



Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/omuefd>

Araştırma/Research

OMÜ Eğt. Fak. Derg. / OMU J. Fac. Educ. 2015, 34(1), 1-17

doi: 10.7822/omuefd.34.1.1



68-72 Aylık Okul Öncesine ve İlkokula Devam Eden Çocukların Okula Uyum ve Öğretmenleriyle İlişkilerinin Karşılaştırılması

Hülya Gülay Ogelmaniⁱ, Zarife Seçerⁱⁱ, Aysun Gündoğanⁱⁱⁱ, Dursun Bademci^{iv}

Araştırmanın amacı, 68-72 aylık okul öncesi eğitime ve ilkokula devam eden çocukların okula uyum ve öğretmenleriyle ilişkilerinin karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın örneklem grubunu, Denizli il merkezinde ilkokul 1. sınıf ve okul öncesi eğitime devam eden 68-72 aylık 64 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlara göre çocukların okula uyum değişkenlerinde (işbirlikli katılım, kendi kendini yönetme, okuldan kaçınma, okulu sevmeye) sınıf türü açısından anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Öğretmen-çocuk ilişkileri açısından ise iki grup arasında farklılık bulunmaktadır. Şöyle ki, öğretmene yakınlık, bağlılık ve genel öğretmen-çocuk ilişkisi açısından anasınıfına devam eden çocukların ilkokul 1. sınıfa devam eden akranlarına göre daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Öğretmenle çatışma değişkeninde ise 1. sınıfa devam eden çocuklar, diğer gruptaki akranlarına göre daha yüksek puanlar almışlardır.

Anahtar Sözcükler: Okula uyum, öğrenci-öğretmen ilişkisi, ilkokul, okul öncesi eğitim.

Giriş

Bir ülkenin gelişmesinin temelinde eğitim yer almaktadır. Gelişmiş ülkeler eğitilmiş insan kaynaklarına önem vererek, en büyük yatırımı da insan eğitimine yaptıkları görülmektedir (Yıldız ve Akbaba, 2013). Ülkemizde 4+4+4 adıyla bilinen yeni eğitim sistemi 11/4/2012 tarih ve 28261 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. 2012-2013 eğitim ve öğretim yılı için, 30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 66 ayını tamamlayan tüm çocukların e-okul sistemi üzerinden ilkokul birinci sınıfa kayıtları yapılmış, 60-66 ay arasındaki çocuklardan gelişim yönünden hazır oldukları anlaşılanların ise anne-babasının yazılı isteği ile ilkokul birinci sınıfa kayıtları yapılmıştır. Okula başlama yaşı ilgili

ⁱ Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi, hgulay@pau.edu.tr

ⁱⁱ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi, zarifeseccer@hotmail.com

ⁱⁱⁱ İstiklal Fitnat-Ahmet Engin İlkokulu, Pamukkale/Denizli, aysungundogan@yahoo.com

^{iv} Bingöl Üniversitesi, dbademci@bingol.edu.tr

kanun maddesi ile 60-66 ay arası veli isteğine bağlı, 66-72 ay arası zorunlu olacak şekilde 72 aydan aşağıya çekilmiştir (MEB, 2012). Güven (2012)'e göre 12 yıllık zorunlu eğitime yönelik bu düzenlemeler okul hazırbulunuşluğu kavramı göz önüne alınmadan yapılan bir uygulamadır.

Okul hazırbulunuşluğu, çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal kapasiteleri ve birbirleriyle ilişkilerini içeren gelişimsel boyutların yayılımıdır (Snow, 2006). Başka bir deyişle bir çocuğun okula başladığı zamana kadarki yaşamının bir sonucudur. Bu tanıma göre çocuğun okul hazır bulunuşluğu çocuk ve çevresel şartlarla ilişkilidir. Çocuğun sağlığı, mizacı, gelişimi, cinsiyeti, kronolojik yaş ve davranışı çocukla ilgili unsurları oluştururken; aile ile ilgili değişkenler ev/okul çevresi ve kültürel farklılıklar çocuğun okula hazır bulunuşluğunu etkileyen dışsal unsurları oluşturmaktadır (McBryde, Ziviani ve Cuskelly, 2004).

Olgunlaşma Teorisi'ne göre birinci sınıfa başlayan küçük çocuklar örgün eğitimden yararlanmak için gelişimsel olarak hazır olmayabilirler (Gesell, 1940'dan akt. Morrison, Griffith ve Alberts, 1997). Bu nedenden ötürü birçok araştırmacı küçük çocukların daha büyük arkadaşlarına göre daha zayıf akademik başarı gösterecekleri, daha düşük öz saygı ve sosyal olarak başarısız olacaklarını tartışmaktadır. Diğer taraftan okula başlama yaşının okul hazırbulunuşluk üzerindeki etkisine ilişkin farklı bulgular ortaya konulmuştur. Stipek (2003) ve Morrison, Griffith ve Alberts (1997) yaşın akademik başarının önemli bir belirleyicisi olmadığını belirtmektedir. Yine Wesson ve Salmon (2001) duygu yüklü olayları anlatmada beş ve sekiz yaşındaki çocuklar arasında fark olmadığını belirtmektedirler. Anaokulunda ve daha sonraki temel eğitimde daha büyük ve daha küçük yaştaki çocukların sosyal uyumlarının karşılaştırıldığı çalışmalarda da (Bickel, Zigmond ve Strayhorn, 1991; May ve Welch, 1985) yaştan kaynaklanan bir farklılık bulunmamıştır. Ancak bu bulgu, öğretmen değerlendirmesine dayalıdır. Bazı araştırmalarda da anaokulunda ve birinci sınıfta akran değerlendirmesine göre yaş ile akran kabulü arasında ilişki olmadığı; öğretmen değerlendirmesinde ise popülerlik ve olumlu sosyal davranışların yaşla ilişkili olabildiği ortaya koyulmuştur (Spitzer, Cupp ve Parke, 1995). Ancak sosyal becerileri düşük düzeyde olan küçük çocuklarda okula uyum sorunları görülebilmektedir (Gülay, 2011). Arı (2014) farklı yaş grubundaki çocuklar arasında da benzer yaş grubundaki çocuklara göre arkadaşlık ilişkileri açısından sorunlar ortaya çıkabildiğini belirtmektedir. Sosyal gelişimin yanı sıra çocukların çizim yetenekleri gibi küçük kas becerilerinin gelişiminin de yaşa bağlı olarak farklılık gösterebileceği belirtilmektedir. Bart, Hajami ve Bar-Haim (2007) ve Grissmer, Grimm, Aiyer, Murrah ve Steele (2010) anaokulunda özellikle küçük kas becerileri ile birinci sınıfta okul uyumu arasında doğrusal bir ilişki içinde olduğunu belirtmektedir. Yangın (2007) alışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında bile hâlâ kalemi ve kağıdı doğru tutamayan, gözle kağıt arasında uygun mesafe bırakamayan altı yaş çocuklarının bulunabildiğini ifade etmiştir. Ayrıca uzun süreli hafızada yer alan esnek, ayrıntılı ve seçici bir şekilde arama yeteneği çocuklukta oldukça geç gelişebilmektedir (Schneider ve Bjorklund, 1998'den akt. Wesson ve Salmon, 2001). Küçük kas becerileri, el-göz uyumu, somut düşünme, dikkatini bir noktaya odaklama ve bunu sürdürme becerileri altı yaşından önce yeterince gelişmemektedir (Türk Tabipleri Birliği, 2012). Bu nedenle altı yaşın altındaki çocuklar dikkatlerini yoğunlaştırmada zorluk yaşayabilir, buna bağlı olarak çabuk yorulup sıkılabilirler. Bu faktörler doğrultusunda öğrenmede sorun yaşayabilir ve öğrendiklerini de çabuk unutabilirler (Arı, 2014). Böylece çocuğun ilkokuldaki başarısı olumsuz etkilenebilmektedir. Ayrıca çocuk kendini başarısız olarak algılayabilir ve benlik saygısı azalabilir (Kılıcı, 1992). Çocukların yaşayabilecekleri bu tür başarısızlıklar okula uyum problemlerine neden olabilmektedir. Bütün bunların yanı sıra kronolojik yaş, tek başına okula hazır bulunuşluğu etkilememektedir. Nitelikli okul öncesi eğitim kurumları, duyarlı ve uyarıcı anne-babalar ve olumlu akran ilişkileri çocuğun okul başarısında belirleyici faktörler arasındadır (Rimm-Kaufman, 2004). Okul öncesi dönem olarak belirtilen 0-6 yaş arasındaki çocukların temel ihtiyaçları arasında diğer çocuklarla birlikte olma ve oyun, hareket, yetişkin desteği, yaratıcılığın geliştirilmesi, özgürlük, sevgi, güven, bakım yer almaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları, küçük çocukların oyun ihtiyaını akranlarıyla farklı şekillerde gerçekleşmesini sağlamaktadır (Oktay, 2000). Bunun yanı sıra okul öncesi eğitim kurumları,

