

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sınıfa Uyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examination of Classroom Adaptation of Preschool Children in terms of Some Variables

Hatice UYSAL¹, Emine Hande AYDOS², Berrin AKMAN³

¹Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.
huysal@ohu.edu.tr

²Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.
ehande@hacettepe.edu.tr

³Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.
bakman@hacettepe.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 12.10.2016

Yayına Kabul Tarihi: 16.12.2016

ÖZ

Bu çalışma, Koth, Bradshaw ve Leaf (2009) tarafından geliştirilen; Aydos, Uysal ve Akman (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi (Teacher Observation of Classroom Adaptation- Checklist) kullanılarak okul öncesi dönem çocuklarının sınıfa uyumlarını çocukların yaşı, cinsiyeti, öğretmenlerin öğrenim düzeyi ve mesleki deneyim süreleri açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çocukların yaş ve cinsiyet değişkenine; öğretmenlerin de öğrenim düzeyi ve mesleki deneyim süresi değişkenine göre çocukların sınıfa uyum düzeylerinde farklılık gösterip göstermediğini karşılaştırmak amacıyla parametrik olmayan Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Çalışma, devlete bağlı ve özel okul öncesi eğitim kurumlarından elde edilen verilerle yürütülmüştür (n=122). Araştırmanın bulgularına bakıldığında araştırmada yer alan çocukların Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin alt boyutlarından almış oldukları puanların, cinsiyet değişkeni ile ilişkisi incelendiğinde Prososyal Davranışlar açısından kız ve erkek arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Konsantrasyon Problemleri ve Davranış Problemleri açısından gruplar arasında kız çocukların lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Çocukların yaş değişkeni ile ilişkisini incelemek amacıyla yapılan analiz sonucunda herhangi bir alt boyut için yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin alt boyutları öğretmenlerin öğrenim düzeyi ve mesleki deneyim süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda ise Prososyal Davranışlar alt boyutu için yüksek lisans derecesine sahip öğretmenin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki deneyim süresine dair yapılan analiz sonucunda Konsantrasyon Problemleri, Davranış Problemleri ve

Prososyal Davranışlar açısından 10-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sınıfa uyum, okul öncesi, olumlu sosyal davranış, kontrol listesi

ABSTRACT

This study aims to evaluate the preschool children's classroom adaptation in terms of the variables age and gender of the children, education level and professional seniority of the teachers using Teacher Observation of Classroom Adaptation–Checklist developed by Koth, Bradshaw and Leaf (2009), adapted Turkish by Aydos, Uysal and Akman (2015). Quantitative research method was used. Non-parametric Mann-Whitney U and Kruskal Wallis tests were used to evaluate classroom adaptation level of children in terms of age and gender of the children, and education level and professional seniority of the teachers. Data was collected from the private and state preschools (n=122). Findings of the research show that there is no difference between girls and boys related to gender variable in subscales of Teacher Observation of Classroom Adaptation–Checklist especially in term of prosocial behaviours. There is a difference found in Concentration Problems and Behavioural Problems in favor of the girls. When the children's age variable examined, there is no significant difference in any subscales. When teachers' graduation and professional experience were examined in subscales of Teacher Observation of Classroom Adaptation–Checklist; there is a significant difference in favor of teacher who has master's degree graduation level in Prosocial Behaviours. Also, analysis results of teachers' professional experience; there is a difference in Concentration Problems, Behavioural Problems and Prosocial Behaviour in favor of teachers who have 10-15 professional experience.

Keywords: Classroom adaptation, early childhood, prosocial behaviour, checklist

GİRİŞ

Okul öncesi dönemde pek çok çocuk ilk kez evden uzaklaşmakta ve daha önce tanımadığı yabancı bir ortama girmektedir. Evde daha özgür bir ortama sahip olan çocuk, okul öncesi eğitim kurumuyla birlikte okuldaki ve sınıftaki kurallara uyması ve etrafındakilerle birlikte hareket etmesi gerektiğini anlamaktadır (Oktay ve Unutkan, 2005). Bu ortamda uyulması gereken bazı kurallar, farklı özelliklere sahip öğretmenler ve akranlar, katılması gereken etkinlikler ve yapması gereken birtakım görevler bulunmaktadır (Dinçer, 2005). Bununla birlikte, süreçte çocuktan bu duruma uyum sağlaması ve durumun üstesinden gelmesi beklenmektedir (Oktay, 2010). Okula uyum pek çok beceriyi gerektiren ve beraberinde getiren, sosyal etki ve sosyal davranışlarla da ilişkili çok boyutlu bir kavramdır (Gresham ve Elliott, 1987; Önder ve Gülay, 2010).

Uyum, okul kültürünün ya da öğrenme ortamlarının gerektirdiği çok yönlü özelliklerle çocukların sahip olduğu özelliklerin etkili bir eğitim öğretim süreci için bir araya gelme derecesini ifade etmektedir (Spencer, 1999). Kritik yılları kapsayan okul öncesi dönemin çocuğa sağladığı ilk deneyim alanlarından ve en önemli değişikliklerden birisi de sınıfa uyumdur. Bu dönemde sınıfa uyumun belirleyicilerinin başında akran ilişkileri ve çocuk-öğretmen ilişkisi gelmektedir. Bunun en temel nedeni, okul öncesi eğitim programının özgün yapısı ve gün içinde yapılan etkinliklerin çocuk-çocuk ve öğretmen-çocuk etkileşimini gerektirmesidir (Gülay, 2010; Gülay ve Erten, 2011; Yoleri, 2014). Tüm bu etkileşimler ve etkileşimlerin niteliği çocukların sınıfa uyumlarını etkilemektedir. Okula uyum sağlayan çocuklar, dikkatlidirler, etkinliklerde katılımcı, aktiftirler, bağımsız çalışabilirler ve akademik başarıları daha yüksektir. Ayrıca bu çocuklar akranları ve öğretmenleriyle yakın ve güvene dayalı ilişkiler kurarlar (Bart, Hajami ve Bar-Haim, 2007; Buhs ve Ladd, 2001). Yaşamın erken dönemlerindeki akran ilişkilerinin, sonraki yıllardaki davranış sorunları, yalnızlık, akademik başarı ve uyum ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Birch ve Ladd, 1998). Uyum ve akran ilişkileri karşılıklı etkileşim halindedir (Bart, Hajami ve Bar-Haim, 2007). Bu nedenle, çocukların erken yaşlardan itibaren sınıfa uyumlarını artıracak nitelikte etkileşimler

kurmasının desteklenmesi ve eğitim sürecinde bu becerilerini destekleyecek uygulamalara yer verilmesi büyük önem taşımaktadır.

