

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA YENİ
BAŞLAYAN 5 YAŞ ÇOCUKLARIN SOSYAL-
DUYGUSAL UYUM DÜZEYLERİNE ANNENİN
EBEVEYN ÖZ YETERLİK ALGISI İLE OKUL
BEKLENTİLERİNE UYUM DÜZEYİNİN ETKİSİ**

Doktora Tezi

Çiğdem KOTİL

İstanbul, 2010

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA YENİ
BAŞLAYAN 5 YAŞ ÇOCUKLARIN SOSYAL-
DUYGUSAL UYUM DÜZEYLERİNE ANNENİN
EBEVEYN ÖZ YETERLİK ALGISI İLE OKUL
BEKLENTİLERİNE UYUM DÜZEYİNİN ETKİSİ**

Doktora Tezi

Çiğdem KOTİL

Danışman: Prof. Dr. Ayla OKTAY

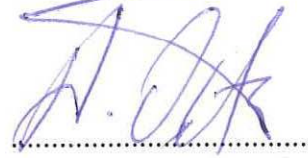
İstanbul, 2010

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

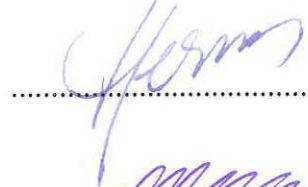
Çiğdem KOTİL tarafından hazırlanan OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA YENİ BAŞLAYAN 5 YAŞ ÇOCUKLARIN SOSYAL-DUYGUSAL UYUM DÜZEYLERİNE ANNENİN EBEVEYN ÖZ YETERLİK ALGISI İLE OKUL BEKLENTİLERİNE UYUM DÜZEYİNİN ETKİSİ başlıklı bu çalışma 19.03.2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman: Prof. Dr. Ayla OKTAY



Üye: Prof. Dr. H. Nermin ÇELEN



Üye: Prof. Dr. Ozana URAL



Üye: Yrd. Doç Dr. Oya RAMAZAN



Üye: Yrd.Doç. Dr. Semai TUZCUOĞLU



ÖNSÖZ

Çocuğun evden ilk kez ayrılarak başladığı okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun sosyal-duygusal uyum göstermesi beklenen bir ortamdır. Bu önemli başlangıçta özellikle annenin, ebeveyn olarak kendini yeterli görmesi, çocuğun sosyal-duygusal uyumunu etkileyebilecek bir etkidir. Bunun yanında, çocuğu ilk kez okula başlatan ebeveynin de okulun beklentilerine uyum sağlaması söz konusudur.

Okul öncesi dönemin hem çocukların hem de ebeveynlerin yaşamında “sihirli yıllar” olduğunu benim yaşamımın merkezine yerleştiren ve tüm lisans üstü eğitimim boyunca yanımda olarak bana yeni bir bakış açısı sağlayan danışmanım Prof. Dr. Ayla Oktay’a ne kadar teşekkür etsem az.

Araştırmam boyunca beni yüreklendiren, tezimi büyük bir titizlikle değerlendiren ve yorumlarıyla katkıda bulunan Yrd. Doç. Dr. Oya Ramazan’a ve Yrd. Doç. Dr. Semai Tuzcuoğlu’na büyük bir teşekkür borçluyum.

Doktora çalışmamda ve üniversitedeki görevimde bana bilimsel bakış açısı ve motivasyon sağlayan Prof. Dr. Nermin Çelen’e teşekkürüm çok özel.

Akademik ve duygusal desteğini her zaman yanımda hissettiğim Prof. Dr. Ozana Ural’a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma kapsamında eve götördükleri formları kısa sürede doldurmaları için annelerini motive eden ve yine büyük bir özenle doldurulmuş formların bulunduğu zarfları okula taşıyan çocuklar, formları doldurmakla kalmayıp araştırma hakkında bol soru soran ve araştırma sonuçlarını merakla bekleyen anneler ve öğretmenler; en büyük teşekkürüm tabi ki sizlere...

Bir çocuğun hayatında yetişkinin önemini varlığıyla bana yaşatan ve hayatımdaki değerlerin temel kaynağı olan Katerina Astra’ya teşekkürüm benim için çok anlamlı ve çok özel. Hayatımın her alanında olduğu gibi araştırmamda da her an desteğini hissettiğim Prof. Dr. Serdar M. Değirmencioğlu’na sevgi dolu teşekkürler.

Çiğdem KOTİL

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA YENİ BAŞLAYAN 5 YAŞ ÇOCUKLARIN SOSYAL-DUYGUSAL UYUM DÜZEYLERİNE ANNENİN EBEVEYN ÖZ YETERLİK ALGISI İLE OKUL BEKLENTİLERİNE UYUM DÜZEYİNİN ETKİSİ

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan ve ebeveynin ilk çocuğu olan 5 yaş çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine, annelerin ebeveyn öz yeterlik algıları ve okul beklentilerine uyum düzeylerinin etkisi ele alınmıştır. Aynı zamanda çocuğun cinsiyetine, annelerin sahip oldukları özelliklere, annelerin okula başlamaya ilgili davranışlarına göre, çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin, annelerinin ebeveyn öz yeterlik algılarının ve okul beklentilerine uyum düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Annelerin sahip oldukları çocuk bakım deneyimlerinin kaynaklarının ve çocuk bakımı konusunda sahip oldukları sosyal destek düzeylerinin çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri üzerindeki etkisi de araştırılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, 2008-2009 öğretim yılında İstanbul sınırları içinde bulunan 586 anasınıfı öğrencisinden ve onların öğretmenleri ile annelerinden oluşmuştur. Örneklem grubunu oluşturan anneler, araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmış olan Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği'ni, yine araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği'ni ve Anne Bilgi Formunu doldurmuştur. Öğretmenler, çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerini değerlendirmek üzere 60-72 Aylık Çocuklar İçin Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği'ni doldurmuşlardır.

Araştırma sonucuna göre, kız çocukların erkek çocuklara oranla sosyal-duygusal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmayan annelerin ve kendileri küçükken anaokuluna gitmiş olan annelerin çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyleri farklılaşmaktadır. Ayrıca çocuğunu anaokuluna başlatma konusunda tereddüt yaşamayan, okul açıldığında öğretmene çocuğu hakkında bilgi veren, anaokuluna başlamadan önce çocuğu ile okul hakkında konuşan, çocuğunu sınıfta

beklemeyi istemeyen annelerin çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerinin diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Annenin televizyon, internet ve kitaplardan çocuk bakımı hakkında bilgi edinmiş olması ve annenin çocuk bakımında eşinden destek alması da çocuğun sosyal-duygusal uyumunu olumlu etkilemektedir. Annenin çocuk bakımında kendi annesinden ya da eşinin annesinden destek almış olması ise çocuğun akranlarla etkileşimini ve sosyal çevreye pozitif yaklaşmasını olumsuz etkilemektedir.

Çocuğun sosyal-duygusal uyumunu yordamada çocuğun cinsiyeti, annenin çalışma durumu, annenin çocuk bakımı konusunda televizyon, internet, kitaplardan bilgi edinmiş olması ve ebeveyn öz yeterliği önemli yordayıcı güce sahiptir. Bulgular, erkek çocuklara oranla kız çocukların; çalışmayan, çocuk bakımı konusunda televizyon, internet, kitaplardan bilgi edinen ve yüksek ebeveyn öz yeterliğine sahip annelerin çocuklarının daha yüksek sosyal-duygusal uyum düzeylerine sahip olduklarını göstermektedir. Bunun yanında, annenin okul beklentilerine uyum düzeyinin çocuğun sosyal-duygusal uyum düzeyini yordamada anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim, sosyal-duygusal uyum, ebeveyn öz yeterliği, okul beklentilerine uyum, okula başlama, sosyal destek.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF MOTHER'S PARENTAL SELF-EFFICACY AND ADJUSTMENT TO SCHOOL EXPECTATIONS ON SOCIAL-EMOTIONAL ADJUSTMENT OF 5-YEAR-OLD CHILDREN WHO HAVE JUST STARTED PRESCHOOL

In this study, the influence of mothers' self-efficacy beliefs and of mothers' adjustment to school expectations on social-emotional adjustment of first-born, 5-year-old children starting preschool were examined. Also whether children's social-emotional adjustment, mothers' self-efficacy beliefs and mothers' adjustment to school expectations varied as a function of child's gender, mother's demographic characteristics, mother's behaviors in regards to their child's school entry was examined. The effects of the different sources of previous child care experiences of mothers and of the social support mothers received in child care on children's social-emotional adjustment were also investigated.

The sample consists of 586 kindergarten students, and their teachers and mothers residing in Istanbul during the 2008-2009 academic year. The mothers filled out the Parental Self-Efficacy Scale (adapted to Turkish by the researcher), the Adjustment to School Expectations Scale (developed by the researcher) and a demographic information sheet. In order to assess children's social-emotional adjustment, teachers filled out the Marmara Social-Emotional Adjustment Scale for Children Aged 60-72 Months.

Findings indicate girls have higher social-emotional adjustment than boys. Children whose mothers do not work or who went to kindergarten have higher social-emotional adjustment. Also children whose mothers had no reluctance to have their child start preschool, who informed teachers about their child, who talked with their child about preschool before the child started, who did not want to wait for their child in class have higher social-emotional adjustment than other children. Obtaining child care-related information from television, internet and books and having support from spouse are positively related to children's social-emotional adjustment. If,

however, a mother obtains child care support from her own or her spouse's mother, this has a negative effect on the child's peer interactions and positive relations with the social environment.

In explaining children's social-emotional adjustment, gender, mother's works status and mother's information sources regarding and parental self-efficacy are significant. Results indicate that girls and children whose mothers do not work have higher social-emotional adjustment. Children whose mothers obtained information from television, internet and books also have higher social-emotional adjustment. Finally, children whose mothers report higher self-efficacy have higher social-emotional adjustment. Mother's adjustment to school expectations is not significantly related to children's social-emotional adjustment.

Keywords: Preschool education, social-emotional adjustment, parental self-efficacy, adjustment to school expectations, starting school, social support.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	x
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM.....	1
1.2. AMAÇLAR.....	5
1.3. ÖNEM.....	7
1.4. VARSAYIMLAR.....	8
1.5. SINIRLILIKLAR.....	8
1.6. TANIMLAR.....	9
BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN	10
2.1. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİM.....	10
2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim.....	11
2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Duygusal Gelişim.....	15
2.2. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİMİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	19
2.2.1. Bireysel (Biyolojik veya Genetik) Faktörler.....	19
2.2.2. Çevresel Faktörler.....	19
2.2.2.1. Aile.....	20
2.2.2.2. Arkadaşlar.....	21
2.2.2.3. Okul.....	23
2.3. ANNE – ÇOCUK İLİŞKİSİ VE OKULA BAŞLAMA.....	23
2.4. OKUL – EBEVEYN İŞBİRLİĞİ VE BEKLENTİLER.....	26
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	32
2.6. ÖZ YETERLİK ALGISI.....	37
2.7. EBEVEYN ÖZ YETERLİĞİ.....	39
2.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	43
BÖLÜM III: YÖNTEM	48
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	48

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	48
3.2.1. Evren	48
3.2.2. Örneklem.....	48
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	50
3.3.1. Anne Bilgi Formu	50
3.3.2. 60 – 72 Aylık Çocuklar İçin Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU).....	50
3.3.3. Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği.....	51
3.3.3.1. Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Geliştirme Çalışması	51
3.3.3.2. Ölçeğin Geliştirildiği Araştırma Grubu.....	52
3.3.4. Ebeveyn Özyeterlik Ölçeği	57
3.3.4.1. Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Standardizasyon Çalışması.....	57
3.3.4.2. Ölçeğin Geliştirildiği Araştırma Grubu.....	58
3.4. UYGULAMA	63
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	64
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM.....	66
4.1. 60-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN MARMARA SOSYAL-DUYGUSAL UYUM ÖLÇEĞİ (MASDU).....	66
4.1.1. 60-72 Aylık Çocuklar İçin Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU) Toplam ve Alt Boyutları ile Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine İlişkin Bulgular.....	66
4.1.2. MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları ile Annelerin Sahip Oldukları Özelliklere İlişkin Bulgular	67
4.1.3. MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları ile Annelerin Okula Başlamayla İlgili Davranışlarına İlişkin Bulgular.....	75
4.1.4. MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları ile Annelerin Çocuk Bakımı Deneyimlerinin Kaynaklarına İlişkin Bulgular	80
4.1.5. MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları ile Annelerin Çocuk Bakımı Konusunda Sahip Oldukları Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	86
4.2. EBEVEYN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ.....	87
4.2.1. Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları İle Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine İlişkin Bulgular.....	87
4.2.2. Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları ile Annelerin Sahip Oldukları Özelliklere İlişkin Bulgular	88
4.2.3. Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları ile Annelerin Okula Başlamayla İlgili Davranışlarına İlişkin Bulgular.....	103

4.3. ANNENİN OKUL BEKLENTİLERİNE UYUMU ÖLÇEĞİ.....	108
4.3.1. Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları ile Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine İlişkin Bulgular.....	108
4.3.2. Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları ile Annelerin Sahip Oldukları Özelliklere İlişkin Bulgular.....	109
4.3.3. Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları ile Annelerin Okula Başlamayla İlgili Davranışlarına İlişkin Bulgular.....	119
4.4. MASDU ÖLÇEĞİ İLE ANNENİN EBEVEYN ÖZ YETERLİĞİ ALGISI VE OKUL BEKLENTİLERİNE UYUM DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE AİT BULGULAR.....	124
4.5. ÇOCUĞUN CİNSİYETİ, ANNENİN ÖZELLİKLERİ VE DENEYİMLERİ, EBEVEYN ÖZ YETERLİĞİ ALGISI İLE OKUL BEKLENTİLERİNE UYUM DÜZEYİNİN ÇOCUĞUN SOSYAL-DUYGUSAL UYUMUNU YORDAMASINA İLİŞKİN BULGULAR.....	126
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	129
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	129
5.1.1. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri.....	129
5.1.2. Annelerin Sahip Oldukları Özelliklere Göre (Annenin Yaşı, Eğitim Düzeyi, Annenin Çalışması, Anne Babanın Birliktelik Durumu, Çocuk Sayısı, Evde Yaşayan Akraba ve Annenin Anaokuluna Gitmiş Olması) Çocukların Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri.....	130
5.1.3. Annelerinin Okula Başlamayla İlgili Davranışlarına Göre (Çocuğunu Anaokuluna Başlatma Konusunda Tereddüt Yaşama, Okul Açıldığında Öğretmene Çocuk Hakkında Bilgi Verme, Çocukla Okul Hakkında Konuşma, Çocuktan Ayrılmakta Zorlanma ve Sınıfta Çocuğu Beklemek İsteme) Çocukların Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri.....	134
5.1.4. Annelerin Sahip Oldukları Çocuk Bakımı Deneyimlerinin Kaynaklarına Göre Çocukların Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri	138
5.1.5. Annelerin Çocuk Bakımı Konusunda Sahip Oldukları Sosyal Destek Düzeylerine Göre Çocukların Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri.....	139
5.2.1. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Annelerin Ebeveyn Öz Yeterlik Algıları	140
5.2.2. Annelerin Sahip Oldukları Özelliklere Göre (Annenin Yaşı, Eğitim Düzeyi, Annenin Çalışması, Anne Babanın Birliktelik Durumu, Anne Olma Yaşı, Evlilikte Anne Olma Yılı, Çocuk Sayısı, Evde Yaşayan Akraba Olması) Annelerin Ebeveyn Öz Yeterlik Algıları	140

5.2.3. Annelerinin Okula Başlamayla İlgili Davranışlarına Göre (Çocuğunu Anaokuluna Başlatma Konusunda Tereddüt Yaşama, Okul Açıldığında Öğretmene Çocuk Hakkında Bilgi Verme, Çocukla Okul Hakkında Konuşma, Çocuktan Ayrılmakta Zorlanma ve Sınıfta Çocuğu Beklemek İsteme) Annelerin Ebeveyn Öz Yeterlik Algıları.....	143
5.3.1. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Annelerin Okul Beklentilerine Uyum Düzeyleri	145
5.3.2. Annelerin Sahip Oldukları Özelliklere Göre (Annenin Yaşı, Eğitim Düzeyi, Annenin Çalışması, Anne Babanın Birliktelik Durumu, Çocuk Sayısı, Evde Yaşayan Akraba, Annenin Anaokuluna Gitmiş Olması) Annelerin Okul Beklentilerine Uyum Düzeyleri	146
5.3.3. Annelerinin Okula Başlamayla İlgili Davranışlarına Göre (Çocuğunu Anaokuluna Başlatma Konusunda Tereddüt Yaşama, Okul Açıldığında Öğretmene Çocuk Hakkında Bilgi Verme, Çocukla Okul Hakkında Konuşma, Çocuktan Ayrılmakta Zorlanma ve Sınıfta Çocuğu Beklemek İsteme) Annelerin Okul Beklentilerine Uyum Düzeyleri	148
5.4. Çocukların Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri ile Annelerinin Ebeveyn Öz Yeterlik Algıları ve Okul Beklentilerine Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	149
5.5. Çocuğun Cinsiyetinin, Annelerinin Sahip Oldukları Özelliklerin, Okula Başlamayla İlgili Davranışlarının, Sahip Oldukları Sosyal Desteğin, Çocuk Bakımı Deneyimlerinin Kaynaklarının, Ebeveyn Öz Yeterlik Algılarının ve Okul Beklentilerine Uyum Düzeylerinin Çocukların Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerini Yordamaya Katkısı	152
5.2. ÖNERİLER.....	155
KAYNAKLAR	157

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.	Örneklemin Çocuk Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	49
Tablo 2.	Örneklemin Anne Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı	49
Tablo 3.	Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı	49
Tablo 4.	Annenin Çalışması Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı	50
Tablo 5.	Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeğinin Maddelerinin Madde Toplam, Madde Kalan ve Test-tekrar Test Değerleri	53
Tablo 6.	Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeğinin Üst Alt Gruplar Arası Farkını Test Etmek İçin Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	54
Tablo 7.	Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeğindeki Maddelerin Faktör Yükleri.....	55
Tablo 8.	Faktörlerin Öz Değerleri ve Varyansa Katkıları.....	56
Tablo 9.	Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeğinin Alt Boyutlarının İç Tutarlık Katsayıları	57
Tablo 10.	Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeğinin Maddelerinin Madde Toplam, Madde Kalan ve Test-tekrar Test Değerleri.....	58
Tablo 11.	Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeğinin Üst Alt Gruplar Arası Farkını Test Etmek İçin Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	60
Tablo 12.	Ölçekteki Maddelerin Faktör Yükleri.....	61
Tablo 13.	Faktörlerin Öz Değerleri ve Varyansa Katkıları.....	62
Tablo 14.	Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeğinin Alt Boyutlarının İç Tutarlık Katsayıları	63
Tablo 15.	Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	66
Tablo 16.	Annenin Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	67
Tablo 17.	Annenin Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	68
Tablo 18.	Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	69
Tablo 19.	Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeğinin Toplam ve Alt Ölçek Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	70

Tablo 20. Annenin Çalışması Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	71
Tablo 21. Anne Babanın Birliktelik Durumu Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	72
Tablo 22. Çocuk Sayısı Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	72
Tablo 23. Evde Yaşayan Akraba Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	73
Tablo 24. Annenin Anaokuluna Gitmiş Olması Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	74
Tablo 25. Anaokuluna Başlatmada Tereddüt Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	75
Tablo 26. Öğretmene Bilgi Verme Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	76
Tablo 27. Çocukla Okul Hakkında Konuşma Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	77
Tablo 28. Çocuktan Ayrılmakta Zorlanma Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	78
Tablo 29. Sınıfta Beklemeyi İsteme Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	79
Tablo 30. Doğumdan Önce Başka Bir Bebeğe Bakma Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	80
Tablo 31. Arkadaşların ve Aile Üyelerinin Çocuklarıyla İlgilenme Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	81
Tablo 32. İşi Gereği Çocuk Bakımında Deneyimli Olma Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	82
Tablo 33. Okulda Bebek Bakımıyla İlgili Eğitim Almış Olma Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	83
Tablo 34. Doğum Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	84

