşı tutumları etken olmaktadır.

Benlik kavramı ile bireyin benlik saygısı arasında önemli bir bağ vardır. Benlik saygısı bireyin ruh sağlığını korumak ve onarmak için çok önemlidir (Lian, 2008). Bireyin olumlu benlik saygısına sahip olması kişinin akıl sağlığının da olumlu olduğunun işaretidir (Kaya, 1997). Yüksek benlik saygısına sahip çocuk, kendisini gerçekçi hedefler koyar ve bu hedefe ulaşmak için uygun yollarla mücadele eden güçlü biri olarak görünürken, düşük benlik saygısına sahip olan çocuk kendisini kapasitesinin altında algılayarak baş edebileceği durumlardan bile kaçınma eğilimi göstermektedir (Yavuzer, 2003).

Benlik saygısı bireyin yaşamdan hoşnutluk düzeyini etkilemektedir (Çeçen, 2008). Bireyin kendisine verdiği değer arttıkça yaşamın zorlukları ile mücadele etme

gücü ve psikolojik dayanıklılık düzeyi artmaktadır (Kararımak ve Siviş- Çetinkaya, 2011; Sarıkaya, 2015). Aynı zamanda benlik saygısı yüksek olan bireyler travma ve şiddete maruz kaldıklarında bu durumla daha kolay baş edebilmektedirler (Salami, 2010). Tam tersi düşünüldüğünde yaşamın zorlukları ile mücadele etmekte zorlanan birey engellenmişlik yaşadığı için saldırganlık davranışı artmaktadır. Bu durum bireyin benlik saygısını etkileyeceği düşünülmektedir. Yapılan bir araştırmada benlik saygısı azaldıkça saldırganlık düzeyi artmaktadır (Çetin, 2015).

1.4.3 Benlik Saygısını Etkileyen Faktörler

Benlik saygısı doğuştan gelen bir özellik değildir. Doğum itibari ile benlik kavramı gelişmeye başlar ve bu gelişim tüm yaşam boyunca devam eder. Bu süreçte bireyin benlik saygısı çevreden büyük oranda etkilenir. Çocuğun çevreden algıladığı sosyal desteğin benlik saygısının gelişmesinde çok önemli bir rolü vardır (İkiz, Çakar, 2010). Çocuğun çevresindeki insanların çocuğun benliği hakkında verdiği geribildirimler çocuğun benlik saygısını etkilemektedir (Yaratan ve Yücesoylu, 2010). Aynı zamanda ebeveynlerin benlik saygısı düzeyi çocuklara model olma konusundan dolayı önemlidir (Dilek, 2007).

Çocuğun çevresindeki önemli kişilerin başında hiç şüphesiz ailesi gelmektedir (Yavuzer, 2004). Çocuğun benlik kavramının oluşmasında aile çok önemli bir etkidir. Çünkü çocuk kendisine ilişkin yargılarını çevre aracılığıyla oluşturur. Çevredeki insanlar çocuğu olumlu değerlendirirse olumlu benlik algısı oluşur, olumsuz değerlendirirlerse de olumsuz benlik algısı oluşur. Olumsuz benlik algısı ise çocuğun benlik saygısının düşmesine sebep olur (Kaya, 1997). Lian (2008) yaptığı araştırmada algılanan sosyal destek ve aile işlevi ile bireyin benlik saygısı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan başka bir araştırmada üniversitede gençler için aile desteği benlik saygısını yükseltmede önemini korumaya devam etmektedir (Roman, Cuestas & Fenollar, 2008).

Ailedeki çocuk yetiştirme tutumları çocuğun benlik saygısını etkilemektedir ve demokratik aile tutumu ile yetiştirilen çocukların benlik saygısı daha yüksektir. (Ceylan, 2013; Dönmez, 1985; Erbil, Divan ve Önder, 2006; Ersoy, 2013; Kararımak ve Siviş-Çetinkaya, 2011; Şahin, 2015; Yücel, 2013).

Aileden algılanan ebeveyn kontrol tarzı da benlik saygısının da etkilediği görülmektedir. Ebeveynlik tarzları boyutlu yaklaşımına göre genel olarak 3 ebeveynlik tarzı vardır: 1). Sevgi, çocukla ilişkisinde çocuğa destekleyici davranılması, 2). Davranışsal kontrol, yani katı ve tutarlı disiplin yoluyla çocuğun davranışlarının düzenlenmesi (örneğin; çevreyi sınırlandırmak, olgunluk beklentisi ve izleme), 3). Psikolojik kontrol; yani çocuğun davranış duyguları üzerinden kontrol ederek, etkilemeye çalışılması (örneğin suçluluk hissettirme) (Zarra-Nezhad, Aunola, Kiuru, Mullola & Moazami-Goodarz, 2015). Yapılan bir araştırmada ailenin psikolojik kontrol tarzını kullanması çocuğun benlik saygısını düşürmektedir (Kındap, Sayıl ve Kumru, 2008).

Ebeveynlerin boşanmış olan çocukların benlik saygıları konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında ebeveyni birlikte olan çocukların boşanmış olanlara göre benlik saygısının daha yüksek olduğu görülmüştür (Sarıkaya, 2015). Aslında bu süreçte çocuğu etkileyen şey, boşanma kavramından çok boşandıktan sonra çocuğun ebeveynleri ile olan ilişkileridir. Güler'e (2014) göre boşanmış ailede çocuğun birlikte yaşadığı anne ya da babası ile olan ilişkisinde kabul düzeyi arttıkça benlik saygısı yükselmekte ve depresyon düzeyi düşmektedir. Başka bir araştırmada benzer sonuçlara ulaşılmış ve parçalanmış aileye sahip çocuğun annesi tarafından kabul algısı arttıkça benlik saygısının arttığı görülmüştür (Kayadibi, 2015).

Çocuğun benlik saygısını etkileyen çevrede ailenin yanı sıra okul da yer almaktadır. Birey hayatının önemli bir kısmını okulda geçirmektedir. Hiç şüphesiz öğretmenlerin çocuklara yaklaşım tarzları, kişilik özellikleri ve destekleyici olup olmaması çocukların benlik saygılarını geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır (Veselska, Geckova, Gajdosova, Orosova, Dijk & Reijneveld, 2009). Çocukların okulda sergiledikleri akademik performans benlik saygıları üzerinde etkilidir. Bunun için öğretmenlerin öğrencilere ulaşabilecekleri hedefler koyarak başardıklarını görmelerini sağlamaları gerekir (Roman, Cuestas & Fenollar, 2008).

Öğretmenlerin deneyim süreleri, özyeterlik algıları benlik saygılarını etkilemektedir (Türedi, 2015). Öğretmenlerin öğrenciler için önemli birer rol model oldukları düşünülürse, öğretmenlerin benlik saygılarının yüksek veya düşük olması öğrencilerin benlik saygılarını etkileyecektir. Yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının benlik saygılarını arttırmak için grupla psikolojik danışma uygulanmış ve

danışmaya katılan öğretmen adayları ile katılmayan öğretmen adaylarının benlik değeri puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür (Arıca, 1999).

Öğretmen yaklaşımlarının yanı sıra okulda akranlarla kurulan ilişki düzeyleri çocuğun benlik saygısını etkilemektedir. Örneğin akranlarından gördüğü zorbalığın türü ne olursa olsun çocuğun benlik saygısının düşmesine neden olmaktadır (Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi & Lagerspetz, 1999; Kapçı, 2004.).

Benlik saygısını etkileyen etmenlerden diğeri de kültürdür. Çocuğun içinde yaşadığı kültürün toplulukçu ya da bireyci olması, içinde yaşadığı kültürün değerleri çocuğun benlik saygısını etkilemektedir (Berk, 2013). Aynı zamanda kültürlerde cinsiyetlere ilişkin kalıp yargıların benlik saygısı üzerinde etkisi vardır (Berk, 2013). Bu duruma verilebilecek en iyi örnek popüler kültürdür. Popüler kültür genç kızların fiziksel özelliklerine ilişkin belirlediği normlar kız ergenlerin benlik saygılarını etkilemektedir. Yapılan bir çalışmada kız ergenlerin beden imajı ile benlik saygıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Oktan & Şahin, 2010). Başka bir araştırmada üniversite öğrencilerinin beden memnuniyet düzeyleri ile benlik saygıları arasında anlamlı pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Aynı araştırmada erkeklerin beden memnuniyet düzeylerinin kızlarınkinden daha yüksek olduğu görülmüştür (Sel, 2016).

Yapılan bazı araştırmalarda kızların benlik saygılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hamarata, 2004; Altıok, Ek ve Koruklu, 2010; Karataş, 2012; Türedi, 2015). Başka bir araştırmada ise bunun tam tersi olarak erkeklerin benlik saygısının kızlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sarıkaya, 2015). Yapılan bir araştırmada da cinsiyet ve benlik saygısı arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır (Lian, 2008).

Benlik saygısını etkileyen etmenler arasında çocuğun sosyo-ekonomik düzeyi de vardır. Veselska ve arkadaşlarına (2009) göre düşük sosyo-ekonomik seviye ve düşük benlik saygısı arasında anlamlı ilişki vardır. Yapılan bir araştırmaya göre maddi yetersizlik yaşayanların yaşamayanlara göre benlik saygısı daha düşüktür (Altıok, Ek ve Koruklu, 2010). Başka bir çalışmada algılanan ekonomik durumun benlik saygısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Ceylan, 2013). Benzer sonuçlara ulaşılan başka bir araştırmada sosyo-ekonomik durumunu düşük olarak algılayan

çocukların orta olarak algılayanlara göre benlik saygılarının daha düşük olduğu görülmüştür (Sarıkaya, 2015). Anne ve babanın eğitim düzeyi de çocuğun benlik saygısını etkilemektedir. Yapılan araştırmalara göre ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça çocuğun benlik saygısı yükselmektedir (Dilek, 2007; Ünlü, 2015; Biçkur, 2015).

Benlik saygısı kişilik özelliklerini de etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda benlik saygısı ile utangaçlık (Hamarata & Demirbaş, 2009), sosyal kaygı (Yelsma & Yelsma, 1998; Gümüş, 2006), atılganlık becerileri (Yılmaz & Ekinci, 2001), iyimserlik (Parmaksız & Avşaroğlu, 2012), yalnızlık (Güloğlu ve Kararımak, 2012), depresyon (Workman & Beer, 1989; Ersoy, 2013), içten denetimli (Dönmez, 1985) aralarında ilişki olduğu görülmüştür. Benlik saygısının yüksek olması sadece ruh sağlığının garantisi değildir. Aynı zamanda diğer insanlarla etkileşimde hayati rol oynamaktadır (Turnage, Hong, Stevenson & Edwards, 2012).

Sonuç olarak benlik saygısı, bireyin kendine verdiği önem derecesi olmakla birlikte bireyin benlik saygısını bireyin sosyal çevresi (aile, öğretmenler, arkadaşlar), bireyin içinde yaşadığı kültür, bireyin sosyo-ekonomik düzeyi ve bireyin kişilik yapısının etkilemekte olduğu söylenebilmektedir. Özellikle çevre faktörünün bireyin sağlıklı benlik saygısına sahip olabilmesindeki önemi göz önüne alındığında bu konuda ailelerin ve öğretmenlerin çocuğun sağlıklı benlik kavramı geliştirmesi konusunda duyarlı davranmaları gerektiği söylenebilir.

1.5. Araştırmanın Amacı

Çocuklar, ilkokula ve okulöncesi kuruma başladıkları andan itibaren, ailesi ve öğretmenleri tarafından çocukların okula ve arkadaşlarına uyum sağlamaları beklenmektedir. Sosyal ortama uyum sağlayamayan çocukların benlik saygıları da olumsuz etkilenmektedir (Ayvalı, 2012).

Alanyazındaki çalışmalar göz önüne alındığında, okula erken başlayan ve geç başlayan çocuklar arasında gelişimsel farklılıklar olması beklenmektedir (Huges, Pinkerton & Plewis, 1979; Langer, Kalk & Searls, 1984; Crosser, 1991; Datar, 2006; Kawaguchi, 2011; Merter, Şekerci, & Bozkurt, 2013; Durna, 2014; Kahramanoğlu, Tiryaki, & Canpolat, 2014; Bayat, 2015). Gelişimin bir bütün olduğu ilkesini göz önüne alındığında; erken başlayan çocuklar, geç başlayan çocuklardan herhangi bir

gelişim alanında geri kaldığında bu durum diğer gelişim alanlarını da etkileyecektir. Bu durumun, aynı sınıfta ortalama 9-12 aylık fark olan çocuklar arasında, erken başlayan çocukların sosyal uyum düzeyleri ve benlik saygı düzeyleri açısından dezavantaj olacağı düşünülmektedir. Bu dezavantajın ortaokul dönemine aktarılıp aktarılmadığı ise merak edilmektedir. Araştırmada temel amaç, ilkokula başlama yaşının 5. Sınıfta sosyal uyum becerileri ve benlik saygısı üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Diğer bir amaç da öğrencilerin benlik saygıları ve sosyal uyum düzeylerine bazı demografik değişkenlerin etkilerini incelemektir.

1.6. Araştırmanın Önemi

Gelişimin sürekliliği ilkesi göz önüne alındığında, okula erken başlama çocuk için dezavantaj olarak görülürse, başlangıçtaki bu durum çocuğun okul yaşamının büyük kısmını etkileyeceği düşünülmektedir

Bireyin benlik saygısı çevresinden aldığı geri bildirimlere göre geliştiği göz önünde bulundurulursa okula başlama yaşının oluşturduğu dezavantaj bireyin bu süreçte aldığı geribildirimleri etkileyeceği ve dolayısıyla benlik saygısını olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

Yaşlıtlarına göre okula erken başlayan çocuk, sınıf arkadaşlarına uyum sağlayamadığında çocuğun sosyal yaşantısında girişkenliğini etkileyebileceği ya da tam tersi saldırganlık geliştirebileceği düşünülmektedir. Bu sebeple sosyal uyum konusunun ayrı bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında okula başlama yaşının etkileri konusunda ağırlıklı olarak 1. Sınıf öğrencileri ile araştırmalar yapılmış olmasına karşın, son çocukluktan ön ergenliğe geçiş sürecinde ya da somut işlemler döneminden formel işlemler dönemine geçiş sürecinde sosyal uyum ve benlik saygısı konularında yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile alanyazına bu anlamda yeni bir bakış açısı kazandırılacağı düşünülmektedir.