okul öncesi eğitim programı sayesinde çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemenin yanı sıra ilkokula da hazırlanmaktadır (Yavuzer, 2000).

Öğretmen ve velilerin okula hazırbulunuşluk algılamaları da önemlidir. 4+4+4 eğitim sistemi uygulamasında 60-66 aylık çocukların ilkokula başlamaları veli isteğine bırakılmıştır. Kronolojik yaş, uyum sağlama, iyi gelişmiş sosyal beceriler ve tamamlayınca kadar bir etkinliğe devam etme yeteneği öğretmen ve anne-babaların okula hazır bulunuşluk algılarını etkilemektedir (McBryde, Ziviani ve Cuskelly, 2004). Okul öncesi öğretmenleri okula hazır oluştta çocuğun sosyal olarak yeterli olmasının önemini vurgularken (Piotrkowski, Botsko ve Mathews, 2000; Lin, Lawrence ve Gorrell, 2003), birinci sınıf öğretmenleri fiziksel olgunluğun önemini ortaya koymuşlardır (Kutluca-Canbulat ve Yıldızbaş, 2014).

Bazı araştırmalar (Dockett ve Perry, 2009; Weininger, 1974) okula erken yaşta başlamanın değil, okula hazırbulunuşluğun öneminden bahsetmektedir. Araştırmalar, okulda başarılı olan çocukların zihinsel, duyuşsal, bedensel ve sosyal olarak her yönden okula hazır olarak başladıkları, okulda başarısız olan ve okulu bırakan çocukların ise daha çok okula hazır olmadan başlayan çocuklar olduğunu göstermektedir (Chan, 2012; Entwisle ve Alexander, 1998; Hammond, 1985; Magnuson, Meyers, Ruhm ve Waldfoegel, 2004; Pagani, Fitzpatrick, Archambault ve Janusz, 2010). Ancak Türkiye’de 6 yaş çocuklarının ilkokul birinci sınıfa alınmasının sonuçlarına ilişkin hiçbir araştırma yapılmadan uygulamalar yürürlüğe konmaktadır. Nitekim 1983-1984 yılı Eylül ayında 6 yaşına girmiş çocuklar 1. sınıfa kaydedilmiştir. Bu karar, ilkokul programı, araç-gereçler, öğretmen eğitimi, destek etkinlikler vb. planlanmadan yapıldığı için uygulama başarısız olmuştur. Bu uygulamanın bir başka olumsuz sonucu da, ilkokul öğretmenlerinin 6 yaş çocuğu için eğitilmemiş olmasının başarıyı düşürmesidir. Bu nedenle okula hazırbulunuşluk okul öncesi eğitim dahil her eğitim kademesinde göz önüne alınması gereken önemli bir etmendir (Harman ve Çeliker, 2012). Bir çok ülkede çocukların okula hazır olup olmadıklarını ortaya komak için çeşitli testler yapılmakta (May ve Kundert, 1997), çocuğu okula hazırlayan ve uyumu kolaylaştıran farklı programlar uygulanmakta (La Paro, Pianta ve Cox, 2000) ve çocuğun zihinsel, duyuşsal, bedensel ve sosyal yönden olgunlaşmış olmasına önem verilmektedir. Çocukları okula hazırlamak için her türlü imkân sağlanarak, her bir çocuğun hazır bulunuşluk düzeyinin eşit olmasına dikkat edilmektedir. Türkiye’de ise ilkokula başlarken sadece kronolojik yaşa bakılmakta, çocuğun okula çok yönlü hazır olup olmadığı göz önüne alınmamaktadır. Çocuğun okula hazır olup olmadığı göz önüne alınmadan yapılan uygulamalar başarısız olmaktadır. Bu uygulamalar, çocuğa duygusal olarak zarar verdiği gibi, aynı zamanda çocuk başarısızlık duygusunu yaşadıkdan sonra yapılan çalışmalar da en başta alınacak önlemler kadar etkin olamayabilmektedir (Erkan ve Kırcı, 2010).

Eğitim sistemindeki yenilenmeden sonra yapılan araştırma sonuçları 60-72 ay arası çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etmesinin önemini bir kez daha ortaya çıkarmıştır. Örneğin, Gündüz ve Çalışkan (2013) 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerini açısından gruplar arasında fark olup olmadığını incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada Metropolitan Olgunluk Testi Değerlendirme Ölçeği’ni kullanmışlardır. Sonuçta, 60-66 ay yaş grubundaki çocukların “ortanın altı” düzeyde okul olgunluğuna sahip olduğu, yaş grubu yükseldikçe okul olgunluğu düzeyinin de arttığı ortaya çıkmıştır. Yine ilk okuma yazma becerileri açısından da yaş grubu yükseldikçe yüksek puanlar elde edilmiştir. Bunun yanısıra 60-66 ve 66-72 aylık çocuklarda küçük kas becerilerinde yetersizlikler, yavaş öğrenme, çabuk yorulma, kurallara uymada sorunlar gözlemlendiği belirtilmiştir. Özenç ve Çekirdekçi (2013)’nin yaptığı araştırmada 1. sınıf öğretmenleri ilkokula başlayan 60-69 ay aralığındaki çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal ve öz-bakım becerileri açısından sorunlar yaşadıklarını ve bunun yanı sıra okul ve sınıfın fiziki ortamının da bu yaş grubundaki çocuklara uygun olmamasının çocukların sorun yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Kutluca-Canbulat ve Yıldızbaş (2014) da benzer bulgulara ulaşmıştır. Boz ve Yıldırım (2014) 4+4+4 eğitim sisteminde birinci sınıf öğretmenlerinin en çok 60-65 aylık öğrencilerle sorun yaşadıklarını, bu sorunların da çocukların küçük kas becerileri, öz bakım becerilerindeki yetersizlikler ve bunun yanı sıra sınıf yönetimiyle ilgili zorluklarla karşılaştıklarını belirttiklerini ortaya

koymuşlardır. Ayrıca araştırmada öğretmenler küçük yaştaki öğrencilerin okula uyumda daha fazla sorunla karşılaştığını belirtmişlerdir.