Tablo 35. TV, İnternet, Kitaplardan Bilgi Edinme Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	85
Tablo 36. Annelerin Çocuk Bakımı Konusunda Sahip Oldukları Sosyal Destek Düzeyleri ile MASDU Toplam ve Alt Boyutlar İçin Yapılan Korelasyon Sonuçları	86
Tablo 37. Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	87
Tablo 38. Annenin Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	88
Tablo 39. Annenin Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçek Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	89
Tablo 40. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	90
Tablo 41. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçek Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	91
Tablo 42. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ile Disiplin, Katılım ve Sağlık Alt Ölçek Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	92
Tablo 43. Annenin Çalışması Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	94
Tablo 44. Anne Babanın Birliktelik Durumu Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	95
Tablo 45. Anne Olma Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	96
Tablo 46. Anne Olma Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçek Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	97
Tablo 47. Evlilikte Anne Olma Yılı Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	98
Tablo 48. Evlilikte Anne Olma Yılı Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçek Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	99
Tablo 49. Evlilikte Anne Olma Yılı Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Disiplin Alt Ölçek Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	100

Tablo 50. Çocuk Sayısı Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	101
Tablo 51. Evde Yaşayan Akraba Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	102
Tablo 52. Anaokuluna Başlatmada Tereddüt Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	103
Tablo 53. Öğretmene Bilgi Verme Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	104
Tablo 54. Çocukla Okul Hakkında Konuşma Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	105
Tablo 55. Çocuktan Ayrılmakta Zorlanma Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	106
Tablo 56. Sınıfta Beklemeyi İsteme Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	107
Tablo 57. Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	108
Tablo 58. Annenin Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	109
Tablo 59. Annenin Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçek Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	110
Tablo 60. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	111
Tablo 61. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçek Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	112
Tablo 62. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ile Destek ve İşbirliği ve Güven Alt Ölçek Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	113
Tablo 63. Annenin Çalışması Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	115
Tablo 64. Anne Babanın Birliktelik Durumu Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	116

Tablo 65. Çocuk Sayısı Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	116
Tablo 66. Evde Yaşayan Akraba Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	117
Tablo 67. Annenin Anaokuluna Gitmiş Olması Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	118
Tablo 68. Anaokuluna Başlatmada Tereddüt Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	119
Tablo 69. Öğretmene Bilgi Verme Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	120
Tablo 70. Çocukla Okul Hakkında Konuşma Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	121
Tablo 71. Çocuktan Ayrılmakta Zorlanma Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	122
Tablo 72. Sınıfta Beklemeyi İsteme Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	123
Tablo 73. MASDU Ölçeği ile Annenin Ebeveyn Öz Yeterliği Algısı ve Okul Beklentilerine Uyum Düzeyi Toplam ve Alt Boyutlar İçin Yapılan Korelasyon Sonuçları.....	125
Tablo 74. 60-72 Aylık Çocuklarda Sosyal-Duygusal Uyumun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Katsayıları.....	126
Tablo 75. 60-72 Aylık Çocuklarda Sosyal-Duygusal Uyumun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları.....	127

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEM

İnsanın uyumu ve değişimi toplumsal kökenlidir (Bandura, 1999). İnsanlar tarafından oluşturulan bu sosyal sistem, kişinin yaşamını düzenler ve etkiler (Bandura, 2006). Çocuk doğumdan itibaren içine girdiği sosyal çevreye uyum sağlamaya çalışır. Çocuğun içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi, onun toplum içinde geçerli olan sosyal davranışları edinmesiyle gerçekleşir.

Sosyal gelişim sürecinde çocuk, topluma uyum sağlamak ve sağlıklı ilişkiler kurmak için toplumsal kuralları öğrenir (Gülay ve Akman, 2009). Erken çocuklukta sosyal duygusal beceri, gelişimin duygusal, bilişsel ve davranışsal alanlarına dönük beceri ve biliş içeren çok değişkenli bir kavramdır (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007). Çocukların sosyal ilişkileri başlatabilme, sürdürebilme ve ilişkilerde yaşanan olumsuzluklarla başedebilmeleri için bireysel bağımsızlığın kazanılmasının yanısıra gerekli duygusal becerilerinin de gelişmiş olması gerekir. Çocuklarda hızlı ve etkili biçimde gelişen duygular çocukların benlik algılarını ve ilişkilerini etkilemektedir (Palut, 2003). Çocuğun sosyal-duygusal gelişiminin desteklenmesinde, yaşamın ilk yıllarında çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması, sevgi, saygı ve kabul edilme yaşadığı bir ortamda yetişmesinin önemi büyüktür (Gülay ve Akman, 2009).

Sosyalleşme, öncelikle aile içinde oluşmaya başlayan bir süreçtir. Diğer bir deyişle, aile çocuğun sosyalleşmesinde merkezi bir role sahiptir (Oppen & Olmsted, 1999; McGurk & Soriano, 1998). Sosyalleşmenin amacı, çocuğun yaşadığı topluma uyum sağlamasıdır. Aile yaşamı, toplum kurallarının, değerlerinin ve sosyal rollerin çocuğa geçişinin temelini oluşturur. Bu anlamda aile, çocuk için toplumun bir aynası rolündedir. Çocuğun aile içinde yaşadığı deneyimler, onun sosyalleşmesinde olduğu kadar duygusal gelişiminde de önem taşımaktadır (Schaffer, 1996).

Okul öncesi dönem; çocuğun, doğal ve toplumsal çevreye uyum sağlayabilme ve içinde yaşadığı toplumla bütünleşebilme için çaba gösterdiği; bu amaçla birtakım

temel becerileri ve sosyal davranışları kazanmaya başladığı bir dönemdir. Çocuğun kazanacağı bu beceriler ve davranışlar onun dünyayı daha iyi anlamasına ve içinde yaşadığı topluma daha kolay ve çabuk uyum sağlamasına yardımcı olur. Çocuk sosyal, duygusal, dil, özbakım, bilişsel ve psikomotor becerileri çevresindeki yetişkinlerle ve yaşlılarıyla etkileşime girerek kazanır (Arslan, 2007).

Günümüzde yaygınlaşan bir şekilde, çocukların ilk okul deneyimleri ilköğretim 1. sınıfa başlamadan önceki yılı kapsayan anasınıfı ile başlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın uygulaması ile her ilköğretim okulu bünyesinde açılma zorunluluğu olan anasınıfları, çocukların 1. sınıftan önceki yıl okula başlama oranlarını arttırmıştır.

Okul ve eğitim, toplumu şekillendirmede temel rolü üstlenmektedir. Bu açıdan bakılınca, okul oldukça güçlü bir kurumdur. Çoğu çocuk için okul öncesi eğitim kurumu bir diğer önemli sosyalleşme ortamıdır (Opper & Olmsted, 1999). Çocuğun öğrenme alanı olan okul ile ilk ilişkisi, aynı zamanda çocuğun ilerideki sosyal gelişimi açısından da öncelikli bir öneme sahiptir (Johansson, 2006). Okul öncesi eğitim kurumuna başlama, çocuğun ilk kez evden okula geçişini ifade ettiği için ebeveynler ve eğitimciler bu yeni başlangıca yoğun bir ilgi gösterirler (Neuman, 2006). İlk sosyal ilişkilerini ailede yaşayan çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna başlaması, hem ebeveyn hem de çocuk için önemli bir adımdır. Çünkü çocuğun gelişimi ailede başlar, ebeveynin davranışları çocuğun gelişimini etkiler (Schaffer, 1996). Daha sonra okulda kurduğu sosyal ilişkiler ile tüm gelişimi desteklenir (Alexander, Entwisle, Cadigan, & Pallas, 1987; Draper, Siegel, White, Solis, & Mishna, 2009). Ebeveyn çocuğun ilk öğretmenidir ve çocuğun öğrenmesinde önemli bir role sahiptir.

Çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimleri okula hazır oluş ve okul başarısında önemli bir etkiye sahiptir. Çocukların iletişim ve sosyal becerileri, erken çocuklukta ebeveynlerden ayrılarak okula geçişte arkadaşlık ilişkileri açısından gereklidir (Lee & Fox, 2009). Aynı zamanda sosyal ve duygusal uyum, erken dönem okul uyumu ile ilişkili bulunmaktadır (Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, McDermott, McWayne, Frye & Perlman, 2007). Bu nedenle okul öncesi eğitime başlangıçta bu beceriler özellikle ele alınmalıdır.

Bronfenbrenner'e (1979) göre, çocuk için aile dışındaki oluşumlara uyum sağlamak ekolojik geçiş olarak açıklanır. Bu geçişte kimliğin, rollerin ve ilişkilerin değişimi ele alınmaktadır. Bu değişim, hem çocuk hem de ebeveyn tarafından yaşanmaktadır. Okul öncesi eğitim ortamına uyum, iki eğitimsel ortam arasındaki ilk ekolojik geçiştir. İlk eğitsel ortam olarak aile, ikinci eğitsel ortam olarak ise okul ele alınmaktadır. Uyum süreci, bu iki ortamın beklentilerini karşılamayı içermektedir.

Akademik ve sosyal amaçlar açısından okul öncesi kurum ve ev ortamı birbirinden farklıdır (Rimm-Kaufman & Pianta, 1999). Ev ortamından çıkıp okul ortamına giren çocuk belirli bir uyum sürecinden geçer (Kienig, 2006). Okulun ve öğretmenlerin beklentilerine olumlu cevap vermek için çaba gösterir. Bu süreçte çocuğa özellikle destek olması beklenen anne, belki de kendi eğitim yaşantısında yer almayan okul öncesi eğitim kurumuna uyum çabası içindedir. Brooker'a (2008) göre, okula başlamının çocuk kadar ebeveyn için de yeni bir adım ve değişim anlamı taşıdığı gözardı edilmemelidir. Okul öncesi eğitim kurumunun hem çocuğu hem de ebeveyni okula hazırlayıcı bir rolü vardır (Johansson, 2006).

Her ne kadar aile içinde öncelikli olarak anne-baba-ocuk ilişkisi ve etkileşiminden söz edilse de, çocuğun gelişiminde çoğunlukla anne ön plandadır. Bu nedenle anne - ocuk ikilisinin ilişkisine odaklanmak gereklidir. Bu ilişkinin birbirini nasıl etkilediği ve birbirinden nasıl etkilendiği, diğer bir deyişle çift yönlü olması, araştırmalara önemli bir bakış açısı sağlamıştır. Annenin ebeveynlik davranışına ait inançları onun davranışları üzerinde etki yaparak, çocuğun davranışlarının gelişiminde dolaylı bir etki ortaya çıkarmaktadır. İnanç ve davranış arasındaki ilişki de çift yönlüdür (Schaffer, 1996). Annenin ebeveynlik becerilerini nasıl değerlendirdiği, annelik davranışını etkilemektedir.

Bandura (1982) tarafından ifade edilen öz yeterlik kavramı, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi inancını ifade eder. Diğer bir deyişle öz yeterlik, bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışı, inancı, kendi yargısıdır. Anne ya da babanın, ebeveyn rolünde kendilerini nasıl gördükleri ve buna dönük algıları ise ebeveyn öz yeterliği inancını oluşturmaktadır. Ebeveyn öz yeterliği, çocuğun gelişimini etkileyen önemli bir faktör

olarak görülmektedir. Ayrıca anne babanın, ebeveynlik rolünde kendi becerilerini algılayış biçimleri, çocuklarıyla ilgili sorunları çözmelerini ve çocuklarının davranışlarını etkilemektedir (Johnston & Mash, 1989).

Bandura (1989), yaşamdaki stresli geçiş dönemlerinde, öz yeterlik inancının kişinin bu durumla başedebilmesi için önemli bir kişisel kaynak sağladığını belirtmektedir. Ebeveyn için bu dönemlerden ilki ebevenliğe geçiş ise diğeri de çocuğun ilk kez okula başlaması olarak düşünülebilir. Okul öncesi dönemde çocuğun hızlı gelişimi özellikle annenin de kendini geliştirmesini ve öz yeterlik algısını beslemesini gerektirmektedir. Yeni doğan bebeğin annesinden beklentileri ile 5 yaş çocuğunun annesinden beklentileri birbirinden oldukça farklıdır. Bu nedenle ebeveynlik de gelişen bir rol olarak ele alınmalıdır.

Özellikle çocuğun ve annenin hayatına ilk kez okul kavramının girdiği okul öncesi eğitim döneminde, çocuğun sosyal duygusal uyumu ile birlikte annenin de okulun beklentilerine uyumunun ele alınması ve okul öncesi çağda çocuğu olan annelerin algıladıkları ebeveyn öz yeterlik düzeylerinin de incelenmesi son derece önemlidir.

Sosyal duygusal uyum; duyguları düzenleme, akran ilişkileri, kendini kontrol, iletişim becerileri gibi birçok bileşenden oluşan bir yapıdır (Birch & Ladd, 1997). Çocuğun uyumu, çocuk ile ortamın ilişkisinin bir işlevi olarak görülmektedir (Belsky & MacKinnon, 1994). Çocukların aile ve okul ortamları ile çocuğun okul odaklı sosyal uyumu arasındaki ilişki son yirmi yıl içinde dikkat çeken araştırma alanlarından biridir.

Birçok araştırma çocuğun sosyal becerilerinin okula hazır oluş ve akademik başarının önemli bir dayanağı olduğunu ortaya koymaktadır (Blair, 2002; Raver, 2004). Araştırmacılar, çocukların okul öncesi dönemdeki başarısızlığında neden olarak sosyal becerileri ve davranışları nedeniyle zorluk yaşamalarını göstermektedirler (Lane, Stanton-Chapman, Jamison & Phillips, 2007). Çocuğun bireysel özellikleri, özellikle de kendine güveni, okulda sosyal uyumu doğrudan ve oldukça etkileyen bir faktör olarak bulunmuştur. Ebeveyn – çocuk etkileşiminin ve ailesel faktörlerin de uyumu dolaylı olarak etkilediği tespit edilmiştir (Ketsetzis, Ryan, & Adams, 1998).

Pianta, Nimetz ve Benneth (1997) tarafından anne – çocuk ilişkisinin niteliğinin, anaokulu öğretmeni tarafından değerlendirilen çocuğun sosyal uyumunu öngördüğü bulunmuştur. Araştırma sonuçları, okul öncesi eğitimde çocuğun gösterdiği uyumun, çocuk – öğretmen ilişkisinin niteliğinden daha çok çocuk – anne ilişkisinin niteliği ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Evde ebeveyni ile etkileşimde olan çocuk, okula başlama ile öğretmeni ve akranlarıyla ilişki kurmaya başlar. Böylece okul ve aile sistemi etkileşime girmiş olur (Pianta, 1999). Ev ortamından ilk kez okul ortamına geçiş yapan çocuğun, okula hazır oluş düzeyi ve özellikle sosyal duygusal uyumu ele alınmakta ve bu alanda çeşitli değerlendirmeler yapılmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenler, ebeveynler ve çocuklar açısından oldukça önemli olan bu geçiş döneminde öğretmenin ve ebeveynin çocuktan beklentileri, ebeveynin öğretmenden beklentileri ele alınmaktadır. Oysa okulun da okul – ev işbirliği içinde ana öge olarak gördüğü anneden beklentilerinin ele alınması ve açıkça belirtilmesi gerekmektedir. Çocuğun öğrenmesinde ve sosyal duygusal gelişiminde bu denli önemli rolü olan annenin de okulun beklentilerine uyumu, çocuğun sosyal duygusal uyumu ile birlikte ele alınmalıdır.

Çocuk gelişimi alanına ait literatür incelendiğinde, çocuğun sosyal duygusal uyumunun ve okul başarısının ebeveyn öz yeterliğinden önemli ölçüde etkilendiği görülmektedir. O halde, annenin çocuğuna karşı tutum ve davranışlarını etkileyen ebeveyn öz yeterliği algısı ile annenin okulun beklentilerine gösterdiği uyum düzeyinin çocuğun sosyal duygusal uyumunu ne denli yordadığının incelenmesi önem kazanmaktadır. Ayrıca Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin öz yeterlik algıları üzerine bir araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların annelerinin okul beklentilerine uyumları ve ebeveyn öz yeterlik algılarının çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerindeki etkileri incelenmektedir.

1.2. AMAÇLAR

Araştırmanın temel amacı; okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların annelerinin ebeveyn öz yeterlik algıları ve okul beklentilerine uyum

düzeylerinin çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Bu amaçla cevaplandırılacak sorular şunlardır:

1. Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocuklarının;
 - 1.1. Sosyal-duygusal uyum düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.2. Sosyal-duygusal uyum düzeyleri annelerinin sahip oldukları özelliklere göre (annenin yaşı, eğitim düzeyi, annenin çalışması, anne babanın birliktelik durumu, çocuk sayısı, evde yaşayan akraba ve annenin anaokuluna gitmiş olması) farklılaşmakta mıdır?
 - 1.3. Sosyal-duygusal uyum düzeyleri annelerinin okula başlamayla ilgili davranışlarına göre (çocuğunu anaokuluna başlatma konusunda tereddüt yaşama, okul açıldığında öğretmene çocuk hakkında bilgi verme, çocukla okul hakkında konuşma, çocuktan ayrılmakta zorlanma ve sınıfta çocuğu beklemek isteme) farklılaşmakta mıdır?
 - 1.4. Sosyal-duygusal uyum düzeyleri annelerinin sahip oldukları çocuk bakımı deneyimlerinin kaynaklarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.5. Sosyal-duygusal uyum düzeyleri ile annelerinin çocuk bakımı konusunda sahip oldukları sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların annelerinin;
 - 2.1. Ebeveyn öz yeterliği algıları çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.2. Ebeveyn öz yeterliği algıları sahip oldukları özelliklere göre (annenin yaşı, eğitim düzeyi, annenin çalışması, anne babanın birliktelik durumu, anne olma yaşı, evlilikte anne olma yılı, çocuk sayısı ve evde yaşayan akraba) farklılaşmakta mıdır?
 - 2.3. Ebeveyn öz yeterliği algıları okula başlamayla ilgili davranışlarına göre (çocuğunu anaokuluna başlatma konusunda tereddüt yaşama, okul açıldığında öğretmene çocuk hakkında bilgi verme, çocukla okul hakkında

konuşma, çocuktan ayrılmakta zorlanma ve sınıfta çocuğu beklemek isteme) farklılaşmakta mıdır?

3. Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların annelerinin;
 - 3.1. Okulun beklentilerine uyum düzeyleri çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 3.2. Okulun beklentilerine uyum düzeyleri sahip oldukları özelliklere göre (annenin yaşı, eğitim düzeyi, annenin çalışması, anne babanın birliktelik durumu, çocuk sayısı, evde yaşayan akraba ve annenin anaokuluna gitmiş olması) farklılaşmakta mıdır?
 - 3.3. Okulun beklentilerine uyum düzeyleri okula başlamayla ilgili davranışlarına göre (çocuğunu anaokuluna başlatma konusunda tereddüt yaşama, okul açıldığında öğretmene çocuk hakkında bilgi verme, çocukla okul hakkında konuşma, çocuktan ayrılmakta zorlanma ve sınıfta çocuğu beklemek isteme) farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri ile annelerinin ebeveyn öz yeterlik algıları ve okul beklentilerine uyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların cinsiyetinin, annelerinin sahip oldukları özelliklerin, okula başlamayla ilgili davranışlarının, çocuk bakımı deneyimlerinin kaynaklarının, sahip oldukları sosyal desteğin, ebeveyn öz yeterlik algılarının ve okul beklentilerine uyumlarının çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerini yordamada anlamlı bir katkısı var mıdır?