1.6.1 Kavram ve Terimler

İlkokula Başlama Yaşı: Çocuğun ilkokula gidebilmesi için doldurması ön koşul olan yaş aralığıdır.

Gelişim: Bireyin döllemeden ölümüne dek geçirdiği değişimlerin bütünüdür.

Sosyal Uyum: Bireyin içinde bulunduğu çevreye uyum sağlamasıdır.

Benlik Saygısı: Bireyin kendine ve kişiliğine ilişkin yaptığı değerlendirme sonucunda kendisine verdiği önem derecesidir

1.6.2 Hipotezler

1). 60-66 ay arasında 1. Sınıfa başlamış 5. Sınıf öğrencileri ile 67 ay ve üzerinde 1. Sınıfa başlamış 5. Sınıf öğrencilerinin öğretmen tercihli sosyal davranış puanları (öğretmenin gözüyle öğrencinin akranları arasındaki davranışlarından empati, işbirliği ve özenetim davranışları) arasında anlamlı bir fark vardır.

2). 60-66 ay arasında 1. Sınıfa başlamış 5. Sınıf öğrencileri ile 67 ay ve üzerinde 1. Sınıfa başlamış 5. Sınıf öğrencilerinin akran tercihli (öğrencinin serbest oyun zamanında akranlarına yönelik davranışları) sosyal davranış puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

3). 60-66 ay arasında 1. Sınıfa başlamış 5. Sınıf öğrencileri ile 67 ay ve üzerinde 1. Sınıfa başlamış 5. Sınıf öğrencilerinin okula uyum puanları (öğretmenin gözünde öğrencinin eğitim ortamına ilişkin sosyal davranışları) arasında anlamlı bir fark vardır.

4). 60-66 ay arasında 1. Sınıfa başlamış 5. Sınıf öğrencileri ile 67 ay ve üzerinde 1. Sınıfa başlamış 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal uyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

5) 60-66 ay arasında 1. Sınıfa başlamış 5. Sınıf öğrencileri ile 67 ay ve üzerinde 1. Sınıfa başlamış 5. Sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

6). Öğrencilerin benlik saygıları ile öğretmen tercihli sosyal davranışları (öğretmenin gözüyle öğrencinin akranları arasındaki davranışlarından empati, işbirliği ve özenetim davranışları) arasında ilişki vardır.

7). Öğrencilerin benlik saygıları ile akran tercihli sosyal davranışları (öğrencinin serbest oyun zamanında akranlarına yönelik davranışları) arasında anlamlı bir ilişki vardır.

8). Öğrencilerin benlik saygıları ile okula uyum puanları (öğretmenin gözünde öğrencinin eğitim ortamına ilişkin sosyal davranışları) arasında anlamlı bir ilişki vardır.

9). Öğrencilerin benlik saygıları ile sosyal uyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

10). Öğrencilerin sosyal uyum düzeyleri ile sosyo-demografik değişkenler arasında anlamlı bir fark vardır.

11). Öğrencilerin benlik saygıları ile sosyo-demografik değişkenler arasında anlamlı bir fark vardır.

1.6.3 Araştırma Soruları

1). 60-66 ay arasında 1. Sınıfa başlamış 5. Sınıf öğrencileri ile 67 ay ve üzerinde 1. Sınıfa başlamış 5. Sınıf öğrencilerinin öğretmen tercihli sosyal davranış (öğretmenin gözüyle öğrencinin akranları arasındaki davranışlarından empati, işbirliği ve özenetim davranışları) puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2). 60-66 ay arasında 1. Sınıfa başlamış 5. Sınıf öğrencileri ile 67 ay ve üzerinde 1. Sınıfa başlamış 5. Sınıf öğrencilerinin akran tercihli sosyal davranış (öğrencinin serbest oyun zamanında akranlarına yönelik davranışları) puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3). 60-66 ay arasında 1. Sınıfa başlamış 5. Sınıf öğrencileri ile 67 ay ve üzerinde 1. Sınıfa başlamış 5. Sınıf öğrencilerinin okula uyum puanları (öğretmenin gözünde öğrencinin eğitim ortamına ilişkin sosyal davranışları) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4). 60-66 ay arasında 1. Sınıfa başlamış 5. Sınıf öğrencileri ile 67 ay ve üzerinde 1. Sınıfa başlamış 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal uyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5) 60-66 ay arasında 1. Sınıfa başlamış 5. Sınıf öğrencileri ile 67 ay ve üzerinde 1. Sınıfa başlamış 5. Sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6). Öğrencilerin benlik saygıları ile öğretmen tercihli sosyal davranışları (öğretmenin gözüyle öğrencinin akranları arasındaki davranışlarından empati, işbirliği ve özdenetim davranışları) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7). Öğrencilerin benlik saygıları ile akran tercihli sosyal davranışları (öğrencinin serbest oyun zamanında akranlarına yönelik davranışları) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8). Öğrencilerin benlik saygıları ile okula uyum puanları (öğretmenin gözünde öğrencinin eğitim ortamına ilişkin sosyal davranışları) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

9). Öğrencilerin benlik saygıları ile sosyal uyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

10). Öğrencilerin sosyal uyum düzeyleri ile sosyo-demografik değişkenler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

11). Öğrencilerin benlik saygıları ile sosyo-demografik değişkenler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

1). Araştırmanın örneklemi İstanbul'un Kartal ilçesi ile sınırlıdır.

2). Araştırmanın örneklemi 5. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

3). Araştırmada kullanılan Walker- McCannel Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği öğretmen gözlemi ile doldurulmaktadır. Araştırma verilerinin sadece öğretmen gözlemine dayanması araştırmayı sınırlandırmaktadır.

4).Araştırmanın kesitsel olması araştırmayı sınırlandırmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1 Evren ve Örneklem

2.1.1 Araştırmanın Evreni: Araştırmanın evrenini İstanbul'daki tüm 5. Sınıf öğrencilerinden 1. Sınıfa 60- 66 ay arasında başlayanlar ile 67 ay üzerinde başlayanlar oluşturmaktadır.

2.1.2 Araştırmanın Örnekleme: İstanbul'un Kartal ilçesindeki tüm 5 sınıf öğrencileri doğum tarihlerine göre iki gruba ayrıldıktan sonra, her iki alt grubun içinden rastgele yöntemle seçilen öğrenciler de araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu süreçte oranlı eleman örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2014).

Oranlı eleman örnekleme yönteminde evrendeki tüm elemanlar ortak özelliklerine göre alt evrene ayrılır. Bu ayrılan alt evrendeki tüm elemanların hepsi eşit olarak seçilme şansına sahip olur. Her bir alt evrenden alınacak miktar, o alt evrenin bütün evren içindeki oranı kadar alınarak örneklemin evreni temsil düzeyi güvence altına alınmış olur (Karasar, 2014).

2.2 Veri Toplama Araçları

2.2.1 Bilgi ve Onay Formu: Araştırmaya katılan öğrencilerin velileri için yapılan çalışma ile ilgili bilgilendirilmesini ve velilerin onayları doğrultusunda çalışmanın yapılması için onay formu hazırlanmıştır.

2.2.2 Sosyo-demografik Bilgi Formu: Öğrencinin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla demografik bilgi formu oluşturulmuştur.

2.2.3 Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ): Ölçek, Walker ile McConnel (1995) tarafından ergenler ve ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum becerilerini ölçmek için iki ayrı format olarak

geliştirilmiştir (Akt. Aysan ve Uz Baş, 2004). İlköğretim öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği ilköğretim versiyonu, 5'li likert tipindedir 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler, öğretmen tercihli sosyal davranış, akran tercihli sosyal davranış ve okula uyum davranışlarıdır (Aysan ve Uz Baş, 2004). Öğretmen tercihli sosyal davranış alt ölçeğinde, öğretmenin gözüyle öğrencinin akranları arasındaki davranışlarından empati, işbirliği ve özdenetim davranışlarını ölçmektedir. Akran tercihli sosyal davranış alt ölçeğinde, öğrencinin serbest oyun zamanında akranlarına yönelik davranışları ölçülmektedir. Okula uyum davranışları alt ölçeğinde ise öğretmenin gözünde öğrencinin eğitim ortamına ilişkin sosyal davranışlarını ölçmektedir (Uz Baş, 2003).

Ölçeğin standartizasyon çalışmaları ABD'nin 4 eyaletinden 2000 öğrenci ile yapılmıştır. Her bir maddenin puanı 1-5 aralığında olup tüm maddelerin puanlarının toplamı ile ölçeğin toplam puanı elde edilmektedir (Uz Baş, 2003).

Walker -McConnel (1995) ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin yaptığı çalışmada, Crombach Alfa katsayısını Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış alt ölçeğinde .96, Akran Tercihli Sosyal Davranış Alt Ölçeğinde .95, Okula Uyum alt ölçeğinde .96 ve ölçeğin toplamında .97 olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Kabasakal ve Çelik, 2010).

Ölçeğin Türkiye'deki geçerlik güvenirlik çalışması Uz Baş (2003) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin Crombach Alfa iç tutarlılık katsayıları Öğretmen tercihli sosyal davranış alt ölçeğinde $r = .80$, akran tercihli sosyal davranış alt ölçeğinde $r = .85$, okula uyum davranışı alt ölçeğinde $r = .87$ ve toplam iç tutarlılık katsayısı ise $r = .85$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçekteki sosyo-demografik bilgi kısmında ad soyadı bilgisi yer aldığından İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü araştırma komisyonu tarafından çıkarılması istenmiş ve ölçekteki bu kısım çıkarıldıktan sonra komisyon tarafından onaylanmıştır.

1.2.4 Coopersmith Özsaygı Envanteri: Ölçek, Stanley Coopersmith (1986) tarafından geliştirildikten sonra, yapılan revize çalışmalarından sonra 3 formu geliştirilmiştir. (Yetişkin Formu, Okul Formu ve Okul Kısa Formu) Araştırmada Coopersmith Öz Saygı Envanteri Okul Kısa Formu kullanılacaktır. Okul Kısa Formu

25 maddeden oluşmaktadır. Alt ölçekleri olmadığı için genel bir puan elde edilmektedir. Ölçek soruları evet hayır diye cevaplanmakta ve her maddenin 4 puanı vardır ve ölçekten toplam 100 puan elde edilmektedir. (Akt. Pişkin, 1996).

Ölçeğin Türkçe'ye çevirisini ve geçerlik güvenirlik çalışmasını ilk olarak Özoğul (1998) yapmış, daha sonra Coopersmith Özsaygı Envanterinin geçerlik güvenirlik çalışması Gürçay (1989) tarafından yapılmıştır (Akt. Pişkin, 1997). Ancak yukarda bahsedilen her iki araştırmacı da ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını ilköğretim öğrencilerine uyguladığı ve lise öğrencileriyle uygulama yapılarak geçerlik güvenirlik çalışmalarının yapılması gerektiği düşüncesi ile Pişkin (1997), 151 İngiliz ve 315 Türk öğrenciye uygulayarak ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmalarını yapmıştır.

Ölçeğin uygulama izni için başvuru İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü araştırma komisyonunda, ölçeğin 16. maddesinde (Pek çok kere evden kaçmayı (başımı alıp gitmeyi) düşündüğüm olmuştur) yer alan evden kaçma ve başımı alıp gitme ifadelerinin değiştirilmesi istenildiğinden, 16. madde 'Pek çok kere evden uzaklaşmayı düşündüğüm olmuştur' şeklinde değiştirilmiştir ve yapılan değişiklikten sonra komisyon tarafından araştırma izni verilmiştir.

2.3 İşlem

Araştırma için, İstanbul'un Kartal İlçesindeki tüm ortaokullardaki 5. Sınıf öğrenci sayısı belirlenmesi ve örneklem grubunun oluşturulması için, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Okulların müdürleri ile görüşülüp izin alındıktan sonra, öğrencilerin okul numaralı doğum tarihlerinin listesi alınmıştır. Öğrenciler doğum tarihlerine göre 2 gruba ayrılmıştır. Rastgele yöntemle, örneklem grubuna öğrenci seçilmiştir. Buna göre araştırmanın örnekleme 60-66 aylık 1. Sınıfa başlamış olan 639 öğrenciden okul numarası tek sayı olan 323 5. sınıf öğrencisi ile 67 ve daha üstü aylık 1. Sınıfa başlamış olan 5157 öğrenciden okul numarası 5 ve 5'in katı olan 923 5. Sınıf öğrencisi seçilmiştir. (Toplam 1309 öğrenci)

Ölçeğin uygulanacağı öğrencilerin buldukları okuldaki okul rehber öğretmenleri ile görüşülerek, araştırmanın amacı ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Ölçekler, öğrencilere bire bir uygulanılacağı için okul rehber öğretmenleri

aracılığıyla öğrenci velilerine onay formları gönderilmiştir. 1309 Form gönderilmiş ve 436 veli öğrencisinin araştırmaya katılmasını kabul etmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden velilerin çocuklarının öğretmenlerine Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği uygulanacağı için öğretmenlere ölçek ile ilgili bilgi verilmiştir. Daha sonra, ilgili okullarda araştırmacı tarafından öğrencilere Coopersmith Özsaygı Envanteri ve öğrencilerin öğretmenlerine Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği uygulanmıştır. Uygulanan ölçekler toplandıktan sonra uygulamadan toplanan veriler Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versiyon 15 programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

1.3.1. Verilerin İstatistiksel Analizi: Çalışmadan elde edilen bulgular incelenirken Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versiyon 15 programı kullanılmıştır.

Araştırma verileri değerlendirilirken, tanımlayıcı istatistiksel analiz yapılarak Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma kullanılmıştır.

1.sınıfa erken başlayan ve geç başlayan grupların ölçek puanları (öğretmen tercihli sosyal davranış puanı, akran tercihli sosyal davranış puanı, okula uyum puanı ve benlik saygısı puanı) arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılırken Bağımsız Örneklem T-Testi (İndepented- Samples T-Test) kullanılmıştır.