Türkiye’de yeni eğitim sistemi ile birlikte okula başlama yaşının küçülmesine yönelik çalışmalar yeterli düzeyde değildir. Yeni düzenlemelerin, çocuklar, eğitimciler ve aileler açısından farklı değişkenler üzerindeki etkilerini değerlendirmek önem taşımaktadır. Böylece düzenlemelerin uygulamada ne ölçüde işe yaradığı, katkıları, değiştirilmesi, düzenlenmesi gereken noktalar tespit edilmiş olacaktır. Buradan yola çıkarak çalışmanın amacı, 68-72 aylık okul öncesi eğitime ve ilkokula devam eden çocukların okula uyum ve öğretmenleriyle ilişkilerinin karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

- 68-72 aylık çocukların okula uyum düzeyleri (okulu sevme, işbirlikli katılım, okulu sevme, okuldan kaçınma) devam ettikleri sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- 68-72 aylık çocukların öğretmen-çocuk ilişkileri (yakınlık, bağlılık, çatışma, genel öğretmen-çocuk ilişkisi) devam ettikleri sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi, aynı yaş grubunda olup farklı eğitim kademelerine devam eden çocukların okula uyumlarının ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin karşılaştırılmasına olanak sağlamaktadır.

Örneklem Grubu

Araştırmaya Denizli il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkokullara ve anasınıflarına devam eden 64 çocuk katılmıştır. Çocuklardan 34’ü (% 53,1) ilkokul 1. sınıfa, 30’u (% 46,9) da ilkokullara bağlı anasınıflarına devam etmektedir. Anasınıfına devam eden çocukların 11’i (%36,7) kız, 19’u (%63,3) erkektir. İlkokul 1. sınıfa devam eden çocukların 21’i (% 61,8) kız, 13’ü (%38,2) erkektir. Çocukların tamamı 68-72 ay arasındadır ve normal gelişim özelliği göstermektedir. Araştırmada, iki ilkokulun bünyesindeki üç adet ilkokul 1. sınıf, iki anasınıfı yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş formda, cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumu vb. demografik özelliklerle ilgili maddeler bulunmaktadır.

Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği: Okula Uyum Ölçeği Ladd, Kochenfender ve Coleman (1996) tarafından geliştirilen ve okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme olmak üzere 4 alt ölçek ve 27 maddeden oluşan bir ölçektir. Okulu sevme alt ölçeği, çocuğun okulu ne kadar sevdiğine ilişkin öğretmenin algısını ölçmektedir. İşbirlikli katılım alt ölçeği, çocuğun öğretmenin otoritesini, sınıf kurallarını ve sorumluluklarını kabul etme derecesini ölçmektedir. Okuldan kaçınma alt ölçeği, çocuğun sınıf ortamından kaçınma durumunu ölçmektedir. Kendi kendini yönetme alt ölçeği çocuğun sınıf içindeki bağımsız ve benmerkezci davranışlarını ölçmektedir. Ölçekteki her madde “Uygun Değil”, “Uygun” ve “Tamamen Uygun” ifadeleriyle değerlendirilmektedir (Birch ve Ladd, 1997). Ölçeği Türkçe’ye uyarlama çalışmaları sırasında iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonu 25 maddelidir. Uyarlama çalışmalarında cronbach alpha katsayıları okulu sevme alt ölçeği için .81, işbirlikli katılım için .84, okuldan kaçınma için .73, kendi kendini yönetme alt ölçeğin ise .67 olarak belirlenmiştir (Önder ve Gülay, 2010). Bu çalışma kapsamında da cronbach alpha değerleri şu şekildedir: Okulu sevme alt ölçeği için .78, işbirlikli katılım için .80, okuldan kaçınma için .74, kendi kendini yönetme alt ölçeğin ise .69.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği: Pianta (1991-2001) tarafından geliştirilen öğrencinin öğretmeniyle ilgili ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan bir ölçme aracıdır. 4-8 yaş grubundaki çocuklar için öğretmen tarafından doldurulan ve 28 madde ve 3 alt ölçekten bir ölçme aracıdır. Çatışma alt ölçeği (12 madde), öğrenci ve öğretmen arasındaki olumsuz etkileşimleri, çatışmayı ölçmektedir. Yakınlık alt ölçeği (11 madde), öğrenci-öğretmen arasındaki yakın ve olumlu ilişkiyi içerir. Bağlılık alt ölçeği (5 madde), öğretmen ile çocuk arasındaki bağlılığı ölçmektedir. Yüksek puanlar, etkili öğrenci-öğretmen ilişkisini ifade etmektedir. Ölçek maddeleri, kesinlikle geçerli değil, geçerli değil, kararsız, geçerli ve kesinlikle geçerli olmak üzere 5 ifade ile değerlendirilmektedir (Pianta, 2001). Ölçeğin Türkçe versiyonu da 28 maddeden oluşmaktadır. Uyarılma çalışmalarında cronbach alpha katsayıları çatışma alt ölçeği için .86, yakınlık alt ölçeği için .80, bağlılık alt ölçeği için .65 bulunmuştur (Gülay Ogelman ve Seven, 2014). Çalışma kapsamında, çatışma alt ölçeğinin cronbach alpha değeri .90, yakınlık alt ölçeğinin cronbach alpha değeri .84, bağlılık alt ölçeğinin cronbach alpha değeri ise .68 olarak belirlenmiştir.

Uygulama

Araştırmanın başlangıcında Denizli il merkezindeki ilkokul 1. sınıfların ve anasınıflarının listesi doğrultusunda kura yöntemi ile 10 okul (5 ilkokul 1. sınıf, 5 anasınıfı) belirlenmiştir. Araştırma ile ilgili gerekli izin yazıları alındıktan sonra okullar ziyaret edilmiştir. Ziyaret sırasında 1. sınıflardan ikisi ve anasınıflarından 3'ü araştırmaya katılmak istemediğini belirtmiştir. Araştırmayı kabul eden üç ilkokul 1. sınıf ve iki anasınıfı şubesi ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler veri toplama süreci öncesinde araştırmanın amacı, ölçme araçları hakkında detaylı biçimde bilgilendirilmişlerdir.