1.3. ÖNEM

Günümüzde okul öncesi eğitim çok daha fazla önemsenmektedir. Çocuğun 1. sınıfa başlamadan önce eğitiminin başladığı fikri yaygınlaşmaktadır. Evden ilk kez ayrılan çocuk için bu yeni ortam önemli bir adımdır. Öğretmen ve çocuğun akranlarından oluşan okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun sosyal-duygusal uyum göstermesi

beklenen bir ortamdır. Bu noktada özellikle annenin, ebeveyn olarak kendini yeterli görmesi, çocuğun sosyal-duygusal uyumunu, davranışlarını ve okul başarısını etkileyebilecek bir faktördür.

Okul öncesi eğitim kurumuna başlayan çocuğun sosyal ve duygusal uyumu, okul ve ebeveyn tarafından ele alınmaktadır. Oysa ki, çocuğu ilk kez okula başlayan ebeveynin de okulun beklentilerine uyum sağlaması söz konusudur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “veliye ve öğrenciyi okulun işleyişi, kuralları, öğrencilere ve velilere sağlayacağı imkanlar ve tarafların karşılıklı hak ve sorumlulukları konusunda bilgilendirmek amacıyla hazırlanan Öğrenci Veli Okul Sözleşmesi”nde belirtildiği gibi ebeveynlerin okula özgü hakları olduğu kadar sorumlulukları da vardır. Bu sorumlulukları okulun ebeveyn den beklentileri olarak da tanımlamak mümkündür.

Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri ile annenin okulun beklentilerine gösterdikleri uyumun ele alınması, okul ve ev arasındaki işbirliği ve tutarlılık kavramlarını da incelemeyi sağlayacaktır. Okul öncesi dönem çocuğunun annesi olarak, okula başlangıç gibi önemli bir aşamada annenin kendisini ebeveyn olarak yeterli görüp görmediği, hem okul hem de anne açısından incelenmesi ve müdahale edilmesi gereken bir konudur.

1.4. VARSAYIMLAR

1. Annelerin bilgi formunda ve ölçeklerde yer alan sorulara samimi ve doğru yanıt verdikleri varsayılmaktadır.
2. Öğretmenlerin Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği’ni (MASDU) objektif olarak doldurdıkları varsayılmıştır.
3. Örneklemenin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Yapılan araştırma İstanbul ili sınırları içinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına yeni başlayan 5 yaş çocukları ve onların anneleri ile sınırlıdır. Annenin yaşantısına okul kavramının ilk kez girmiş olması istendiğinden ve ebeveyn öz yeterlik algısının

birden fazla çocuğa sahip olmadan etkilenebileceği düşünülduğünden, en büyük çocukları kronolojik olarak 5 yaşında olan anneler araştırmaya dahil edilmiştir.

1.6. TANIMLAR

Sosyal-Duygusal Uyum: Sosyal duygusal uyum, erken dönem okul uyumu ile ilişkili olarak ele alınmaktadır. Bu yapı kendini düzenleme, benlik kavramı, öz yeterlik ve toplum yanlısı davranışlardan oluşan beceriler grubudur (Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, McDermott, McWayne, Frye, & Perlman, 2007).

Öz Yeterlik: Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi inancını ifade eder. Diğer bir deyişle öz yeterlik, bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışı, inancı, kendi yargısıdır (Bandura, 1982).

Ebeveyn Öz Yeterliği: Çocuğunun gelişimi ve başarısını güçlendirecek ortam oluşturma yeteneği konusunda ebeveynin kendine dönük inancını içermektedir (Ardelt & Eccles, 2001). Anne ya da babanın, ebeveyn rolünde kendilerini nasıl gördükleri ve buna dönük algıları ebeveyn öz yeterliği inancını oluşturmaktadır (Johnston & Mash, 1989).

Okulun Ebeveyninden Beklentileri: Okul öncesi eğitim kurumunun eğitim verdiği çocuğun ebeveyninden beklentilerini ve ebeveynin okula karşı sahip olduğu sorumlulukları ifade etmektedir (http://earged.meb.gov.tr/earged/dokumanlar/ogrenci_veli_okul_sozlesmesi.pdf).

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİM

Kişinin yaşamında ilk altı yıl son derece önemlidir. Bu süreç içinde büyüme ve öğrenme oldukça hızlıdır. Çocuk sonraki yaşamında kullanacağı birçok beceri ve yeteneği bu dönemde edinir. Bu beceri ve yeterlikler, çocuk tarafından sosyal ve fiziksel ortam içinde kazanılır (Opper & Olmsted, 1999).

Gelişimin ve öğrenmenin duygusal ve sosyal yönü günümüzde üzerinde oldukça çalışılan bir alandır (Bosacki, 2007). Çocuklar sosyal bir dünya içinde büyürler ve kişilerle yaşadıkları etkileşimler sayesinde diğerleri ile ilişki kurmayı öğrenirler (Schaffer, 1996). Erken çocuklukta sosyal duygusal beceri, gelişimin duygusal, bilişsel ve davranışsal alanlarına dönük beceri ve bilişi içeren çok değişkenli bir kavramdır. Örneğin duygusal beceri; duyguların farkındalığını ve ifadesini, duyguları ayırtmayı ve duyguları düzenlemeyi içermektedir (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007).

Çocukların duygusal becerileri, onların gelişmekte olan sosyal becerilerini destekler. Sosyal becerilerin de aynı şekilde duygusal becerileri desteklediği bilinmektedir (Denham, 2007). Aslına bakılırsa, bu iki beceri “sosyal duygusal beceri” olarak birleştiğinde anlam kazanmaktadır (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001).

Sosyal ve duygusal becerilerden yoksun olmak olumsuz davranışlar ve akranlar tarafından dışlanma ile ilişkilidir. Bu nedenle bilişsel, duygusal ve davranışsal becerileri başarılı bir şekilde birleştirme, olumlu sosyal davranış ve olumlu akran ilişkileri açısından oldukça önemlidir (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007).

Çocukların sosyal duygusal gelişiminde ebeveynlerin etkisi ve model olması gözardı edilemeyecek bir öneme sahiptir (Bosacki, 2007). Sosyal öğrenme kuramının öncüsü Albert Bandura (1977), bireyin davranışlarının başkalarının yaşantılarından etkilendiği görüşü ile gözlem yoluyla öğrenme kavramını ortaya koymuştur. Gözlem yoluyla öğrenme, sadece bir kişinin başka birisini aynen taklit etmesi değil,

gözlemlediklerini bilişsel olarak işlemeyle gerçekleşir. Bu açıdan bakıldığında aile, çocuğun sosyal gelişimde birincil ortamı oluşturmaktadır (McGurk & Soriano, 1998). Aile içinde özellikle anne çocuk ilişkisi, sosyal değerlerin ve davranış biçimlerinin aktarımında temel öğeyi oluşturmaktadır. Kısaca çocuk, kültür, sosyal yapı, ebeveynlik stili ve anne çocuk etkileşimi yoluyla şekillenmektedir (Campbell & Muncer, 1998).

Çocukların okula dönük becerileri değerlendirilirken çoğunlukla akademik ve bilişsel beceriler ele alınsa da erken dönem okula uyum literatürü öncelikle sosyal ve davranışsal becerileri dikkate almaktadır (La Paro & Pianta, 2000). Okul öncesi eğitim ortamının beklentilerini karşılayabilmek için çocuklar çeşitli sosyal ve duygusal becerilere sahip olmalıdırlar. Okul öncesi eğitime uyumda sosyal beceriler ve akranlarla sosyal ilişki kurma önemli bir göstergedir. Duyguları düzenleme ve duyguları ifade etme gibi duygusal beceriler yine okul öncesi eğitime başarılı geçişte ciddi bir öneme sahiptir (Miller, Gouley, Shields, Dickstein, Seifer, Magee, & et al., 2003).

2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim

Yaşamın ilk yılları ele alındığında, sosyal gelişimin bebeğin kendi vücuduyla başlayıp çevresindeki insanların farkına varmasıyla devam eden ve gittikçe genişleyen bir bütün olduğu görülmektedir. Çocuğun insanlarla yaşadığı etkileşimler onun sosyal dünyaya katılımını sağlar. Bu süreç içinde çocuk önce yakın çevresindeki kişileri tanır, ardından da farklı sosyal gruplar ve kurallarla karşılaşır.

Sosyal becerilerin bilişsel, davranışsal ve çevresel (Kutnick & Manson, 1998) olmak üzere üç ana unsurdan oluştuğunu söyleyebiliriz. İlk sosyal etkileşim anne çocuk arasında gerçekleşir. Bebeğin ihtiyaçlarının zamanında ve eksiksiz olarak karşılanması bebeğin sosyal ve duygusal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Gülay ve Akman, 2009). Ebeveyn tarafından çocuğa gösterilen sevgi, sağlanan bakım ve beslenme, çocuğun temel güven duygusunu pekiştirir. Çocuk, aile içinde kendine gösterilen sosyal davranışları yansıtır. Olumlu sosyal ilişkiler çocuk tarafından tekrar edilir. Olumlu sosyal deneyimler, çocuğu bu deneyimleri tekrarlaması için teşvik eder (Kulaksızoğlu, 2001).

Sosyal yeterlik, toplumsal olarak kabul gören, kişinin hedeflerini gerçekleştirmesini sağlayan ve olumlu sonuçları olan davranışları içermektedir (Ştefan, 2008). Bu anlamda sosyalleşme, bireyin içinde bulunduğu toplumun kültürünü ve sosyal rolleri öğrendiği sosyal bir süreçtir (Çağdaş ve Seçer, 2002). Sosyal beceriler; davranışlar yoluyla kişilerarası ilişkilerde önem taşırlar. Kişilerarası iletişimi ve etkileşimi sürdürmeye yöneliktirler; tekrarlanabilir ve belirlenebilirler. Bununla birlikte, kişilerarası ilişkileri başlatma, sürdürme ve uygun şekilde bitirme becerileri kapsamında değerlendirilebilirler (Bacanlı, 1999). Sosyal davranışlar; bireye özgü, gözlenebilen davranışlardır ve sosyal becerilerin alt bileşenleridir. Sosyal becerilerin kazanılması ve kalıcılığı ailede, okulda ve diğer yaşam alanlarında bu becerilerin tekrarlanması ile gerçekleşebilir (Arslan, 2007).

Erken çocukluk, çocuğun uyumunda sosyal süreçlerin önemli rol oynadığı bir dönemdir (Pianta, 1997). Çocuğun sosyal becerilerinin en önemlisi, diğer çocuklarla ve yetişkinlerle kurduğu sosyal ilişkiler ya da oyun sırasında sergilediği işbirlikçi davranışlardır (Kienig, 2006). Yetişkinler ve akranları ile ilişki kurmak, okul öncesi dönemdeki çocuklar için temel bir iştir (Brooker, 2008). Çocuğun yetişkinler ve akranları ile olumlu ilişkiler geliştirebilmesi toplumsal anlayış (social understanding) becerisi gerektirmektedir. Bu beceri; arkadaş edinme, diğer kişilerle birlikte olmaktan hoşlanma, düşünce ve duygularını ifade etme, diğerlerini dinleme davranışlarını içermektedir (Fabian, 2006). Yardım etme, yardım ya da bilgi isteme, dinleme, işbirliği yapma (Denham, 2007), sorulara yanıt verme (Kutnick & Manson, 1998), teşekkür etme, özür dileme, bir konuda konuşma başlatabilme, kurallara uyma, sırasını bekleme, eleştiriyi kabul etme, yaptığı işe ilişkin geri bildirim isteme, kendini tanıtmaya gibi daha birçok sosyal beceri bireyin topluma uyumunu, toplumla bütünleşmesini, yaşlıları ve diğerleriyle etkileşimini ve iletişimini sağlar (Sucuoğlu ve Çiftçi, 2003). Bu davranışlar, toplum yanlısı davranışlar (prosocial behaviors) olarak da adlandırılmaktadır (Ştefan, Balaj, Porumb, Albu & Miclea, 2009).

Okul öncesi dönem çocukları için temel gelişimsel görev olan kurallara uyma, çocuğun sosyal etkileşimleri açısından ele alınmalıdır. Düşük sosyal becerilere sahip çocuklar kurallara uymada zorluk yaşarlar ve bu nedenle akranları tarafından da dışlanırlar. Çocukların akranlarından aldıkları sosyal kabul onların sosyal duygusal

uyumlarını desteklemektedir (Appleyard, Egeland & Sroufe, 2007). Kişilerarası beceriler sosyal gelişimin ve uyumun önemli bir göstergesi olarak kabul edilirler. Bu beceriler yaşla birlikte gelişir ve okul öncesi dönemde özellikle çocuğun diğer çocuklarla oyun oynaması sırasında kullanılırlar. Arkadaşlık becerileri zayıf olan çocuklar yaşlıları tarafından dışlanmaktadır (Ştefan, Balaj, Porumb, Albu & Miclea, 2009). Okul öncesi dönem çocuğunun en önemli gelişimsel hedeflerinden biri akranlarıyla olumlu bir bağlantı kurmaktır (Denham, 2007).

Bilinmektedir ki, okul öncesi dönemde ve genel anlamda çocuk gelişiminde, gelişim düzeyi ve yaş büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuğunun sosyal gelişimi aşağıda 0 – 6 yaş aralığında ele alınmaktadır.

0–2 Yaşta Sosyal Gelişim:

Sosyal davranışın kaynağı anne bebek ilişkisine dayanmaktadır (Bretherton, 1990). Bebeğin ilk sosyal tepkisi ikinci ay civarında insan yüzüne gülümsemesidir (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001). Bebeklerin diğer insanlarla, özellikle anneleri ya da kendisine bakım sağlayan kişi ile kurdukları sosyal etkileşimin en önemli özelliği, ortamdaki nesnelere ortak dikkat göstermeleridir. Bebeğin içsel durumlara (internal states) karşı dikkati, diğer kişilerin bakış açısı ve dikkatini farketmesi ile başlamaktadır. Altı ay civarında bebekler, annelerinin baktığı yöne bakma eğilimi içinde olurlar.

İlk altı ay içinde bebeklerin ebeveynleri ve diğer kişilerle kurdukları etkileşime oldukça önemli bir katılım gösterdikleri söylenebilir. Sekiz ile dokuz ay civarında bebekler, kendilerine bakan kişinin dikkatini çevrelerinde ilgilerini çeken nesneye doğru yöneltebilirler. Bu dönemde bebek ile oynanan sosyal oyunlar (gülümseme, çeşitli mimik ve sesleri kullanma) oldukça önemli bir role sahiptir (Hay & Demetriou, 1998). Dokuz ile on aydan sonra çocuk diğer insanların ses, jest ve davranışlarını taklit edebilir. Bir yaş sonunda yürüme ile birlikte çocuğun kendi başına hareket edebilmesi onu daha aktif ve sosyal kılmaktadır (Bretherton, 1990). Sosyal gülümseme, diğer insanlara sesli ve davranışsal tepkiler vererek etkileşimi başlatma becerileri yaşamın ilk yılında gelişmeye başlamaktadır (Gülay ve Akman, 2009).

İki yaş çocuğu, çevresindeki sosyal ilişkileri son derece dikkatli gözleyen ve tekrar eden bir yapıdadır. Bu nedenle evin içindeki iletişim örneklerini olduğu gibi yansıtır (Bretherton, 1990). Artık kendisi için düşünebildiği ve bağımsız olarak seçim yapabildiği bir yaş dönemindedir (Brooker, 2008). Oyuncaklardan daha çok insanlarla ilgilidir (Çakmaklı, 2007). Çevresindeki diğer çocuklara ilgi duymasına rağmen henüz onları sürekli oyun oynayacağı arkadaşlar olarak görmez (Oktay, 2000). Çocuk için en önemli oyun arkadaşı ebeveynidir.

3–4 Yaşta Sosyal Gelişim:

Bu dönemde oyun becerisinin gelişmeye başlaması sosyal gelişimi destekleyen en önemli unsurlardan biridir (Gülay ve Akman, 2009). Bu yaşta yetişkinler ile birarada olmaktan ve oynamaktan çok hoşlanan çocuk, zaman zaman kendi başına oynamaktan ve diğer çocukların oyunlarını seyretmekten de zevk alır. Dört yaş çocuğu artık diğer çocuklarla birlikte grup oyunlarına dahil olmaktadır. Yaşlıları ile birlikte oynama artık daha sık görülür, ancak bu oyun grupları henüz uzun süreli değildir (Oktay, 2000). Arkadaşları ile kısa süreli oynamaktan hoşlanır fakat işbirliği ve paylaşma becerileri henüz gelişmemiştir (Gülay ve Akman, 2009). Bu yaş çocuğu isteklerinin anında yerine getirilmemesini anlayış ile karşılamayı öğrenmeye başlar. O artık, kendi dışındaki dünyanın kuralları olduğunu, başkalarının hak ve isteklerinin olduğunu görür ve beklemeyi öğrenir (Yavuzer, 2005). Artık sürekli gözetim altında bulunan bir bebek değil, kendi kendine hareket edebilen, konuşup soru sorabilen, kendisi hakkında bilgi verebilen bir bireydir (Oktay, 2004). Sırasını bekleme, paylaşma ve kurallara uyma davranışlarını göstermeye başlayan dört yaş çocuğu, akranlarıyla sözel iletişimin etkin olduğu oyunlar oynamaktan hoşlanır. Oyun kendini ifade etmesini sağlarken, diğer çocuklara karşı farkındalığını da arttırmasını desteklemektedir (Gülay ve Akman, 2009). Çocuk birkaç arkadaşı ile birlikte oynarken onlardan fikir alır, onları taklit eder. Dört yaştan itibaren sosyal roller belirginleşir (Çelen, 1992).

5–6 Yaşta Sosyal Gelişim:

Daha bilgili ve olgun bir birey görünümünde olan beş yaş çocuğu, çevresine karşı dostça bir yaklaşım içindedir. Toplum içinde kendisinden beklenen uygun sosyal

davranışları sergiler (Yavuzer, 1993). Bu yaşta grup oyunlarına katılım sık görülmektedir. Beş yaş çocuğu artık oyunun kurallarına uyar ve oyuncaklarını paylaşır. Kendi haklarını savunur. Başkalarının haklarına daha saygılı davranmaya çalışır. Toplumsal kuralları öğrenir (Kandır, 2004). Beş yaş çocuğu günlük yaşamda birçok işi kendi başına yapabilir ve böylece bağımsızlığı artar. Yetişkin desteğine artık daha az ihtiyaç duyar. Yardım isteyebilir ve kendinden küçüklere yardım etmeye isteklidir.