Yaş aldıkça ailesine kıyasla akranlarıyla daha çok etkileşimde bulunan çocuğun akran ilişkilerinin ve sosyal davranışlarının niteliği, kurduğu etkileşimlerle gelişmekte ve şekillenmektedir (Uysal ve Dinçer, 2012). Özellikle okul öncesi dönem okula uyumun ve akran ilişkilerinin yaşanmasına olanak sağlayan ilk dönemlerdendir. Akranlar, verdikleri güven, sağladıkları destek ve arkadaşlıkla çocukların özgüvenlerini arttırmakta; olumlu akran ilişkileri ile grup içindeki aidiyet hissini geliştirmektedir. Sınıfa ve yeni ortamlara rahatlıkla uyum sağlayan çocukların sosyal etkileşimlerinin daha iyi olduğu, sosyal becerileri sıklıkla kullandıkları, akranları tarafından sevildikleri ve kabul edildikleri görülmektedir (Estell, Jones, Pearl, Van Acker, Farmer ve Rodkin, 2008). Çocukların kurduğu etkileşimlerin niteliği sağlıklı davranışlar sergileyip sergilememesinin bir yordayıcısı olarak görülmektedir. Nitelsiz etkileşimler beraberinde çeşitli sorunları da getirebilmektedir. Yoleri'ye (2014) göre uyum ve davranış problemleri, okula başlarken ortaya çıkabilen sıkıntılar arasında yer almaktadır. Düşük konsantrasyon ve özsaygı gibi içselleştirme davranışları çocukların sınıfa uyum sağlamasını olumsuz şekilde etkilemektedir (Eggum-Wilkens, Valiente, Swanson ve Lemery-Chalfant, 2014). Çocuklar arasında yaşanmakta olan bu olumsuz ilişki biçimleri çocukluktan yetişkinliğe kadar süregelmektedir. Çocukların bu saldırgan veya olumlu sosyal davranışları, akranlarının onları arkadaş olarak seçmesinde ya da seçmemesinde ve grup hâlindeyken benzer davranışlar sergilemesinde etkilidir (Uysal ve Dinçer, 2012). Tüm bu çalışmalar, akranlarıyla ve çevreleriyle sağlıklı ve güvenli etkileşimler kuran çocukların ileriki yıllarda da daha başarılı olduğunu göstermektedir. Tersine bir durum söz konusu olduğunda da, nitelsiz etkileşimlerin beraberinde önemli sorunlar getirdiği görülmektedir.

Çocukların uyum sağlamalarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Çocuğun sınıfa uyumu, bilişsel, fiziksel ve duygusal açıdan hazır olmayı gerektirir (Yavuzer, 2010, 2000). Yapılan çalışmalarda, okul öncesi eğitime devam eden çocukların ilişkiyi başlatma ve sürdürme, özdenetimini koruma, grup içerisinde çalışma (Erbay, 2008),

nezaket kurallarına uyma, okul ve sınıf kurallarına uyma, eşyalarını arkadaşlarıyla paylaşma, okula istekli gelme hususlarında başarılı oldukları yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir (Toluç, 2008). Akran ilişkilerinin saldırganlık, şiddete uğrama, sevilmeme gibi farklı boyutları çocukların uyum düzeylerini azaltabilmekte ve olumsuz şekilde etkileyebilmektedir (Betts, Rotenberg ve Trueman, 2009; Estell, vd., 2008; Klima ve Repetti, 2008; Ladd, 2006; Rubin ve Burgess, 2001). Okula başladığında olumsuz akran ilişkileri geliştiren, sosyal becerilerden yoksun olan çocukların çocukluk ve hatta ergenlik boyunca akran reddi, iletişim ile ilgili sorunlar ve akademik başarısızlık yaşayabildikleri belirlenmiştir (Leve, Fisher ve De Garmo, 2007). Aynı şekilde, sağlıklı okula uyumun da olumlu akran ilişkilerinin kurulmasını ve akran kabulünü pekiştirdiği ve artırdığı ortaya çıkmıştır. Akran grubunda yakın arkadaşların az sayıda olması, akranlar tarafından dışlanma, akran şiddetine uğrama, okula uyum ile olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1996). Erken yaşlardan itibaren, akranlarla olan ilişkilerin niteliği ve içeriği çocukların okula uyumlarını etkileyebilmektedir. Bütüncül olarak sağlıklı gelişim gösteren çocukların okula uyumlarının daha kolay olduğu, aksi bir durumdaysa ileriki yaşları da kapsayan sorunların ortaya çıkabileceği görülmektedir.

Gülây (2011) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile akran ilişkilerinin farklı boyutları arasındaki ilişkiyi eğitim öğretim yılı boyunca incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, güz ve bahar dönemlerinde çocukların okula uyum düzeyleri yükseldikçe olumlu sosyal davranış düzeyinin de yükseldiğini; uyum düzeyleri azaldıkça olumlu sosyal davranış düzeylerinin de azaldığını göstermektedir. Ayrıca her iki dönemde de okula uyum düzeyi yükseldikçe aşırı hareketlilik, korkulu-kaygılı olma, dışlanma, saldırganlık ve akran şiddetine uğrama düzeyleri azalmaktadır. Bulgular, okula uyum ile akran ilişkilerinin çeşitli boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. İki dönem için aynı bulguların elde edilmiş olması okula uyumun ve akran ilişkilerinin önemi ve kısa süreli etkisi açısından tutarlılığı göstermiştir.

Çekingen çocukların sınıfa katılımları ve okula uyumları da düşük düzeyde olabilmektedir. Bu durumun sonraki yıllardaki uyum ve yalnızlık düzeyiyle ilişkili olduğu bulunmuştur (Eggum-Wilkens vd., 2014; Stoeckli, 2010). Gomes ve Livesey (2008) tarafından yapılan çalışmada, aşırı hareketli çocukların akran ilişkilerinde daha fazla sorun yaşadıkları, sınıfa uyum sağlamada zorluk çektikleri belirlenmiştir. Bununla paralel olarak; yardımlaşma, paylaşma, etkili iletişim becerilerinin, akran ilişkilerindeki olumlu davranış örneklerini desteklediği ve artırdığı vurgulanmıştır. Küçük çocukların uyumları ile akran ilişkilerinin farklı boyutları arasında karşılıklı etkileşim bulunmaktadır. Bu durum, arkadaşı olmayan çocuklar için sosyal olmayan davranışlara ve zorbalığa dönüşebilmektedir. Yalnız kalan çocuklar, arkadaş grubuna yeter ki dâhil olabilmek amacıyla akranlarının kendilerine zorbaca davranmalarına göz yumdukları gibi saldırgan davranış örüntüleri sergileyen çocuklar da kendilerine hedef olarak arkadaşsız çocukları seçmektedirler (Uysal ve Dinçer, 2012; Hanish ve Guerra, 2004; Hodges, Boivin, Vitaro ve Bukowski, 1999; Hodges, Malone ve Perry, 1997). Ayrıca yüksek düzeyde saldırganlık sergileyen akranların sınıf arkadaşları tarafından daha çok kabul görmesi, çocukların istenmeyen akran sosyalleşmesi türünden korunamamasının başlıca nedenleri arasındadır (Powers ve Bierman, 2013).

Gülây-Ogelman ve Erten'in (2013) 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkilerinin ve sosyal konum düzeylerinin birlikte, okula uyum düzeyi üzerinde yordayıcı etkisinin olup olmadığını inceledikleri çalışmada, olumlu sosyal davranışın okula uyum düzeyini en yüksek düzeyde yordayan değişken olduğu bulunmuştur. Olumlu sosyal davranış ve sosyal konum düzeyleri arttıkça okula uyum düzeylerinde artış meydana gelmiştir. Korkulu-kaygılı olma, sosyal olmayan davranış, aşırı hareketlilik ve saldırganlık değişkenlerinin düzeyleri arttıkça okula uyum düzeyinde azalma görülmüştür. Eggum-Wilkens ve diğerlerinin (2014) okulun ilk yıllarında akran grubunda popülerlik kadar sonraki yıllarda işbirliği ve içselleştirme problemleri gibi utangaçlığın neden olduğu davranışları anlamayı amaçlayan araştırmalarında, çocukların okulun ilk yıllarındaki utangaçlıklarının akran ilişkilerindeki problemler yüzünden sonraki yıllarda sınıflarında güçlükler yaşamalarına neden olabildiği ortaya çıkmıştır.