Veri Analizi

68-72 aylık okul öncesi eğitime ve ilkokula devam eden çocukların okula uyum ve öğretmenleriyle ilişkilerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan bu çalışmada ilişkisiz Örneklem için T testi kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 1. 68-72 aylık çocukların okula uyum değişkenlerine (işbirlikli katılımı, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme, okulu sevme) göre T testi sonuçları

İşbirlikli katılım puanlarına göre T testi sonuçları						
Sınıf türü	N	$\bar{\chi}$	S	sd	t	p
Anasınıfı	30	12.30	3.50	62	- 523	.603
İlkokul 1. sınıf	34	12.82	4.39			
Okuldan kaçınma puanlarına göre T testi sonuçları						
Sınıf türü	N	$\bar{\chi}$	S	sd	t	p
Anasınıfı	30	9.37	1.50	62	1.593	.116
İlkokul 1. sınıf	34	8.71	1.78			
Kendi kendini yönetme puanlarına göre T testi sonuçları						
Sınıf türü	N	$\bar{\chi}$	S	sd	t	p
Anasınıfı	30	9.70	2.47	62	1.550	.126
İlkokul 1. sınıf	34	8.59	3.17			
Okulu sevme puanlarına göre T testi sonuçları						
Sınıf türü	N	$\bar{\chi}$	S	sd	t	p
Anasınıfı	30	6.97	1.30	62	-.436	.664
İlkokul 1. sınıf	34	7.12	1.45			

Tablo 1’de 68-72 aylık çocukların okula uyum değişkenlerinden sınıf katılım puanlarında ($t = -.523$, $p > .001$), okuldan kaçınma puanlarında ($t = 1.593$, $p > .001$), kendi kendini yönetme puanlarında ($t = 1.550$, $p > .001$) ve okulu sevme puanlarında ($t = -.436$, $p > .001$) sınıf türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 2. 68-72 aylık çocukların öğretmen-çocuk ilişkileri değişkenlerine (yakınlık, bağlılık, çatışma ve genel öğretmen-çocuk ilişkisi) göre T testi sonuçları

Öğretmene yakınlık puanlarına göre T testi sonuçları						
Sınıf türü	N	$\bar{\chi}$	S	sd	t	p
Anasınıfı	30	41.76	7.72	62	-.2415	.001
İlkokul 1. sınıf	34	38.50	6.15			
Öğretmene bağlılık puanlarına göre T testi sonuçları						
Sınıf türü	N	$\bar{\chi}$	S	sd	t	p
Anasınıfı	30	12.38	2.80	62	-3.511	.001
İlkokul 1. sınıf	34	10.07	2.18			
Öğretmenle çatışma puanlarına göre T testi sonuçları						
Sınıf türü	N	$\bar{\chi}$	S	sd	t	p
Anasınıfı	30	90.63	5.77	62	-2.294	.025
İlkokul 1. sınıf	34	94.91	8.66			
Genel öğretmen-çocuk ilişkisi puanlarına göre T testi sonuçları						
Sınıf türü	N	$\bar{\chi}$	S	sd	t	p
Anasınıfı	30	120.24	9.47	62	.984	.002
İlkokul 1. sınıf	34	105.43	9.33			

Tablo 2’de görüldüğü üzere 68-72 aylık çocukların okula uyum değişkenlerinden öğretmene yakınlık puanlarında sınıf türüne göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t = -.2415$, $p < .001$). Anasınıfına devam eden 68-72 aylık çocukların ($\bar{\chi} = 41.76$), ilkokul 1. sınıfa devam eden akranlarına ($\bar{\chi} = 38.50$), göre öğretmenlerine yakınlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tabloda, 68-72 aylık çocukların öğretmen-çocuk ilişkisi değişkenlerinden öğretmene bağlılık puanlarında sınıf türüne göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t = -3.511$, $p < .001$). Anasınıfına devam eden 68-72 aylık çocukların ($\bar{\chi} = 12.38$), ilkokul 1. sınıfa devam eden akranlarına ($\bar{\chi} = 10.07$), göre öğretmenlerine bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

68-72 aylık çocukların öğretmen-çocuk ilişkisi değişkenlerinden öğretmenle çatışma puanlarında sınıf türüne göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t = -2.294$, $p < .005$). İlkokul 1. sınıfa devam eden 68-72 aylık çocukların ($\bar{\chi} = 94.91$), anasınıfına devam eden akranlarına ($\bar{\chi} = 90.63$), göre öğretmenleriyle çatışma düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Ayrıca, 68-72 aylık çocukların genel öğretmen-çocuk ilişkisi puanlarında sınıf türüne göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t = .984$, $p < .001$). Anasınıfına devam eden 68-72 aylık çocukların ($\bar{\chi} = 120.24$), ilkokul 1. sınıfa devam eden akranlarına ($\bar{\chi} = 105.43$), göre öğretmenleriyle çatışma düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tartışma

Anasınıfına ve ilkokul 1. sınıfa devam eden 68-72 aylık çocukların okula uyum ve öğretmenleriyle ilişkilerinin karşılaştırıldığı bu çalışmanın sonuçlarına göre çocukların okula uyum değişkenlerinde (işbirlikli katılım, kendi kendini yönetme, okuldan kaçınma, okulu sevme) sınıf türü açısından anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Öğretmen-çocuk ilişkileri açısından ise iki grup arasında farklılık bulunmaktadır. Şöyle ki, öğretmene yakınlık, bağlılık ve genel öğretmen-çocuk ilişkisi açısından anasınıfına devam eden çocukların ilkokul 1. sınıfa devam eden akranlarına göre daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Öğretmenle çatışma değişkeninde ise 1. sınıfa devam eden çocuklar, diğer gruptaki akranlarına göre daha yüksek puanlar almışlardır.

Okula uyum açısından gruplar arasında farklılığın bulunmaması, gerek anasınıfında gerek 1. sınıftaki genel düzenin (program, sınıf atmosferi, okulun genel yapısı vb.) çocukların uyum sağlamaları üzerinde olumsuz bir katkısının olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Birinci sınıf öğrencileri için okulun açıldığı günden itibaren başlayarak üç ay süren uyum ve hazırlık çalışmaları ile haftalık beş saat oyun ve fiziki etkinlikler dersi programa eklenmiştir. Bu uygulamalar birinci sınıf çocuklarının okula uyumlarını kolaylaştırmış olabilir. Mantzicopoulos (2005) kapsamlı hizmetlerin olduğu (gelişime uygun öğretim uygulamaları, aile destek hizmetleri ve aile katılımı) okul çevrelerindeki anaokulu çocuklarının öğretmenleriyle daha az çatışmalı ilişki yaşayabildiklerini belirtmektedir. Yine olumlu akran ilişkileri ve önceki arkadaşlıklar çocuğun okula uyumunu kolaylaştırabilmektedir (Gülay, 2011; Ladd, 1990). Örneklem grubundaki 1. sınıf öğrencilerinin tamamı, önceki yıl okul öncesi eğitim kurumuna devam etmişlerdir. Okul öncesi eğitimin, çocukların ilkokula uyumlarını kolaylaştırıcı etkisi de iki grup arasında anlamlı farklılığın olmamasında bir etken olarak değerlendirilebilir. Araştırmalar, okul öncesi eğitime devam etmenin, çocukların okula hazırbulunmuşluklarında anlamlı farklılık oluşturabildiğini ifade etmektedir (Çelenk, 2008; Erkan ve Kırca, 2010; Magnuson, Meyers, Ruhm ve Waldfogel, 2004; Şahin, Sak ve Tuncer, 2013; Taiwo ve Tyolo, 2002; Taner ve Başal, 2005; Yazıcı, 2002). Aslan (2014) tarafından Bitlis'te Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullardaki 1. ve 2. sınıflardaki 350 sınıf öğretmeni ile yapılan çalışmada, 60 aylık çocukların ilkokula başlamaları ve 60-72 aylık çocukların ilkokul 1. sınıfta bulunmalarının ortaya çıkardığı sorunları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin görüşlerine göre okula başlamada kronolojik yaşın yeterli olmadığını, çocukların zihinsel, sosyal, bedensel, duygusal açıdan olgunlaşması gerektiğini; okul öncesi eğitim alarak ilkokula başlayan çocukların, okul öncesi eğitim almadan ilkokula başlayan çocuklara göre daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Yeşil (2008) de yaptığı çalışmada, birinci sınıf öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim almış çocukların almayanlara göre okula daha kolay uyum sağladıklarını belirttiklerini ifade etmiştir.