Altı yaş, okul öncesi dönemin sonu, okul döneminin başlangıcı ve gelişimin en kritik dönemlerinden biridir. Beş yaşında genellikle rahat, uyumlu ve sakin görünen çocuğun, bu yaşın ortalarına doğru değiştiği, daha hareketli ve uyumsuz bir görünüm sergilediği dikkati çeker (Oktay, 2000). Oyunlarda ve ilgi alanlarında, kız ve erkek çocuklar arasında farklılıklar gözlemlenir. Her ikisi de sürekli yeni şeyler denemek ister; yeni oyunlar yaratır ve uygular, birçok hayali role girer. Grup oyunlarından çok hoşlanır. Grup normlarına uyar. Bazı sorumluluklar üstlenir, söylenenleri dikkatle dinler, dikkat süresi uzar (Yavuzer, 2005). Başkaları gibi düşünmeye (başkalarının haklarına saygı duymaya, olayı üçüncü bir kişi gibi değerlendirmeye) ve kendini eleştirmeye başlar (Zembat ve Polat Unutkan, 2001). Altı yaş çocuğu, arkadaş edinme ve bu arkadaşlığı devam ettirme konusunda daha bilinçlidir. Arkadaşlarıyla iyi geçinmek oldukça önemlidir (Gülay ve Akman, 2009). Bu yaşta çocuk sosyal yönden hala ebeveynine bağımlı olmakla birlikte, çocuk için öğretmeni ve arkadaşlarının önemi de gittikçe artar. Yalnız oynamaktan hoşlanmaz. Oyun oynadığı gruplar genişlemiştir. Oyundaki kurallar çocuklar tarafından belirlenir (Oktay, 2000).

2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Duygusal Gelişim

Duygusal gelişim, dil ve iletişimsel becerilerin gelişiminden etkilenmektedir. Çünkü bu beceriler, duyguların ifadesini ve duyguların sosyal bir konum almasını etkilemektedir. Günlük sosyal etkileşimler sayesinde çocuklar duygusal deneyimlerine nasıl anlam vereceklerini öğrenmektedirler (Malatesta, 1990).

Duyguların yaşama uyum sağlama fonksiyonları vardır. Duygular, değişik durumlar ve deneyimlere tepki olarak ortaya çıkar. İnsanlar belli bir durum karşısında farklı duygular hissedebilir ve tepkisini farklı şekillerde ortaya koyabilirler (Bayhan ve

Artan, 2004). Duyguların farkında olmak, çocuğun kendi duyguları üzerinde konuşabilmesini ve çevresindeki kişilerden gelen duygusal tepkilere karşılık verebilmesini sağlamaktadır. Böylece çocuğun sosyal becerileri de gelişmektedir (Leerkes, Paradise, O'Brien, Calkins & Lange, 2008).

Duygusal beceriler; duyguları anlama, duyguları ifade etme (Bosacki, 2007) ve duyguları düzenleme becerilerini içerir (Denham, 2007; Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001). Araştırmalar iki ile dört yaş arasındaki çocukların duyguları doğru olarak tanımlayabildiklerini ve duyguların olaylarla olan ilişkilerini anlayabildiklerini göstermektedir (Bosacki, 2007). Çocuklar diğer kişilerin duygularını yüz ifadelerinden anlayabilmektedirler. Okul öncesi dönem çocukları mutluluk, üzüntü ya da öfke gibi basit duyguları anlamaya başlarlar (Terwogt & Stegge, 1998).

Okul öncesi dönemde çocuklar, duygularını düzenlemek için bazı bağımsız çabalar içinde olsalar da yetişkinin desteği hala önemlidir. Bu dönemde çocuklar tüm temel duyguları canlı bir şekilde ifade edebildikleri gibi sözsüz iletişim kurarak da duygularını karşılarındaki kişilere yansıtabilirler. Temel duyguların çoğunu isimlendirebilir ve tanımlayabilirler. Çocuklar için arkadaşlar duygusal dünyayı anlamada ebeveynlerden çok daha önemli bir konumdadırlar. Çünkü aynı yaş grubunda olmak, benzer duyguları yaşamayı beraberinde getirir.

Duygusal beceriler; çocuğun bilişsel gelişimini, okul öncesi dönem başarısını, okula hazır oluşunu ve okula uyumunu, çocuğun sosyal becerileri ve kendini düzenlemesi üzerine sağladığı katkılardan dolayı hem dolaylı hem de dolaysız olarak desteklemektedir. Diğer bir deyişle, yüksek duygusal becerilere ve iyi gelişmiş sosyal becerilere sahip olarak kendini düzenleyebilen bir şekilde okul öncesi eğitime başlayan çocuklar, sadece okula uyumu destekleyen olumlu tutum geliştirmekte başarılı olmazlar, aynı zamanda akademik başarılarını da arttırırlar (Denham, 2007).

Okul öncesi dönemdeki duygusal gelişim aşağıda 0 – 6 yaş aralığında ele alınmaktadır.

0–2 Yaşta Duygusal Gelişim:

Yenidoğanlar, doğdukları andan itibaren etraftaki kişilerin duyguları ile karşı karşıya kalırlar. Yenidoğan da etrafındaki kişilerin duygularını algılar ve tepki verebilir. Duygusal ifadeleri taklit edebilir ve diğer bebeklerin ağlamasını duyduğunda o da ağlar (Hay & Demetriou, 1998). Bebekler etraflarındaki diğer kişilerin duygusal davranışlarına aktif karşılık verebilirler. Duyguları ifade eden bu davranışların bir kısmı gözleme dayalı öğrenmenin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Malatesta, 1990).

İlk altı ay, çocuğun kendi bedeninin ihtiyaçlarına duyarlı olduğu bir dönem olmakla birlikte, bu ihtiyaçlarını karşılamada ona yardımcı olan yetişkinlere de bağıllık geliştirdiği bir dönemdir. Bu bağıllık aynı zamanda, çocukta özellikle bu ilk yıllarda temelleri atılan güven duygusunun da kaynağını oluşturur. Altı aylık bebek, aileden ve çevresinden ilgi beklerken kendisi de çevresine ilgi gösterir. Tanıdıklarına olumlu tepki verirken tanımadıklarına ağlama tepkisi verir (Oktay, 2000). Altı ile dokuz aylık dönem arasında bebekler yetişkinlerin sözel ya da sözel olmayan duygusal tepkilerine dikkat ederler. Dokuz aylık bir bebek, yetişkinin sergilediği duygusal ifade ile kendisine iletmek istediği mesajı anlayabilir (Bretherton, 1990).

İki yaşa doğru çocuk, duygu ifade eden basit kelimeleri kullanmaya başlar (mutlu, üzgün, korkmak gibi) (Terwogt & Stegge, 1998). Üç yaşa doğru oldukça zenginleşmiş olan kelime hazinesi sıklıkla duygusal durumu bildiren ifadeler içermektedir. Bu dönemde çocuklar duygularını oynadıkları sembolik oyunlar ve kuklalar yoluyla yansıtmaktadırlar (Bretherton, 1990).

3–4 Yaşta Duygusal Gelişim:

Üç yaş civarında çocuklar, farklı temel duygular ile duygusal durumlar arasında nedensel bir bağlantının değişmez varlığını anlamaya başlarlar (Terwogt & Stegge, 1998). Üç yaşta olumlu duygular ya da iyi kavramı ile olumsuz duygular ya da kötü kavramı belirginleşmiştir (Denham, 2007). Üç yaş çocuğu, giderek daha olumlu bir birey halini almaya başlar. Bu evrede görülen ani öfke belirtileri çoğunlukla bir eşyaya yöneltilmiştir. Okul öncesi dönemde, gündüz yaşanan olaylar ve korku içeren

yaşantılar uykuda da etkisini sürdürür. Buna bağlı olarak çocuk, geceleri korkulu rüyalar görebilir (Yavuzer, 2005). Genelde neşeli olan üç yaş çocuğu, özellikle sevdiği insanlara karşı çelişkili duygular içindedir. Zaman zaman kızgın ve saldırgan davranışlarda bulunabilir. Henüz kendisine verilen görevleri sonuna kadar sürdürmekte başarılı değil ise de bu konuda verilecek fırsatlar ona kendisini tanıma konusunda yardımcı olur (Oktay, 2000).

Dört yaş çocuğu değişken bir yapıdadır. İnsanlara karşı çelişkili duygular besler (Kandır, 2004). Karanlıktan, çeşitli hayvanlardan ve ebeveyninden ayrılmaktan korkabilir (Bayhan ve Artan, 2004). Genelde çok daha bağımsız ve oldukça inatçıdır; kendi isteğine göre hareket eder. Kendinden küçüklere ilgi gösterir, arkadaşlarının duygularını anlamaya çabalar (Yavuzer, 2005). Dört yaş civarında çocuklar duygular üzerinde akıl yürütmeye başlamışlardır. Bazı çocuklar sahip oldukları “hayali arkadaş” yoluyla duygularını yaşama ve ifade etmenin yolunu bulurlar.

5–6 Yaşta Duygusal Gelişim:

Beş yaş çocuğu çevresindekilerle sözel olarak çok kolay iletişim kurar ve kendini ifade etmede oldukça etkilidir (Bretherton, 1990). Duyguları sözel olarak ifade edebilmektedir (Denham, 2007). Dinleme davranışı da oldukça gelişmiştir (Ştefan, 2008). Genellikle canlı ve neşelidir. Herhangi bir becerinin kazanılmasında büyük sebat gösteren beş yaş çocuğu duygularını da kontrol etmeyi başarır (Oktay, 2000; Ştefan, 2008). Duygularını ve duygularındaki değişimi karşılaştırmalı olarak ifade edebilir. Kişilerin aynı durum karşısında farklı duygulara sahip olabileceğini anlamaya başlamıştır (örneğin iki çocuğun aynı armağan karşısında farklı duygular hissetmeleri gibi). Bu yaşta kişilerin duygularını çeşitli ipuçlarına dikkat ederek tahmin edebilirler (Bretherton, 1990). Önceki yaşlara göre, bireylerin duygularını, düşüncelerini daha kolay anlayabilirler (Ştefan, 2008). Arkadaşlarının isteklerini yerine getirme konusunda çaba gösterirler (Oktay, 2000).

Altı yaşına rastlayan son çocukluk döneminin başlarında dengesiz ve olumsuz bir gelişim dikkati çeker (Yavuzer, 2005). Altı yaş çocuğu, pek çok şeyden korkmaz ama hayali durumlardan beş yaşında hissettiğinden daha çok endişe duyar. Hırslıdan, cadılardan ve hayaletlerden korkar. İştittiği öykülerden veya seyrettiği filmlerden

etkilenebilir (Oktay, 2000). Sergilenen yüz ifadesinin hissedilen gerçek duygudan farklı olabileceğini anlamaya başlamıştır (Bretherton, 1990). Altı yaş çocuğu gurur, utanç, iğrenme ve şaşırma olarak sıralanabilecek sosyal duyguları ifade etmeye başlar (Ştefan, Balaj, Porumb, Albu & Miclea, 2009).

2.2. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİMİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

2.2.1. Bireysel (Biyolojik veya Genetik) Faktörler

Bütün canlıların yaşayabilmeleri ve varlıklarını sürdürebilmeleri için doğa şartlarına alışmaları, doğanın güçlüklerini yenmeleri ve doğa güçleri ile uzlaşarak olumlu bir işbirliği kurlmaları gerekir. İnsanlar ve özellikle çocuklar için, doğa şartlarına olduğu kadar toplum şartlarına ve kurallarına da uyum sağlamak gereklidir. Uyumun sağlanmasında esas görev ise sinir sisteminindir (Aydoğmuş, 2004). Gerek bireysel gerekse yapısal özelliklerinden kaynaklı uyum sorunları yaşayan çocukların sosyal duygusal gelişimleri de olumsuz etkilenmektedir (Işık, 2006).

2.2.2. Çevresel Faktörler

Bronfenbrenner (1979)'in ekolojik sistem kuramına göre, çocuğun gelişimini anlamak ancak onun içinde bulunduğu çevresel ortamların ele alınmasıyla mümkün olabilir. Bronfenbrenner, çocuğun gelişimini etkileyen çeşitli çevresel etkenlerin birbirleri ile ilişkisini açıklamıştır. Bu kuram, çocuğun içinde büyüdüğü biyolojik sistemin bir dizi katman şeklinde düşünülebileceğini söyler. Bronfenbrenner'in mikrosistem olarak adlandırdığı en içteki daire çocuğun doğrudan yaşadığı aile ve okul ortamını içermektedir. Ekosistem olarak adlandırılan bir sonraki katman çocuğun doğrudan yaşamadığı ancak doğrudan ebeveyni etkileyen tüm sistemleri, özellikle de ebeveynin iş ortamı ya da arkadaş çevresi gibi sistemleri içerir. Son olarak Bronfenbrenner, hem mikrosistemin hem de ekosistemin içinde yer aldığı daha geniş boyuttaki kültürel öğeleri barındıran makrosistemi tanımlar. Ailenin ekonomik durumu, yaşadığı çevre gibi etkenler makrosistemin birer parçasıdır.

Bu açıdan bakıldığında sosyal duygusal becerilerin gelişimini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunların başlıcaları aile, arkadaşlar ve okuldur. Aynı zamanda bu araştırma kapsamında yer alan okula yeni başlama kavramı bu bakış açısından yola çıkarak, anne – çocuk ilişkisi, okul – ev işbirliği ve beklentiler başlıkları altında ele alınacaktır.

2.2.2.1. Aile

Ebeveyn-çocuk arasındaki ilişki, çocuğun sosyalleşmesinde özel bir role sahiptir. Çocuğun sosyalleşmesinde ebeveyn tek etken olmasa bile, ana etken olarak görülmektedir (Maccoby, 1992). Çocuğun paylaşma duygusu ve empati gelişiminde anne - çocuk ikilisinin ilişkisi oldukça önemli bir role sahiptir (Appleyard, Egeland & Sroufe, 2007). Cezalandırıcı olmak yerine destekleyici olan ebeveyn davranışları çocukların sosyal uyum ve becerilerini olumlu etkilemektedir (Gaylor, Kitzmann & Coleman, 2003; Pettit, Bates & Dodge, 1997).

Bronfenbrenner'e göre aile, daha geniş toplumun etkilerinin süzülerek çocuğa ulaştığı bir filtredir. Ebeveyn, çocuğun sosyal duygusal gelişiminde son derece önemli bir role sahiptir. Yaşama dair ilk temel becerileri ve bilgileri ebeveyniden öğrenen çocuk aynı zamanda, ihtiyaç duyduğu bakım, sevgi ve güveni de anne babasından sağlamalıdır. Çocuğun diğer insanlar ile arasındaki sosyal ve duygusal ilişkilerinin temel kaynağı anne babadan sağlanan kazanımlardır (Bronfenbrenner, 1977).

Şefkat gören, istenildiğini ve sevildiğini bilerek büyüyen çocuklar mutlu olmakta, sağlıklı ve uyumlu arkadaşlık ilişkileri geliştirmektedirler. Ancak sevgi ve şefkatten yoksun olarak büyüyen çocukların bu becerileri kazanmaları oldukça zor olmaktadır (Razon, 1983). Sıcak ve sevgi dolu aile ortamına sahip çocukların, güvenli bağlanma stiline sahip oldukları ve öz saygılarının yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu çocukların başkalarının acı ya da sıkıntılarına daha duyarlı davrandıkları bulunmuştur (Bee & Boyd, 2009). Bu tip aile ortamından gelen çocukların okul öncesi dönem ve ilköğretim yıllarında elde edilen zeka puanlarının ve okul başarılarının da yüksek olduğu belirtilmektedir (Pettit, Bates & Dodge, 1997).

Anne babanın ve aile içindeki diğer bireylerin çocuk ile olan etkileşimleri, çocuğun aile içindeki yerini belirler. Çocuğa yöneltilen davranış ve ona karşı sergilenen tavır, çocuğun sosyal duygusal becerilerinin gelişiminde büyük önem taşır. Yine okul öncesi dönemde, çocuğun sosyalleşmesi yolunda kendisine tanınan deneyim fırsatlarının değeri büyüktür. Bu dönemde çocuk, sosyal bir birey olmayı öğrenirken aynı zamanda en küçük ayrıntısına kadar kopya edeceği bir modele de gereksinim duyar (Yavuzer, 1993).

Yaşamın ilk yıllarında, özellikle de okul öncesi dönemde çevresel destek önem taşımaktadır. Çocuk açısından bu destek önemli ölçüde anne tarafından sağlanmaktadır. Ebeveyn sosyal-duygusal beceriler konusunda çocukları üzerinde doğrudan ve dolaylı etkiye sahiptir. Anne babanın sahip oldukları ebeveyn tutumları, çocuk yetiştirmeye yönelik algıları, disiplin yöntemleri, bağlanma stilleri gibi faktörler sosyal duygusal beceriler üzerinde dolaylı etki yapabilmektedir. Anne babaların çocuklarına model olması ise doğrudan etkiyi oluşturmaktadır (Önder, 2005).

Aile içinde kardeşlerin rolü de oldukça önemli bir yere sahiptir. Kardeşler birbirleri için hem özdeşim modeli oluşturur hem de sosyal etkileşimlerin gerçekleşmesi; sevgi, güven ve sevecenlik duygularının paylaşımı için uygun ortam sağlar. Büyük çocuğun bir bağlılık kaynağı, özdeşim modeli, oyun arkadaşı ve toplumsallaşmayı destekleyici bir etken olarak üstlendiği roller, kardeş ilişkisinin olumlu (Yavuzer, 2005; Oktay, 2000) ve sosyal duygusal gelişimi destekleyici (Bee & Boyd, 2009) yönünü oluşturmaktadır.

2.2.2.2. Arkadaşlar

Okul öncesi dönem çocuğunun yaşamında pek çok başka çocuk vardır. Beraber oynarlar, birbirlerinden öğrenirler, işbirliği yaparlar, yardımlaşırlar, birbirlerine vururlar, oyuncak veya sıra konusunda tartışırlar. Başka hiçbir şekilde yaşayamayacakları pek çok deneyim kazanırlar. Bazen arkadaşları ile kardeşleriyle olduğundan daha uyumlu oynadıkları görülür (Bayhan ve Artan, 2004). Okul öncesi çağdaki çocuklar, arkadaşlıkları genellikle ortak etkinlik yapma olarak anlar. Diğer

bir deyişle, bu yaşlardaki çocuklar arkadaşlığı, oyuncaklarını paylaşmak ya da birbirlerine bir şeyler vermek olarak görürler (Bee & Boyd, 2009).

Çocukların sosyal gelişimlerini olumlu etkileyen etkenlerden biri olan arkadaş ilişkileri üç yaş civarında başlar ve dört yaş civarında zenginleşir. Bu yaşlarda arkadaş edinmek çocuklar için çok önemlidir. Sosyal gelişim ilerleyen yaş ile birlikte hızlanmakta, çocuğun yaşadığı deneyimlerin sayısı da artmakta ve bu sayede çocuk kabul edilme, reddedilme deneyimlerini yaşayabilmekte, bütün bunlar ilişkilerin başlatılabilmesi ve devamı için gerekli becerilerin kazanılmasına da olanak sağlamaktadır (Palut, 2003). Çocuğun sosyalleşmesinde akran ilişkilerinin önemi kabul edilmektedir. Arkadaşlar, okula geçiş sürecinde çocuk için önemli bir kaynak olarak görülmektedir (Brooker, 2008). Çocuk akranları ile birlikte oynamayı, oyuncak paylaşmayı, sırasını beklemeyi, akranları ile ilişki başlatmayı ve sürdürmeyi öğrenirken, aslında topluma uyum için gerekli olan sosyalleşme davranışlarını kazanmaktadır (Önder, 2005).

Çocuk için yaşlılarıyla oyun oynamak her şeyden önce gelir. Yaşlıları ile daha iyi ilişkiler kurarak, onlarla tartışmadan daha uzun süre birarada olur. Yaşlılarıyla küçük gruplar halinde oynar. Başkalarını etkilemekten çok hoşlanan çocuğun, oyunda yaşlılarını etkileme çabası içine girdiği görülür. Ancak diğer çocukların varlığının oyunu daha zevkli hale getirdiğinin farkına varan çocuk, bazı isteklerinin yapılması konusunda direnç göstermekten vazgeçer. Daha uyumlu ve kurallara uyan bir grup üyesi görünümünü çizmeye çalışır (Şen, 2007).