Gülay ve Erten'in (2011) okul öncesi dönem çocuklarının akran kabulü düzeyinin; okulu sevme, işbirlikçi katılım, okuldan kaçınma ve özyönetim gibi okula uyum değişkenleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yaptıkları araştırmada akranları tarafından kabul edilen çocukların okulu sevdikleri, etkinliklere işbirlikçi katılımlarının arttığı, okuldan daha az kaçındıkları ve özyönetim becerilerini daha sıklıkla sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, akranlar tarafından reddedilmenin de çocukların okulu daha az sevmelerine, etkinliklerde işbirlikçi katılım ve kendini yönetme becerilerini daha az sergilemelerine ve okuldan daha çok kaçınmalarına neden olacağını ortaya koymaktadır. Powers ve Bierman'ın (2013) erken çocukluk döneminde çocukların okulda yaşadıkları yıkıcı davranışlarını ve akran ilişkilerini incelemek için öğretmen değerlendirmelerini kullanmıştır. Bu çalışmada, yıkıcı çocuklara yönelik akran reddinin azaldığı ve saldırgan arkadaş grubunda yer almanın arttığı akran ilişkileri ile artan yıkıcı davranış düzeylerinin bağlantılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Schaeffer, Petras, Ialongo, Masyn, Hubbard, Poduska ve Kellam'ın (2006) erken çocukluk yıllarında ortaya çıkan olumsuz sosyal davranışların yetişkinlikte ortaya çıkan olumsuz sosyal davranışlarla ilişkisi ile bunların kızlar ve erkekler arasında gelişimsel benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koymayı amaçlayan çalışmada çocuklar arasında yaşanan akran reddi, yıkıcı davranışlar ve konsantrasyon problemleri incelenmiştir. Erken yıllarda ortaya çıkan yıkıcı davranışların, erken tanıma ve müdahale çalışmalarının yapılmaya değer ölçüde kız çocuklar için önemli bir problem olduğu görülmüştür. Kız çocukların erken yıllarda yıkıcı davranışlar sergilemesinin sonraki yıllarda da bu davranışları sürdüreceğinin bir kanıtı olduğu saptanmıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin çocuklar için yapacağı değerlendirmelerin, bu davranışların önlenmesi ve onlara müdahale edilmesi çalışmalarında önemli bir yer tutmaktadır. Gatzke-Kopp, Greenberg ve Bierman'ın (2014) öğretmenleri tarafından yüksek düzeyde yıkıcı davranışlar gösterdiği belirtilen okul öncesi dönem çocuklarına sosyal duygusal eğitim programı uyguladıkları deneysel çalışmalarında çocukların duygu düzenleme, saldırganlık ve dışsallaştırma davranışları değerlendirilmiştir. Dışsallaştırma davranışlarının yüksek, duygu düzenleme becerilerinin düşük düzeyde olmasının

öfkesele tepkilerle doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, okula uyumun sağlanabilmesi için önemli görülen değişkenler arasında cinsiyet ve yaş gibi demografik değişkenler de sayılabilir.

Yapılan araştırmalar çocukların yaşları büyüdükçe davranış problemlerinin azaldığı, akran ilişkilerinin, sosyal becerilerinin ve okula uyumlarının arttığını ortaya koymuştur (Campbell, 2006; Vandell, Nenide ve Winkle, 2006). Ogelman ve Erten (2013) yaptıkları bir araştırmada, çocukların 6 yaşta okulu sevme ve uyum düzeyinin 5 yaşa göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak; Çıkrıkçı (1999) tarafından yapılan çalışmada, cinsiyet sınıfa uyum için önemli bir değişken olarak tespit edilmemiştir. Çocukların uyumları arasında cinsiyet ve anne-baba öğrenim düzeyi açısından bir farklılık olup olmadığını incelediği bir çalışmada, cinsiyet değişkeni açısından çocukların uyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Erkan ve Kırcı, 2010). Küçük, Dolu ve Erdoğan (2009) çocuklardaki dikkat düzeyinin yaş ile birlikte orantılı olarak arttığını belirlemiştir.

Sınıfa uyum sürecinde başarılı olmak için öğretmenlerin rolünün de önemli olduğu belirtilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin 36-72 aylık çocuklarda gözlemlenen davranış problemleri için kullandıkları eğitsel tanı ve değerlendirme yöntemleri göz önünde bulundurularak, davranış problemlerine yönelik tutumları ve bu problemlerin üstesinden gelme becerilerine ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmada, öğretmenlerin davranış problemleri ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olmalarına ilişkin benzer oranlarda olumlu ve olumsuz görüşe sahip oldukları görülmüştür. Yapılan çalışma sonucunda; çocuklarda görülen davranış problemlerine yönelik eğitsel tanı ve değerlendirme yöntemlerini kullanma becerilerinde 0-1 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin kararsız kalma oranları ile katılma oranları benzerlik gösterirken, 2-5 yıllık öğretmenlerin kararsız kalma oranlarının biraz daha düşük olduğu, 6-10 yıllık ve 11-15 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin kararsız kalma, katılma ve tamamen katılma oranlarının benzerlik gösterdiği, 16-20 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin ise neredeyse hiç kararsızlık yaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Yumuş, 2013).

Sınıfa uyum, akademik başarının artması ve disiplin problemlerinin azalması ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin davranış problemlerini değerlendirmesi, zayıf sınıf yönetimi ve yıkıcı davranışlara sahip çocukların sayısı, yılın farklı dönemleri, çocukların demografik özellikleri, yaşı ve cinsiyeti gibi birçok farklı etkenden etkilenebilmektedir (Koth, Bradshaw ve Leaf, 2009; Mitchell, Bradshaw ve Leaf, 2010). Erken dönemde çocukların değerlendirilmesinde çok kaynaklı ve ölçümlü değerlendirmelerden yararlanmak ve aynı zamanda gözlemler yaparak davranış problemlerini tespit etmek ve buna yönelik çözümler üretilebilmek için gerekli çalışmaların yapılması oldukça önemli görülmektedir (Yumuş, 2013). Bu doğrultuda, çalışmanın amacı Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi (Teacher Observation of Classroom Adaptation–Checklist) kullanarak anasınıfı çocuklarının sınıfa uyumlarını çocukların yaşı, cinsiyeti, öğretmenlerin öğrenim düzeyi ve mesleki deneyim süresi değişkenleri açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri ile yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen verilerin analizi için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Bu testlerin uygunluğunu belirlemek için “Kolmogorov-Smirnov” testinde yararlanılmıştır (Tablo 1). Çocuklardan elde edilen ölçeğin alt boyutlarına dair toplam puanların normal dağılım göstermesi ve puanların homojen dağılım göstermesi gerekmektedir. SPSS’te normal dağılıma uygunluk testi Kolmogorov-Smirnov testi ile yapılır. Çalışma grubu büyüklüğünün 50’den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testi, puanların normalliğe uygunluğunu incelemede kullanılan bir testtir (Büyüköztürk, 2008).

Verilerin çözümlenmesinde kullanılan ölçek sıralamaya dayalı olduğu (Siegel, 1977) için parametrik olmayan istatistikten yararlanılmıştır. Çocuğun yaş, cinsiyet, öğretmenin öğrenim düzeyi ve mesleki deneyim süresi gibi bağımsız gruplar arasında toplam puan ölçümleri açısından fark olup olmadığını anlamak amacı ile Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Böylece analizde anlamlı farklılığa ilişkin bir değerlendirme yapılmıştır.