Öğretmen-çocuk ilişkisi açısından görülen farklılık ise şu şekilde açıklanabilir: Okul öncesi eğitim kurumlarındaki günlük işleyiş (etkinlikler, rutin saatler vb.), ilkokuldaki işleyişe göre biraz daha esnek olabilmektedir. Örnek olarak, çocuklardan birinin o gün başına gelen ilginç bir olaydan (evcil bir hayvanının olması, kardeşinin dünyaya gelmesi, yeni diş çıkarması vb.) yola çıkılarak günlük akıştaki etkinlikler değiştirilebilir. Çocuklar o gün bazı etkinliklerden sıkıldılarsa, öğretmenler sevdiği oyunlardan oynatarak planda değişiklik yapabilir. Çocukların dikkat süresi, ilgileri, ihtiyaçları programı şekillendirmekte daha ön planda olabilmektedir. İlkokulda ise günlük işleyiş her zaman bu kadar esnek olamayabilir. Dersler ve müfredat daha baskın olabilmektedir. Çocukların başına ilginç bir olay gelse de bu durum tüm günün etkinliklerini değiştirebilecek şekilde değerlendirilemeyebilir.

Çocuk merkezli sınıf ortamları; bireysel öğrenci ihtiyaçları, güçleri ve ilgilerine olanak sağlar; yeteneğin geliştirilebilir ve çok boyutlu olduğuna ilişkin öğretmen inancını taşırlar. Bu ortamlarda, olumlu akademik ve motivasyonel inançlar, daha uygun sosyal ve davranışsal eğilimler ve daha çok okuldan hoşlanma görülebilmektedir. Öğretmen merkezli sınıf ortamlarında ise akademik görevlerdeki performans, temel beceriler, yetenek farklılıkları vurgulanır. Ayrıca öğretmenler yeteneğin tek boyutlu ve doğuştan gelen bir özellik olduğu görüşünü taşıyabilirler. Bunların sonucu

olarak da bu ortamlarda, çocuk merkezli sınıflara göre daha düşük akademik öz güven, daha çok kaygı ve daha az gelişmiş olumlu sosyal davranışlar görülebilmektedir (Perry ve Weinstein, 1998). DeVries, Reese-Learned ve Morgan (1991) çocuk merkezli bir sınıfta anaokulu çocuklarının işbirlikçi bir çevre içinde daha yüksek düzeyde sosyal etkileşim gösterdiklerini, didaktik sınıflardaki çocukların ise, daha zayıf sosyal ilişkilere sahip olmakla birlikte yüksek düzeyde okuma ve matematik başarısı gösterdiklerini belirtmektedir. Burst ve meslektaşları (1992) anaokulunda çocukların gelişimsel olarak uygun sınıflarda daha az kaygı ve stresli davranış gösterdikleri, birinci sınıfta da okuma becerilerinde daha yüksek puan aldıklarını ortaya koymuştur. Mantzicopoulos (2005) öğretmen yönlendirmeli öğretim uygulamalarının yapıldığı sınıflardaki çocukların öğretmen-çocuk çatışmasının yüksek düzeylerini rapor ettiklerini belirtmektedir. Valeski ve Stipek (2001) anaokulu ve birinci sınıftaki çocukların okul hakkındaki duygularını inceledikleri çalışmalarında, anaokulu ve birinci sınıftaki çocukların okul hakkındaki duygularının akademik becerilerle ilişkili olduğunu, ancak bu ilişkinin birinci sınıftaki çocuklarda anaokulundaki çocuklara göre daha güçlü olduğunu belirtmişlerdir. Aynı çalışmada, anaokulundaki çocukların yüksek düzeyde yapılandırılmış öğretmen yönlendirmeli sınıf ortamında okula karşı genel tutumlarının çocuk merkezli ortamlara göre daha olumsuz olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bir diğer bulgusu da, birinci sınıftaki çocukların ise yeterlik algılarının denetim eksikliğinin olduğu sınıflarda daha düşük düzeyde olmasıdır (Valeski ve Stipek, 2001). Bu çalışmaların, çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkilerinin öğretmen yönlendirmeli öğretimle ilgili olduğu, çocuk merkezli sınıflarda ise daha yakın öğretmen-çocuk ilişkilerinin bulunduğu sonuçları ile bu araştırmanın bulgularını destekledikleri düşünülmektedir. Konu ile ilgili bir diğer çalışmada, Aslan (2014) araştırmasına katılan birinci sınıf öğretmenleri tarafından ilkokula erken başlayan 60-72 aylık çocukların öğretmenle ve arkadaşlarıyla iletişim sorunları yaşayabildiklerini ifade etmektedir.

Anaokullarındaki öğrenme çevresi de öğretmen-öğrenci ilişkisini olumlu yönde etkilemektedir. Anaokullarındaki rahat mobilyalar çocuklara ev ortamında olduğu hissini verebilmekte ve çocukların öğretmenle daha iyi iletişim kurmasını sağlayabilmektedir. Yine anaokullarındaki çocukların dinlenmesi için yumuşak yüzey alanlar öğretmen-çocuk ilişkisini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Erbay ve Ömeroğlu, 2011).