Zayıf akran ilişkileri ilerleyen yıllardaki akademik ve davranışsal problemlerin habercisi olarak ele alınmaktadırlar. Literatür çocukların akran gruplarına girebilmeleri için akranları tarafından kabul edilmeleri gerektiğini göstermektedir (Rossem & Vermande, 2004). Buna bağlı olarak , destekleyici ebeveyn yaklaşımının yüksek akran kabulü ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Gaylor, Kitzmann & Coleman, 2003). Çocuk ile ebeveyn arasındaki ilişki, çocuğun okul öncesi eğitim kurumunda yaşadığı akran ilişkilerinin temelini oluşturur. Olumlu bir ebeveyn - çocuk ilişkisi yine olumlu çocuk - akran ilişkisini öngörmektedir (Pianta, 1999).

2.2.2.3. Okul

Okul, aileden sonra çocuğun sosyal-duygusal becerileri kazanacağı ve uygulayabileceği ilk yerdir. Sosyal bir kurum olan okul, belirli öğrenme kalıplarının kazandırılması sorumluluğunu taşır (Gülay ve Akman, 2009; Gülay, 2010). Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun sağlıklı bakımı, beslenmesi, kendine güven duyması, kişiliğinin gelişmesi, iyi alışkanlıklar kazanabilmesi, sosyal gelişimini gerçekleştirecek bir arkadaş ortamının yaratılmasının yanı sıra aileye çocuğun bakımı ve eğitimi konusunda destek olan kurumlar olarak varlıklarını sürdürmektedirler (Oktay, 2000). Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri de bu dönemdeki çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemektir (Palut, 2003).

Sosyalleşme, doğumdan itibaren başlayan bir süreçtir ve çocuklar okul öncesi eğitim kurumuna gelinceye kadar birçok sosyal beceriyi ebeveynlerinden ve diğer yetişkinlerden öğrenirler. Çocuk ilk kez okul öncesi dönemde ev dışındaki insanlarla, özellikle kendi yaşlıları ile nasıl birlikte olunacağını öğrenmeye başlar. Bu öğrenme, onun sosyal gelişimine olanak sağlar ve içinde yaşadığı topluma daha kolay ve daha çabuk uyum sağlamasına yardımcı olur. Günümüzde gerek akademik ortamlarda gerekse günlük yaşamda başarılı olabilmek için gerekli bilişsel becerilere sahip olmanın gerekliliği kaçınılmazdır. Okul öncesi eğitim, çocuklar için gerekli olan bilişsel ve sosyal uyarı ortamını sağlamaktadır (Arslan, 2007).

2.3. ANNE – ÇOCUK İLİŞKİSİ VE OKULA BAŞLAMA

Kişisel gelişim öncelikle ailede başlar; sosyal ilişkiler okulda güçlenir ve gelişir (Howell & McBroom, 1982). Bu nedenle çocuğun okula ilk başladığı dönem oldukça önemlidir. Alışkanlıklar bu yıllarda oluşur; okul ve kendisi hakkındaki tutumlar bu erken dönemde şekillenir (Alexander & Cook, 1982). Çocuğun ilk kez okul öncesi eğitime başlaması ilk kez akran grubu ile karşılaşmasını, sınıf kurallarına uymasını ve belki de ebeveyni dışındaki ilk otorite figürü olan öğretmeni ile ilişki kurmasını içermektedir (Belsky & MacKinnon, 1994).

Anasınıfına geçiş hem çocuğun hem de ailenin hayatında önemli bir değişimi içermektedir (La Paro, Kraft-Sayre & Pianta, 2003). İlk kez okula başlayan çocuk,

farklı eğitim ortamlarına girmiş olur. Sahip olduğu becerilerin tümü çocuğu ve onun kapasitesini uyum sağlama ve öğrenme açısından etkiler (Neuman, 2006). Ebeveynin bu uyum sürecinde çocuğu desteklemesi ve bu amaçla okula başlamadan önce onu bu başlangıç için hazırlaması oldukça önemlidir (Kienig, 2006). Çocuğun okula geçişindeki uyum süreci geniş sayıdaki ortamdan ve ilişkilerden etkilenir. Bu ortamlar ve kişiler arasındaki etkileşimler erken okul başarısını özellikle okula geçişi zor yaşayacak çocuklar için destek kaynakları oluşturabilir.

Okula geçiş, çocuk ve etrafındaki ortamın ilişkisi (okul, akranlar, aile, mahalle) olarak kavramsallaştırılmalıdır. Bu çeşitli ortamların çocuğu doğrudan ve dolaylı olarak nasıl etkilediği önemli bir noktadır. Anasınıfına geçiş sürecinde ekolojik temelli sistem teorileri ve ekolojik – dinamik model; çocuk, ev, okul, akranlar ve mahalle arasındaki bağların çocuğun okula geçişini doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen nasıl bir dinamik ilişki ağı oluşturduğunu açıklamaktadır. Bu ilişkiler çocuğun anasınıfına geçişini destekler ya da zorlaştırır ve çocuğun okulda yaşayacağı ilişkileri öngörür (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Okul öncesi eğitim ortamına uyum, çocuğun aile dışındaki ortama uyum sağlaması olarak anlaşılır ve erken çocukluk yılları için merkezi bir deneyim içerir. Erken çocukluk döneminde sosyalleşme süreci, çocuğun okul öncesi eğitim ortamına uyumuna bağlı olarak görülmektedir (Kienig, 2006). Okul öncesi dönemde çocuklar iki önemli yetişkin ile ilişki içinde olurlar; ebeveyn ve öğretmen. Anne – çocuk ilişkisi çocuğun öğretmeni ile ilişkisini şekillendirmekte, bu da çocuğun akranları ile olumlu ilişki kurarak sınıfa uyumunu oluşturmaktadır (Pianta, Nimetz & Benneth, 1997).

Çocuk – yetişkin ikili ilişkisinin niteliği, çocuğun ev ya da okul ortamında gösterdiği uyumda önemli bir rol oynamaktadır (Howes, Matheson, & Hamilton, 1994; Howes, Hamilton, & Matheson, 1994). Ebeveyn ile kurulan ilişki, erken çocukluk sınıf ortamında çeşitli becerileri etkilemektedir (Belsky & MacKinnon, 1994; LaFreniere & Sroufe, 1985; Pianta & Harbers, 1996). Araştırmalar ebeveyn – çocuk (özellikle anne) ilişkisinin etkisinin davranış problemlerinin (Campbell, 1994), akran yeterliğinin (Howes, Matheson, Hamilton, 1994), akademik başarının ve sınıfa uyumun (Pianta & Harbers, 1996; Pianta, Smith, & Reeve, 1991) habercisi olduğunu

ortaya koymaktadır. Erken çocukluk dönemindeki uyumun çeşitleri, ebeveyn – çocuk ilişkisinin niteliğinin bir işlevidir (Pianta, 1997). Çocuğun okula uyumunda anne – çocuk ilişkisinin kalitesini ele alan araştırmalar, çocuğun öğretmeni tarafından değerlendirilen özgüven, akranlar ve arkadaşlara karşı sosyal beceriler gibi faktörlerin üzerinde durmuşlardır (Pianta, 1999).

Çocuğun akademik gelişiminde anasınıfı ortamındaki etkileşimler, giderek daha çok amaçlanan ve odaklanılan hale gelmektedir. Sonuç olarak, çocuk ile öğretmen arasındaki etkileşim, çocuk ile ebeveyn arasındaki etkileşime göre farklılaşmaktadır. Öğretmen – çocuk ilişkisi gitgide çocuğu daha fazla etkileyen bir hal almaktadır (Howes, Matheson, & Hamilton, 1994; Pianta, Nimetz, & Bennett, 1997).

Okula geçiş sürecinde önemli bir etken olarak ele alınan kişilerarası etkileşimler, bu sürece yeni bir bakış açısı getirme gereği ortaya koymuştur. Bu amaçla Rimm-Kaufman ve Pianta (2000) tarafından geliştirilen kuramsal bakış açısı, çocuğun okula başlamasında dört farklı modeli ele alınmaktadır:

1. Çocuk Etkileri Modeli (The child effects model) – Okula uyumu anlamada birinci etken olarak çocuğun özellikleri üzerinde durulmaktadır.
2. Dolaysız Etkiler Modeli (The direct effects model) – Okula uyumda sosyal çevrenin rolünün yordayıcı olduğunu kabul etmektedir.
3. Dolaylı Etkiler Modeli (The indirect effects model) – Okula uyumda sosyal çevre içindeki etkileşimlerin yordayıcılığını açıklamaktadır.
4. Okula Geçişte Ekolojik ve Dinamik Model (Ecological and dynamic model of transition) – Çocuk ile dolaysız ve dolaylı etkilerin önemini vurgulamaktadır. Ancak diğer üç modelden farklı olarak ilişkilerin zaman içinde nasıl değiştiğini dikkate almaktadır.

Çocuk Etkileri Modeli'nde okula geçişte çocuk merkezli bakış açısı hakimdir. Ancak araştırmacılar ve eğitimciler giderek daha çok çocuk merkezli yaklaşımın sınırlılıklarını farketmektedirler. Bu nedenle çocuğun anasınıfındaki davranışlarını sosyal bağların şekillendirdiğine dönük bakış açısı ön plana çıkmaktadır.

Dolaysız Etkiler Modeli'nde çocuğun özellikleri ve çevrenin doğrudan etkileri göz önünde bulundurulmaktadır. Aile yapısının özellikleri, ebeveynin çocuğa gösterdiği ilgi (Comer & Haynes, 1991; Estrada, Arsenio, Hess, & Holloway, 1987; Pianta & Harbers, 1996; Pianta, Smith, & Reeve, 1991) çocuğun davranışlarını ve okuldaki performansını doğrudan etkileyen etmenlerdir.

Okula başlama, gelişimsel süreç içinde önemli bir değişimi içerir ve yeni ortama uyum sağlamayı gerektirir. Bu nedenle, sosyal desteğin oldukça önemli olduğu bir dönemdir. Sosyal ortamdaki ilişkiler sisteminin, bu değişim süreci içinde çocuğu destekleyici işlevi olan bir rol oynadığı bulgusu vardır. Aynı zamanda ebeveynin sahip olduğu sosyal destek ve eş desteği de çocuğun gelişimini dolaylı olarak etkilemektedir. Yeterli desteğe sahip olan ebeveynin çocuğuna karşı tutumu da olumlu davranışlar içermektedir (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Anasınıfı, evden ya da anaokulundan daha farklı bir ortamdır. Amaçlar, beklentiler ve sınıf ortamı farklıdır. Anasınıfı genellikle okur-yazarlık, matematik ve sosyalleşme alanlarında anaokulu ya da eve oranla daha belirgin amaçlara sahiptir. Çocuklar, öğretmenler ve ailelerin anasınıfına başlangıç deneyimleri nitel bir değişim olarak görülmektedir (Belsky & McKinnon, 1994). Türkiye'de her ilköğretim okulunun bünyesinde bulunma zorunluluğu olan anasınıfları, çocuğu ilköğretime hazırlama amacını ön planda tutmakta ve bu nedenle çocuğun akademik gelişimine odaklanmaktadır.

Anasınıfına başlangıç, esas olarak ev ve okul arasında bir ilişki kuran ve çocuğun gelişiminde önemli bir rol ve amaca sahip bir konudur. Okul – ebeveyn ilişkisi güven, karşılıklı sorumlulukları ve rolleri anlama, ev ve okul arasında düzenli ve sık iletişime sahip olmayı içermektedir (Pianta, Cox, Taylor & Early, 1999).

2.4. OKUL – EBEVEYN İŞBİRLİĞİ VE BEKLENTİLER

Okul – ebeveyn ilişkisi ve iletişimi; okuldan gelen çalışmalara ebeveynin evde ilgi göstermesi gibi konuları içererek aile katılımı kapsamı içinde ele alınmaktadır (Sanders, 2008). Öğretmen ve ebeveyn arasında işbirliği geliştirmenin temelleri arasında ortak tutumlar, iletişim, birbirini dinleme, ilişki ağı oluşturma (bilgi verme,

çocuğun öğrenmesi ile ilgilenme) yer almaktadır. Ev ve okul arasında kurulan etkileşim olumlu bir öğrenme ortamı yaratmada oldukça önemlidir (Buttery & Anderson, 1999). Annelerin okuldan eve dönen çocuklarına yeterli zaman ayırmaları ve çocuğun okuldan getirdiği etkinliklere ilgi göstermeleri, hem annenin okul düzenine uyumunu gösterir hem de çocuğun okula uyumunu destekler.

Ebeveynler çocuklarının sosyal etkinliklerine (recreational organizations) dahil olabilirler. Gönüllü etkinlikler ve sınıf ziyaretleri yaparak da çocuklarının eğitimlerine katılım gösterebilirler (Elder, Jr., 1995). Eğer ebeveynler çocuklarının yaşamları ve davranışları üzerinde olumlu bir değişim yaratabileceklerine inanırlarsa, çocuklarının eğitimine daha fazla katılım gösterebilirler (Elder, Jr., 1995; McAllister Swap, 1993; Bee & Boyd, 2009).

Ebeveynin çocuğunun eğitimle ilgili etkinliklerine katılımı, çocuğun öğrenmesinin evde de desteklenmesini sağlamaktadır. Bu kavram aynı zamanda ebeveyn ve eğitimciler arasında çift yönlü iletişim kurulmasını da içermektedir. Nasıl etkili iletişim kurulabileceğini öğrenmek, ev ve okul arasında bir işbirliği geliştirmenin temelidir (McAllister Swap, 1993; Bridgemohan, van Wyk & van Staden, 2005).

Bu açıdan bakıldığında, okul – ebeveyn işbirliğinin içinde aile katılımı önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü her iki alanın temelinde de ebeveyn ile öğretmenin iletişimi bulunmaktadır. Çocuğun okula geçişini desteklemek için ebeveyn ve öğretmen arasında bir iletişim kurulmuş olması gereklidir. Bu iletişimin aynı zamanda anneyi destekleme rolü de mevcuttur (Griebel & Renate, 2006).

Okulun başlangıcında ebeveynlerin çocuklarının hakkında bilgiler içeren formları doldurmaları, öğretmenlere çocuklarının ilgileri, ihtiyaçları ve özellikleri hakkında temel bilgileri vermeleri de iletişimin önemli bir parçasıdır (McAllister Swap, 1993).

İletişim; sıklığı, düzeni ve çift yönlü olması açısından ele alınmaktadır. Eğitimsel ortamda çocuğa ait değişkenlerin sorumluluğu ebeveyn ve eğitimciler tarafından paylaşılmaktadır (Raffaele & Knoff, 1999). Etkili iletişim ebeveyn ile öğretmen arasındaki ilişkiyi temel almaktadır. Bu da sınırların belirgin olmasını, anlaşmazlığın açıkça ve saygılı biçimde çözümlenmesini içermektedir (Bridgemohan, van Wyk &

van Staden, 2005). Amaçlar konusunda aynı fikirde olma ve çocuğun becerilerinin gelişiminin desteklenmesi okula geçişin sonuçlarını olumlu olarak etkilemektedir (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Akademik ve sosyal amaçları birlikte oluşturan ebeveyn ve öğretmenler, ev ve okul arasındaki sürekliliği arttırmakta (Comer & Haynes, 1991) ve bu da evden okula geçişi kolaylaştırmaktadır.

Anasınıfı çocuğun formal eğitime ilk adımını oluşturur ve öğretmen-ebeveyn iletişiminin, çocuğun yeni okul ortamına uyumunda yardımcı olabilir. Eğitimciler ve araştırmacılar okul – ebeveyn işbirliğinin çocuğun eğitimsel deneyimlerini arttırdığı görüşüne katılmaktadırlar. Formal eğitimde çocuğun ilk deneyimi olan anasınıfına başlangıç alanında yapılan araştırmalar, destekleyici aile ilişkilerinin okula başlangıç deneyiminde çocuğa yardımcı olabildiğini göstermektedir (Rimm-Kaufman & Pianta, 1999).

Evde ebeveyni ile etkileşimde olan çocuk, okula başlama ile öğretmeni ve akranlarıyla ilişki kurmaya başlar. Böylece okul ve aile sistemi etkileşime girmiş olur (Pianta, 1999). Bu doğrultuda okul ve ev, çocuk açısından en temel ortam olarak ele alınmakta ve okul ile ev ilişkisi çocuğun gelişimini etkileyen önemli bir faktör olarak görülmektedir (Schaffer, 1996).

Yurtdışında birçok okul, aile katılımı konusundaki kararlılıklarını göstermek için bir ev – okul sözleşmesi hazırlamıştır. Bu sözleşme ile ebeveynler, okul etkinliklerine katılacaklarını, çocuklarının akademik gelişimlerini evde destekleyeceklerini ve çocuklarını okula gerektiği şekilde hazırlayacaklarını (çocuğun zamanında okulda olması, kahvaltı yaparak okula gitmesi gibi) belirtmiş olurlar. Bu yolla ebeveynler, okulun çocuklara dönük amaçlarını çok daha iyi farketmiş olmaktadır (McAllister Swap, 1993). Örneğin İngiltere’de 1999 yılından bu yana okul ve ebeveynler arasında ev – okul sözleşmesi imzalanmaktadır. Bu sözleşmede okulun amaçları ve değerleri, okulun sorumlulukları, ebeveynin sorumlulukları ve okulun öğrencilerden beklentileri yer almaktadır (Hood & Ouston, 2000).

Türkiye’de de Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından veliyi ve öğrenciyi okulun işleyişi, kuralları, öğrencilere ve velilere sağlayacağı imkanlar ve tarafların karşılıklı hak ve sorumlulukları konusunda

bilgilendirmek amacıyla 02.10.2009 tarihli “Öğrenci Veli Okul Sözleşmesi” hazırlanmıştır. Bu sözleşmede ebeveynlerin okula özgü hakları olduğu kadar sorumlulukları da sıralanmıştır. Bu sorumlulukları okulun ebeveynlerden beklentileri olarak da tanımlamak mümkündür. Sözleşme öğrenci, öğrenci velisi ve okul müdür tarafından imzalanmaktadır (http://earged.meb.gov.tr/earged/dokumanlar/ogrenci_veli_okul_sozlesmesi.pdf).

Okul ve ev arasındaki işbirliği, anaokuluna geçiş döneminde diğer hiçbir eğitimsel dönemde olmadığı kadar anlam taşımaktadır. Anaokuluna geçiş, yeni beklentiler, yeni ilişkiler ve yeni yetkinlikler ile ebeveynlerin, çocukların ve okulların açısından önemli bir değişim dönemidir. Okula geçişte çocuğun gösterdiği sosyal duygusal uyum; çocuk, ebeveyn, okul, öğretmenler, akranlar, toplumdaki oluşun ortam ve kişiler arasındaki ilişkilerin bir ürünüdür. Bu ortam ve kişilerin etkileşimi, özellikle okula geçişte zorlanan çocuklar için erken okul başarısını oluşturmada önemli bir kaynak sağlayabilir (Pianta, Kraft-Sayre, Rimm-Kaufman, Gercke, & Higgins, 2001).

Sosyalleşme, çoğunlukla ebeveyn, öğretmen ve akran gibi, kişi için önemli diğer kişilerin temsilinden açıkça etkilenmektedir. Öğretmen ve ebeveyn, çocuğun hem sosyalleşmesini hem de akademik başarısını etkilemektedir. Bu nedenle, okul odaklı çalışmalar okul – ev etkileşimine oldukça duyarlıdır (Alexander, Entwisle, Cadigan, & Pallas, 1987). Kişilerarası ilişkiler, çocuğun sosyal grup içindeki davranışlarını düzenlemede önemli rol oynayan ikili ilişkiler sistemidir (Pianta, 1999). Anne – çocuk - öğretmen ilişkisi bu bakış açısıyla ele alınmalıdır.