Tablo 1. Normal Dağılım Özelliğinin Kolmogorov-Smirnov Z Testine Göre İncelenmesi

| | Kolmogorov-Smirnov Z | | | | |
|---------------------------|----------------------|-----|------|-----------|----------|
| | İstatistik | N | p | Çarpıklık | Basıklık |
| Konsantrasyon Problemleri | 2.286 | 122 | .000 | 1.547 | 2.303 |
| Prososyal Davranışlar | 2.540 | 122 | .000 | -1.260 | .821 |
| Davranış Problemleri | 1.697 | 122 | .006 | 1.827 | 4.873 |

Tablo 1 incelendiğinde çocukların ölçek alt boyutlarından aldıkları puanların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu noktadan hareketle normal dağılmayan verilere parametrik bir test uygulanamayacağından çalışma verilerinin analizi sırasında parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Konsantrasyon Problemleri alt boyutu çarpıklık 1.547 ve basıklık 2.303 olarak hesaplanmıştır. Sosyosyal Davranışlar alt boyutu çarpıklık -1.260 ve basıklık .821 olarak hesaplanmıştır. Davranış Problemleri alt boyutu çarpıklık 1.827 ve basıklık 4.873 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular da, ölçek alt boyut puanlarının normal bir dağılıma sahip olmadığını göstermiştir.

Örneklem/Çalışma Grubu

Bu bölümde sınıftaki çocuklara dair Sınıfa Uyum Gözlem Listesini dolduran öğretmenlere ve sınıflarındaki çocuklara dair demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2. Çocuklara dair demografik özellikler

| Çocukların yaş ve cinsiyet bilgileri | f | % | Toplam |
|--------------------------------------|-------|----|--------|
| Çocukların yaşı | 4 yaş | 43 | 31.9 |
| | 5 yaş | 58 | 48.4 |
| | 6 yaş | 21 | 19.7 |
| Çocukların cinsiyeti | Kız | 58 | 46.9 |
| | Erkek | 64 | 53.1 |

Araştırmaya katılan çocukların demografik özelliklerine bakıldığında, 4 yaş gurubu çocukların %31.9'unu; 5 yaş grubunun %48.4'ünü ve 6 yaş grubunun da örneklemin %19.7'sini oluşturduğu görülmektedir (Tablo 2). Aynı zamanda araştırmaya katılan çocukların %46.9'unu kızlar; %53.1'ini ise erkekler oluşturmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlere dair demografik özellikler

| Öğretmenlerin eğitim ve mesleki deneyim süresi bilgileri | | f | Toplam |
|--|---------------|---|--------|
| Eğitim bilgileri | Ön Lisans | 2 | 7 |
| | Açık Öğretim | 2 | |
| | Lisans | 2 | |
| | Yüksek Lisans | 1 | |
| Mesleki deneyim süresi | 1-5 yıl | 3 | 7 |
| | 6-10 yıl | 3 | |
| | 16-20 yıl | 1 | |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine bakıldığında, yedi öğretmenden ikisinin ön lisans, ikisinin açık öğretim fakültesi, ikisinin lisans ve bir öğretmenin de yüksek lisans derecesinde eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir (Tablo 3). Ayrıca, öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri incelendiğinde; üç öğretmenin 1-5 yıl, üç öğretmenin 6-10 yıl ve bir öğretmenin de 16-20 yıl arasında mesleki deneyim süresine sahip olduğu göze çarpmaktadır. Araştırmada yer alan tüm öğretmenler kadındır.

Veri Toplama

Bu çalışma, Koth, Bradshaw ve Leaf (2009) tarafından geliştirilen ve Aydos, Uysal ve Akman (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin (Teacher Observation of Classroom Adaptation-Checklist) 4-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarının yaş ve cinsiyet değişkenleri ile öğretmenlerin mesleki deneyim süresi ve öğrenim düzeylerine göre incelenmesinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi: Araştırmada Koth ve diğerleri (2009) tarafından çocukların okul ortamında sınıf davranışlarını ve uyumlarını öğretmen algılarıyla değerlendirmek için geliştirilen Aydos, Uysal ve Akman (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi Kontrol Listesi (Teacher Observation of Classroom Adaptation-Checklist) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kontrol listesi altılı likert tipi (asla, nadiren, ara sıra, sık sık, çok sık ya da hemen hemen her zaman), orijinal faktör yapılanmasına uygun şekilde konsantrasyon problemi, yıkıcı davranış ve olumlu sosyal davranış alt boyutlarından

oluşan bir yapı göstermektedir. Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin geliştirme çalışmasında farklı örneklemlerdeki çocuklar için geçerli, güvenilir ve istikrarlı bir ölçme aracı olduğu ortaya çıkmıştır. 25 maddeden oluşan kontrol listesinden güz ve bahar dönemlerinde elde edilen verilerle gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda, olumlu sosyal davranış boyutuna ait dört madde ölçütleri karşılamadığı gerekçesiyle çıkarılmış ve geriye 21 madde (konsantrasyon problemleri- 7 madde, yıkıcı davranışlar- 9 madde ve olumlu sosyal davranışlar- 5 madde) kalmıştır. 21 maddelik kontrol listesinin orijinal halindeki iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında Cronbach Alfa katsayısı .96 olarak saptanmıştır. Alt boyutlara yönelik Cronbach Alfa katsayısı hem güz hem bahar dönemi için sırasıyla konsantrasyon problemi alt boyutunun .95 ile .97; yıkıcı davranış alt boyutunun .87 ile .93 ve olumlu sosyal davranış alt boyutunun da .88 ile .92 bulunmuş ve kontrol listesinin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Koth, vd., 2009).

Gözlem listesinin Türkçe'ye uyarlama aşamasında; Aydos, Uysal ve Akman (2015) yaptıkları çalışmayı, devlete bağlı ve özel okul öncesi eğitim kurumlarından elde edilen verilerle yürütmüşlerdir (n=254). Elde edilen verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve analizler sonucunda, ölçeğin orijinal faktör yapılanmasına uygun şekilde konsantrasyon problemi, yıkıcı davranış ve olumlu sosyal davranış alt boyutlarından oluşan üç faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Güvenilirlik analizleri için konsantrasyon problemi alt boyutunun Cronbach Alfa değeri .94; yıkıcı davranış alt boyutunun .90 ve olumlu sosyal davranış alt boyutunun Cronbach Alfa değeri ise .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin çocukların sınıfa uyumlarını değerlendirme için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi (Teacher Observation of Classroom Adaptation-Checklist) sınıf öğretmeni tarafından her çocuk için bireysel olarak doldurulmuştur. Araştırma verileri birkaç aşamada analiz edilmiştir. Önce araştırmanın amaçlarına uygun olarak belirtilen ilişkisel çözümler yapılmıştır. Elde edilen puanların analizi için SPSS 11.0 programı kullanılmıştır.

Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanıp varyansların homojen olmadığı gruplar için parametrik olmayan teknikler kullanıldıktan sonra aritmetik ortalamalar arasındaki fark test edilmiştir. Çocukların yaş ve cinsiyet değişkenine; öğretmenlerin de eğitim düzeyi ve mesleki deneyim süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini karşılaştırmak amacıyla parametrik olmayan Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis-H testleri uygulanarak analiz edilmiştir (manidarlık .05 ve .01 olarak sınanmıştır).

Bağımsız grup t-testi için yeterli frekans sağlanamadığı durumlarda ise Mann Whitney U testi; varyans analizi için yeterli frekansın sağlanamadığı kategoriler bulunduğu ise parametrik olmayan Kruskal Wallis-H testi uygulanmaktadır. Parametrik olmayan Kruskal Wallis-H testi yalnızca kategoriler arasında fark bulunup bulunmadığını göstermektedir. Bu nedenle uygun bir Post-Hoc testi yoktur (Akt. Otrar, 2006). Dolayısıyla Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın kaynaklandığı grupları belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu doğrultuda kullanılan özel bir test tekniği bulunmaması sebebiyle Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirmeler sunulmuştur.