Öğrencilerin benlik saygısı puanları ile sosyal uyum ölçeği alt ölçekleri puanları ve toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığına bakılırken, Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Öğrencilerin benlik saygısı puanları ve sosyal uyum puanları ile sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkiye bakılırken Bağımsız Örneklem T- Testi (İndepented- Samples T-Test) ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

3.BULGULAR

Bu bölümde, araştırma hipotezlerinin test edilebilmesi için ölçekler aracılığı ile katılımcılardan toplanan bilgilerin analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.1. Sosyo-Demografik Özellikler

Tablo-1.1 Demografik Özellikler

		N	%
Okula Başlama Yaşı	60-66 Ay	97	22,7
	67 Ay ve Üzeri	339	77,8
Cinsiyet	Kız	219	50,2
	Erkek	217	49,8
Annenin Eğitim Derecesi	Okuma Yazma Bilmeyen	20	4,6
	İlkokul	134	30,7
	Ortaokul	104	23,9
	Lise	122	28
	Üniversite ve Üzeri	56	12,8
Babanın Eğitim Derecesi	Okuma Yazma Bilmeyen	18	4,1
	İlkokul	86	19,7
	Ortaokul	100	22,9
	Lise	158	36,2
	Üniversite ve Üzeri	74	17
Kardeş Sayısı	0	49	11,2
	1	213	48,2
	2	111	25,5
	3	49	11,3
	4 ve daha üstü	14	2,6
Anne ve Baba Birlikte mi?	Evet	397	90,8
	Hayır	39	8,9
Okul Öncesi Eğitim Durumu	Evet	248	56,9
	Hayır	188	43,1
İlkokulda Öğretmen Değişikliği	Evet	182	22,2
	Hayır	254	77,8

Öğrencilerin 219'u (% 50,2) kız, 217'si (% 49,8) erkektir. 97'si (% 22,7) 1. sınıfa 60-66 aylıkken başlamış, 339'u (% 77,8) 1. sınıfa 66 aydan daha büyük yaşta başlamışlardır.

Öğrencilerin annelerinin 20'sinin (% 4,6) okuma yazma bilmediği, 134'ünün (%30,7) ilkokul mezunu olduğu, 104'ünün (% 23,9) ortaokul mezunu olduğu, 122'sinin (%28) lise mezunu olduğu ve 56'sının (%12,8) eğitim derecelerinin lisans (üniversite) ve üstü olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin babalarının 18'inin (% 4,1) okuma yazma bilmediği, 86'sının (%19,7) ilkokul mezunu olduğu, 100'ünün (% 22,9) ortaokul mezunu olduğu, 158'inin (%36,2) lise mezunu olduğunu ve 74'ünün (%17) eğitim derecelerinin lisans (üniversite) ve üstü olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin 49'unun (%11,2) tek çocuk olduğu, 213'ünün (%48,2) 1 kardeşi olduğu, 111'inin (%25,5) 2 kardeşi olduğu, 49'unun (%11,3) 3 kardeşi olduğu ve 14'ünün (% 2,6) 4 ve daha fazla kardeşi olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin 396'sının (% 90,8) anne babası birlikte olduğu, 39'unun (% 8,9) ise anne babasının ayrı olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin 248'inin (% 56,9) okul öncesi eğitim aldığı, 188'sinin (% 43,1) okul öncesi eğitim almadığı, 182'sinin, (% 22,2) ilkokulda öğretmen değişikliği yaşadığı, 254'ünün (% 77,8) ise ilkokulda öğretmenin değişmediği görülmüştür.

3.2. 60-66 Ay Arasında ve 67 ve ay Üzerinde 1. Sınıfa Başlamış 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine İlişkin Bulgular

60-66 ay ile 67 ve üzerinde 1. sınıfa başlamış 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal uyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına bakılırken bağımsız örneklem T Testi yapılmıştır. Aşağıda 1. Sınıfa 60-66 aylık ile 67 ay ve daha üzerinde 1. Sınıfa başlamış olan öğrencilerin sırası ile Walker McConnell Sosyal Uyum Ölçeğinin alt ölçekleri olan öğretmen tercihli sosyal davranış puanları, akran tercihli sosyal davranış puanları, okula uyum puanları ve toplam sosyal uyum puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1.2. 60-66 Ay Arasında ve 67 ve ay Üzerinde 1. Sınıfa Başlamış 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
60-66 Ay	97	57,6907	14,03371	,360
67 Ay ve Üzeri	339	56,1563	14,69298	

Araştırmaya katılan öğrencilerden 60- 66 ay arasında 1. Sınıfa başlamış olanlar ile 67 ay ve üzerinde 1. Sınıfa başlamış olanların, öğretmen tercihli sosyal davranış puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. ($p = 0,36 > .05$)

Tablo 1.3. 60-66 Ay Arasında ve 67 ve ay Üzerinde 1. Sınıfa Başlamış 5. Sınıf Öğrencilerinin Akran Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
60-66 Ay	97	65,8660	16,70181	,584
67 Ay ve Üzeri	339	64,7876	17,19301	

Araştırmaya katılan öğrencilerden 60- 66 ay arasında 1. Sınıfa başlamış olanlar ile 67 ay ve üzerinde 1. Sınıfa başlamış olanların, akran tercihli sosyal davranış puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. ($p = 0,58 > .05$)

Tablo 1.4. 60-66 Ay Arasında ve 67 ve ay Üzerinde 1. Sınıfa Başlamış 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Puanlarının Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
60-66 Ay	97	32,8660	9,67883	,742
67 Ay ve Üzeri	339	32,4897	10,00218	

Araştırmaya katılan öğrencilerden 60- 66 ay arasında 1. Sınıfa başlamış olanlar ile 67 ay ve üzerinde 1. Sınıfa başlamış olanların, okula uyum puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. ($p = 0,74 > .05$)

Tablo 1.5. 60-66 Ay Arasında ve 67 ve ay Üzerinde 1. Sınıfa Başlamış 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
60-66 Ay	97	156,4227	38,71526	,514
67 Ay ve Üzeri	339	153,4346	40,07941	

Araştırmaya katılan öğrencilerden 60- 66 ay arasında 1. Sınıfa başlamış olanlar ile 67 ay ve üzerinde 1. Sınıfa başlamış olanların, sosyal uyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. ($p = 0,51 > .05$)

3.3. 60-66 Ay Arasında ve 67 ve ay Üzerinde 1. Sınıfa Başlamış 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

60- 66 ay arasında ve 67 ay ve üzerinde 1. Sınıfa başlamış 5. Sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına bakılırken Bağımsız Örneklem T Testi yapılmıştır.

Tablo 1.6. 60-66 Ay Arasında ve 67 ve ay Üzerinde 1. Sınıfa Başlamış 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Toplam Puanlarının Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
60-66 Ay	97	70,5979	16,74357	,302
67 Ay ve Üzeri	339	73,6342	17,23014	

Araştırmaya katılan öğrencilerden 60- 66 ay arasında 1. Sınıfa başlamış olanlar ile 67 ay ve üzerinde 1. Sınıfa başlamış olanların, benlik saygısı toplam

puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. ($p = 0,302 > .05$)

3.4. Sosyal Uyum İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Öğrencilerin benlik saygısı ve sosyal uyum düzeyleri arasında ilişkiye bakılırken Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Tablo 1.7 Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış İlişkisine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	N	Ort.	Ss	R	P
Benlik Saygısı	436	56,4977	14,54703	,232**	,000*
Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış	436	72,1812	17,12501		

Benlik saygısı toplam puanı ve öğretmen tercihli sosyal davranış puanı (öğretmenin gözüyle öğrencinin akranları arasındaki davranışlarından empati, işbirliği ve özdenetim davranışları) arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmış ve benlik saygısı ile öğretmen tercihli sosyal davranış arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. ($p = ,000* < .05$, $r = .232**$) Yani öğrencilerin benlik saygısı puanları arttıkça öğretmen tercihli sosyal davranış puanları artmaktadır.

Tablo 1.8 Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Akran Tercihli Sosyal Davranış İlişkisine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	N	Ort.	Ss	R	P
Benlik Saygısı	436	72,1812	17,12501	,268**	,000*
Akran Tercihli Sosyal Davranış	436	65,0275	17,07183		

Benlik saygısı toplam puanı ve akran tercihli sosyal davranış puanı (öğrencinin serbest oyun zamanında akranlarına yönelik davranışları) arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmış ve benlik saygısı ile

akran tercihli sosyal davranış arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. ($p = ,000^* < .05$, $r = .268^{**}$) Yani öğrencilerin benlik saygısı puanları arttıkça akran tercihli sosyal davranış puanları artmaktadır.

Tablo 1.9 Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Okula Uyum İlişkinine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	N	Ort.	Ss	R	P
Benlik Saygısı	436	72,1812	17,12501	270**	0,00*
Okula Uyum	436	32,5734	9,92137		

Benlik saygısı toplam puanı ve okula uyum puanı (öğretmenin gözünde öğrencinin eğitim ortamına ilişkin sosyal davranışları) arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmış ve benlik saygısı ile okula uyum arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. ($p = ,000^* < .05$, $r = .270^{**}$) Yani öğrencilerin benlik saygısı puanları arttıkça okula uyum puanları artmaktadır.

Tablo 1.10 Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Sosyal Uyum Düzeyleri İlişkinine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	N	Ort.	Ss	R	P
Benlik Saygısı	436	72,1812	17,12501	,267**	0,00*
Sosyal Uyum	436	154,0986	39,75542		

Benlik saygısı toplam puanı ve sosyal uyum toplam puanı arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmış ve benlik saygısı ile sosyal uyum düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. ($p = ,000^* < .05$, $r = .267^{**}$) Yani öğrencilerin benlik saygısı puanı arttıkça sosyal uyum puanı da artmaktadır.

3.5 Sosyal Uyum ile Sosyo-Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Sosyal uyum ile sosyo-demografik değişkenler (Cinsiyet, anne- baba eğitim derecesi, kardeş sayısı, anne baba birliktelik durumu, okul öncesi eğitim durumu ve ilkokulda öğretmen değişikliği yaşayıp yaşamama durumu) arasındaki ilişkiye

bakılırken Bağımsız Örneklem T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

3.5.1. Sosyal Uyum İle Cinsiyet Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 1.11 Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Akran Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Kız	219	68.0917	16.90829	.000*
Erkek	217	62.0553	16.70098	

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre akran tercihli sosyal davranış puanlarının anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p = .000 < .05$). Ortalamalar arasındaki farka bakıldığında kız öğrencilerin akran tercihli sosyal davranış puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puanından daha yüksek olduğu görülmüştür ($68.0917 > 62.0553$).

Tablo 1.12 Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Kız	219	59.5505	14.18313	.000*
Erkek	217	53.4977	14.30598	

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretmen tercihli sosyal davranış puanlarının anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p = .000 < .05$). Ortalamalar arasındaki farka bakıldığında kız öğrencilerin öğretmen tercihli sosyal davranış puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puanından daha yüksek olduğu görülmüştür ($59.5505 > 53.4977$).

Tablo 1.13 Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Okula Uyum Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Kız	219	35.1055	9.30898	.000*
Erkek	217	30.0737	9.89969	

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre okula uyum puanlarının anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p = .000 < .05$). Ortalamalar arasındaki farka bakıldığında kız öğrencilerin okula uyum puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puanından daha yüksek olduğu görülmüştür ($35.1055 > 30.0737$).

Tablo 1.14 Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Sosyal Uyum Toplam Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Kız	219	162.7477	38.74846	.000*
Erkek	217	145.6267	38.94445	

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre toplam sosyal uyum puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p = .000 < .05$). Ortalamalar arasındaki farka bakıldığında kız öğrencilerin toplam sosyal uyum puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puanından daha yüksek olduğu görülmüştür ($162.7477 > 145.6267$).

3.5.2. Sosyal Uyum İle Anne Eğitim Derecesi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 1.15 Öğrencilerin Anne Eğitim Dereceleri ile Akran Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Okuma Yazma Bilm	20	60.6500	18.01542	.580
İlkokul	134	64.2463	17.10579	
Ortaokul	104	64.5481	16.10456	
Lise	56	66.1557	17.35389	
Lisans ve Üstü	436	66.8929	17.07183	

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre akran tercihli sosyal davranış puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=.58 > .05$).

Tablo 1.16 Öğrencilerin Anne Eğitim Dereceleri ile Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Okuma Yazma Bilm	20	55.2500	13.63384	.841
İlkokul	134	56.1343	15.48358	
Ortaokul	104	55.6442	12.85235	
Lise	122	55.6442	15.37913	
Lisans ve Üstü	56	58.0000	13.94926	

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre öğretmen tercihli sosyal davranış puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=.84 > .05$).

Tablo 1.17 Öğrencilerin Anne Eğitim Dereceleri ile Okula Uyum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Okuma Yazma Bilm	20	28.8500	10.86896	.183
İlkokul	134	32.2761	9.99954	
Ortaokul	104	31.6827	9.47072	
Lise	56	33.7049	10.00553	
Lisans ve Üstü	436	33.8036	9.82653	

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre okula uyum puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=.18 > .05$).

Tablo 1.18 Öğrencilerin Anne Eğitim Dereceleri ile Toplam Sosyal Uyum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Okuma Yazma Bilm	20	144.7500	40.84228	.558
İlkokul	134	152.6567	41.05051	
Ortaokul	104	151.8750	35.67618	
Lise	56	157.0000	41.31396	
Lisans ve Üstü	436	158.6964	40.29885	

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre toplam sosyal uyum puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=.58 > .05$).

3.5.3. Sosyal Uyum İle Baba Eğitim Derecesi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 1.19 Öğrencilerin Baba Eğitim Dereceleri ile Akran Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Okuma Yazma Bilm	18	57.6111	15.86019	.375
İlkokul	86	66.6279	16.45532	
Ortaokul	100	65.3600	18.60353	
Lise	158	64.7342	16.13455	
Lisans ve Üstü	74	65.1486	17.79540	

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre akran tercihli sosyal davranış puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=.37 > .05$).