Çocukların sosyal duygusal anlamda başarılı bir şekilde uyum sağlayabilmeleri için evden okula yumuşak geçiş yapabilmeleri desteklenmelidir. Ev ve okul arasındaki olumlu bağlantı çocuğa destek olarak geri dönmektedir (Pianta, Cox, Taylor, & Early, 1999). Öğretmenler ve ebeveynler arasındaki ilişkiler, okula geçiş sürecinde çocuğa destek sağlamaktadır. Bu destek özellikle okula ilk kez başlayan çocuklar için önem taşımaktadır (Rimm-Kaufman & Pianta, 1999). Aynı zamanda, ev ve okul arasında uyumsuzluk olmaması çocuğun öğrenmeye dönük ilgisini desteklemektedir (Edwards & David, 1997). Çocuğun olumlu davranışlarını desteklemede ebeveyn-

öğretmen işbirliği önemli bir faktördür (Sugai & Horner, 2002; Sugai, Horner, Dunlap, Hieneman, Lewis, Nelson, & et al. 2000).

Ev ve okul arasındaki bağ her iki ortam için de oldukça önemlidir. Bu bağlar okula başlangıç sürecinin önemli bir parçasıdır. Okula yeni başlayan çocuğun ebeveyni için çocuğunun okulu ve öğretmeni ile iletişim kurma durumu ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak okul – ev bağlantısı okul öncesi eğitim kurumuna başlangıcın bir sonucu olarak görülmelidir. Ebeveynin öğretmen ve okul çalışanları ile kurduğu ilişkinin niteliği ile çocuğunun eğitimiyle olan ilişkisi, çocuğun okula başlangıç sürecinin sonuçlarını etkileyen bir göstergedir (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Çocuğun akademik ve sosyal hayatında okul ve evin sahip olduğu role dönük ortak inançlar olmazsa okul ve ev arasındaki işbirliğinin oluşması oldukça zordur. Bunun için aynı zamanda beklentilerin de benzer olması gerekmektedir (Sanders, 2008). Ancak ebeveynlerin ve eğitimcilerin birbirlerinden ne bekledikleri konusunda kafalarının karışık olması rastlanabilecek bir durumdur (McAllister Swap, 1993). Çocukların olumlu bir eğitim deneyimine sahip olmaları ve güçlü bir okul - ev işbirliği geliştirebilmek için ebeveynlerin ve öğretmenlerin beklentilerinin benzer, net, açık ve uygulanabilir olması gerekmektedir. Ebeveyn ve öğretmenin çocuktan beklentileri arasında fark olmaması çocuğun kafasının karışmasını engeller ve çocuğun evden okula geçişini kolaylaştırır (Lane, Stanton-Chapman, Jamison, & Phillips, 2007). Küçük çocuklar için ev ve okul ortamı bir bütün olarak merkezi önem taşımaktadır. Bu iki ortamdaki deneyimlerin akademik gelişimi nasıl şekillendirdiği literatürde ele alınmaktadır (Alexander, Entwisle, Cadigan, & Pallas, 1987).

Eğer beklentiler ve deneyimler, ev ve okul arasında olumsuz veya birbirinden kopuk bir ilişkiye yol açarsa, bu iki sistemin (ev ve okul) işbirliği oluşturacak şekilde etkileşmesi ve çocuk için bir kaynak oluşturması pek mümkün değildir (Adelman, 1996). Bu iki ortam arasındaki farklılıklar, çocuğun okul öncesi eğitime uyumunda problem yaşamasına neden olabilmektedir (Kienig, 2006). Bu tip etkiler çocuğun okula geçiş aşamasında daha kolay öne çıkabilir (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Literatürün bir kısmında ebeveyn bilgisinin yetersiz ve önemsiz olarak ele alındığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda ebeveynler çocuklarının öğretmeni rolünde ya da çocuklarının eğitiminde öğretmenle işbirliği içinde olan kişi konumunda ele alınmadığı belirtilse bile (Hughes & Naughton, 2000), ebeveynlerin çocuklarının eğitimsel gelişiminde ve daha iyi bir eğitim sürecini destekleyen okul - ev işbirliğinde önemli bir rolü olduğu oldukça yaygın bir kanıdır. Bu durum, okul öncesi ve ilköğretim döneminde temel eğitimsel becerileri geliştiren ve okul ortamına uyum sağlamaya çalışan çocuk açısından daha da önemlidir (Raffaele & Knoff, 1999).

Çocuğun okula rahat bir geçiş yapmasının önemli engellerinden biri öğretmen ile ebeveyn arasında yaşanan iletişimsel sorunlardır. Ebeveyn ve öğretmen çocuğa karşı farklı tutum ve farklı beklentiler içinde olabilirler. Çocuğun öğrenmesi üzerindeki rollerini, birbirlerinden beklentilerinden farklı olarak algılayabilirler. Dahası çocuk ile iletişimde kullanılan dil, önem verilen değerler ya da davranışlar ve beklentiler ev ve okul arasında farklılık gösterebilir. Çocuğun okula geçiş sürecinde öğretmen ile ebeveyn arasında açık iletişim olmadığı sürece çocuğun gelişimi ve öğrenmesindeki devamlılık olumsuz etkilenecektir (Neuman, 2006).

Ebeveynin okuldan (Tokuç, 2007) ve çocuktan beklentileri birçok araştırmada ele alınmaktadır. Aynı şekilde okulun da çocuktan beklentileri incelenmiş bir alandır (McAllister Swap, 1993; Opper & Olmsted, 1999). Ayrıca öğretmenler ile ebeveynlerin çocuğun akademik başarısına dönük beklentilerinin ne kadar benzer olduğu da çalışılmıştır. Beklentiler kavramı, bazı araştırmalarda yetişkinlerin çocukların gelişimde önemli gördükleri çeşitli alanlar üzerindeki bakış açıları ya da inançları olarak ele alınmıştır (Opper & Olmsted, 1999; Chen & Ispa, 1999). Ebeveynler ve öğretmenlerin beklentileri arasındaki benzerlik, çocuğun hayatında büyük önemi olan okul ve ev arasındaki ilişkinin ve tutarlılığın düzeyini ortaya koymaktadır (Karwowska-Struczyk, 1999).

Türkiye’de ilköğretim düzeyinde okul aile işbirliği üzerinde öğretmen ve ebeveynlerin beklentileri incelenmiştir (Gökçe, 2000). Ancak okulun ebeveynlerden genel olarak beklentisi henüz ele alınmış bir konu değildir. Oysa çocuğun yaşamında bu denli önemli bir role sahip ebeveynin okul ile kurduğu işbirliği ve bunun çocuk

açısından sonuçları inceleniyorsa ve bu işbirliğinde çift yönlü iletişimden söz ediliyorsa, beklentilerin de okul ve ebeveyn açısından çift yönlü olarak ele alınmasında fayda vardır.

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Dalli (2006) tarafından gerçekleştirilen niteliksel bir araştırma sonucunda, annenin öğretmene güvenmesi oldukça önemli bir etken olarak ele alınmaktadır. Annenin düzenli olarak öğretmenden geribildirim alması ve bilgi paylaşımı annenin desteklendiğini hissetmesini sağlamaktadır. Dalli'ye göre anneler çocuklarının gittiği okulda bazı kuralların ve belirli bir düzenin varlığını farketmektedirler. Aynı zamanda, öğretmenlerin beklentileri hakkında kendilerine rehberlik etmelerini tercih etmektedirler.

Howes ve arkadaşları yaptıkları araştırmalarda, çocuk – ebeveyn ve çocuk – öğretmen ilişkisinin birbirini etkilediğini aynı zamanda erken çocukluk döneminde çocuğun özellikle akran ilişkileri ile bağlantılı olduğunu bulmuşlardır (Hamilton & Howes, 1992; Howes, Hamilton, & Matheson, 1994; Howes, Matheson, & Hamilton, 1994). Birch ve Ladd (1997), okul öncesi eğitime uyum üzerinde çalışmışlar ve gelişimsel bir perspektif kullanmışlardır. Bu uyum sürecini incelerken özellikle çocuğun öğretmeni ile kurduğu ilişki üzerinde durmuşlardır.

Okula başladığında çocuk gününün çoğunu okulda ve öğretmeni ile geçirmektedir. Ebeveyn – çocuk ilişkisi; kişilik, kendilik algısı ve inançlardan etkilenmektedir. Öğretmen ile çocuk arasındaki ilişki ise, aileyi ve akranları da içine alan bir sistemdir (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002). Çocuk okula ilk kez başladığında çoğunlukla ailesel ve demografik etkenler başarısızlık riskini içermektedir. Bu etkenlerden en önemlisi de annenin eğitimidir (Hamre & Pianta, 2005). Diğer bir araştırmaya göre, annenin eğitimi arttıkça çocuğun öğretmen tarafından akademik ve sosyal becerilerinin olumlu değerlendirilmesi ve ebeveynin sınıf etkinliklerine katılımı artmaktadır (Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley, 2002).

Okula geçiş üzerine yapılan araştırmalar çoğunlukla okul başarısının belirtileri, anasınıfı çalışmaları ve daha sonraki uyum üzerine odaklanmaktadır (Pianta &

McCoy, 1997). Ayrıca bazı araştırmacılar, çocuk okula başlarken, çocuk ve aileler ne yaşarlar ve bu deneyimler geçişi nasıl etkiler? (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) gibi soruların yanıtlarına da odaklanmışlardır. Nitel bir araştırmada ebeveynlere ve öğretmenlere çocukların eğitiminde kendi rollerinin ve birbirlerinin rollerinin ne olduğu sorulmuştur. Araştırma sonucunda hem ebeveynler hem de öğretmenler kendi sorumluluklarını açıklarken birbirlerinden beklentilerini de dile getirmişlerdir (Crozier, 1998).

Downer ve Pianta (2006) tarafından gerçekleştirilen boylamsal bir araştırmada ele alınan 832 çocuk öncelikle 54 aylıkken okula yeni başladıkları dönemde sosyal becerileri yönünden incelemiştir. Bu dönemde sahip oldukları sosyal becerilerin 1. sınıftaki akademik ve bilişsel çalışmalarını öngördüğü sonucu elde edilmiştir. Kullanılan regresyon modelinde çocuğun cinsiyetinin, annenin eğitim düzeyinin ve duyarlılığının, evdeki öğrenme ortamının anlamlı düzeyde çocuğun bilişsel becerilerindeki değişimle ilişkili olduğu bulunmuştur. Çocuğun sosyal becerilerinin okula başlamada ikincil ancak anlamlı arabulucu bir role sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen ve ebeveyn arasındaki ilişkinin anaokuluna oranla anasınıfında daha fazla olduğu bulunmuştur. Öğretmenin anaokulundaki deneyimi dışında, öğretmen ya da çocuğun sahip olduğu hiçbir özellik öğretmen – ebeveyn ilişkisi ile bağlantılı bulunmamıştır (Rimm-Kaufman & Pianta, 1999).

Yapılan araştırmalar, çocuğun bakım ortamı ile çocuğun akran ilişkileri ve kendisine yakın olan yetişkinle ilişkisi arasında doğrudan ve dolaylı olarak olumlu ilişkiler ortaya koymaktadırlar (Howes & Stewart, 1987; Howes & Smith, 1995). Bağlanma teorisi içinde yer alan yetişkin - çocuk ve özellikle ebeveyn - çocuk ilişkileri, çocuğun akranlarıyla olan ilişkisiyle bağlantılı olabilir. Yetişkin - çocuk bağlanma ilişkisi içinde gelişen beklentiler, yeterlilikler ve tutumların çocuğun akranlarına uyumunu etkileyebileceği beklenmektedir (Howes, Matheson & Hamilton, 1994). Güvenli bağlanan çocuklar, öğretmenleri tarafından yüksek akran becerilerine sahip olarak değerlendirilmekte ve bu çocuklarda yüksek düzeyde sosyal katılım gözlenmektedir (LaFreniere & Sroufe, 1985).

Wood, Emerson ve Cowan (2004) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönemde ebeveyn – çocuk güvenli bağlanması ile akran tarafından dışlanma arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çocukların bağlanma tarzı bilgileri üç yaşta iken anneden alınmıştır. Çocuklar dört yaşına geldiklerinde sınıf arkadaşları tarafından sosyometrik değerlendirmeleri yapılmıştır. Çocukların davranışlarına dönük bilgi ise öğretmenlerden elde edilmiştir. Düşük güvenli bağlanma ile arkadaş reddi arasında ilişki bulunmuştur.

Çocuğu okul öncesi eğitim alan 63 annenin katıldığı bir araştırma, ailenin duygusal ortamı ile kardeş ilişkilerinin kalitesinin, çocukların davranışsal problemleri ve uyumları üzerine etkisini ele almıştır. Analizlerde hiyerarşik regresyon kullanılmış; çocuğun özellikleri ilk basamakta, ailenin özellikleri ikinci basamakta ve kardeş ilişkileri üçüncü basamakta yer almıştır. Sonuçta, çocukların kişiliği, cinsiyeti ve doğum sırası kontrol edildiğinde aile özelliklerine ait değişkenlerden hiçbiri çocuğun davranışsal problemlerini öngörmemektedir. Ayrıca kardeş yakınlığının çocuğun uyumunu olumlu olarak etkilediği görölmektedir. Diğer bir deyişle, kardeş ilişkileri çocuğun uyumunu etkilemektedir. Kardeş ilişkileri çocuğun sosyo-bilişsel gelişimi ile sosyal ve duygusal gelişimi hakkında önemli bir bilgi sağlamaktadır. Ayrıca kardeş ilişkileri, ailedeki diğer ilişkileri ve genel olarak duygusal ortamı doğal olarak etkileyen bir faktör olarak ele alınmaktadır (Modry-Mandell, Gamble & Taylor, 2006).

Lee ve Fox (2009) tarafından yapılan araştırmaya ikiyüz kırk dört çocuk katılmıştır. İletişim ve sosyalleşme becerilerinin çocuğun sahip olduğu erken okul deneyimi açasından farklılaşıp farklılaşmadığını ele alan araştırmada, okul deneyimi olan çocukların sosyalleşme becerilerinin olumlu etkilendiği sonucu elde edilmiştir. Diğer bir deyişle, ilk kez evden ayrılıp okul öncesi eğitime başlayan çocuklar, daha önce okul deneyimi olan çocuklara göre hem akademik alanda hem de kişilerarası ilişkilerde zorlanmaktadırlar.

Yaş ortalaması dört olan 831 çocuk Fantuzzo, Bulotsky, McDermott, Mosca ve Noone Lutz (2003) tarafından yapılan araştırmada incelenmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal ve davranışsal uyum bilgisi öğretmenlerden alınmıştır. Öğretmenin gözlem bilgileri çocuğun hem problem davranışlarından hem de olumlu

davranışlarından oluşmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, agresif ve olumsuz davranışlar sergileyen çocukların erken okul döneminde olumlu akran ilişkilerini sürdürmede sorun yaşadıkları görülmüştür. Okul öncesi sınıf ortamında gözlenen oyun etkinliğinin, çocukların sosyal ilişkileri hakkında bilgi edinmek için önemli bir bilgi sağladığı belirtilmektedir.

Bir başka araştırma Bosacki (2007) tarafından 5 - 8 yaş arası 91 çocuk ile yapılmıştır. Araştırma çocukların kendilik algısı ile duyguları anlama arasındaki ilişkiyi cinsiyet açısından ele almıştır. Duyguları anlamada sadece kızların lehine anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Bu sonuç, toplumsal cinsiyet rolü beklentileri açısından da ele alınmalıdır. Kızların duygularını daha kolay ifade edebilmeleri ve daha sosyal ilişki içinde olmaları toplumsal olarak da beklenmekte ve desteklenmektedir.

Domitrovich, Cortes ve Greenberg (2007) tarafından hazırlanmış olan sosyal duygusal programı 246 kişilik 3 - 4 yaş çocuklar ve ailelerinden oluşan bir örneklem grubuna toplam otuz saat olarak uygulanmıştır. Programın özellikle çocukların duygusal biliş becerilerini olumlu olarak etkilediği sonucu hem öğretmen hem de ebeveyn değerlendirmeleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde 5 – 6 yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisini inceleyen Kurt (2007), araştırma sonucunda uygulanan eğitim programının çocukların sosyal uyum ve becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir.

Boylamsal olarak gerçekleştirilen bir araştırmaya 151 anne katılmıştır. Araştırmada annenin depresyonunun ve olumsuz ebeveynlik davranışının çocuğun sosyal duygusal işleyişi üzerindeki etkisi ele alınmış. Anne çocuk arasındaki etkileşimin çocuğun duygusal işleyişini ve ilerideki uyumunu artırdığı ya da duruma göre azalttığı düşünülmektedir. Duyguları etkili bir şekilde düzenleme, akran ilişkilerinde ve sosyal becerilerin gelişiminde bütünleyici bir role sahiptir. Sonuç olarak bakıldığında, annenin negatif özelliklere sahip oluşu çocuğun ilerideki duygularını düzenleme becerilerini öngörmektedir (Maughan, Cicchetti, Toth & Rogosch, 2007).

Diğer bir araştırma anne baba katılımını ve yeterliğini geliştirmek üzerinde ebeveyn faktörünü ve öğretmen stratejilerini ele almaktadır. Dört yaş çocukları olan yüz yirmi üç ebeveyn ve bu çocukların öğretmenleri hem görüşme hem de ölçek doldurma

yoluyla bilgi vermişlerdir. Sonuç olarak, kendilerini yeterli bulan ebeveynlerin okul öncesi dönemde çocuklarının eğitimine daha fazla katılım gösterdikleri bulunmuştur. Öğretmen stratejileri ise, ebeveyn katılımında ve ebeveyn öz yeterliğinde kolaylaştırıcı ana özellik olarak tanımlanmıştır (Pelletier & Brent, 2002).

Birinci sınıf öğrencilerini sınıf içindeki sosyal rolleri ve okula uyumları açısından ele alan bir araştırmada, değerlendirme için sosyometrik bilgi ve sınıf içi roller bilgisi incelenmiştir. Sınıf içi roller sadece yaş, cinsiyet ve zeka ile zayıf bir ilişki içinde bulunmuştur. Akademik performans dışındaki tüm okula uyum değişkenleri için sınıf içi roller aslında sosyometrik konuma göre varyansın büyük bir bölümünü açıklamaktadır. Bu araştırma sonucunda görülmektedir ki, sınıf iç roller çocuğun sınıfa uyumunda önemli bir bilgi sağlamaktadır (Rossem & Vermande, 2004).

163 çocuğun sosyal duygusal becerileri, bilişsel ve dil yetenekleri açısından incelendiği bir araştırmada, çocukların sahip oldukları sosyal duygusal becerilerin bilgisi öğretmen değerlendirmesi ve sınıf içi gözlem yoluyla elde edilmiştir. Sonuç olarak duygusal uyumda sorun yaşayan çocukların, akranlarının onlarla ilişkiye girmek istememeleri nedeniyle sınıf ortamında da sorunlar yaşayabildikleri görülmüştür (Miller, Gouley, Shields, Dickstein, Seifer, Magee & et al., 2003).