Çocukların Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi Puanlarının

İncelenmesi

Çalışma grubunda yer alan çocukların sınıfa uyum becerilerinin cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi aracılığıyla ölçme esnasında aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesinden Alınan Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

| | Grup | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı U | p | Anlamlı fark |
|---------------------------|-------|----|-----------------|----------------|----------|--------------|
| Konsantrasyon Problemleri | Kız | 58 | 54.41 | 3155.50 | 1444.500 | .032* |
| | Erkek | 64 | 67.93 | 4347.50 | | |
| Sosyal Davranışlar | Kız | 58 | 63.20 | 3665.50 | 1757.500 | .605 |
| | Erkek | 64 | 59.96 | 3837.50 | | |
| Davranış Problemleri | Kız | 58 | 52.56 | 3048.50 | 1337.500 | .008* |
| | Erkek | 64 | 69.60 | 4454.50 | | |

Tablo 4'e bakıldığında çocukların Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin Konsantrasyon Problemleri (kp), Sosyal Davranışlar (pd) ve Davranış Problemleri (dp) alt boyutlarından almış oldukları puanların, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, Sosyal Davranışlar açısından kız ve erkek arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (Upd=1757.500, p>.05). Konsantrasyon Problemleri ve Davranış Problemleri açısından gruplar arasında kız çocukların lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır (Ukp=1444.500, p<.05; Udp=1337.500, p<.05).

Çalışma grubunda yer alan çocukların sınıfa uyum becerilerinin yaş ve öğretmen değişkenlerine göre değişip değişmediğini Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi aracılığıyla ölçme esnasında aldıkları puanların Kruskal-Wallis-H testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesinden Alınan Puanların Yaş ve Öğretmen Değişkenlerine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

| | Grup | n (çocuk) | Sıra Ortalaması | sd | X ² | p | Anlamlı fark |
|---------------------------|------|-----------|-----------------|----|----------------|------|--------------|
| Konsantrasyon Problemleri | 4 | 43 | 57.23 | 2 | 1.05 | .592 | |
| | 5 | 58 | 63.27 | | | | |
| | 6 | 21 | 65.36 | | | | |
| Sosyal Davranışlar | 4 | 43 | 59.60 | 2 | 1.78 | .411 | |
| | 5 | 58 | 65.47 | | | | |
| | 6 | 21 | 54.40 | | | | |
| Davranış Problemleri | 4 | 43 | 64.30 | 2 | .60 | .740 | |
| | 5 | 58 | 60.99 | | | | |
| | 6 | 21 | 57.17 | | | | |

| | | | | | | | | |
|----------|---------------------------|----|----|-------|---|-------|-------|-------|
| Öğretmen | Konsantrasyon Problemleri | ö1 | 13 | 37.54 | 6 | 27.81 | .000* | ö6>ö1 |
| | | ö2 | 20 | 90.15 | | | | ö6>ö7 |
| | | ö3 | 9 | 50.11 | | | | ö4>ö1 |
| | | ö4 | 11 | 66.05 | | | | ö2>ö1 |
| | | ö5 | 10 | 50.00 | | | | ö2>ö3 |
| | | ö6 | 19 | 75.79 | | | | ö2>ö4 |
| | | ö7 | 40 | 52.36 | | | | ö2>ö5 |
| | Prososyal Davranışlar | ö1 | 13 | 96.42 | 6 | 59.31 | .000* | ö1>ö7 |
| | | ö2 | 20 | 26.63 | | | | ö1>ö6 |
| | | ö3 | 9 | 59.44 | | | | ö1>ö5 |
| | | ö4 | 11 | 25.59 | | | | ö1>ö4 |
| | | ö5 | 10 | 58.35 | | | | ö1>ö3 |
| | | ö6 | 19 | 55.92 | | | | ö1>ö2 |
| | | ö7 | 40 | 81.36 | | | | ö3>ö2 |
| | Davranış Problemleri | ö1 | 13 | 29.62 | 6 | 33.69 | .000* | ö3>ö4 |
| | | ö2 | 20 | 86.33 | | | | ö5>ö2 |
| | | ö3 | 9 | 59.22 | | | | ö6>ö2 |
| | | ö4 | 11 | 95.14 | | | | ö6>ö4 |
| | | ö5 | 10 | 54.05 | | | | ö7>ö2 |
| | | ö6 | 19 | 61.32 | | | | ö7>ö3 |
| | | ö7 | 40 | 52.66 | | | | ö7>ö4 |
| | | | | | | | ö7>ö6 | |
| | | | | | | | ö7>ö1 | |
| | | | | | | | ö6>ö1 | |
| | | | | | | | ö2>ö1 | |
| | | | | | | | ö2>ö3 | |
| | | | | | | | ö2>ö5 | |
| | | | | | | | ö2>ö6 | |
| | | | | | | | ö2>ö7 | |
| | | | | | | | ö4>ö1 | |
| | | | | | | | ö4>ö5 | |
| | | | | | | | ö4>ö6 | |
| | | | | | | | ö4>ö7 | |

Tablo 5'te görüldüğü üzere Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin alt boyutları Konsantrasyon Problemleri (kp), Sosyosyal Davranışlar (pd) ve Davranış Problemleri (dp) sıra ortalamalarının yaş ve öğretmen değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda herhangi bir alt boyut için yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken; öğretmen gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark her bir alt boyutta istatistiksel

olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2_{kp}=27.81$, $sd=6$, $.00$; $X^2_{pd}=59.31$, $sd=6$, $.00$; $X^2_{dp}=33.69$, $sd=6$, $.00$). Bu işlemin ardından gruplar arası gözlemlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda özellikle istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın Konsantrasyon Problemleri açısından 2 ve 6 numaralı öğretmenler ($\xi_{\delta 2}=90.15$, $\xi_{\delta 6}=75.79$) ile Davranış Problemleri açısından ise 2 ve 4 numaralı öğretmenlerin ($\xi_{\delta 2}=86.33$, $\xi_{\delta 4}=95.14$) aleyhine; Prososyal Davranışlar açısından 1 ve 7 numaralı öğretmenlerin ($\xi_{\delta 1}=96.42$, $\xi_{\delta 7}=81.36$) lehine olduğu saptanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan çocukların sınıfa uyum becerilerinin öğretmenlerin öğrenim düzeyi ve mesleki deneyim süresi değişkenlerine göre değişip değişmediğini Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi aracılığıyla ölçme esnasında aldıkları puanların Kruskal-Wallis-H testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesinden Alınan Puanların Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi ve Mesleki Deneyim Süresi Değişkenlerine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