Bunların yanı sıra örneklem grubundaki anasınıflarında en az 15, en çok 22 çocuk yer alırken, 1. sınıflarda en az 35, en fazla 46 çocuk yer almaktadır. Sınıf mevcutları, anasınıflarında ilkokullara göre daha azdır. Bu durum, öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimin şekillenmesinde de etkili olabilir. Küçük gruplar iletişimi kolaylaştırır ve daha fazla sosyal etkileşimi sağlar (Öğülmüş ve Özdemir, 1995). Yüksek nitelikli öğretmen-çocuk ilişkisi düşük çocuk-öğretmen oranlarının olduğu sınıflarda gözlenir (O'Connor, 2010). Okul öncesi eğitimde sınıf içi etkileşimlerin daha rahat ve özgür olabilmesinden dolayı, çocukların ilkokula başladıklarında birtakım sorunlar yaşanabileceği belirtilmektedir (Kotaman, 2009). İlkokullarda kalabalık sınıflar öğretmen-çocuk ilişkisini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Çeliktürk (2011) yaptığı çalışmada, Burdur'da 59 sınıf öğretmeni ile ilkokul 1. sınıfların Sınıfa Uyum Haftası ile ilgili görüşlerinden yararlanmıştır. Öğretmenler, bu haftada neler yapılacağı ile ilgili tam anlamıyla bilgi sahibi olmadıklarını, bu programın kalabalık olmayan sınıflarda daha çok yararlı olabileceğini ifade etmişlerdir. Birinci sınıfta öğretmenler okutman rolüne daha fazla, çocuklar için sıcak ilişkiler ve bakım sağlamaya daha az odaklanabilmektedirler. Ayrıca sınıflar farklı yapılandırılmıştır ve öğrenciler bire bir öğretmen-çocuk etkileşimi için daha az fırsatlara sahiptir (Pianta ve Kraft-Sayre, 1999; Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000). Bu değişimlerin bir sonucu olarak çocuk okulda ilerledikçe öğretmenle ilişkiler daha mesafeli olur (Maldonado-Carreno ve Votruba-Drzal, 2011). Araştırmalar çocuk okulda ilerledikçe öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliğinde azalma olduğunu göstermektedir. Örneğin; O'Connor (2010) çalışmasında çocuklar birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru ilerledikçe öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliğinde azalma bulmuştur. Jerome, Hamre ve Pianta (2009) çocuk anaokulundan altıncı sınıfa doğru ilerledikçe öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlıkta azalma ve çatışmada artış bulmuştur. Rudasill (2011) birinci ve üçüncü sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, üçüncü sınıftaki bir çocukla öğretmenin başlattığı etkileşimlerin sıklığı öğretmenin çatışma algısı ile ilgili olduğunu bulmuştur. Pianta ve Stuhlman (2004)

alışmasında anaokulundan birinci sınıf boyunca öğretmenlerin çatışma ve yakınlığın her iki düzeyinde azalma rapor ettiklerini belirtmektedir. Koles, O'Connor ve McCartney (2009) öğretmenleriyle daha fazla iletişim kuran çocukların daha çatışmalı ilişkiler kurduklarını ifade etmektedir. Kıldan (2011) sınıf öğretmenlerinin diğer branştaki öğretmenlere göre çocukla ilişkilerinin daha iyi olduğunu belirtmektedir. Bu durumu da sınıf öğretmenlerinin 1. sınıftan 4. sınıfa kadar çocukla daha fazla zaman geçirmesine bağlamaktadır. Gelbal ve Duyan (2010) da sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre çocuk sevmeye puanlarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Buna karşın Maldonado-Carreno ve Votruba-Drzal (2011) çocuklar anaokulundan beşinci sınıfa doğru ilerledikçe öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliğinin değişmediğini ortaya koymuşlardır.

Stipek ve Byler (2001) akranlarına göre daha büyük yaşta anaokuluna girmenin tek avantajının öğretmenleri hakkında olumlu duygulara sahip olma olduğunu belirtmektedir. Bu bulgu da küçük yaşta ilkokula başlamanın öğretmen-öğrenci ilişkisini olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bazı araştırmacılar (Chan, 2010; Loizou, 2011) okul öncesi eğitimin ardından, ilkokulun küçük çocuklar için bazı değişkenler açısından (ders süresi, oyunun azlığı, kuralların daha çok olması, seçme özgürlüğünün kısıtlı olması vb.) olumsuz algılanabildiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen-çocuk ilişkisi tüm eğitim kademelerinde son derece önemli bir unsurdur. Ancak okul öncesi ve ilkokul 1. sınıfta önemi biraz daha farklılaşabilmektedir. Şöyle ki, okul öncesi dönemde, çocukların öğretmenleriyle ilişkileri sosyal destek, okula uyum açısından önem taşımaktadır (Hamre ve Pianta, 2001). Okul öncesi eğitim, ilkokulda çocuk-öğretmen ilişkisini olumlu yönde etkileyebilir. Anaokulunda öğretmenleriyle yüksek nitelikli ilişkiler kuran çocuklar ilkokuldaki öğretmenleriyle de yüksek nitelikli ilişki kurabilmektedirler (Jerome, Hamre ve Pianta, 2009; Kıldan, 2011; Pianta ve Stuhlman, 2004). Çocukların öğretmenleriyle yakın ilişkiler içinde olması, hem okul öncesinde hem de ilkokuldaki akran ilişkilerinde de olumlu etkiler oluşturabilmektedir (Arbeau, Coplan ve Weeks 2010).

İlkokul 1. sınıfta öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesi, çocukların akademik, sosyal becerilerini yordayıcı etkiye sahip olabilmektedir. Çocukların okul öncesi dönemdeki zayıf becerilerinin 1. sınıftaki yakın, sevecen, ilgili öğretmen-çocuk ilişkisi sayesinde hızla ilerleme kaydedebildiği belirlenmiştir (Cadima, Leal ve Burchinal, 2010; Curby, Rimm-Kaufman ve Ponitz, 2009). Bu nedenle küçük çocukların anaokullarında ve 1. sınıfta öğretmenleriyle olumlu, yakın, sıcak ilişkiler kurmaları gereklidir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmaların önemli bir bölümü, bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Türkiye koşullarında okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitimden yararlanması, okul öncesi eğitimde okullaşma oranının %100 olarak hedeflenmesi, çocukların gelişimlerinin desteklenmesi ve ilkokula hazırlanması açısından önem taşımaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçları, aynı yaş grubunda olup farklı sınıf türlerine devam eden çocukların okula uyum açısından farklılık göstermezken, öğretmen-çocuk ilişkisi açısından anasınıfına devam eden çocukların lehine farklılık gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Çalışmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Sınırlılıklar doğrultusunda şu öneriler verilebilir: Çalışma 64 çocuk ile sınırlıdır. Sonraki araştırmalarda kalabalık örneklem gruplarıyla çalışılmalıdır. Çocuklarla ilgili öğretmenlerin algılamaları çocukların demografik özelliklerinden etkilenir, yani değerlendirici ön yargılarına neden olur. Ayrıca bazı araştırmalarda öğretmen ve çocuk raporları arasındaki uyum düşük çıkmıştır (Murray, Murray ve Waas, 2008). Bu da sadece öğretmen raporlarına güvenmenin yeterli olmadığını gösterir. Sonraki araştırmalarda ilkokula erken başlayan ve başlamayan çocuklarla ilgili değişkenler öğretmen görüşlerinin yanı sıra çocuk, akran, ebeveyn görüşleri ve gözlem gibi yöntemlerle de belirlenmelidir. Konu ile ilgili çalışmalarda, farklı il, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet farklılıkları, sosyal konum, okul öncesi eğitim alma, okul öncesi eğitim alma süresi vb. değişkenler de yer almalıdır. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine okula uyum konusunda hizmet içi eğitimler