Şentürk (2007) tarafından yapılan araştırmada 5 – 6 yaş çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri; çocuğun cinsiyeti, annenin sahip olduğu özellikler (annenin yaşı, eğitim düzeyi, annenin çalışma durumu, evlilik süresi, çocuk sayısı, evde yaşayan akraba ve ekonomik gelir) ve annenin eşinden aldığı sosyal destek açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçları 5 – 6 yaş çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerini; annenin eğitimine, çalışma durumuna, akrabayla birlikte yaşamasına, çocuğun cinsiyetine, ekonomik düzeyine, çocuğun yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiğini; annelerin çocuk sayısına, eşlerinden aldıkları destek düzeyine, annenin yaşına, evlilik süresine, çalışma süresine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Özgülük (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda ise, çocuğun cinsiyetinin sosyal duygusal gelişimi etkilemediği, bunun yanında ekonomik gelirin çocuğun sosyal-duygusal gelişim üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olduğu

görülmektedir. Işık (2007) tarafından yapılan araştırmada ise, anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile ekonomik düzey ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

Günindi (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda, anne babalarının empatik becerileri puanları yükseldikçe, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum beceri puanlarının da yükseldiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca anne babaların öğrenim düzeylerinin yüksek olması, çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi gibi değişkenlerin çocukların sosyal uyum becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Uzmen (2001) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının toplum yanlısı davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesinin etkisini ele almıştır. Araştırma bulgularına göre, çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerinde annenin yaşının, eğitim düzeyinin, çocuk sayısının etkili olmadığı saptanmıştır.

Bir diğer araştırma bulgusunda çocukların sosyal uyumları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Çocuk sayısının çocuğun sosyal uyumunda fark yaratmadığı sonucu elde edilmiştir. Annelerin eğitim seviyesi arttıkça çocukların sosyal uyumları artmaktadır. Annenin yaşının sosyal uyum yönünden fark yarattığı görülmektedir. Annenin yaşı arttıkça çocuğun sosyal uyumu da artmaktadır (Sarı, 2007).

Ailenin örgütsel ve yapısal niteliğinin 5-6 yaş çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi Işık (2006) tarafından incelenmiştir. Ailelerin örgütsel ve yapısal niteliği ile 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ailelerin işlevleri sağlıksızlaştıkça, çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeyi de anlamlı bir şekilde azalmaktadır.

2.6. ÖZ YETERLİK ALGISI

Öz yeterlik (self-efficacy), kişinin engeller ve kaçınılan deneyimler karşısında, başetme davranışlarına ne kadar çaba harcayacağına ilişkin kişisel beklentilerini içermektedir. Kişi için korkutucu ve kaçınılan davranışlarda öz yeterlik algısı

merkezi bir roledir. Kişinin zorlandığı durumlarla başa çıkma konusunda kendisini ne kadar yeterli gördüğü ve bunu ne kadar iyi yapabildiğine dönük düşüncesi öz yeterlik algısını oluşturmaktadır. Güçlü öz yeterlik algısı, kişinin gayretini etkin hale getirir (Bandura, 1977).

Öz yeterlik inancı, güdülenme konusunda yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılan değişkenlerden biridir. İlk olarak Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda öne çıkan ve daha sonra çeşitli alanlarda yapılan araştırmalarda önemli bir değişken olarak ele alınan öz yeterlik inancı; bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir (Bandura, 1982). Diğer bir deyişle, algılanan öz yeterlik inancı, kişinin belirli iş ya da ortamda yeterli ve etkili davranma becerisine sahip olma görüşünü içermektedir (Teti & Gelfand, 1991).

Bandura'ya göre (1989b), öz yeterlik algısı bilişsel modelleri, eylemi ve duygusal uyarılmayı etkilemektedir. Yani öz yeterliği hem biliş düzeyinde hem de davranışlar düzeyinde ele almak gereklidir. Bandura (1982, 1989) kişilerin öz yeterliğe ilişkin inançlarının, çevreleri ile etkileşimlerini anlamada merkezi önemde ve sahip olunan bilgi ile davranış arasındaki ilişkiyi düzenleyen temel bir kavram olduğunu düşünmektedir.

Eğer kişi yaşadığı problemin çözümüne dönük bir şey yapabileceğine inanırsa, kararlı bir şekilde bunu uygulamaya eğilimlidir. Bu “yapabilirim” düşüncesi, aynı zamanda kişinin çevresini kontrol edebildiği algısını da oluşturur. Kişi uygun davranışları sergileyerek çevresindeki zorluklarla başedebileceği düşüncesine sahip olur. Öz yeterlik algısı, kişinin nasıl hissedeceği, düşüneceği ve davranacağı üzerinde değişim yaratır. Yüksek öz yeterliğin sağlık, başarı ve sosyal uyum ile olumlu bir ilişki içinde olduğu belirtilmektedir (Schwarzer, 1993).

Bandura (1995), öz yeterlik inançlarının dört temel kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bunlardan en önemli olanı *doğrudan deneyimler*dir. Diğer bir deyişle, kişinin kendisinin başardığı işlerden elde ettiği deneyimlerdir. İnsanlarda güçlü bir yeterlik inancının oluşumu, o kişinin doğrudan deneyimler yaşamasıyla olacaktır. Güçlü bir öz yeterlik inancı oluşmadan bir başarısızlık durumu yaşanır, birey büyük olasılıkla

öz yeterliği hakkında olumsuz inançlar geliştirecektir. Sosyal modeller tarafından sağlanan *dolaylı yaşantılar* da yeterlik inancının oluşumunda ve güçlendirilmesinde etkili faktörlerden biridir. İnsanlar, kendilerine benzer özelliklere sahip olduğunu düşündükleri bireylerin yaptıklarını görerek, izleyerek kendilerinin benzer bir durumda nasıl bir performans ortaya koyacakları konusunda bir yargıya ulaşırlar. *Sözel ikna*, öz yeterlik inançlarını güçlendirmenin bir başka yoludur. Verilen işi tam olarak yapabilecek yeteneklere sahip olan ve bu yönde çevreden sözel mesajlar alan bireyler bir problemle karşılaştıklarında kuşklarını ve kişisel yetersizliklerini düşünmek yerine problemi çözmek için daha fazla çaba harcarlar ve bu çabayı sürdürme azmi gösterirler. Bireyin *fiziksel ve duygusal durumu* da yeteneklerine ilişkin yargılarının oluşumunda kısmen etkili olmaktadır. Bireyin ruhsal ve bedensel olarak kendini iyi hissetmesi, verilen bir görevi ya da istenilen bir davranışı yerine getirme olasılığını arttıracaktır.

Bu kavram Türkiye’de yetkinlik beklentisi (Kuzgun, 2000) ve daha yaygın olarak öz yeterlik inancı (Aşkar ve Umay, 2001; Bıkmaz, 2002; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Ekici, 2005; Akbulut, 2006; Çapri ve Kan, 2006; Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007; Hazır Bıkmaz, 2006) olarak kullanılmaktadır.

2.7. EBEVEYN ÖZ YETERLİĞİ

Duygusal (Dix, 1991; Field, Healy, Goldstein, Perry, Bendell, Schanberg., & et al., 1988; Teti, Gelfand, Messinger & Isabella, 1995) ve bilişsel (Donovan, Leavitt, & Walsh, 1990; Johnston & Mash, 1989; Kochanska, 1990; Stoiber & Houghton, 1993; Teti & Gelfand, 1991) bileşenlerden oluşan ebeveynlik becerisi çok boyutlu bir yapıdır. Etkili ebeveynlikte duygular hayati bir önem taşımaktadır. Ebeveynin sahip olduğu duygular onun davranışlarını, bilişini ve dolayısıyla çocuğun gelişimini etkilemektedir (Dix, 1991). Temel bilişsel yapı ise ebeveyn öz yeterliğidir. Ebeveynin, başarılı bir ebeveyn olma yeteneğini nasıl algıladığını içerir. Aynı zamanda kişisel yeterlik algısı ile de ilişkilidir (Bandura, 1977, 1982). Ebeveyn öz yeterliği, güçlük karşısında başatma ve devam etmeyi deneme davranışını belirleyen birincil faktördür (Bandura, 1977).

Bandura'ya göre (1982), kişisel öz yeterlik düşüncesi, insan etkinliğinin temel noktasını oluşturmaktadır. Ebeveyn öz yeterliği ise, ebeveynin çocuğunun gelişimi ve başarısını güçlendirecek ortam oluşturma yeteneği konusunda ebeveynin inancını içermektedir (Ardelt & Eccles, 2001). Bazı araştırmacılar “ebeveynlik öz etkinliği” (parenting self agency) (Dumka, Stoerzinger, Jackson, & Roosa, 1996) ya da “annelik öz tanımlaması” (Deutsch, Ruble, Fleming, Brooks-Gunn & Stangor, 1988) gibi değişik isimler kullanmışlardır. Türkçe’de ise “ebeveynliğe yönelik tutum” (Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2007), “anne babalık becerilerinde özyeterlik” (Elibol, Mağden ve Alpar, 2007) ebeveyn öz yeterliği (Kılıçaslan, 2007) ve ailelerin öz yeterlilik düzeyi (Zembat, Uyanık Balat, Çınko, Önkol ve Acar, 2009) terimlerinin kullanıldığı görülmektedir.

Ebeveyn öz yeterliği literatürde üç farklı şekilde ele alınmaktadır. İlki olan göreve özgü yaklaşım (task-specific approach), anne babanın ebeveynlik ile ilişkili belirli bir görevde (örneğin çocuğun fiziksel hastalığı) kendi becerilerini nasıl algıladığına odaklanmaktadır (Ballenski & Cook, 1982; Teti & Gelfand, 1991). Ebeveynin göreve özgü algısı, anne babalığa özgü bir alana ait bazı davranışları içeren bireysel sorular aracılığı ile ölçülebilmektedir. İkinci yaklaşım alana özgü (domain-specific) olarak isimlendirilmiştir. Ebeveynliği daha geniş ve genel olarak ele almaktadır Disiplin, duygusal bakım ve fiziksel çocuk bakımı gibi alanlara ilişkin ebeveynin yeterlik algısını içerir (Bandura, Barbaranelli, Caprara, Pastorelli, 1996). Üçüncü yaklaşım, yaygın alan (domain-general) olarak bilinmektedir. Öz yeterliğin ebeveynlik içindeki bir alan olduğunu gözönünde bulundurmaktadır. Belirli bir ebeveynlik görevi ile bağlantılı olmadan genel yeterlik beklentileri ile ölçülmektedir (Dumka, Stoerzinger, Jackson, & Roosa, 1996; Wells-Parker, Miller & Topping, 1990).

Bandura (1989), yaşamdaki stresli geçiş dönemlerinde, öz yeterlik inancının kişinin bu durumla başedebilmesi için önemli bir kişisel kaynak sağladığını belirtmektedir. Ebeveyn için bu dönemlerden ilki ebeveynliğe geçiş (çiftin ilk bebeğinin doğumu) ise diğeri de çocuğunun ergenlik dönemine geçişidir. Ergen çocuğa sahip ebeveynlerin öz yeterlik algıları da incelenmiştir (Caprara, Regalia, Scabini, Barbaranelli, & Bandura, 2004). Çocuğun ilk kez okula başlaması aynı zamanda ebeveyn açısından

da ilk kez “veli” olma rolünü getirmektedir. Bu dönemde ebeveynin öz yeterlik algısı ele alınmayı gerektiren önemi içermektedir.

Ebeveyn öz yeterliğini ölçmede genel yaklaşım yaygın alan (domain-general) ölçeklerini kullanmaktır ve birçok ölçüm aracının yaygın alana (domain-general) uygun olduğu görülmektedir (Dumka, Stoerzinger, Jackson, & Roosa, 1996; Wells-Parker, Miller & Topping, 1990). Aslında Bandura (1989), öz yeterliği ölçmede alana özgü (domain-specific) ölçüm araçlarını önermektedir. Ancak Bandura'nın göreve yönelik (task-oriented) yaklaşımını da kapsayan alana özgü (domain-specific) ebeveyn öz yeterliği ölçüm araçları literatürde oldukça azdır. Sadece Teti ve Gelfand'ın (1991) yeni doğan bebekleğe sahip ebeveynler için kullanmak üzere geliştirdikleri Maternal Efficacy Ouestionnaire (Annenin Yeterliği Anketi) ve Coleman ve Karraker (2000) tarafından okul çağı çocuğu olan ebeveynler için geliştirdiği Parenting Self-Efficacy Scale vardır. 36 maddeden oluşan ölçek, göreve özgü (task-specific) ebeveyn öz yeterliği inancını beş alt boyutta ele almaktadır. Bu alt boyutlar; a) okuldaki başarıyı teşvik etme, b) çocuğun boş zaman etkinliklerini ve sosyal gelişimini kolaylaştırma, c) disiplin sağlama, d) besleme ve çocuğun duygusal gelişimini sağlama (fiziksel veya duygusal olarak doyurma) ve e) çocuğun fiziksel sağlığını koruma olarak sıralanmıştır. Disiplin alt boyutu ile birlikte sosyal, bilişsel, fiziksel ve duygusal olarak varolan diğer tüm alanlar, çocuğun olumlu gelişimini teşvik eden etkili ebeveynlik üzerine yapılan araştırmaların koyduğu sonuçlar doğrultusunda belirlenmiştir.

Daha önceki araştırmalarda dile getirilen öz yeterlik algısının kişinin davranışlarını yönlendirebileceği düşüncesine karşı Bandura (1982, 1989), öz yeterlik ile edim (performans) arasındaki ilişkiyi çift yönlü olarak kavramsallaştırmanın en iyisi olduğunu ortaya koymuştur. Öz yeterliği yüksek kişiler kendilerine verilen görevi başarılı olana kadar sürdürme eğilimindedirler. Buna karşılık, öz yeterliği düşük kişiler erken pes etmektedirler. Diğer bir deyişle, öz yeterliğe ilişkin inançlar başarıya da başarısızlık deneyimlerini arttırmakta veya azaltmaktadırlar (Teti & Gelfand, 1991).

Çocuğun ihtiyaçlarına duyarlı olmak (Donovan & Leavitt, 1985; Donovan, Leavitt, & Walsh, 1997), anne baba olmaya olumlu bakış (Mash & Johnston, 1983), sorunla

etkin olarak başa çıkma yönelimi (Wells-Parker, Miller, & Topping, 1990) ve çocuğun davranış problemlerini büyük bir sorun olarak görmeme (Johnston & Mash, 1989) yüksek ebeveyn öz yeterliği ile ilişkili bulunmuştur. Yüksek öz yeterlik, ebeveynliğe ait etkinliklere yoğun ilgi duyma ve ebeveynlik sürecine bireysel katılım sağlama ile de ilişkili olarak görülmektedir (Bandura, 1995). Diğer yandan düşük ebeveyn öz yeterliği depresyon (Cutrona & Troutman, 1986; Teti & Gelfand, 1991), koruyucu ve denetleyici / kontrol eden ebeveyn davranışları (Donovan, Leavitt, & Walsh, 1990), çocuğun davranış problemlerinin olması (Johnston & Mash, 1989), ebeveynin çocuğunu zor bir çocuk olarak algılaması (Teti & Gelfand, 1991; Coleman & Karraker, 2000; Johnston & Mash, 1989), ebeveynin anne baba olarak yüksek düzeyde strese sahip olduğunu ifade etmesi ve ebeveynlik rolünde etkin olmayan başa çıkma becerileri (Wells-Parker, Miller & Topping, 1990) ile ilişkili görülmüştür.

Ebeveynler sadece çocuklarının büyüme sürecinde ortaya çıkan zorluklarla başetmeye değil, aynı zamanda aile sistemi içindeki ve aile dışındaki (okul, sağlık, çocuğun oyun ortamı gibi) sosyal ilişkileri yönetmeye çalışırlar (Bandura, 1995). Anne babanın, ebeveyn rolünü ya da ebeveynlik alanındaki becerisini algılaması yeterlik düşüncesini oluşturur. Bu da çocuğun davranışlarını ve gelişimini olumlu etkiler. Ayrıca son on yılda yapılan önleyici çalışmalar annenin öz yeterlik inancının eğitim ve alıştırma ile değişebildiğini göstermektedir (Coleman & Karraker, 2003). Bandura'ya göre öz yeterlik, dinamiktir ve etkileşim sürecinin bir parçasıdır. Genellikle güçlü ebeveyn yeterlik inancı, olumlu ebeveyn davranışları ile ilişkilidir. Ayrıca ebeveynliğe ilişkin faktörlerin (çocuk bakımı deneyimine sahip olma, depresyon gibi) (Coleman, 1998), çocuğun özelliklerinin (kişilik, fiziksel sağlık gibi) ve durumsal faktörlerin (yoksulluk, sosyal destek gibi) ebeveynlik kalitesi (Bugental & Cortez, 1988; Cutrona & Troutman, 1986; Donovan & Leavitt, 1985) ile ebeveyn öz yeterliği inancında aracı bir role sahip olduğunu belirtilmiştir.

Ebeveyn öz yeterliği, ebeveynlik becerisini etkileyen bir kavramdır. Kochanska'nın (1990) belirttiği gibi, ebeveynlik inancı ile çocuk yetiştirme davranışı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ebeveyn öz yeterliği düşük anne babalar, çocukla ilgili zorlu durumlarda etkili davranmada çok zorluk yaşarlar, ebeveynlikle mücadele ederler. Ebeveyn öz yeterliği, sosyal çevre değişkenleri ile ebeveyn yeterliği arasında

bağlantı kurmayı amaçlar. Çevresel koşullar ebeveynlerin kendine güvenini zedeler ve etkili olmayan ebeveynliği açıklar (Coleman, 1998; Coleman & Karraker, 1997). Yüksek öz yeterlik algısına sahip ebeveynler çocuklarının yeterliklerini de desteklerler (Bandura, 1995).

Ardelt ve Eccles (2001), Bandura'nın teorisini temel alan yapısal bir model oluşturmuşlardır. Bu modelde, yeterli hisseden ebeveynler destekleyici ebeveynlik stratejilerini uygulamakta ve çocuklarının hem akademik hem de sosyal-psikolojik alanda başarılarının artmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda bu model, ebeveyn öz yeterliğinin çocuğun tutum ve inançları model almadaki başarısını da doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Düşük ebeveyn öz yeterliğine sahip ebeveynler, destekleyici ebeveynlik stratejilerini kullanmakta zorlanmakta ve zorluklar karşısında kolay pes etmektedirler. Ebeveyn öz yeterliği ve çocuğa ilişkin değişkenler çevresel ve ailesel ortamdan etkilenmektedir (Jones & Prinz, 2005). Ebeveyn yeterliği, çocuğun sosyalleşmesini etkileyen ebeveyn-aile ekolojisinin bir yönüdür (Swick & Hassell, 1990).

Uyumlu, duygularını ifade eden, iyi yapılanmış aileler çocuğun kendini algılayışı ve kendine güveni ile olumlu bir ilişki içindedirler (DuBois, Eitel, & Felner, 1994; Nelson, 1984). Etkili aile işleyişi, çocukta olumlu akran ilişkileri ve kurallara uyumlu olma ile ilişkili bulunmuştur (Kurdek & Sinclair, 1988). Çocukların olumlu sınıf uyumları, destekleyici ebeveyn tutumu ile bağlantılıdır (Bronstein, Clauson, Stoll, & Abrams, 1993).

2.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Son yıllarda yapılan birçok araştırma ebeveynlik üzerine odaklanmıştır. Bu araştırmaların temel amacı ebeveynlik bilişi ile ebeveynlik rolüne uyum ve olumlu ebeveynlik uygulamaları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak olmuştur (Coleman & Karraker, 2003). Annenin ebeveynlik yeterliği algısının, bebek bakımında sahip olunan deneyim ile genel kendine güvenden daha çok annenin uyumunu öngören bir konumda olduğu bulunmuştur (Williams, Joy, Travis, Gotowiec, Blum-Steele, Aiken, & et al., 1987).