| | Grup | n (çocuk) | Sıra Ortalaması | sd | X ² | p | Anlamlı fark |
|------------------------|---------------------------|---------------|-----------------|-------|----------------|-------|--------------|
| Öğrenim düzeyi | Konsantrasyon Problemleri | Ön lisans | 21 | 58.40 | 3 | 5.45 | .141 |
| | | Lisans | 33 | 69.42 | | | |
| | | Yüksek lisans | 40 | 52.36 | | | |
| | | Açık öğretim | 28 | 67.54 | | | |
| Öğrenim düzeyi | Sosyal Davranışlar | Ön lisans | 21 | 41.19 | 3 | 22.42 | .000* |
| | | Lisans | 33 | 54.12 | | | |
| | | Yüksek lisans | 40 | 81.36 | | | |
| | | Açık öğretim | 28 | 57.05 | | | |
| Öğrenim düzeyi | Davranış Problemleri | Ön lisans | 21 | 75.57 | 3 | 6.06 | .109 |
| | | Lisans | 33 | 63.98 | | | |
| | | Yüksek lisans | 40 | 52.66 | | | |
| | | Açık öğretim | 28 | 60.64 | | | |
| Mesleki deneyim süresi | Konsantrasyon Problemleri | 1-5 yıl | 34 | 50.43 | 2 | 17.39 | .000* |
| | | 5-10 yıl | 68 | 58.61 | | | |
| | | 10-15 yıl | 20 | 90.15 | | | |
| Mesleki deneyim süresi | Sosyal Davranışlar | 1-5 yıl | 34 | 62.31 | 2 | 25.90 | .000* |
| | | 5-10 yıl | 68 | 71.35 | | | |
| | | 10-15 yıl | 20 | 26.63 | | | |
| Mesleki deneyim süresi | Davranış Problemleri | 1-5 yıl | 34 | 58.00 | 2 | 11.98 | .000* |
| | | 5-10 yıl | 68 | 55.95 | | | |
| | | 10-15 yıl | 20 | 86.33 | | | |

Tablo 6 incelendiğinde Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin alt boyutları Konsantrasyon Problemleri (kp), Sosyal Davranışlar (pd) ve Davranış Problemleri (dp) sıra ortalamalarının öğretmenlerin öğrenim düzeyi ve mesleki deneyim süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda Sosyal Davranışlar alt boyutu için öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($X^2_{pd}=22.42$, $sd=3$, .00). Bu işlemin ardından gruplar arası gözlemlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir test tekniği

bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda özellikle istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın Prososyal Davranışlar açısından yüksek lisans derecesine sahip öğretmenin ($\xi_{y.1}=81.36$) lehine olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki deneyim süresine dair yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark her bir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2_{kp}=17.39$, $sd=2$, $.00$; $X^2_{pd}=25.90$, $sd=2$, $.00$; $X^2_{dp}=11.98$, $sd=2$, $.00$). Analizlerin sonucunda özellikle istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın Konsantrasyon Problemleri ($\xi_{10-15}=90.15$), Davranış Problemleri ($\xi_{10-15}=86.33$) ve Prososyal Davranışlar ($\xi_{10-15}=26.63$) açısından 10-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin aleyhine olduğu saptanmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Birçok çocuk sınıfta öğrenmelerini zorlaştıran, akranlarından çocuğu uzaklaştıran ve başkalarına zarar veren davranış problemleri sergilemektedir (Bobrow, 2002). Araştırmada çocukların okul ortamında sınıf davranışlarını ve uyumlarını öğretmen algılarıyla değerlendirmek için Koth ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen ve Aydos, Uysal ve Akman (2015) tarafından uyarlanan Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kontrol listesi, konsantrasyon problemi, davranış problemleri ve prososyal davranış alt boyutlarından oluşan altılı likert tipi bir yapı göstermektedir. Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin farklı örneklerdeki çocuklar için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada yer alan çocukların Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin alt boyutlarından almış oldukları puanların, cinsiyet değişkeni ile ilişkisi incelendiğinde Prososyal Davranışlar açısından kız ve erkek arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Konsantrasyon Problemleri ve Davranış Problemleri açısından gruplar arasında kız çocukların lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Alan yazında yer alan diğer çalışmalarda bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen Uysal ve Dinçer'in (2013) Ankara ilinde yaşayan 5 yaşındaki çocukların akranlarına uyguladıkları davranış

problemlerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre çocukların davranış problemi puanları erkek çocuklarda daha yüksek çıkmıştır. Yine, Bülbül'ün (2008) 4 yaşındaki okul öncesi dönem çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek ve sosyal becerilerine etki eden değişkenleri incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonuçları, erkeklerin kızlara göre daha fazla davranış problemleri gösterdiklerini ortaya koymuştur. Özbey ve Alisinanoğlu'nun (2009) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların problem davranışlarının çocukların cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda da davranış problemlerinin çocukların cinsiyetine göre kızların lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Benzer şekilde 5 yaşındaki çocukların sosyal becerilerini cinsiyet değişkeni açısından incelemek amacıyla yapılan çalışmada prososyal davranışlar kız çocuklarında, davranış problemleri ise erkek çocuklarında daha yüksek çıkarken (Elibol Gültekin, 2008; Ostrov ve Keating, 2004); 6 yaşındaki çocukların sosyal davranışlarıyla bazı değişkenlerin ilişkisinin belirlendiği araştırmada davranış problemleri ve prososyal davranış boyutlarında kızlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Karaca, Gündüz ve Aral, 2011). Ayrıca okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan ve ebeveynin ilk çocuğu olan 5 yaş çocukların cinsiyetine göre sosyal-duygusal uyum düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı incelenen çalışma sonucunda kız çocukların erkek çocuklara oranla sosyal-duygusal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Kotil, 2010). Acar'ın (2013) çocukların prososyal davranışlarını incelediği çalışmada da kızların prososyal davranışları erkeklere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte araştırma bulgularıyla örtüşmeyen Uyanık Balat, Şimşek ve Akman'ın (2008) okul öncesi eğitimi alan 6 yaş grubu çocukların davranış problemlerini incelemeyi amaçladıkları çalışmada cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında öğretmenler 6 yaş çocuklarında davranış problemlerinin cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Yine, Kargı ve Erkan'ın (2004) Ankara'daki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-5 yaş grubu çocukların davranış problemlerini incelemeyi amaçladıkları araştırmada kızlarda erkeklere oranla daha fazla davranış problemleri görülmüştür. Araştırmaya katılan erkek

çocukların Konsantrasyon Problemleri ve Davranış Problemlerini daha fazla sergilemesi, bu problemlerin cinsiyet değişkeni ile ilişkili olduğunun ve bu ilişkinin kaynağının yeni yapılacak araştırmalarla ayrıntılı incelenmesi gerektiğinin bir göstergesidir. Erkek çocukların istenmeyen davranışları kızlardan daha fazla sergilemesinin birçok nedeni olabilir. Bu araştırmada yer alan öğretmenlerin, erkek çocukların davranış problemlerine olan tahammül sınırının düşük, bu davranışlara olan hassasiyetinin ise fazla olması; erkek çocukların fiziksel davranış problemlerinin kızların ilişkisel problemlerine göre daha dikkat çekici olması nedeniyle daha kolay etiketlenmeleri ya da Dobbs, Arnold ve Doctoroff'un (2004) da belirttiği gibi erkek çocukların kızlara göre öğretmenlerinin dikkatini daha fazla çekmesi sayesinde davranış problemlerinin bundan olumlu olarak etkilenmesi etkenlerden bazıları olabilir.