Tablo 1.20 Öğrencilerin Baba Eğitim Dereceleri ile Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Okuma Yazma Bilm	18	53.2778	13.34962	.895
İlkokul	86	57.0465	15.19126	
Ortaokul	100	56.8100	15.59182	
Lise	158	56.2722	13.55510	
Lisans ve Üstü	74	56.7027	14.92422	

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre öğretmen tercihli sosyal davranış puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=.89 > .05$).

Tablo 1.21 Öğrencilerin Baba Eğitim Dereceleri ile Okula Uyum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Okuma Yazma Bilm	18	26.0556	10.04386	.070
İlkokul	86	33.3605	9.84099	
Ortaokul	100	32.5800	10.24565	
Lise	158	32.5759	9.56060	
Lisans ve Üstü	74	32.2297	1.16081	

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre okula uyum puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=.07 > .05$).

Tablo 1.22 Öğrencilerin Baba Eğitim Dereceleri ile Toplam Sosyal Uyum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Okuma Yazma Bilm	18	136.9444	3748015	.418
İlkokul	86	157.0349	39.75467	
Ortaokul	100	154.7500	42.77198	
Lise	158	153.5823	37.28684	
Lisans ve Üstü	74	155.0811	41.16614	

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre toplam sosyal uyum puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=.41 > .05$).

3.5.4. Sosyal Uyum İle Kardeş Sayısı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 1.23 Öğrencilerin Kardeş Sayıları ile Akran Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Tek Çocuk	49	64.1837	16.79989	.112
1 Kardeş	210	68.1667	16.04049	
2 Kardeş	111	62.9459	16.90338	
3 Kardeş ve daha fazla	63	58.2857	16.81440	

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayılarına göre akran tercihli sosyal davranış puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür ($p=.11 > .05$).

Tablo 1.24 Öğrencilerin Kardeş Sayıları ile Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Tek Çocuk	49	55.8980	14.70012	.007
1 Kardeş	210	58.6095	13.85640	
2 Kardeş	63	55.1171	14.25976	
3 Kardeş ve daha fazla	433	51.8571	16.10135	

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayılarına göre öğretmen tercihli sosyal davranış puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p=.007 < .05$).

Tablo 1.25 Öğrencilerinin Kardeş Sayıları ile Okula Uyum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Tek Çocuk	49	31.5306	9.36105	.014
1 Kardeş	210	34.0905	9.64670	
2 Kardeş	111	31.4865	9.95340	
3 Kardeş ve daha fazla	63	30.1587	10.40503	

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayılarına göre okula uyum puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p=.014 > .05$).

Tablo 1.26 Öğrencilerin Kardeş Sayıları ile Toplam Sosyal Uyum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Tek Çocuk	49	151.6122	39.46402	.001*
1 Kardeş	210	160.8667	37.57240	
2 Kardeş	111	149.5495	39.79830	
3 Kardeş ve daha fazla	63	140.3016	43.03661	

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayılarına göre toplam sosyal uyum puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür ($p=.001 < .05$). Ortalamalar incelendiğinde 1 kardeşi olan öğrencilerin ortalamalarının diğer öğrencilerin ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

3.5.5. Sosyal Uyum İle Anne Baba Birliktelik Durumu Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 1.27 Öğrencilerin Anne Baba Birliktelik Durumu ile Akran Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Anne Baba Birlikte	396	65.3788	16.63725	.275
Anne Baba Ayrı	39	62.2564	20.60495	

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne babalarının birliktelik durumlarına göre akran tercihli sosyal davranış puanlarının anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p = .27 > .05$).

Tablo 1.28 Öğrencilerin Anne Babalarının Birliktelik Durumları ile Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Anne Baba Birlikte	396	56.7778	14.27137	.283
Anne Baba Ayrı	39	54.1538	16.1538	

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne babalarının birliktelik durumlarına göre öğretmen tercihli sosyal davranış puanlarının anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p = .28 > .05$).

Tablo 1.29 Öğrencilerin Anne Babalarının Birliktelik Durumu ile Okula Uyum Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Anne Baba Birlikte	396	32.8081	9.74217	.182
Anne Baba Ayrı	39	30.5897	11.36874	

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne babalarının birliktelik durumuna göre okula uyum puanlarının anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p = .18 > .05$).

Tablo 1.30 Öğrencilerin Anne Babalarının Birliktelik Durumu ile Sosyal Uyum Toplam Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Anne Baba Birlikte	396	154.9646	38.74237	.232
Anne Baba Ayrı	39	147.0000	48.12265	

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne babalarının birliktelik durumlarına göre toplam sosyal uyum puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p = .23 > .05$).

3.5.6. Sosyal Uyum İle Okul Öncesi Eğitim Durumu Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 1.31 Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumu ile Akran Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Okul Öncesi Eğitim Almış	248	65.8750	17.78585	.234
Okul Öncesi Eğitim Almamış	188	63.9096	16.05996	

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre akran tercihli sosyal davranış puanlarının anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p = .23 > .05$).

Tablo 1.32 Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumu ile Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Okul Öncesi Eğitim Almış	248	56.8024	14.89821	.616
Okul Öncesi Eğitim Almamış	88	56.0957	14.09977	

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre öğretmen tercihli sosyal davranış puanlarının anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p = .61 > .05$).

Tablo 1.33 Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumları ile Okula Uyum Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Okul Öncesi Eğitim Almış	248	33.4032	9.95815	.045**
Okul Öncesi Eğitim Almamış	188	31.4787	9.79166	

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre göre okula uyum puanlarının anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p = .04 < .05$). Buna göre okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin okula uyum ortalamalarının okul öncesi eğitim almamış olan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 1.34 Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumları ile Sosyal Uyum Toplam Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Okul Öncesi Eğitim Almış	248	156.0806	40.76040	.23
Okul Öncesi Eğitim Almamış	188	151.4840	38.34037	

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre toplam sosyal uyum puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p = .23 > .05$).

3.5.7. Sosyal Uyum İle İlkokula Öğretmen Değişikliği Yaşama Durumu Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 1.35 Öğrencilerin İlkokulda Öğretmen Değişikliği Yaşama Durumu ile Akran Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
İlkokula Öğretmen Değiştirmiş	82	65.2253	17.34629	.838
İlkokulda Öğretmen Değiştirmemiş	54	64.8858	16.90542	

Araştırmaya katılan öğrencilerin ilkokulda öğretmen değişikliği yaşayıp/yaşamama durumlarına göre akran tercihli sosyal davranış puanlarının anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T-

Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p = .83 > .05$).

Tablo 1.36 Öğrencilerin İlkokulda Öğretmen Değişikliği Yaşama Durumu ile Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
İlkokula Öğretmen Değiştirmiş	82	56.8571	14.81046	.663
İlkokulda Öğretmen Değiştirmemiş	54	56.2402	14.37916	

Araştırmaya katılan öğrencilerin ilkokulda öğretmen değişikliği yaşama/yaşamama durumlarına göre öğretmen tercihli sosyal davranış puanlarının anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p = .66 > .05$).

Tablo 1.37 Öğrencilerin İlkokulda Öğretmen Değişikliği Yaşama Durumları ile Okula Uyum Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
İlkokula Öğretmen Değiştirmiş	82	32.7912	10.07213	.698
İlkokulda Öğretmen Değiştirmemiş	54	32.4143	9.82892	

Araştırmaya katılan öğrencilerin ilkokulda öğretmen değişikliği yaşayıp/yaşamama durumlarına göre okula uyum puanlarının anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p = .69 > .05$).

Tablo 1.38 Öğrencilerin İlkokulda Öğretmen Değişikliği Yaşama Durumları ile Sosyal Uyum Toplam Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
İlkokula Öğretmen Değiştirmiş	82	154.8736	40.28792	.731
İlkokulda Öğretmen Değiştirmemiş	54	153.5433	39.43990	

Araştırmaya katılan öğrencilerin ilkokulda öğretmen değişikliği yaşama/yaşamama durumlarına göre toplam sosyal uyum puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p = .73 > .05$).

3.6 Benlik Saygısı ile Sosyo-Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Benlik saygısı ile sosyo-demografik değişkenler (Cinsiyet, anne- baba eğitim derecesi, kardeş sayısı, anne baba birliktelik durumu, okul öncesi eğitim durumu ve ilkokulda öğretmen değişikliği yaşayıp yaşamama durumu) arasındaki ilişkiye bakılırken Bağımsız Örneklem T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.39 Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Benlik Saygısı Toplam Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Kız	218	72.9908	18.28121	.330
Erkek	217	71.3871	15.92103	

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre toplam benlik saygısı puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p = .33 > .05$).

Tablo 1.40 Öğrencilerin Anne Eğitim Dereceleri ile Benlik Saygısı Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Okuma Yazma Bilm.	20	67.0000	17.78823	.014**
İlkokul	134	69.9925	19.14664	
Ortaokul	104	70.2692	16.08487	
Lise	122	75.0492	16.00044	
Lisans ve Üstü	56	76.5714	14.48116	

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim derecelerine göre toplam benlik saygısı puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p = .01 < .05$). Anne eğitim derecelerine göre benlik saygısı puan ortalamalarının nasıl farklılaştığını analiz etmek için yapılan Post-Hoc (Çoklu Karşılaştırma) testlerinin sonuçlarına göre anne eğitim derecesi yükseldikçe öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları da yükselmektedir.

Tablo 1.41 Öğrencilerin Baba Eğitim Dereceleri ile Benlik Saygısı Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Okuma Yazma Bilm.	18	69.7778	19.98692	.008**
İlkokul	86	67.8488	19.78919	
Ortaokul	100	69.9600	16.30512	
Lise	158	74.6835	16.33062	
Lisans ve Üstü	74	75.4595	17.12501	

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim derecelerine göre toplam benlik saygısı puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p = .008 < .05$). Buna göre anne eğitim derecesi yükseldikçe öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları da yükselmektedir.

Tablo 1.42 Öğrencilerin Kardeş Sayıları ile Benlik Saygısı Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Tek Çocuk	49	72.5714	18.51126	.009**
1 Kardeş	210	74.7238	15.54281	
2 Kardeş	111	69.6937	15.94125	
3 Kardeş ve daha fazla	63	67.5397	21.67042	

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayılarına göre toplam benlik saygısı puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Tek

Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p = .009 > .05$). Buna göre kardeşi olmayan ve 1 kardeşi olan öğrencilerin benlik saygısı puanları 2 ve daha fazla kardeşi olanlardan anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 1.43 Öğrencilerin Anne Babalarının Birliktelik Durumları ile Benlik Saygısı Toplam Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Anne Baba Birlikte	396	72.7551	17.28622	.031**
Anne Baba Ayrı	39	66.5641	14.61037	

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne babalarının birliktelik durumuna göre toplam benlik saygısı puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p = .03 < .05$). Buna göre anne babaları birlikte olanların benlik saygısı puan ortalamalarının anne babası ayrı olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 1.44 Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumları ile Benlik Saygısı Toplam Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
Okul Öncesi Eğitim Almış	248	72.5282	17.22203	.628
Okul Öncesi Eğitim Almamış	188	71.7234	17.03121	

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim durumuna göre toplam benlik saygısı puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p = .628 > .05$).

Tablo 1.45 Öğrencilerin İlkokulda Öğretmen Değişikliği Yaşama Durumları ile Benlik Saygısı Toplam Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	P
İlkokulda Öğretmen Değişikliği Yaşamış	205	72.8791	16.79571	.35
İlkokulda Öğretmen Değişikliği Yaşamamış	287	71.6811	17.37282	

Araştırmaya katılan öğrencilerin ilkokulda öğretmen değişikliği yaşama/yaşamama durumuna göre toplam benlik saygısı puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizini yapmak için, Bağımsız Örneklem T Testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p = .35 > .05$).

4. TARTIŞMA

4.1 Okula Başlama Yaşı ile Sosyal Uyum Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre, 60-66 ay arasında ve 67 ay ve üzerinde başlamış olan 5. Sınıf öğrencilerinin okula başlama yaşları ile sosyal uyum toplam puanları (Tablo 1.5) ve Walker-McConnel Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği'nin alt ölçekleri olan öğretmen tercihli sosyal davranış puanları (Tablo 1.2), akran tercihli sosyal davranış puanları (Tablo 1.3) ve okula uyum puanları (Tablo 1.4) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde yaşın sosyal uyum düzeyi üzerindeki etkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalarda ise okula başlama yaşının 1. sınıfta sosyal problem çözme becerileri ve sosyal uyum düzeylerini etkilediği yönünde sonuçlar olduğu görülmektedir (Yılmaz & Tepeli, 2013; Dirlik, 2014; Merter, Şekerci & Bozkurt, 2014). Mevcut araştırma bulguları incelendiğinde 5. sınıfta öğrencilerin 1. Sınıfa başlama yaşlarının sosyal uyum düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre, ilkokula başlama yaşının 1. Sınıftaki sosyal uyum düzeyi üzerindeki etkilerinin 5. sınıfta devam etmediği söylenebilir.