verilmelidir. Aile katılımı çalışmalarında okula uyum konusunda ailelere nasıl rehberlik edileceği, hangi çalışmaların gerçekleştirileceği konusunda öğretmenlere rehberlik yapılmalıdır. Okula uyum, okula erken başlama, okula hazırlık gibi konulardaki araştırmalar, yayınlar arttırılmalı, yaygınlaştırılmalıdır. Okula uyumu kolaylaştırıcı, çocuklara, öğretmenlere, anne-babalara rehberlik edici programlar, projeler geliştirilmelidir. Öğretmen-çocuk ilişkisi konusunda öğretmenlere eğitimler verilmelidir. Okul öncesi eğitimi ve sınıf öğretmenliği lisans programlarındaki öğrencilere çeşitli derslerde okula uyum, öğretmen-öğrenci ilişkisi konularında özel eğitimler, seminerler verilmelidir. Lisans öğrencilerinin Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması I-II derslerinde okula uyum, öğrenci-çocuk ilişkisi konularında etkili deneyimler elde etmeleri sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 3, 259-269.
- Arı, A. (2014). İlkokul birinci sınıfa başlama yaşına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14, 3, 1031-1047.
- Aslan, M. (2014). *60-72 aylık çocukların ilkokula başlama durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Bart, O., Hajami, D., & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development*, 16, 6, 597-615.
- Bickel, D., Zigmond, N., & Strayhorn, J. (1991). Chronological age at entrance to first grade: Effects on elementary school success. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 2, 105-117.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 34, 1, 61-79.
- Boz, T. & Yıldırım, A. (2014). 4+4+4 eğitim sisteminde birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı zorluklar. *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 2, 54-65.
- Burst, D. C., Hart, C. G., Charlesworth, R., Fleege, P. O., Mosley, J. & Thomasson, R. H. (1992). Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 2, 297-318.
- Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher-student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 48, 6, 457-482.
- Chan, W. L. (2010). The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 180, 7, 973-993.
- Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182, 5, 639-664.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E. & Ponitz, C. C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101, 4, 912-925
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokula ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1, 83-90.
- Çeliktürk, Z. (2011). *İlköğretim birinci sınıfa uyum haftasına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- DeVries, R., Reese-Learned, H. & Morgan, P. (1991). Sociomoral development in direct-instruction, eclectic, and constructivist kindergartens: A study of children's enacted interpersonal understanding. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 4, 473-517.

- Dockett, S., & Perry, B. (2009). Readiness for school. *Australian Journal of Early Childhood*, 34, 1, 20-26.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *Elementary School Journal*, 98, 4, 351-364.
- Erbay, F. & Ömeroğlu, E. (2011). Investigation of the impacts of physical environment on teacher-child communication. *Mevlana International Journal of Education*, 1, 1, 29-37.
- Erkan, S. & Kırca, A. (2010). Okulöncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Gelbal, S. & Duyan, V. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 127-137.
- Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M. & Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46, 5, 1008-1017.
- Gülay, H. (2011). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarının sosyal beceriler açısından incelenmesi. *NWSA- E Journal of New World Sciences Academy*, 6, 1, 139-146.
- Gülay Ogelman, H., & Seven, S. (2014, Şubat). *The reliability-validity studies for the student-teacher relationship scale (STRS)*. Sözel bildiri, III. European Conference on Social and Behavioral Sciences (IASSR), Sapienza University, Roma, Italy.
- Gündüz, F. & alışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8, 8, 379-398.
- Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+ 4+ 4 ve Fatih Projesi yasa tasarısı= Reform mu? *İlköğretim Online*, 11, 3, 556-577.
- Hammond, C. (1985). Not ready! Don't rush me. *Childhood Education*, 62, 4, 276-280.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 2, 625-638.
- Harman, G. & elikler, D. (2012) Eğitimde hazırbulunuşluğun önemi üzerine bir derleme alışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1, 3, 147-156.
- Jerome, E., Hamre, B., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18, 4, 915-945.
- Kıldan, A. O. (2011). Öğretmen-çocuk ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 103-120.
- Kılıççı, Y. (1992). *Okulda Ruh Sağlığı*. Ankara: Anı Yayınları.
- Koles, B., O'Connor, E., & Mccartney, K. (2009) Teacher-child relationships in prekindergarten: The influences of child and teacher characteristics. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30, 1, 3-21.
- Kotaman, H. (2009). Okul öncesi eğitimde High Scope modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 31-41.
- Kutluca-Canbulat, A. N. & Yıldızbaş, F. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1, 33-50.

- La Paro, K. M., Pianta, R. & Cox, M. (2000). Kindergarten teachers' reported use of kindergarten to first grade transition practices. *Elementary School Journal*, 101, 1, 147-158.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 4, 1081-1100.
- Ladd, G. W., Kochenfender, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.
- Lin, H., Lawrence, F. R. & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 2, 225-237.
- Loizou, E. (2011). Empowering aspects of transition from kindergarten to first grade through children's voices. *Early Years*, 31, 1, 43-45.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J. & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41, 1, 115-157.
- Maldonado-Carreno, C. & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within- and between-child analysis. *Child Development*, 82, 2, 601-616.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43, 5, 425-442.
- May, D., & Welch, E. (1985). The effects of developmental placement on young children's cognitive and social-emotional development. *Earlv Child Development and Care*, 22, 2-3, 195-209.
- May, D. C. & Kundert, D. K. (1997). School readiness practices and children at-risk: Examining the issues. *Psychology in the Schools*, 34, 2, 73-84.
- McBryde, C., Ziviani, J. & Cuskelly, M. (2004). School readiness and factors that influence decision making. *Occupational Therapy International*, 11, 4, 193-208.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar. 10.01.2014 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf> adresinden alındı.
- Morrison, F. J., Griffith, E. M. & Alberts, D. M. (1997). Nature-nurture in the classroom: Entrance age, school readiness, and learning in children. *Developmental Psychology*, 33, 2, 254-262.
- Murray, C., Murray, K. M. & Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher-student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 1, 49-61.
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48, 3, 187-218.
- Öğülmüş, S. & Özdemir, S. (1995). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenciler üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2, 261-273.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları*. İstanbul: Epsilon yayınları.
- Önder, A., & Gülay, H. (2010). Reliability and validity of the Teacher Rating Scale of School Adjustment for 5-6 years of children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2, 1, 204-224.
- Özenç, M. & Çekirdekçi, S. (2013). İlkokul 1. sınıfa kaydolun okul öncesi dönem çağındaki öğrencilerin (60-69 ay) yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 2, 177-192.

- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I. & Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension. *Developmental Psychology*, 46, 5, 984–994.
- Perry, K. E. & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children’s school adjustment. *Educational Psychologist*, 33, 4, 177-194.
- Pianta R. C. (2001). *The Student–Teacher Relationship Scale*. Charlottesville: University of Virginia.
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (1999). Parents’ observations about their children’s transitions to kindergarten. *Young Children*, 54, 3, 47–52.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 3, 444-458.
- Piotrkowski, C. S., Botsko, M. & Matthews, E. (2000). Parents’ and teachers’ beliefs about children’s school readiness in a high-need community. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 4, 537–558.
- Rimm-Kaufman, S. (2004). School transition and school readiness: An outcome of early childhood development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-7. 29.10.2014 tarihinde <http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/Rimm-KaufmanANGxp.pdf> adresinden alındı.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 5, 491–511.
- Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher–child interactions, and teacher–child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 2, 147–156.
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17, 1, 7–41.
- Spitzer, S., Cupp, R. & Parke, R. D. (1995). School entrance age, social acceptance, and self-perceptions in kindergarten and 1st grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 4, 433-450.
- Stipek, D. (2003). School entry age. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. 18.10.2014 tarihinde <http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/StipekANGxp.pdf> adresinden alındı.
- Stipek, D. & Byler, P. (2001). Academic achievement and social behaviors associated with age of entry into kindergarten. *Applied Developmental Psychology*, 22, 2, 175-189.
- Şahin, İ. T., Sak, R. & Tuncer, N. (2013). A comparison of preschool and first grade teachers’ views about school readiness. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13, 3, 1708-1713.
- Taiwo, A. A., & Tyolo, J. B. (2002). The effect of pre-school education on academic performance in primary school: A case study of grade one pupils in Botswana. *International Journal of Educational Development*, 22, 2, 169-180.
- Taner, M. & Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 2, 395-420.
- Türk Tabipleri Birliği (2012). *Çocukların Gelişim Süreçleri ve Okula Başlama*. Ankara: Türk Tabipleri Birliği Yayınları. 04.04.2015 tarihinde <http://www.ttb.org.tr/kutuphane/okulabaslama.pdf> adresinden alındı.

- Valeski, T. N. & Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72, 4, 1198-1213.
- Weininger, O. (1974). *Early School Entry: A Study of Some Differences in Children Remaining at Home and those Attending School*. Washington, DC: The Ontario Institute for Studies in Education. (ERIC No: ED096003)
- Wesson, M. & Salmon, K. (2001). Drawing and showing: Helping children to report emotionally laden events. *Applied Cognitive Psychology*, 15, 3, 301-320.
- Yağın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294-305.
- Yavuzer, H. (2000). *Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk 6 Yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitimin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156. 20.10.2014 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/yazici.htm adresinden alındı.
- Yeşil, D. (2008). *Okul öncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin okula uyumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, S. & Akbaba, A. (2013). Okul öncesi eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınmasına ilişkin alanda görevli öğretmen ve yönetici görüşleri. *Turkish Studies*, 8, 13, 1743-1773.

The Comparison of 68-72 Months Pre-School and Primary School Children's Relationships with Their Teachers and Their School Adjustment

Hülya Gülay Ogelman^v, Zarife Seer^{vi}, Aysun Gündoğan^{vii}, Dursun Bademci^{viii}

The purpose of the study is to compare 68-72 months pre-school and primary school children's relationships with their teachers and their school adjustment. The sub goals of research include:

- Does 68-72 months children's school orientation levels (school avoidance, school liking, cooperative participation, self-directiveness) differentiate according to the class variable?
- Does 68-72 months children's teacher-child relationships (dependency, closeness, conflict, general teacher-child relationship) differentiate according to the class variable?

Relational screening model was used in the study. A total of sixty-four children who attend pre-schools and primary schools under the Ministry of Education in Denizli were the participant of this study. Among these children, 34 (53.1%) of them are in the 1st grade of primary schools and 30 (46.9%) of them are in the kindergartens of primary schools. Gender distribution is as follows: 11 (36.7%) of pre-school children were girls and 19 (63.3%) were boys. 21 (61.8%) of children attending primary school in the 1st grade were girls and 13 (38.2%) were boys. All of the children are between 68-72 months and show natural growing features. In the study, there are three 1st grade primary schools and two pre-schools within two primary schools.

In this research, three data collection tools; The Personal Information Form, Teacher Rating Scale of School Adjustment for 5-6 Years of Children and Student-Teacher Relationship Scale were used. Having 28 items, the Student-Teacher Relationship Scale (STRS; Pianta, 2001) is a self-report instrument and was designed to evaluate a teacher's perception of her or his relationship with a target student. Items are scored from 1 to 5 (1 = definitely does not apply; 2 = not really; 3 = neutral, not sure; 4 = applies somewhat; and 5 = definitely applies). Being designed to be used for 4-8 year-old children, this instrument contains three subscales: Conflict (12 items) measures the teacher's feelings of negativity and conflict with the student; Closeness (11 items), the teacher's feelings of affection and open communication with the student; Dependency (5 items), the teacher's perception of the student as overly dependent. Higher scores indicating a better student-teacher relationship. Items 4 and 19 have been reverse scored (Pianta, 2001). Being a teacher report instrument, Teacher Rating Scale of School Adjustment for 5-6 Years of Children was developed by G. W. Ladd, B. Kochenfender, and C. Coleman in 1996 to assess school adjustment of preschool children. The scale has 27 items and 4 subscales (school avoidance, school liking, cooperative participation, self-directiveness). Each item in the scale is assessed by using the three-point Likert described as, "doesn't apply", "applies sometimes", and "certainly applies" (Birch, & Ladd 1997).

The scale was adapted into Turkish by Önder and Gülay (2010). During adaptation studies, two items were excluded from the scale. Turkish version of the scale involves 25 items. The subscale "school liking" has 5 items and measures the perception of teacher about how much the child likes the school. The subscale "cooperative participation" involves 8 items and measures the children's adoption level in terms of authority of teacher, class rules, and responsibilities. Having 5 items, the sub-scale "school

^v Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi, hgulay@pau.edu.tr

^{vi} Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi, zarifeseceer@hotmail.com

^{vii} İstiklal Fitnat-Ahmet Engin İlkokulu, Pamukkale/Denizli, aysungundogan@yahoo.com

^{viii} Bingöl Üniversitesi, dbademci@bingol.edu.tr

avoidance” determines the perception of teacher about the tendency of children towards avoiding from class environment. The subscale “self-directiveness” includes 7 items and measures independent and self-centred behaviours of children in the classroom. Internal consistency coefficient of the scale was found as .70 for whole scale. Internal consistency coefficients of sub-scales ranged between .67 and .84 (Önder, & Gülay, 2010). The scale can be assessed in line with sub-scales and also over total score. Highness of total scores obtained from subscales and whole scale indicates the high level of school adjustment.

At the beginning of the research, 10 schools (5-1st grade primary school, 5-kindergartens) were determined from the list of schools in the center of Denizli randomly. After obtaining the necessary permits related to research, schools were visited. During the visit, two 1st grade and three pre-schools stated their unwillingness to participate in the research. The study was performed in three 1st grade primary schools and two pre-schools that accepted the research. Teachers were informed in detail about the measurement tools and the aim of the study before data collection process. In the study, T-test was used for independent samples.

According to the results of the research, there is no significant difference in terms of class type in the children’s school orientation variables (school avoidance, school liking, cooperative participation, self-directiveness). In terms of teacher-child relationships, there are differences between the two groups. Namely, pre-school children received high scores than their peers from 1st grade of primary schools in terms of teacher dependency, closeness and general teacher-child relationship. However, in the "conflict with teacher" variable, children from 1st grade received high scores than their peers from other group.

Key words: School adjustment, student-teacher relationship, primary school, preschool education.