Bu araştırmada Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin alt boyutları Konsantrasyon Problemleri, Prososyal Davranışlar ve Davranış Problemleri sıra ortalamalarının yaş değişkeni ile ilişkisini incelemek amacıyla yapılan analiz sonucunda herhangi bir alt boyut için yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu sonucu destekler nitelikte olan İnci ve Deniz'in (2015) anasınıfı ve ilkokul birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal beceri gelişimlerinin incelenmesi amaçladıkları çalışmada da 5-6 yaş çocukların beceri puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Çocukların büyük çoğunluğunun sosyal beceri düzeyinin orta seviyede olduğu söylenmiştir. Acar'ın (2013) çocukların prososyal davranışlarını incelendiği çalışma sonucunda da prososyal davranışlar yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda konsantrasyon problemlerinin çocukların yaşına göre farklılaştığı ve 3-4 yaş çocuklar arasındaki farkın 4 yaş çocuklar lehine, 4-5 yaş çocuklar arasındaki farkın ise 4 yaş çocuklar lehine olduğu tespit edilmiştir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010). Sözü geçen çalışmayla benzer bulgulara sahip olan Kargı ve Erkan'ın (2004) Ankara'daki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-5 yaş grubu çocukların davranış problemlerini incelemeyi amaçladıkları araştırmada 5 yaş grubu 4 yaşa göre daha çok davranış problemi sergilediği

belirtilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitimi almış çocukların saldırganlık düzeyleri, dışlanma ve akran şiddeti gibi davranış problem düzeyleri 6 yaşta düşüş göstermekte iken prososyal davranış düzeyleri 6 yaşta artış göstermiştir. Bu bağlamda çocukların yaş değişkenlerinin akran ilişkileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır (Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2013). Araştırmada hiçbir alt boyutta yaş açısından anlamlı bir farklılık bulunmaması, diğer birçok alan yazın araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Bunun nedeni ölçme aracını kullanan öğretmenlerin sınıflarına devam eden çocukların benzer davranış örüntüleri sergileyerek bir farklılık oluşturmadıkları düşünülebilir.

Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin alt boyutları öğretmenlerin öğrenim düzeyi ve mesleki deneyim süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda Prososyal Davranışlar alt boyutu için yüksek lisans derecesine sahip öğretmenin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki deneyim süresine dair yapılan analiz sonucunda Konsantrasyon Problemleri, Davranış Problemleri ve Prososyal Davranışlar açısından 10-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bulgularıyla örtüşen Uysal ve Dinçer'in (2013) Ankara ilinde yaşayan 5 yaşındaki çocukların davranış problemlerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre çocukların davranış problemleri puanları 15 yıllık mesleki deneyim süresine sahip öğretmenlerin çocuklarında daha yüksek çıkmıştır. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu'nun (2010) Giresun ilindeki okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri benzer bir çalışmanın sonucunda da çocukların davranış problemleri üzerinde öğretmenlerin mezun oldukları okul türü, öğretmenlik statülerinin önemli bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. Çocukların davranış problemlerinin, öğretmenlerin mezun oldukları lisans programlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, çocukların konsantrasyon problemlerinin öğretmenlerin mezun oldukları lisans programına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin lisans ve lisans sonrası aldıkları öğrenimin çocuklarının davranış problemlerini çözmede etkili olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler, davranış problemleri

olan çocuklara problemleri için daha prososyal çözümler düşünmelerini, hangi çözümün daha iyi olduğunu değerlendirmelerini ve olumlu sonuca ulaştıran çözümü seçmelerini öğretmek için anahtar bir role sahiptir (Webster-Stratton ve Reid, 2002). Bu bağlamda araştırmada yer alan öğretmenlerin, Alisinanoğlu ve Kesicioğlu'nun (2010) çalışmasındaki gibi lisans sonrası aldıkları eğitimle sınıflarında çocukların problemleri yerine prososyal davranışlarının vurgulandığı bir ortam yarattıkları söylenebilir. Ayrıca 10-15 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerin sınıfına devam eden çocukların istenmeyen davranışların çok istendik davranışların ise az ortaya çıktığının bildirilmesi, bu öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamaları nedeniyle çocukların her davranışını olumsuz değerlendirdiklerini ya da sınıf hâkimiyetlerini giderek kaybetmeye başladıklarını düşündürtebilir.

Okul öncesi dönemde davranışlarının kolay şekillendiği çocukların okula başlarken saldırgan davranışlarının önlenmesi, azaltılması ve yok edilmesi, suç işleme oranını ve akademik başarısızlığı arttıran erken davranış problemlerinin ilerlemesini kesintiye uğratan faydaya ve uygun maliyete sahiptir (Webster-Stratton ve Reid, 2004). Bu doğrultuda okul öncesi dönemdeki çocukların konsantrasyon ve davranış problemlerinin azaltılması ve prososyal davranışlarının artırılması yolunda çalışmalar yapılması büyük önem taşımaktadır. Bu tür çalışmaların yapılabilmesi için öncelikle var olan durumun ortaya konulduğu araştırmaların arttırılması gerekmektedir. Bu amaçla yapılan araştırmanın sonucunda davranış problemleri, konsantrasyon problemleri ve prososyal davranışların yaş değişkeni dışında cinsiyet, öğretmenlerin öğrenim düzeyi ve mesleki deneyim süresi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunun değerlendirilmesi sırasında çocukların öğretmenlerinin yanı sıra ebeveynlerinin görüşlerinin alınması da önemlidir. Kargı ve Erkan'ın (2004) Ankara'daki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-5 yaş grubu çocukların davranış problemlerinin incelenmesini amaçladıkları araştırmada öğretmenlerin annelere göre daha az davranış problemi bildirdiği ortaya çıkmıştır. Bu bulgu göz önüne alınarak ilerleyen araştırmalarda veri toplama kaynaklarının çoğaltılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Acar, İ. (2013). *Predictors of preschool children's peer interactions: Temperament and prosocial behavior*. Unpublished master dissertation. Nebraska, USA: University of Nebraska-Lincoln.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 93-110.
- Aydos, E. H., Uysal, H. ve Akman, B. (2015). Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 809-824.
- Bart, O., Hajami, D., & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development*, 16, 597-615.
- Betts, L. R., Rotenberg, K. J., & Trueman, M. (2009). An investigation of the impact of young children's self-knowledge of trustworthiness on school adjustment: A test of the realistic self-knowledge and positive illusion models. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 405-424.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34 (5), 934-946.
- Bobrow, A. (2002). Problem behaviors in the classroom: what they mean and how to help. Child Study Center, 7(2). 30 Aralık 2013 tarihinde <https://depts.washington.edu/hcsats/FCAP/resources/Functional%20behavior%20analysis.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550-560.
- Bülbül, N. E. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, S. B. (2006). Maladjustment in preschool children: A developmental psychopathology perspective. In K., McCartney, & D. Philips, (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 358-377). Malden, MA: Blackwell.
- Çıkrıkçı, S. (1999). *Ankara il merkezindeki resmi banka anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocukların okul olgunluğu ile aile tutumu arasındaki ilişkisinin*

- incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dinçer, Ç. (2005). Çocukların yaşam değişikliklerine uyumu. *Okulöncesi eğitimde güncel konular* içinde, (Yayına hazırlayanlar: A. Oktay & Ö. P. Unutkan). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Dobbs, J., Arnold, D. H. & Doctoroff, G. L. (2004). Attention in the preschool classroom: The relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention. *Early Child Development and Care*, 174 (3), 281-295.
- Eggum-Wilkens, N. D., Valiente, C., Swanson, J. & Lemery-Chalfant, K. (2014). Children's shyness, popularity, school liking, cooperative participation, and internalizing problems in the early school years. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 85-94.
- Elibol Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference. *Journal of Learning Disabilities*, 41 (1), 5-14.
- Gatzke-Kopp, L. M., Greenberg, M. & Bierman, K. (2014). Children's parasympathetic reactivity to specific emotions moderates response to intervention for early-onset aggression. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, (ahead-of-print), 1-14.
- Gomes, L., & Livesey, D. (2008). Exploring the link between impulsivity and peer relations in 5-6 year old children. *Child: Care, Health and Development*, 34 (6), 763-770.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behaviour and social skills: Issues in definition and assessment. *Journal of Special Education*, 21 (9), 167-181.
- Gülay, H. (2011). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarının sosyal beceriler açısından incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 139-146.

- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Gülay, H. ve Erten, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının akran kabullerinin okula uyum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *E-International Journal of Educational Research*, 2 (1), 81-92.
- Gülay Ogelman, H. ve Erten Sarıkaya, H. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: iki yıllık boylamsal çalışma. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 1859-1871.
- Hanish, L. D. & Guerra, N. G. (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: Developmental continuity or developmental change. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 17-38.
- Hodges, E. V., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35 (1), 94-101.
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J. & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33, 1032-1039.
- İnci, M. A. ve Deniz, Ü. (2015). Anasınıfı ve ilkököl birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal beceri gelişimlerinin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (3), 545-552.
- Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4 (2), 65-76.
- Kargı, E. ve Erkan, S. (2004). Okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarının incelenmesi (Ankara il örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 135-144.
- Klima, T., & Repetti, R. L. (2008). Children's peer relations and their psychological adjustment. *Merril-Palmer Quarterly*, 54 (2), 151-178.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2009). Teacher Observation of Classroom Adaptation-Checklist: Development and factor structure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 42 (1), 15-30.
- Kotil, Ç. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçük, A., Dolu, N. ve Erdoğan, H. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik seviye farklılıklarının dikkat düzeyine etkileri. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18 (1), 18-24.

- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development, 77* (4), 822-846.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*, 1103-1118.
- Leve, L. D., Fisher, P. A., & DeGarmo, D. S. (2007). Peer relations at school entry. *Merril-Palmer Quarterly, 53* (4), 557-577.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health, 80*, 271-279.
- Oktay, A. (2010). Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi. *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (1. Baskı) içinde, A. Oktay (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Oktay A. ve Unutkan Ö. P. (2005). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde. M. Sevinç (Ed.) (s. 145-155). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development, 13* (2), 255-277.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Önder, A. ve Gülay, H. (2010). 5-6 yaş çocukları için okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi, 1* (2), 204-224.
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2* (6), 493-517.
- Powers, C. J. & Bierman, K. L. (2013). The multifaceted impact of peer relations on aggressive-disruptive behavior in early elementary school. *Developmental Psychology, 49* (6), 1174-1186.
- Rubin, K. H., & Burgess, K. B. (2001). Social withdrawal and anxiety. In M. W. Vasey & M. R. Dadds (Eds.), *The Developmental Psychopathology of Anxiety* (pp. 407-434). New York: Oxford University Press.
- Schaeffer, C. M., Petras, H., Ialongo, N., Masyn, K. E., Hubbard, S., Poduska, J., & Kellam, S. (2006). A comparison of girls' and boys' aggressive-disruptive behavior trajectories across elementary school: Prediction to young adult

- antisocial outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74 (3), 500-510.
- Siegel, S. (1977). *Davranış bilimleri için parametrik olmayan istatistik*, (Çev. Y. Topseven). Ankara: DTCF Yayınları: 274.
- Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identity focused cultural ecological perspective. *Educational Psychologist*, 34 (1), 43-57.
- Stoeckli, G. (2010). The role of individual and social factors in classroom loneliness. *The Journal of Educational Research*, 103, 28-39.
- Toluç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uyanık Balat, G., Şimşek, Z. ve Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 263-275.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5 (4), 468-483.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 328-345.
- Vandell, D.L., Nenide, L., & Winkle, S. J. V. (2006). Peer relationships in early childhood. In K. McCartney, & D. Philips, (Eds.), *Blackwellhandbook of early childhood development* (pp. 455-470). Malden, MA: Blackwell.
- Webster-Stratton, C. & Reid, J. (2002). The Incredible Years classroom management teacher training program: Content, methods, and process. *Unpublished manuscript*, Incredible Years, University of Washington, Seattle.
- Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants & Young Children*, 17 (2), 96-113.
- Yoleri, S. (2014). Preschool children's school adjustment: Indicators of behaviour problems, gender, and peer victimisation. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, (ahead-of-print), 1-11.
- Yavuzer, H. (2010). *Ana-Baba ve Çocuk* (21. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yavuzer, H. (2000). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu* (5. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yumuş, M. (2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

SUMMARY

Classroom adaptation is crucial for all levels but it is more important for preschool children. Classroom adaptation is related to increase in academic success and decrease in classroom management problems directly. Classroom adaptation and behavioural problems assessed by the teachers can be affected by poor classroom management, number of the children who have disruptive behaviours, different sessions of the year, demographic features of the children, age, gender of the children and so on (Koth, Bradshaw and Leaf, 2009; Mitchell, Bradshaw and Leaf, 2010). Therefore, it is very crucial in early periods, while assessing the children, teachers should use different evaluation materials and if possible, observations should be conducted and solutions should be developed according to the needs (Yumuş, 2013). In the light of these, aim of the study is to evaluate the preschool children's classroom adaptation in terms of the variables age and gender of the children, education level and professional seniority of the teachers using Teacher Observation of Classroom Adaptation–Checklist developed by Koth, Bradshaw and Leaf (2009), adapted Turkish by Aydos, Uysal and Akman (2015).

Quantitative research method was used. Non-parametric Mann-Whitney U and Kruskal Wallis tests were used to evaluate classroom adaptation level of children in terms of age and gender of the children, and education level and professional seniority of the teachers. Data were collected from the private and state preschools (n=122).

Findings of the research show that there is no difference between girls and boys related to gender variable in subscales of Teacher Observation of Classroom Adaptation–Checklist especially in term of prosocial behaviours. There is a difference found in Concentration Problems and Behavioural Problems in favor of the girls. When the children's age variable examined, there is no significant difference in any subscales. When teachers' graduation and professional experience were examined in subscales of Teacher Observation of Classroom Adaptation–Checklist; there is a significant difference in favor of teacher who has master's degree graduation level in Prosocial Behaviours. Also, analysis results of teachers' professional experience; there is a difference in Concentration Problems, Behavioural Problems and Prosocial Behaviour in favor of teachers who have 10-15 professional experience.

In the study, in order to evaluate children's behaviours and classroom adaptation in school environment with teacher perceptions, Teacher Observation of Classroom Adaptation–Checklist developed by Koth, Bradshaw and Leaf (2009), adapted Turkish by Aydos, Uysal and Akman (2015) was used. Checklist consists of concentration problem, behavioural problem and prosocial

behaviour subscales and it has six-point Likert type structure. Teacher Observation of Classroom Adaptation–Checklist is a reliable and valid evaluation material for different sample groups.

In the study, results indicate that boys show more concentration problems and behavioural problems and this is related to the gender variable. However, further researches are needed to study on the reason of the relationship detailed. There can be different reasons in boys' showing behavioural problems more than girls. In this study, teachers can have low toleration to the boys who have behavioural problems than girls and also, they can be sensitive to these behaviours. In addition, boys can be tagged easily because physical behavioural problems of the boys are more attractive than relational problems of the girls. One of the reasons can be positive affection of behavioural problems. At the same time, there is no difference in any subscales in term of age variable is coincided with a lot of different research findings.

It has great importance to conduct researches to decrease concentration and behavioural problems and increase prosocial behaviours of children in early childhood education period. Firstly, it is important to increase researches determining the current status. Results of the study assert that there is a relationship between Behavioural Problems, Concentration Problems, Prosocial Behaviours and gender, teachers' graduation and professional experience period except age variable. Research results show that as well as teachers, perceptions of the parents need to be evaluated.