4.2 Okula Başlama Yaşı ile Benlik Saygısı Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre, 60-66 ay arasında ve 67 ay ve üzerinde başlamış olan 5. Sınıf öğrencilerinin okula başlama yaşları ile benlik saygısı toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 1.6). Ünlü (2015) yaptığı araştırmada mevcut araştırma ile benzer sonuçlara ulaşmış

ve yaş ile benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra Yılmaz ve Ekinci'nin (2001) yaptığı araştırmada da yaş ile benlik saygısı arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Altıok, Ek ve Koruklu (2010), üniversite öğrencilerinin benlik saygıları ile bazı değişkenleri incelediği araştırmada yaşları 20-25 arasında olanların 17-19 arasında olanlardan anlamlı bir düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

4.3. Benlik Saygısı İle Sosyal Uyum Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Tartışılması

Benlik saygısı ile sosyal uyum arasındaki ilişkiye dair korelasyon analizi sonuçlarına göre benlik saygısı ile; öğretmen tercihli sosyal davranış arasında pozitif ($r = .232$, $p = <.05$), akran tercihli sosyal davranış arasında pozitif ($r = .268$, $p = <.05$), okula uyum arasında pozitif ($r = .270$, $p = <.005$) ve sosyal uyum düzeyi ile pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür ($r = .267$, $p = <.05$) (Tablo 1.7- Tablo 1.8- Tablo 1.9- Tablo 1.10). Sungur'a (2016) göre iki değişken arasındaki ilişkiye bakılırken $r = 0.00$ ile 0.25 arasında ise ilişki çok zayıftır, 0.26 ile 0.49 arasında ise ilişki zayıftır, 0.50 ile 0.69 arasında ise ilişki orta düzeydedir. 0.70 ile 0.89 arasında ise ilişki yüksek düzeydedir ve 0.90 ile 1.00 arasında ise ilişki düşük düzeydedir. Buna göre araştırma bulgularına göre sosyal uyum ile benlik saygısı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki vardır. Bu durumda sosyal uyum düzeyi arttıkça benlik saygısı da artabileceği söylenebilir. Ayvalı (2012) da benzer bir şekilde, 4 ve 5. sınıflarla yaptığı araştırmada benlik saygısı yükseldikçe sosyal uyum düzeyinin de yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

Pişkin'e (2004) göre bireyin benlik saygısının düzeyi, bireyin algıladığı benliği ile sahip olmak istediği benlik arasındaki farka göre belirlenmektedir ve bireyin sahip olmak istediği benliğinin gerçekçi olması gerekir. Bunun için de bireyin çocukluk dönemi itibari ile zengin sosyal çevrede olması bol geribildirim alması gerekmektedir. Bu durumda mevcut araştırma sonucuna göre bireyin sosyal uyumunun yüksek olması çevresinden olumlu geribildirim almasını sağladığından, kişinin algıladığı benlik ile sahip olmak istediği benliğin arasındaki farkı azaltabileceği söylenebilir.

4.4. Sosyal Uyum ile Sosyo-Demografik Değişkenlere İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal uyum düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığına dair yapılan Bağımsız Örneklem T Testi sonuçlarına göre öğrencilerin toplam sosyal uyum puanları (Tablo 1.14), öğretmen tercihli sosyal davranış puanları (Tablo 1.12), akran tercihli sosyal davranış puanları (Tablo 1.11) ve okula uyum puanları (Tablo 1.13) ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal uyum puanlarının ortalamaları incelendiğinde kızların ortalamalarının erkeklerinkinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Beyindeki hormonâl değişimin insan davranışlarını nasıl etkilediği ile ilgili araştırmalar yapan Brizendine (2012), döllenmeden yaklaşık 8 hafta sonra kadın ve erkek beyninin cinsiyetine göre hormonlara maruz kaldıklarını (östrojen veya testosteron) ve bu sırada erkeklerde ve kadınlarda farklılıklar oluştuğunu belirtmektedir. Örneğin kadınların beyinlerinde işitme ve dil merkezlerindeki nöron sayısı erkeklerinkinden ortalama %11 daha fazla olduğunu ve hipokampus (beyinde anıların depolandığı bölüm) veya dili işleme bölümlerinin daha gelişmiş olduğunu belirtmektedir. Bu durumda kadınların zaten biyolojik olarak sosyal uyum konusunda erkeklere göre daha avantajlı olduğunu ve sosyal uyumun cinsiyete göre değişmesinin kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırma sonuçlarının bu mantıkla tutarlı olduğu söylenebilir.

Cinsiyetin sosyal uyum düzeyi üzerindeki etkilerine ilişkin yapılan araştırma sonuçlarının bir kısmı, cinsiyet ile sosyal uyum düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığı (Karayılmaz, 2008; Yeğen, 2008; Sungur, 2010; Aras, 2015), bir kısmı ise anlamlı fark olduğu ve bu farkın da kızların lehine olduğu yönündedir (Aysan & Uzbaş, 2004; Çelik, 2007; Güngören 2011; Kandır & Orçay, 2011; Dirlik, 2014; Erdemir, 2015). Bu durumda cinsiyetin sosyal uyuma etkilerine ilişkin araştırma sonuçlarının tutarlı olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin kardeş sayılarına göre sosyal uyum düzeylerinde anlamlı farklılaşma olup olmadığına dair yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

sonuçlarına göre öğrencilerin kardeş sayılarına göre sosyal uyum düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (Tablo 1.24 ve 1.26). Öğrencilerin kardeş sayılarına göre toplam sosyal uyum puan ortalamaları incelendiğinde, 1 kardeşi olanların toplam sosyal uyum puan ortalamalarının tek çocuk olanların ortalamalarından ve 2 ve daha fazla kardeşi olanların ortalamalarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Mevcut araştırma sonuçları ile paralel olarak Aysan ve Uzbaş (2003), kardeş sayısına göre sosyal uyum düzeyinin değiştiği sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazındaki bazı araştırma sonuçları mevcut araştırmanın tersine kardeş sayısının sosyal uyumu etkilemediği yönündedir (Erdemir, 2015; Güngören, 2011; Karayılmaz, 2008; Sungur, 2010).

Öğrencilerin anne babalarının birliktelik durumlarına göre sosyal uyum düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığına dair yapılan Bağımsız Örneklem T Testi sonuçlarına göre öğrencilerin toplam sosyal uyum puanları (Tablo 1.30), öğretmen tercihli sosyal davranış puanları (Tablo 1.28), akran tercihli sosyal davranış puanları (Tablo 1.27) ve okula uyum puanları (Tablo 1.29) ile anne ve babalarının birliktelik durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Aysan ve Uzbaş'ın (2004) ilkokul 4 ve 5. Sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada anne babası birlikte olanların sosyal uyum düzeylerinin boşanmış olanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut araştırmanın sonucunda anne baba birliktelik durumu ile sosyal uyum arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu durumda araştırma bulgularının Aysan ve Uzbaş'ın (2004) yaptıkları çalışmanın sonucuyla tutarlı olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin anne- baba eğitim düzeylerine göre sosyal uyum düzeyinde anlamlı farklılaşma olup olmadığına bakmak için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre öğrencilerin toplam sosyal uyum puanları (Tablo 1.22), öğretmen tercihli sosyal davranış puanları (Tablo 1.20), akran tercihli sosyal davranış puanları (Tablo 1.19) ve okula uyum puanları (Tablo 1.21) ile anne ve babalarının eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Aynı zamanda anne baba eğitim düzeyi ile sosyal uyum arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Alanyazında yer alan araştırma sonuçlarına göre anne ve baba eğitim düzeyinin sosyal uyum üzerinde etkili olduğu, anne baba eğitim düzeyleri yükseldikçe sosyal uyum düzeyinin de arttığı ve bu sonuçların mevcut

araştırma bulguları ile tutarlı olmadığı görülmüştür (Yeğen, 2008; Sungur, 2010; Güngören, 2011; Uğurlu, 2012.).

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumları ile sosyal uyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılması için Bağımsız Örneklem T Testi yapılmış ve öğrencilerin okula uyum puanları ile okul öncesi kuruma devam etme durumu arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür (Tablo-33). Buna göre okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin ortalamalarının almamış olanlardan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin sosyal uyum düzeyleri ile ilkokulda öğretmen değişikliği yaşayıp yaşamama durumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılması için Bağımsız Örneklem T Testi yapılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Tablo1.35- Tablo 3.36- Tablo 3.37- Tablo 3.38).

Sonuç olarak mevcut araştırmada sosyal uyum düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı, kız öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin kardeş sayılarına göre sosyal uyum düzeylerinde anlamlı farklılaşma olduğu 1 kardeşi olanların sosyal uyum düzeylerinin tek çocuk olanlardan ve 2 ve daha fazla kardeşi olanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin almamış olanlardan okula uyum puanlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal uyum ile anne- baba eğitim düzeyi, anne- baba birliktelik durumu ve ilkokulda öğretmen değişikliği yaşayıp yaşamama durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

4.5. Benlik Saygısı ile Sosyo-Demografik Değişkenlere İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre benlik saygısı düzeylerinde farklılaşma olup olmadığına dair yapılan Bağımsız Örneklem T Testi sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyetleri ile toplam benlik saygısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. (Tablo 1.39).

Alanyazında cinsiyetin benlik saygısı üzerindeki etkili olup olmadığı konusundaki sonuçlarda tutarsızlık olduğu görülmüştür. Araştırmaların bir bölümündeki sonuçlar cinsiyet ile benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir (Yelsma & Yelsma, 1998; İkiz & Çakar, 2006; Dilek, 2007; Lian, 2008; Seçer, Ay, İlbaý & Çiftçi, 2012; Ünlü, 2015; Ceylan, 2015). Cinsiyet ile benlik saygısı arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşan araştırmalarda ise büyük bir kısmı kızların benlik saygısının erkeklerin benlik saygısından daha yüksek olduğunu belirtmektedir. (Hamarata, 2004; Altıok, Ek & Koruklu, 2010; Karataş, 2012; Türedi, 2015). Bunun yanında Sarıkaya'nın (2015) yaptığı araştırmanın sonucunda erkeklerin benlik saygısının kızların benlik saygısından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin kardeş sayılarına göre benlik saygısı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına bakılması için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve öğrencilerin kardeş sayıları ile toplam benlik saygısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür (Tablo 1.42). Kardeşi olmayan ve 1 kardeşi olan öğrencilerin benlik saygılarının 2 ve daha fazla kardeşi olanlardan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazında kardeş sayısının benlik saygısı üzerindeki etkilerine dair yapılan araştırmalarda mevcut araştırmanın tersine kardeş sayısının benlik saygısı üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı belirtilmektedir (Yılmaz, & Ekinci, 2001; Erbil, Divan & Önder, 2006; Dilek, 2007; Ceylan, 2013; Yücel, 2013; Çetin, 2015).

Öğrencilerin anne babalarının birliktelik durumlarına göre benlik saygısı düzeylerinde anlamlı farklılaşma olup olmadığına bakılması için Bağımsız Örneklem T Testi Yapılmış ve öğrencilerin anne babalarının birliktelik durumları ile toplam benlik saygısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Tablo 1.43). Buna göre anne babaları birlikte olan öğrencilerin benlik saygılarının, ayrı olanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Mevcut araştırma sonucuna göre çocuğun ebeveynleri ile birlikte büyümesi çocuğun benlik saygısını etkilediği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, Sarıkaya (2015) ve Çetin (2015) yaptıkları araştırmalarda mevcut araştırma ile benzer sonuçlar elde ederek anne babaları birlikte yaşayanların benlik saygısının anne babaları ayrı yaşayanlardan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin anne-baba eğitim durumlarına göre benlik saygısı düzeylerinde anlamlı farklılaşma olup olmadığına bakılması için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve öğrencilerin anne babalarının eğitim düzeyleri ile toplam benlik saygısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve anne-baba eğitim düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin benlik saygıları düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür (Tablo 1.40- Tablo 1.41).

Anne- baba eğitim durumunun benlik saygısına etkilerini inceleyen araştırma sonuçlarının bir kısmında anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça benlik saygısının da arttığı (Ayvalı, 2012; Çetin, 2015) bir kısmında anne eğitim düzeyi arttıkça benlik saygısının arttığı (Erbil, Divan & Önder, 2006) bir kısmında baba eğitim düzeyi yükseldikçe benlik saygısının arttığı (Bal, 2005) bir kısmında ise anne- baba eğitim düzeyi ile benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı (Dilek, 2007; Ceylan, 2013; Sarıkaya, 2015) yönündedir.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim durumları ile ilkökulda öğretmen değişikliği yaşayıp yaşamama durumlarının ve benlik saygısı düzeylerinde anlamlı farklılaşma olup olmadığına bakılması için Bağımsız Örneklem T Testi yapılmış ve öğrencilerin toplam benlik saygısı puanları ve okul öncesi eğitim durumları ile ilkökulda öğretmen değişikliği yaşayıp yaşamama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Tablo 1.44- Tablo 1.45).

Sonuç olarak mevcut araştırmaya göre öğrencilerin kardeş sayılarına göre benlik saygılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve kardeşi olmayanlarla 1 kardeşi olanların benlik saygılarının 2 ve daha fazla kardeşi olanlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra anne babası birlikte olanların ayrı olanlardan benlik saygılarının yüksek olduğu ve anne baba eğitim derecesi yükseldikçe öğrencilerin benlik saygılarının yükseldiği görülmüştür. Benlik saygısı ile cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu ve ilkökulda öğretmen değişikliği yaşayıp yaşamama arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda sosyal uyum ile benlik saygısı arasında anlamlı ilişki olduğu, öğrencilerin cinsiyetlerinin sosyal uyum düzeylerinde farklılaşmaya sebep olduğunu ve kız öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin erkeklerinkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Kardeş sayısının da sosyal uyum düzeyinde farklılaşmaya sebep olduğu görülmüştür. 1 kardeşi olanların sosyal uyum düzeylerinin tek çocuk olanlardan ve 2 ve daha fazla kardeşi olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin okula uyum puanlarının okul öncesi eğitim almamış olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anne babası birlikte olan öğrencilerin benlik saygılarının ayrı olanlardan daha yüksek olduğu, tek çocuk olanların ve 1 kardeşi olanların 2 ve daha fazla kardeşi olanlardan benlik saygısı düzeylerinin anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ve anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin yükseldiği görülmüştür.

Araştırmanın sonucunda 1. Sınıfta okula başlama yaşının 5. Sınıfta benlik saygısı ve sosyal uyum düzeyi ile ilişkili olmadığı görülmüştür. Alanyazında 1. Sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmalarda okula erken başlamanın olumsuz etkileri olduğu vurgulanmaktadır. Bu araştırmalara göre, okula erken başlayan çocukların geç başlayanlara göre okula hazırbulunuşluk düzeyleri daha düşük olduğundan (Kahramanoğlu, Tiryaki & Canpolat, 2014; Merter, Şekerci & Bozkurt, 2014) ve okul olgunlukları geç başlayanlara göre daha geç olduğundan (Gündüz & Çalışkan, 2013 & Bayat, 2015) 1. Sınıfta akademik başarısızlık yaşamakta (Crosser, 1991; Kawaguchi, 2011; Tatal, 2013; Durna, 2014; Kartal, Bilgin & Bolattekin, 2016), sosyal uyum düzeyleri düşmekte (Dirlik, 2014) ve okul korkusu veya psikosomatik sorunlar yaşamaktadırlar (Yavuzer, 2004) Mevcut araştırma sonuçlarına göre alanyazındaki araştırma sonuçlarında yer alan okula erken başlamanın olumsuz

etkilerinin, 5. Sınıfta öğrencilerin benlik saygıları ve sosyal uyum düzeylerinde okula erken başlayanların geç başlayanlar arasında bir farklılaşmaya sebep olmadığı söylenebilir.

Alanyazında ilkokuldaki öğretmen değişikliği yaşayıp yaşamama durumunun benlik saygısına veya sosyal uyum düzeyine etkilerine ilişkin daha önceden yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Aslında bu konu üzerinde durulması gereken konulardan biridir. Çünkü ilkokul öğretmenin çocuğun öğrenim hayatında önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Pişkin'e (2004) göre öğretmenler çocuklarla sadece öğretim yapmazlar, çocuklarla ilk karşılaştıkları anda çocuklara karşı tutum ve davranışları ile verdikleri geribildirimler sayesinde çocukların öz saygısını olumlu ya da olumsuz etkilerler. Çocuklar anne ve babalarından veya onlara bakım verenden sonra duygusal olarak belki de ilk bağlandıkları insanın ilkokul öğretmenleri olabileceği düşünülmektedir. Ve herhangi bir sebeple ilkokul öğretmenlerinin değişmesi beraberinde bazı sorunları getirebilir. Bu sebeple gelecek araştırmalarda öğretmen değişikliği yaşamının çocuklardaki etkileri ve bu durumla nasıl baş ettikleri konusunda çalışma yapılması önerilmektedir.

Araştırma İstanbul'un Kartal ilçesinde 5. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Farklı örneklem grubu üzerinde aynı araştırma yapılmasının araştırmanın genellenebilirliği açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu araştırma ilkokul öğrencilerine de yapılabilir. Böylece okula başlama yaşının erken dönem etkileri konusunda daha çok fikir sahibi olunabilir.

Araştırmada kullanılan Walker- McCannel Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği öğretmen gözlemi ile doldurulmaktadır. Bu da araştırma verilerin sadece öğretmen gözlemine dayanmasına ve verilerin subjektif olmasına sebep olabilir. Sosyal uyum düzeyini belirlemek için hem öğretmen gözlemi hem aile gözlemi hem de öğrencilerin kendilerinin doldurabileceği bir ölçek geliştirilmesinin daha objektif verilerin elde edilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın ana amacı okula başlama yaşının sosyal uyum düzeyi ve benlik saygısına etkilerinin araştırılması idi. Okula başlama yaşının etkileri 1. Sınıftan başlanıp ortaöğretim sonuna kadar boylamsal olarak takip edildiğinde ana problem

ile ilgili daha sağlıklı veri elde edileceği düşünülmektedir. Bu sebeple gelecek araştırmalarda aynı araştırmanın boylamsal olarak yapılması önerilmektedir.

Erkek öğrencilerin sosyal uyum düzeylerini arttırmak için erken çocukluk dönemi itibari ile aile eğitimi ile okula başladıktan sonra okul rehber öğretmenlerince sosyal uyum becerileri eğitimleri verilmesi önerilmektedir.

Kardeş sayısının benlik saygısı ve sosyal uyum düzeyi üzerindeki etkileri göz önüne alındığında tek çocuk olanlar ile 2 ve daha fazla kardeşi olanların sosyal uyum düzeylerinin 1 kardeşi olanlardan düşük olması çok çocuklu ailelerde ebeveynlerin çocukları ile bireysel olarak ilgilenme zamanlarının azalması ve dolayısı ile ebeveynleri tarafından sosyal becerilerinin yeteri kadar gözlemlenemediği için önlem alınamaması sebebi ile ve tek çocuklu ailelerde çocukların akranları ile iletişim kurma imkanlarının az olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple Aile Danışmanlığı Merkezlerince ya da okul rehberlik servislerince ailelere çocukların sosyal becerilerini arttırmak için yapılabilecekler konusunda eğitim verilmesi önerilmektedir. Çocukların sosyal becerilerini geliştirebilmeleri ve erken yaşta sosyal uyum düzeylerini arttırabilmeleri için her sosyo-ekonomik seviyeden ailelerin çocuklarını gönderebilecekleri erken çocukluk eğitimi veren eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Araştırma sonucunda anne- baba eğitim düzeyi arttıkça çocukların benlik saygısı düzeylerinin de artması çocuğun dünyasında anne-babanın yerinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Hem anne hem de babalar için çocuk gelişimi ve bilinçli çocuk yetiştirme konusunda anne-baba eğitim programlarının yaygınlaştırılması ve mevcut anne- baba eğitim programlara katılımın yaygınlaştırılması için kamuda ve belediyelerde çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin okul öncesi eğitim almamış olan öğrencilerin benlik saygısı düzeyinden anlamlı şekilde yüksek çıkmış olması erken çocukluk eğitiminin önemini bir kez daha ortaya koyduğu düşünülmektedir. Bu sebeple tüm çocukların erken çocukluk eğitimi alabilmeleri için okul öncesi eğitimin zorunlu olması önerilmektedir.

Araştırmanın bir diğere sonucuna göre ise anne-babası birlikte yaşayan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin ayrı olanlardan daha yüksek olduğu görölmüştür. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (2017) verilerine göre evlilik sürelerine göre boşanma oranları incelendiğinde 2015 ve 2016 yılında evlilik süresi 1- 5 yıl arasında olanların, evlilik süreleri 1 yıldan az ve 6 yıldan fazla olanlara göre boşanma oranları daha yüksek olduğu görölmüştür. Evlilik süresi 1- 5 yıl arasındayken çocuk sahibi olan ebeveynlerin evlilik sürecindeki olumsuz koşullardan çocuğun da etkileneceği düşünölmektedir. Bu sebeple Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığınca geniş çapta önlemler alınarak, her sosyo-ekonomik seviyeden bireylerin yararlanabileceği evlilik okullarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.



KAYNAKLAR

Adler, A. (2000). Çocuk Eğitimi (2. Baskı), (K. Şipal, Çev.),İstanbul: Cem Yayınevi.

Aksaçlıoğlu, A. G.,& Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. Türk Kütüphaneciliği, 21(1), 3-28.

Allen, J. P.,Porter, M. R., McFarland, F. C., Marsh, P. &McElhaney, K. B. (2005).The Two Faces of Adolescents' Success With Peers: Adolescent Popularity, Social Adaptation, and Deviant Behavior. Child Development, 76 (3), 747- 760.

Altıntaş, E.& Gültekin M. (2005). Psikolojik Danışma Kuramları (2. Baskı). İstanbul: Aktüel Yayınları.

Altıok, H. Ö., Ek, N. & Koruklu, N. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygı Düzeyi ile İlişkili Bazı Değişkenlerin İncelenmesi. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1), 99- 120.

Angrist, J. D., & Krueger, A. B. (1992). The Effect of Age at School Entry on Educational Attainment: An Application of Instrumental Variables With Moments From Two Samples. Journal of the American Statistical Association, 328- 336.

Aral, N.,& Aktaş, Y. (1997). Çocukların Televizyon ve Diğer Etkinliklere Harcadıkları Sürenin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(13).

Aras, E. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Arıcak, T. (1999). Öğretmen Adaylarının Benlik Saygısı ve Mesleki Benlik Saygılarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Grupla Psikolojik Danışma Uygulaması. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(11), 11- 22.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. & Hoeksema, S. N. (2002). Psikolojiye Giriş (2. Baskı), (Y. Alagan, Çev.) içinde (459- 466). Ankara: Arkadaş Yayınları.

Aydın, A. (2001). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (3. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.

Aydın, B. (1996). Benlik Kavramı ve Ben Şemaları. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8, 41-47.

Aydın, B. (1997). Çocuk ve Ergen Psikolojisi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları.

Aydın, B. (2005). Çocuk ve Ergen Psikolojisi. Ankara: Nobel Yayınevi.

Aysan, F., & Uzbaş, A. (2004). İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okul Uyumu İle Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(8), 91-107.

Ayvalı, M. (2012). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı İle Sosyal Uyum Düzeyi İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. Psychological science in the public interest, 4(1), 1-44.

Bayat, S. (2015). İlkokuma Yazma Öğretiminde 60-66 Aylık Çocuklar İle İlgili Yaşanan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşleri. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(5), 172- 185.

Bayram, L. (2013). Düzenli Spor Yapmanın İslahelerindeki Çocuk Ve Gençlerin Sosyal Uyum Ve İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Bee, H. & Boyd, D. (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi (1. Baskı). (o. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.

Berk, L. E. (2013). Çocuk Gelişimi (1. Baskı). (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Yayınevi.

Biçkur, B. (2015). Üniversite Sınavına Girecek Öğrencilerin Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Bilgin, M. (2002). Bedensel ve Devinsel Gelişim. B. Yeşilyaprak (Ed.), Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi içinde (s. 52- 73). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Black, S. E., Devereux, P. J., & Salvanes, K. G. (2011). Too Young to Leave the Nest? The Effects of School Starting Age. The Review of Economics and Statistics, 455- 467.

Brizendine, L. (2012). Kadın Beyni (11. Baskı). (Z. H. Ateş, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.

Cameron, M. B. & Wilson, B. J. (1990). The Effects of Chronological Age, Gender and Delay of Entry on Academic Achievement and Retention: Implications For Academic Redshirting. Psychology in the Schools, 27, 260-263.

Can, G. (2002). Kişilik Gelişimi (Psikososyal Ahlak Gelişimi). B. Yeşilyaprak (Ed.), Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi içinde (s. 109- 140). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Cascio, E. U. & Schanzenbach, D. W. (2016). First in the Class? Age and the Education Production Function. Education Finance and Policy, 225- 250.

Ceylan, İ. (2013). Ergenlerin Benlik Saygısı ve Duygusal Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Crosser, S. L. (1991). Summer Birth Date Children: Kindergarten Entrance Age and Academic Achievement. The Journal of Educational Research, 84(3), 40-146.

Crow, D. D. (1979). Çocukta Sosyal Gelişim. Çocuk Psikolojisi (1. Baskı), (İ. N. Özgür, Çev.) içinde (173- 203). İstanbul: İbrahim Özgür Yayınları.

Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2014). Çocuklar ve Evlilik Çatışması. (G. Şendil, Çev.) Ankara: Nobel Yayınları.

Çeçen, A. R. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordamada Bireysel Bütünlük (Tutarlılık) Duygusu, Aile Bütünlük Duygusu Ve Benlik Saygısı. Eğitimde Kuram Ve Uygulama, 4(1), 19-30.

Çelen, N. (2011). Ergenlik ve Genç Yetişkinlik. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Çelik, N. (2007). Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Çetin, B. (2015). Kentte ve Kırsalda Yetişmiş Ortaokul Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.

Datar, A. (2006). Does Delaying Kindergarten Entrance Give Children a Head Start?. Economics of Education Review, 25, 63-42.

Demir, S. (2011). Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi Ve Sorunları. Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi/ Academic Student Journal of Turkish Researches, 1, 38- 49.

Dilek, H. (2007). Farklı Eğitim Programlarına Devam Eden Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Annebabalarının Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dirlik, C. (2014). 4+4+4 Eğitim Sisteminde 60-66 Aylık Öğrencilerin Okula Hazırbulunuşlukta Sosyal Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi- Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Dishion, T. J., Duncan, T. E., Eddy, J. M., Fagot, B. I., & Fetrow, R. (1994). The World of Parents and Peers: Coercive Exchanges and Children's Social Adaptation. Social Development, 3(3), 255-268.

Doğan, U. (2016). Lise Öğrencilerinin Sosyal Ağ Siteleri Kullanımının Mutluluk, Psikolojik İyi-Oluş ve Yaşam Doyumlarına Etkisi: Facebook ve Twitter Örneği. Eğitim ve Bilim, 41(183), 217-231.

Dönmez, A. (1985). Denetim Odağı. Kendine Saygı ve Üç Değişken: Çevre Büyüklüğü, Yaş, Aile Ortamı . Eğitim ve Bilim, 10(55), 4-15.

Durna, Y. (2014). Aynı Sınıfta Öğrenim Gören Altmış Altı ve Yetmiş İki Aylık Öğrencilerin Yaşadığı Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzincan.

Elkind, D. (1978). Erik Erikson İnsanda Gelişimin 8 Evresi.(A. Dönmez, Çev.). Dialogue, 11(1), 3-13.

Erbil, N., Divan, Z. & Önder, P. (2006). Ergenlerin Benlik Saygısına Ailelerinin Tutum ve Davranışlarının Etkisi. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 10(10), 7- 15.

Erdemir, Y. (2015). Ebeveyninde Depresyon Olan veya Olmayan Çocukların Sosyal Uyum Açısından Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Erkan, S. (2008). Fiziksel Gelişim. Y. Özbay & S. Erkan (Ed.), Eğitim Psikolojisi içinde (s. 51- 66). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ersoy, E. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Benlik Saygısı Ve Depresyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Fatih İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul.

Evans, R. I. (1999). Jean Piaget İnsan ve Fikirleri. (1. Baskı). (Ş. Çiftçiöğlü, Çev.). Ankara: Doruk Yayıncılık.

Gençtan, E. (2000). Psikanaliz ve Sonrası. (9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Grissom, J. B. (2004). Age and Achievement. Education Policy Analysis Archives, 12 (49), 1-41.

Gülay, H. (2009). 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Konumlarını Etkileyen Çeşitli Değişkenler. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (1), 104- 121.

Güler, F. (2014). Boşanma Sürecinde Çocukların Benlik Saygısı Depresyon ve Kabul-Red Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Güloğlu, B.,& Kararımak, Ö. (2010). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı ve Psikolojik Sağlık. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 73-88.

Gümüş, A. E. (2006). Sosyal Kaygının Benlik Saygısına ve İşlevsel Olmayan Tutumlara Göre Yordanması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(26), 63-75.

Gündüz, F., & Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi. International Periodical ForThe Languages, Literatureand History of Turkish orTurki, 8(8), 379-398.

Güngören, D. (2011). Evlilik Çatışmasının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Günindi, Y. (2010). Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Uygulanan Sosyal Uyum Beceri Eğitimi Programının Çocukların Sosyal Uyum Becerilerinin Gelişimine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gürsakal, S. (2012). Pısa 2009 Öğrenci Başarı Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 17(1), 441- 452.

Hamarata, E. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Yakın İlişkilerindeki Bazı Değişkenlerin (Benlik Saygısı, Depresyon ve Saplantılı Düşünme) Bağlanma Stilleri Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Hamarta, E.,& Demirbaş, E. (2009). Lise Öğrencilerinin Utangaçlık ve Benlik Saygılarının Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Açısından İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (21), 239-247.

Huges, M.,Pinkerton, G., & Plewis, I. (1979). Children's Difficulties on Starting In fant School. Association for Child Psychology' and Psychiatry, 187- 196.

Işık, M. (2007). Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarına Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Uyarlanması ve Uygulanması. Yüksek Lisans Tezi.

Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı.

Ikiz, F. E., & Cakar, F. S. (2010). Perceived Social Support and Self-Esteem in Adolescence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2338-2342.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu (2012). Resmi Gazete. Yayımlı Tarihi: 30.03.2012. Sayısı: 10705. Numarası: 222.

Jersild, A. T. & Günce, G. (1972). Çocuk Psikolojisi. (III. Cilt). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Kabasakal, Z. & Çelik N. (2010). Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi. *İlköğretim Online*, 9 (1), 203-212.

Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E., & Canpolat, M. (2014). İlkokula Yeni Başlayan 60-66 Ay Grubu Öğrencilerin Okula Hazır Oluşları Üzerine İnceleme. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1065- 1080.

Kalyencioğlu, D., & Kutlu, Y. (2010). Ergenlerin Aile İşlevi Algılarına Göre Uyum Düzeyleri. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 18(2), 56-62.

Kandır, A., & Orçay, M. (2011). Beş-Altı Yaş Çocuklarının Erken Öğrenme Becerileri İle Sosyal Uyum Ve Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 40-50.

Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.

Kararmak, Ö. & Çetinkaya R. S. (2011). Benlik Saygısının ve Denetim Odağının Psikolojik Sağlık Üzerine Etkisi: Duyguların Aracı Rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30-43.

Karataş, Z. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Empatik Becerileri ve Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 97-114.

Karayılmaz, D. (2008). Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zeka ve Sosyal Uyum Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kartal, H., Bolattekin, Y. & A. Bilgin (2016). The Importance of Early Childhood Education and School Starting Age in the Reading-Writing Learning Process. *Participatory Educational Research*, 3(1), 79- 101.

Kawaguchi, D. (2011). Actual Age at School Entry, Educational Outcomes, and Earnings. *J. Japanese Int. Economies*, 25, 64–80.

Kaya, K. & Tuna, M (2010). Popüler Kültürün İlköğretim Çağındaki Çocukların Aile İçi İlişkileri Üzerindeki Etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 237-256.

Kaya, M. (1997). Ailede Anne-Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(9), 193-204.

Kayadibi, Y. (2015). Parçalanmış Ailelerdeki Çocukların Anne Kabul Red Algılama Düzeylerinin Benlik Saygısı Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Kındap, Y., Sayıl, M., & Kumru, A. (2008). Anneden Algılanan Kontrolün Niteliği ile Ergenin Psikososyal Uyum ve Arkadaşlıkları Arasındaki İlişkiler: Benlik Değerinin Aracı Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(61), 95-110.

Kırık, A. M. (2014). Aile ve Çocuk İlişkisinde İnternetin Yeri: Nitel Bir Araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 337- 347.

Koçyiğit, S.,& Kayılı, G. (2008). Montessori Eğitimi Alan Ve Almayan Anaokulu Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. *Selcuk University Social Sciences Institute Journal*, 20.

Kulasızoğlu, A. (2004). Ergenlik Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Kurt, F. (2007). Okul Öncesi Kurumlara Devam Eden Beş Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Proje Yaklaşımlı Eğitim Programlarının Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Langer, P., Kalk, J. M., & Searls, D. T. (1984). Age of Admission and Trends in Achievement: A Comparison of Blacks and Caucasians. *American Educational Research Journal*, 21(1), 61-78.

Lian, T. C. (2008). Family Functioning, Perceived Social Support, Academic Performance And Self-Esteem. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*. 16 (2) 285-299.

MEB (2014). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.
[Http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html](http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html).
İndirilme Tarihi: 30.05.2016.

Merter, F., Şekerci, H., & Bozkurt, E. (2013). Aynı Sınıfta Öğrenim Gören Altmış Altı ve Yetmiş İki Aylık Öğrencilerin Yaşadığı Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. 12. Uluslar Arası Sınıf Öğremlenliği Sempozyumu, (s. 87- 98). Aydın.

Mestre, J. M. Guil, R. Lopes, P. N. Salovey, P. & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional Intelligence and Social and Academic Adaptation to School. *Psicothema*, 18, 112- 117.

Morphett, M. V. & Washburne, C. (1931). When Should Children Begin to Read?. *University of Chicago Press*, 31(7), 496-503.

Oktan V. & Şahin, M. (2010). Kız Ergenlerde Beden İmajı İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 543-556.

Oktay, A. (2004). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. (5. Baskı). İstanbul Epsilon Yayınevi. 147.

Oktay, A. & Unutkan, Ö. P. (2007). İlköğretim Çağına Genel Bir Bakış. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Onur, B. (2004). Gelişim Psikolojisi Yetişkinlik Yaşlılık Ölüm. Ankara: İmge Yayınevi.

Özgüven, İ. E. (1992). Üniversite Öğrencilerinin Sorunları ve Baş Etme Yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 5- 13.

Öztürk, E., & Uysal, K. (2013). İlkokul 1.Sınıf Öğrencilerinin Okuma–Yazma Süreçlerinin Takvim Yaşı Yönünden Karşılaştırılması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* , 8(8), 1041- 1054.

Öztürk, H. E. (2002). *Kişilik Gelişimi Açısından Çocuk ve Televizyon*. İstanbul: Beyan Yayınları.

Parmaksız, İ.,& Avşaroğlu, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Benlik Saygısı Düzeylerine Göre İyimserlik ve Stresle Başa Çıkma Stillerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(2).

Piaget, J . (2007). *Çocukta Karar Verme ve Akıl Yürütme* (1. Baskı). (S. E.Siyavuşlugil, Çev.). Ankara: Palme Yayıncılık.

Pişkin, M. (1996). *Self-Esteem, Locus of Control and Academic Achievement of Secondary School Children both in England and Turkey*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Leicester, Faculty of Education and Continuing Studies. (İNGİLTERE).

Pişkin, M. (1997). *Türk ve İngiliz Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Yönünden Karşılaştırılması*. III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Kongre Kitabı. Adana: Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayını.

Pişkin, (2004). *Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi*. Y. Kuzgun, (Ed.), *İlköğretimde Rehberlik* (5. Basım) içinde (95-120). Ankara: Nobel Yayınları.

Plummer, D. M. (2011). *Benlik Saygısı Çocuklarda Nasıl Geliştirilir?* (1. Baskı). (E Aksay, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Román, S.,Cuestas, P. J. & Fenollar, P. (2008). *An Examination of The İnterrelationships Between Self-Esteem, Others' Expectations, Family Support, Learning Approaches and Academic Achievement*. *Studies in Higher Education*, 33(2), 127-138.

RTÜK, (2013). *Televizyon İzleme Eğitlimleri Araştırması*. Kamuoyu Ölçme ve Değerlendirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.

Salami, S. O. (2010). Moderating Effects of Resilience, Self-Esteem and Social Support on Adolescents' Reactions To Violence. *Asian Social Science*, 6(12), 101.

Salmivalli, A., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. & Lagerspetz, K. M. J. (1999). Self-Evaluated Self-Esteem, Peer-Evaluated Self-Esteem, and Defensive Egotism as Predictors of Adolescents' Participation in Bullying Situations. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 25, 1268- 1278.

Sargent, C., Foot, E., Houghton, E., & O'Donnell, S. (2013, Mart). INCA Comparative Tables. *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive*, s. 21-22.

Sarıkaya, A. (2015). 14-18 Yaş Arası Ergenlerin Benlik Saygısı ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi, İstanbul.

Seçer, İ., İlbaş, A. B., Ay, İ., & Çiftçi, M. (2012). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarındaki Öğrencilerin Benlik Saygılarının İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 61-73.

Sel, Ş. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Beden Memnuniyeti Düzeyleri ile Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Senemoğlu, N. (2004). Kuramdan Uygulamaya Geçişim, Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Gazi Kitabevi.

Serebryakova, T. A., Morozova, L. B., Kochneva, E. M., Zharova, D. V., Skitnevskaya, L. V. & Kostina (2016). The Problem of Socio-Psychological Adjustment of Personality in the Scientists' Studies *International Journal of Environmental & Science Education*, 11 (11), 4706-4715.

Sezgin, A. A. & Karabacak, Z. İ. (2016). Toplumsal Paylaşım Ağlarında Sosyal Tabakalaşma: Muhafazakâr Burjuvaziye Yönelik Reklam Metinleri. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1969-1983.

Sharp, C. (2002). School Starting Age: European Policy and Recent Research. When Should Our Children Start School? (s. 1-26). London: LGA Conference Centre.

Solso, R. L. Maclin, M. K. & Maclin, O. H. (2014). Bilişsel Psikoloji. (A. Ayçiçeği- Dinn, Çev.). İstanbul: Kitapevi Yayıncılık.

Sungur, G. (2010). İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Çocukların Sosyal Uyum ve Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Sungur, O. (2016). Korelasyon Analizi. Ş. Kalaycı, (Ed.), SPSS Uygunamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (7. Basım) içinde (116- 125). Ankara: Asil Yayıncılık.

Şahin, E. (2015). Ergenlik Dönemindeki Bireylerde Saldırganlık Davranışı ve Algılanan Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkiye Benlik Saygısı Düzeylerinin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Şendil, G. (2010). Bebeklikten Yetişkinliğe;Bağlanma ve Romantik Bağlanma. T. Solmuş, (Ed.), Bağlanma, Evlilik ve Aile Psikolojisi (1. Basım) içinde (142-158). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Tapmaz, Ç. (2012). Halk Oyunları Çalışmalarının İlköğretim Beşinci Sınıf (10-11 Yaş Gurubu) Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi Üzerine Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Trawick-Smith, J. (2013). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (Çok Kültürlü Bakış Açısı). (5. Baskı). (B. Akman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Turnage, B. F., Hong, Y. J., Stevenson, A. P., & Edwards, B. (2012). Social Work Students' Perceptions of Them selves and Others: Self-Esteem, Empathy, and Forgiveness. Journal of Social Service Research, 38(1), 89-99.

Tural, Ö. (2013). İlk Okuma-Yazma Öğrenmede Okula Başlama Yaşının Okuma-Yazma Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. (B. Oral, Dü.) Diyarbakır.

TÜİK. (2016). Gençler Vakitlerinin Çoğunu TV İzleyerek Geçiriyor. Basın Odası Haberleri, 66.

TÜİK. (2017). Evlilik ve Boşanma İstatistikleri. Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Müdürlüğü Haber Bülteni, 26642.

Türedi, E. (2015). Özyeterlik, Benlik Saygısı Ve Atılganlık Düzeyi İlişkisi - Cinsiyet ve Deneyim Süresi Açısından Resmi Okul Ve Özel Okul Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi, Mersin.

Türk Tabipler Birliği. (2012). Çocukların Gelişim Süreçleri ve Okula Başlama. Türk Tabipleri Birliği Yayınları, Ankara.

Uğurlu, F. M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Sportif Faaliyetlere Katılım Düzeyi İle Sosyal Uyum Ve İletişim Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Unutkan, Ö. P. (2006). Okul Öncesinde İlköğretime Hazırlık. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Uz- Baş, A. (2003). İlköğretim 4 ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okula Uyumu ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ünal, N. & Durualp, E. (2012). Televizyonun Okul Öncesi Çocuklar Üzerinde Etkisi. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3 (2), 93-104.

Ünlü, F. (2015). Ebeveyni Boşanmış Bireylede Benlik Saygısı, Yalnızlık ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.

Workman, M., & Beer, J. (1989). Self-Esteem, Depression, and Alcohol Dependency Among High School Students. Psychological Reports, 65(2), 451-455.

Veselska, Z., Geckova, A. M., Gajdosova, B., Orosova, O., Dijk, J. A. & Reijneveld, S. A. (2009). Socio-Economic Differences in Self-Esteem of Adolescents Influenced by Personality, Mental Health and Social Support. European Journal of Public Health, 20(6), 647- 652.

Vural, Z. B. A., & Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Yasar University*, 20(5), 3348-3382.

Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve Dil*. (1. Baskı). (S. Koray, Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Yaratan, H., & Yucesoylu, R. (2010). Self-Esteem, Self-Concept, Self-Talk and Significant Others' Statements in Fifth Grade Students: Differences According to Gender and School Type. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3506-3518.

Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuzer, H. (2003). *Eğitim ve Gelişim Özellikleri ile Okul Çağı Çocuğu*. (9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuzer, H. (2004). *Ana- Baba ve Çocuk*. (17. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuzer, H. (2005). *Çocuğun İlk 6 Yılı*. (20. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi

Yeğen, B. (2008). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyumları İle Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kadıköy İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Yelsma, P., & Yelsma, J. (1998). Self-Esteem and Social Respect Within The High School. *The Journal Of Social Psychology*, 138(4), 431-441.

Yılmaz, S., & Ekinci, M. (2001). Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinde Benlik Saygısı ve Atılganlık Düzeyi Arasındaki İlişki. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 4(2), 1-10.

Yılmaz, E & Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Duyguları Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2), 117-130.

Yücel, Y. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarının, Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik İle İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Arel Üniversitesi, İstanbul.

Zarra-Nezhad, M., Aunola, K., Kiuru, N., Mullola, S.& Moazami-Goodarzi, A. (2015). Parenting Styles and Children's Emotional Development during the First Grade: The Moderating Role of Child Temperament. *Psychology & Psychotherapy*, 5(5), 1-12.

Zorlu, Y. (2016). Medyadaki Şiddet ve Etkileri. *Humanities Sciences*, 11(1), 13-32.



6. EKLER

EK-1 BİLGİ VE ONAY FORMU



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ ARAŞTIRMA VE VASİ ONAM FORMU

...../...../20....

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Sevda Çelik tarafından yürütülen "2012- 2013 Yılında 60-66 Ay Arasında ve 66 Ay Üzerinde 1. Sınıfa Başlamış 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeyleri Ve Benlik Saygılarının Karşılaştırılması" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahibsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Araştırmayla ilgili bilgiler:

A) Araştırmanın amacı: Araştırmada amaç, ilkokula başlama yaşının 5. Sınıfta sosyal uyum becerileri ve benlik saygısı üzerindeki etkilerini araştırmaktır.

B) Araştırmanın içeriği: Araştırma kapsamında öğrencinin benlik saygısı düzeyini belirlemek için 25 maddelik Coopersmith Özsaygı Envanteri Kısa Formu uygulanacak ve sosyal uyum düzeyini belirlemek için sınıf öğretmeni tarafından Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği doldurulacaktır.

C) Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma Tez çalışması

Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığımda herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

İmzası:

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

İmzası:

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

OKULUNUZ:

SINIFINIZ:

DOĞUM TARİHİNİZ:

CİNSİYETİNİZ:

KIZ ()

ERKEK ()

ANNENİZİN MESLEĞİ:

ANNENİZİN EĞİTİM DERECEŚİ: İLKOKUL () ORTAOKUL () LİSE () ÜNİVERSİTE ()

BABANIZIN MESLEĞİ:

BABANIZIN EĞİTİM DERECEŚİ: İLKOKUL () ORTAOKUL () LİSE () ÜNİVERSİTE ()

KARDEŞ SAYINIZ (Siz hariç):

ANNE BABANIZ BİRLİKTE Mİ?

EVET ()

HAYIR ()

ANAOKULUNA DEVAM ETTİNİZ Mİ?

EVET ()

HAYIR ()

İLKOKULDA ÖĞRETMEN DEĞİŞİKLİĞİ YAŐADINIZ MI?

EVET ()

HAYIR ()



Walker- McConnell Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği
İlköğretim Versiyonu

II. Ölçme ile İlgili Yönergeler

Lütfen aşağıda verilen her maddeyi dikkatlice okuyun ve bunlar ilişkin öğrencinin davranışsal konumunu derecelendirin. Eğer öğrencinin bir madde ile tanımlanan belli bir beceriyi ya da davranışsal yeterliliği sergilediğini hiç gözlemlemediyseniz, yanıtınız ASLA anlamına gelen 1 olacaktır. Eğer öğrencinin beceriyi sergileme oranı yüksek düzeyde ise, yanıtınız SKILIKLA anlamına gelen 5 olacaktır. Eğer öğrencinin beceriyi sergileme oranı bu iki uç arasında ise, yanıtınız becerinin sergilenme oranını en iyi tahmin eden 2 yada 4 olacaktır. **YANITINIZ HER MADDE İÇİN İLGİLİ ALT ÖLÇEK SÜTUNUNUN ALTINDAKİ BOŞ KUTUCUKLARA KAYDEDİN.**

Lütfen her maddeyi yanıtlayınız.

III. Maddeler ve Derecelendirme Formatları Derecelendirme Formatı AltÖlçek

		Asla					Bazen					Sıklıkla				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.	Diğer çocuklar onun aktivitelerine katılmasını isterler.															
2.	Akranlarıyla sürekli etkileşim kurabilmek için değişik aktivitelerde bulunur.															
3.	Boş zamanlarını uygun bir şekilde değerlendirir.															
4.	Akranlarının eşesine ortak olur.															
5.	Diğer kişilere sempati gösterir.															
6.	Diğer çocuklarla kolayca arkadaşlık kurar.															
7.	İyi çalışma alışkanlıklarına sahiptir.															
8.	Bir şey ya da birisi hakkında bilgi almak için sorular sorar.															
9.	Gerektiginde akranlarıyla uzlaşmayı bilir.															
10.	Kendisiyle alay edildiğinde ya da isim takıldığında, konuyu değiştirir ya da diğer yapıcı davranışlarla karşılık verir.															

11.	Teneffüsleri ve boş zamanlarını arkadaşları ile etkileşim kurarak geçirir.	1	2	3	4	5			
12.	Akranlarından gelen yapıcı eleştirileri öfkelenmeden Kabul eder.	1	2	3	4	5			
13.	Akranlarıyla uzun uzadıya oynar konuşur.	1	2	3	4	5			
14.	Yardıma ihtiyacı olan akranlarına gönüllü olarak yardım eder.	1	2	3	4	5			
15.	Akran aktivitelerinde liderlik rolünü üstlenir.	1	2	3	4	5			
16.	Diğerlerinin ihtiyaçlarına karşı duyarlıdır.	1	2	3	4	5			
17.	Samimi ortamlarda akranlarıyla konuşmaları başlatır.	1	2	3	4	5			
18.	Kızgınlığını uygun bir şekilde ifade eder.	1	2	3	4	5			
19.	Öğretmeninin ödevler için yaptığı açıklamaları dikkatlice dinler.	1	2	3	4	5			
20.	Öğretmeninin ona sorduğu soruları cevaplar ya da cevaplamaya çalışır.	1	2	3	4	5			
21.	Bağımsız ders çalışma becerilerine sahiptir.	1	2	3	4	5			
22.	Diğerlerinin saldırgan davranışları ile uygun bir şekilde başedebilir.	1	2	3	4	5			
23.	Öğretmeninin davranışı disiplin etmek için kullandığı tekniklere uygun davranır.	1	2	3	4	5			
24.	Grup etkinliklerinde akranlarıyla işbirliği yapar.	1	2	3	4	5			
25.	Bir çok farklı akranlarıyla etkileşim kurar.	1	2	3	4	5			
26.	Akranlarıyla uygun bir şekilde fiziksel temas kurar.	1	2	3	4	5			
27.	İsteklere çabuk karşılık verir.	1	2	3	4	5			
28.	Diğerleri konuşurken dinler.	1	2	3	4	5			
29.	Öfkesini control eder.	1	2	3	4	5			
30.	Diğerlerinin kişisel özelliklerine iltifat eder.	1	2	3	4	5			

Y



31.	Kendi isteğinin olmamasını Kabul eder.	1	2	3	4	5			
32.	Sosyal algıları kuvvetlidir.	1	2	3	4	5			
33.	Kendine verilengörevleri yerine getirir.	1	2	3	4	5			
34.	Teneffüslerde becerikli bir şekilde oyunlar oynar ve etkinliklerde bulunur.	1	2	3	4	5			
35.	Akranları ile iletişimini koparmaz.	1	2	3	4	5			
36.	Diğerlerine katılmak istediğinde reddedilirse, oynamak için başka bir yol bulunur.	1	2	3	4	5			
37.	Başkalarının duygularına karşı duyarlıdır.	1	2	3	4	5			
38.	Bir kişi ile konuşurken ya da kendisi ile konuşulurken göz temasını sürdürür.	1	2	3	4	5			
39.	Uygun bir yol bulup arkadaşlarının dikkatini çekmeyi başarır.	1	2	3	4	5			
40.	Akranlarından gelen öneri veya yardımını kabul eder.	1	2	3	4	5			
41.	Akranlarını oynamaya ya da etkinliklere katılmaya davet eder.	1	2	3	4	5			
42.	Masa başı görevlerini istenildiği gibi yapar.	1	2	3	4	5			
43.	Onun beceri düzeyine göre verilen işleri uygun şekilde yapar.	1	2	3	4	5			

g



Coopersmith Özsayı Envanteri

(CSEI)

Aşağıda her insanın zaman zaman hissedebileceği bir takım durumlar maddeler halinde sıralanmıştır. Bu maddelerde belirtilen ifadeler, eğer sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlıyor ve çoğunlukla size uygun geliyorsa ilgili sorunun karşısındaki "Evet" sütununa bir (X) işareti koyunuz. Bu ifadeler eğer genellikle sizin hissettiklerinizi tanımlamıyor ve çoğunlukla size uygun gelmiyorsa bu durumda da "Hayır" sütununa bir (X) işareti koyunuz.

Envanterde yer alan soruların doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Bu nedenle yanıtlarınızı verirken mantığınızdan çok duygularınıza kulak vermeyi unutmayınız. Kararsız kaldığınız durumlarda bile sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Herhangi bir maddeye ilişkin her iki seçeneği de işaretlediğinizde ya da her iki seçeneği de boş bıraktığımızda bu soru maddesine ilişkin yanıtınızın geçersiz sayılacağını unutmayınız.

Evet Hayır

- () () 1- Başıma gelenlerden genellikle rahatsız olmam.
- () () 2- Sınıfın huzurunda konuşma yapmak bana çok güç gelir.
- () () 3- Eğer gücüm yetse kendimle ilgili değiştirmek istediğim pek çok özelliğini var.
- () () 4- Herhangi bir konuda fazla zorlanmadan karar verebilirim.
- () () 5- İnsanlar benimle birlikteyken hoş ve eğlenceli vakit geçirirler.
- () () 6- Evdeyken kolayca canım sıkılır keyfim kaçar.
- () () 7- Yeni şeylere alışmam uzun zaman alır.
- () () 8- Yaşıtlarım tarafından seviliyorum,
- () () 9- Anne-babam genellikle duygularımı dikkate alır.
- () () 10- Genellikle pek direnmeden. kolayca pes ederim.
- () () 11- Anne benden beklentisi çok fazla (aşırı derecede).
- () () 12- Olmak istediğim gibi davranmakta yani kendim olmakla oldukça zorlanıyorum.
- () () 13- Hayatımdaki her şey karmakarışık
- () () 14- Arkadaşlarım genellikle fikirlerimi izlerler.
- () () 15- Kendimi değersiz görüyorum.
- () () 16- Pek çok kere evden uzaklaşmayı düşündüğüm olmuştur.





T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.14314971

19/12/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Maltepe Üniversitesinin 08.12.2016 tarih ve 742 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 no.lu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 19.12.2016 tarihli tutanağı.

İstanbul Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Sevda ÇELİK'in "2012-2013 Yılında 60-66 Ay Arasında ve 66 Ay Üzerinde 1. Sınıfa Başlamış 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeyleri ve Benlik Saygılarının Kararlaştırılması" konulu tezi kapsamında, ilimiz Kartal ilçesinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerine; demografik bilgi formu, coopersmith özsaygı envanteri ve walker-mc conell sosyal yeterlik ve okula uyum ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
19/12/2016

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Ökten Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.14378584
Konu: Anket Araştırma İzni

21.12.2016

İSTANBUL MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsüne)

- İlgi: a) 08.12.2016 tarih ve 742 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 19.12.2016 tarih ve 14314971 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Sevda ÇELİK'in "2012-2013 Yılında 60-66 Ay Arasında ve 66 Ay Üzerinde 1. Sınıfa Başlamış 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeyleri ve Benlik Saygularının Kararlaştırılması" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2db0-46ad-3473-bf39-a84b kodu ile teyit edilebilir.

Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği hakkında

Gelen Kutusu x



sevda celik <sevda.celik37@gmail.com>

9.12.20
16

Alıcı: asliuzbas

Sayın Aslı Uz Baş,

Ben Sevda Çelik. İstanbul'da Kartal Milli Eğitim Vakfı Ortaokulunda rehber öğretmen olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Maltepe Üniversitesi Gelişim Psikolojisi yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans bitirme tezim," 2012- 2013 Yılında 60-66 Ay Arasında ve 66 Ay Üzerinde 1. Sınıfa Başlamış 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeyleri ve Benlik Saygılarının Karşılaştırılması." İzin verirsiniz bu çalışmamda Türkçeye uyarlanmış olduğunuz Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği İlköğretim Versiyonunu kullanmak istiyorum.

Şimdiden teşekkürler, iyi çalışmalar



Aslı Uz Baş <asliuzbas@gmail.com>

15.12.20
16

Alıcı: bana

Merhaba,

Ölçek formu ve puanlama bilgisi içeren bir belgeyi ekte gönderiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Doç. Dr. Aslı Uz Baş

9 Aralık 2016 10:05 tarihinde sevda celik <sevda.celik37@gmail.com> yazdı:

Coopersmith Özsaygı Envanteri hakkında

Gelen Kutusu x



sevda çelik <sevda.celik37@gmail.com>

6.12.20
16

Alıcı: metinpiskin

Sayın Metin Pişkin,
Ben Sevda Çelik. İstanbul'da Kartal Milli Eğitim Vakfı Ortaokulunda rehber öğretmen olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Maltepe Üniversitesi Gelişim Psikolojisi yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans bitirme tezim," 2012- 2013 Yılında 60-66 Ay Arasında ve 66 Ay Üzerinde 1. Sınıfa Başlamış 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeyleri Ve Benlik Saygılarının Karşılaştırılması." İzin verirseniz bu çalışmamda Türkçeye uyarlanmış olduğunuz Coopersmith Özsaygı Envanteri kısa formunu kullanmak istiyorum.
Şimdiden teşekkürler, iyi çalışmalar...



Metin Piskin <metinpiskin@gmail.com>

8.12.20
16

Alıcı: bana

Selam Sevda Hanım,
Envanteri ve bu konudaki bazı yayınlarımı ekte gönderiyorum. Başarı dileklerle.

4 Ek

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Sevda Çelik

Doğum Yeri ve Tarihi: Tokat / 1987

Eğitim

Lise: Zile Dinçerler Lisesi

Lisans: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Yüksek Lisans: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Gelişim Psikolojisi Programı

İş Deneyimi

2008-2010 : Amasya Suluova Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu, Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen

2010- : İstanbul Kartal Milli Eğitim Vakfı Ortaokulu, Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen

İletişim Bilgileri

Tel: 05064028863

E-posta: sevda.celik37@gmail.com