Ebeveyn öz yeterliği inancının ebeveyn davranışı ile temel bir ilişki içinde olduğu son yıllarda yapılan birçok araştırmada ortaya konmuştur (Bugental, Blue, & Cruzcosa, 1989; Cutrona & Troutman, 1986; Raver & Leadbeater, 1999; Teti & Gelfand, 1991). Ebeveyn öz yeterliği aynı zamanda çocuğun davranışlarını ve gelişimini olumlu olarak etkileyen algılanan ebeveynlik becerisi olarak yorumlanabilmektedir (Bandura, 1989).

Literatürde ocuğun cinsiyeti ile ebeveyn öz yeterliği arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Annenin sahip olduğu özellikler (yaşı, eğitimi, çalışma durumu, evlilik durumu ve aile geliri) ebeveyn öz yeterliği ile ilişkili bulunmaktadır. Daha iyi eğitim almış, daha yüksek aile gelirine sahip annelerin daha yüksek ebeveyn öz yeterliğine sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Daha eğitilmiş annelerin yüksek ebeveyn öz yeterliğine sahip olması ocuk gelişimi hakkında bilgiye ve etkili ebeveynlik stratejilerin sahip olma, çocuklar ile iyi bir etkileşim geliştirebilme ile açıklanmaktadır (Coleman & Karraker, 2000; Teti & Gelfand, 1991).

Bandura'ya göre (1989), annenin ocuk bakımı deneyiminin olması ebeveyn öz yeterliğinin önemli bir yordayıcısıdır. Annenin kendi çocuğu dışında bir ocuk aracılığıyla ocuk bakımında deneyime sahip olması yüksek ebeveyn öz yeterliği ile ilişkili bulunmasına rağmen, fazla çocuğu olan annenin yüksek ebeveyn öz yeterliğine sahip olmadığı tespit edilmiştir. Başka bir ocuk aracılığı ile bakım deneyimine sahip olmak (bebek bakıcılığı, ocuk bakım merkezinde çalışmak, sınıfta gönüllü olmak), çocuğun ihtiyaçları, davranışları ve gelişimi hakkında ebeveyne genel bir bilgi vermektedir (Coleman & Karraker, 2000).

Teti ve Gelfand (1991), annenin öz yeterliği inancında sosyal-ilişkisel destek ve depresyon gibi psikososyal değişkenlerin etkisini ortaya koymuştur. Öz yeterlik teorisine göre sosyal-eş desteği annenin öz yeterliğini doğrudan etkilemektedir. Sosyal desteğe sahip annelerin çocuklarının gelişimlerini dolaylı olarak etkiledikleri bilinmektedir. Bu etki, sosyal desteğin annenin ebeveynlik becerisini etkilemesi ile oluşmaktadır (Appleyard, Egeland & Sroufe, 2007).

Annenin, kendisine yakın bir kişinin ebeveynlik davranışlarını gözlemesi de önemli bir destek sağlamaktadır. Annenin öz yeterlik algısının, diğer değişkenlerden

bağımsız olarak annenin davranışsal becerisi ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Öz yeterliğin etkisi kontrol altında tutulduğunda, ebeveynlik becerisi sosyal-eş desteği (social-marital support) ya da annenin depresyonu ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmamıştır. Ayrıca ailenin sahip olduğu demografik değişkenler kontrol altında tutulduğunda, annenin öz yeterliği çocuğunu zor olarak algılaması ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar annenin öz yeterliğinin annelik becerisi ve diğer psikososyal değişkenler arasında arabulucu olduğunu ve anne babalık davranışlarını belirlemede çok önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Annelerin yüksek düzeyde stres ve depresyon yaşamasının çocukları ile ilişkilerini (Pianta & Egeland, 1990) ve annenin duyarlılığını (Pianta, Sroufe & Egeland, 1989) olumsuz etkilediği ortaya konmuştur. Benzer şekilde Gondoli ve Silverberg (1997) de, ebeveyn öz yeterliğinin, annenin duygusal sıkıntısı ile yetkin ebeveynlik arasındaki ilişkiyi öngördüğünü bulmuşlardır. MacPhee, Fritz ve Miller-Heyl (1996), ebeveyn öz yeterliğinin ebeveynlik deneyimi ve sosyal destek ile güçlü bir ilişkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Annenin öz yeterliğinin bebeğine karşı annelik becerilerinde merkezi bir düzenleyici role sahip olduğu ortaya konmaktadır. Kendilerini yeterli hisseden annelerin bebekleri ile yumuşak ve uyumlu bir ilişki sergiledikleri, bunun yanında kendilerini yeterli hissetmeyen annelerin daha fazla zorluk yaşadıkları bulunmuştur (Teti & Gelfand, 1991). Coleman ve Karraker (2000) tarafından, çocuklarını daha az duygusal ve bunun yanında daha sosyal olarak algılayan annelerde yüksek ebeveyn öz yeterliği belirlenmiştir.

Annenin yüksek öz yeterlik inancı bazı belirgin olumlu ebeveynlik uygulamaları ile ilişkili bulunmuştur; duyarlı, uyaran sağlayan (stimulating) ve cezalandırmayan çocuk yetiştirme yaklaşımı (Unger & Waudersman, 1985), annenin etkili olarak başatma eğilimi/gücü (Wells-Parker, Miller, & Topping, 1990) ve çocuğun davranış problemlerini sorun olarak algılamama (Johnston & Mash, 1989). Düşük ebeveyn öz yeterliği annenin depresyonu (Cutrona & Troutman, 1986; Teti & Gelfand, 1991), çocuktaki mevcut davranış problemleri, annenin çocuğu zor olarak algılaması (Johnston & Mash, 1989; Teti & Gelfand, 1991), ebeveynlik rolünde etkin olmayan başatma biçimi ve yüksek düzeyde stres (Wells-Parker, Miller, & Topping, 1990) ile

ilişkili bulunmuştur. Ebeveyn öz yeterliği kontrol edildiğinde, depresyon ve sosyal destek ebeveyn yeterliği ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmamıştır (Teti & Gelfand, 1991).

Bazı araştırmalar düşük ebeveyn öz yeterliği inancı ile sosyal duygusal gelişim açısından risk içeren çocuğa ait değişkenlerin (Donovan & Leavitt, 1985; Donovan & Leavitt, 1989; Swick & Hassell, 1990) ve okul başarısının (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001; Elder, Eccles, Ardel, & Lord, 1995) ilişkisini ortaya çıkarmışlardır. Ebeveynin kişisel yeterlik algısı, mevcut ebeveynlik davranışı ile oldukça güçlü düzeyde ilişkili bulunmuştur. Ebeveynin davranışı, nitelikli çocuk yetiştirme ortamlarına ek olarak çocuğun duygusal ve bilişsel gelişimini de etkilemektedir (Strand & Wahler, 1996). Ebeveynin alana özgü yüksek öz yeterlik algısı, çocuğun bilişsel gelişim seviyesinin yüksek olmasını yordamaktadır. Ayrıca yaygın alan (domain-general) öz yeterlik inancı çocuğa ait hiçbir değişkenle ilişkili bulunmamıştır (Coleman & Karraker, 2003).

Çocukların (Jones & Prinz, 2005) ve ergenlerin sosyal-duygusal uyumu ile ebeveyn öz yeterliği arasında ilişki bulunmuştur (Shumow & Lomax, 2002). Bohlin ve Hagekull (1987), annenin öz yeterliği ile bebeğin gözlenen sosyal etkileşimi arasında anlamlı bir ilişki ortaya koymuşlardır. Murry ve Brody (1999), ebeveyn öz yeterliği ile çocuğun kendini düzenlemesi ve öz saygı arasında ilişki tespit etmiştir. Ebeveyn davranışlarından doğrudan etkilenen çocuğun kendini düzenleme becerisi, çocuğun akademik ve psiko-sosyal yeterliğini öngörmektedir (Jones & Prinz, 2005).

19-25 aylık çocuğu olan 68 anne-bebek ikilisinin katıldığı bir araştırmada anneler çocuklarının gelişimlerini değerlendirmişlerdir. Aynı zamanda ebeveyn davranışları ve annenin öz yeterlik inancı bebeğin gelişimi açısından ele alınmıştır. Ebeveyn öz yeterliği inancının annenin eğitimi, çocuğun yaşı ve cinsiyeti değişkenleri kontrol altında tutulduğunda çocuğun gelişim ölçeğinden aldığı puanlara düzenleyici bir rol içinde olduğu sonucu elde edilmiştir. Ebeveynlik davranışları ile ebeveyn öz yeterliği arasında ise düşük ama olumlu bir ilişki elde edilmiştir (Coleman, Trent, Bryan, King, Rogers & Nazir, 2002).

Kılıçaslan (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda erkeklerde evlilik uyumunun, kadınlarda ise doğum sonrası depresyonun, yaşın ve ilişkideki derinliğin ebeveyn öz yeterliğini yordayıcı anlamlı birer değişken olduğu görülmüştür. Eş ilişkisinde yaşanan çatışma, evlilik uyumu ve ebeveyn öz yeterliğinin kadınların doğum sonrası dönemde yaşadıkları depresyonu yordamada katkılarının olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetin araştırmada yer alan çeşitli değişkenler üzerinde etkisi bulunduğu görülmüştür.

Elibol (2007) tarafından 12 – 36 aylar arasında çocukları olan annelere verilen grup eğitiminin, annelerin ebeveynlik görevlerine dönük öz yeterlik algılarını olumlu anlamda etkilediği sonucu elde edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma tarama modelindedir. Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların annelerinin okul beklentilerine uyumları ve ebeveyn öz yeterlik algılarının çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla sosyal betimleme yöntemi kullanılmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

3.2.1. Evren

Araştırmanın evrenini, 2008 – 2009 öğretim yılında İstanbul ili sınırları içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan tüm anaokullarındaki 5 yaş anasınıfı öğrencileri, onların anneleri ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

3.2.2. Örneklem

Çalışmanın örneklemini, Milli Eğitim Bakanlığı'nın "İstanbul İli Okullar Rehberi" temel alınarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini bu rehberden random olarak seçilen Maltepe, Kadıköy, Şişli ve Beyoğlu ilçelerinin okullarından oluşmuştur. Bu dört ilçenin Rehberlik Araştırma Merkezlerinden alınan bilgiler doğrultusunda okullar üç farklı (alt, orta, üst) sosyo-ekonomik düzeye uygun olarak gruplanmıştır. Bu gruplar içinden orantılı küme örnekleme yolu ile yapılan random seçim ile üç farklı sosyo-ekonomik düzeyden okullar belirlenmiştir. Örneklem grubu toplam sayısı 42 olan bu okullara devam eden, okula ilk kez başlamış ve ebeveynin ilk çocuğu olan 586 anasınıfı öğrencisi ile onların öğretmenleri ve annelerinden oluşmaktadır. Ayrıca araştırmada kullanılan iki ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmalarına 300 anne katılmıştır.

Tablo 1. Örneklemin Çocuk Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Çocuk Cinsiyet	f	%
Kız	277	47,3
Erkek	309	52,7
Toplam	586	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere, çalışma 277 kız (% 47,3) ve 309 erkek (% 52,7) öğrenci olmak üzere, toplam 586 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2. Örneklemin Anne Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Anne yaş	f	%
18-25 yaş	56	9,6
26-33 yaş	349	59,6
34-41 yaş	161	27,5
42 yaş ve üstü	20	3,4
Toplam	586	100,0

Tablo 2’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan annelerden 56’sı (% 9,6) 18-25 yaşında, 349’u (% 59,6) 26-33 yaşında, 161’i (% 27,5) 34-41 yaşında ve 20’si (% 3,4) 42 yaş ve üstündedir.

Tablo 3. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Annenin Eğitim Düzeyi	f	%
Öğrenim görmemiş	10	1,5
İlkokul	198	34,0
Ortaokul	70	11,9
Lise	203	34,6
Üniversite	105	17,9
Toplam	586	100,0

Örneklemden annelerin % 1,5’i öğrenim görmemiştir. % 34’ü ilköğretim mezunu iken, % 11,9’u ortaokul, % 34,6’sı ise lise mezunudur. Üniversite mezunu anneler örneklemin % 17,9’unu oluşturmaktadır. Bu durumda annelerin çoğunluğunun lise mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Annenin Çalışması Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Annelerin Çalışması	f	%
Çalışmıyor	406	69,3
Çalışıyor	179	30,5
Toplam	585	99,8

Annelerin % 30,5'i çalışırken % 69,3'ünün çalışmadığı görülmektedir (1 formda çalışma durumu boş bırakılmıştır). Örneklemden annelerin çoğunluğu çalışmayan annelerden oluşmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın veri toplama araçları şunlardır:

1. Anne Bilgi Formu
2. 60 – 72 Aylık Çocuklar İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği
3. Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği
4. Ebeveyn Öz Yeterliliği Ölçeği

3.3.1. Anne Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu, araştırmaya katılan annelerden, çocukları ve kendileri hakkında demografik bilgileri almak ve araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla taşımaktadır. Anneler tarafından doldurulan form 20 maddeden oluşmaktadır.

3.3.2. 60 – 72 Aylık Çocuklar İçin Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU)

Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan çocukların sosyal-duygusal uyumunu ölçmek için 60-72 Aylık Çocuklar İçin Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU) kullanılmıştır. Marmara sosyal-duygusal uyum ölçeği Önder ve diğerleri (2006) tarafından yaşları 6,0–6,11 olan çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerini ölçmek amacıyla oluşturulmuş ve daha sonra söz konusu ölçeğin, Işık (2006) tarafından 5–6 yaş çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Işık

tarafından yapılan faktör analizi sonucunda 36 maddelik ölçek 19 maddeye indirgenmiştir. Ölçek 3'lü likert tipindedir ve çocuğun öğretmeni tarafından doldurulmaktadır. Maddelere verilecek yanıtlar “Hiçbir zaman”, “Bazen” ve “Her zaman” şeklindedir. Ölçeğin Cronbach α değeri .89'dur. Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme, Akranlarla Etkileşim ve Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma olarak dört alt boyuttan oluşmaktadır.

3.3.3. Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği

Ölçek, 5 yaş çocukların annelerinin okulun beklentilerine gösterdikleri uyum hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. 21 maddeden oluşan ölçek 5'li likert tipindedir. Maddelere verilecek yanıtlar “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Çoğu zaman” ve “Her zaman” şeklindedir. Ölçeğin geliştirilmesi için aşağıdaki yöntem ve teknikler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2008; Sipahi, Yurtkoru & Çinko, 2008; Tavşancıl, 2002; Tezbaşaran, 1996).

3.3.3.1. Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Geliştirme Çalışması

8 özel ve devlete bağlı okul öncesi eğitim kurumu ziyaret edilmiş, 50 öğretmen ve 7 Okul yöneticisi olmak üzere toplam 57 kişi ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde aşağıdaki sorulara yanıt vermeleri istenmiştir:

1. Annelerden beklentileriniz nelerdir?
2. Anneler ile yaşanan sorunlar nelerdir?
3. Okul – aile işbirliğinde yaşanan sorunlar nelerdir?

Ayrıca 30 kişilik bir anne grubu ile de bireysel görüşmeler yapılmış ve “sizce, çocuğunuzun gittiği okul bir anne olarak sizden ne bekliyor?” sorusunu yanıtlamaları istenmiştir.

Alınan cevaplar kendi içlerinde gruplandırılmış ve toplam 57 madde oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından yapılan bu gruplama (*Kararlılık ve Güven, İletişim, Destek ve İşbirliği, Okul Hazırlık ve Okula Alıştırma, Duygular ve Görüşler* olmak üzere beş grup) sadece cevapların içeriğine bakılarak oluşturulmuştur. Ayrıca okul – aile işbirliğine ait literatür de bu gruplamaya alt yapı sağlamıştır.

Ölçeğin kapsam geçerliğine sahip olup olmadığını belirlemek için oluşturulan maddeler hakkında 12 uzmandan görüş alınmıştır. Uzman grubunu, okul öncesi eğitim alanında doktorasını tamamlamış beş uzman, bir gelişim psikoloğu, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında doktorasını tamamlamış iki uzman, eğitim alanında doktorasını tamamlamış bir uzman, okul öncesi eğitim alanında yüksek lisansını tamamlamış üç okul öncesi eğitim kurumu yöneticisi oluşturmuştur.

Uzmanlardan alınan geri bildirimler sonucunda ölçekte gerekli düzeltmeler yapılmış ve 55 maddeden oluşan deneme formu hazırlanmıştır. Maddelerin 3'ü tek yönlü yanıtlama eğilimini ortadan kaldırmak amacıyla ters ifadeye çevrilmiştir. Ölçek maddeleri 5'li Likert tipi dereceleme ölçeği halinde yazılmıştır. Yanıtlar, davranış sıklığını dikkate alarak “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Çoğu zaman” ve “Her zaman” şeklinde sıralanmıştır. Ölçekte bulunan 55 madde rastgele şekilde sıralanmıştır. Puanlama 1-5 arasında yapılmış ancak ters ifadeler için 5-1 olarak kullanılmıştır.

3.3.3.2. Ölçeğin Geliştirildiği Araştırma Grubu

Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği'nin geçerlik-güvenirlik çalışması için anasınıfına giden 5 yaşında çocuğu olan 300 anneye ulaşılmıştır. Bu annelerden 31'i formlarını eksik doldurdıkları için 269 anne değerlendirme kapsamında kalmıştır. Veri toplama çalışması toplam 24 okulda gerçekleştirilmiştir.

Okullarda uygulama yapabilme izni için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş ve 12 Şubat 2009 tarihinde gerekli izin alınmıştır. İzin sonrasında Şubat - Mart ayları içinde uygulama okulları araştırmacı tarafından ziyaret edilmiştir. Kurum müdürlerinden de izin alınmış ve araştırmanın nasıl yapılacağı anlatılmıştır. Daha sonra anasınıfı öğretmenleri araştırmanın nasıl yürütüleceği hakkında araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Öğrenci bilgi dosyaları öğretmen ile birlikte incelenmiş, kronolojik olarak 5 yaş içinde olan çocukların anneleri araştırmaya dahil edilmiştir. Ölçek formu öğretmen aracılığı ile bir zarf içinde anneye ulaştırılmıştır. Formu dolduran anneler, zarfın ağzını kapatarak zarfı öğretmene ulaştırmışlardır. Doldurulmuş zarflar öğretmenlerden araştırmacı tarafından yaklaşık bir hafta içinde geri alınmıştır.

Ölçeğin deneme formundaki 55 maddenin hangilerinin işlediğini belirlemek için madde toplam test korelasyonlarına bakılmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanan madde-toplam test korelasyonlarına göre korelasyon değerlerinin 0,33 ile 0,77 arasında değiştiği ve 11. madde dışındaki tüm maddelerin toplam puanla $p < .01$ düzeyinde ilişkili buldukları tespit edilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Maddelerinin Madde Toplam, Madde Kalan ve Test-tekrar Test Değerleri

Madde	x	ss	N	Madde Toplam	Madde Kalan	Test -Tekrar Test
S1	4,83	,406	269	,445**	,287**	,441**
S2	3,31	,992	269	,448**	,451**	,439**
S3	3,96	1,109	269	,466**	,410**	,719**
S4	4,71	,495	269	,486**	,296**	,839**
S5	4,21	,770	269	,328**	,217**	,906**
S6	3,93	,955	269	,468**	,263**	,712**
S7	4,05	1,048	269	,542**	,542**	,654**
S8	4,47	,620	269	,379**	,269**	,747**
S9	3,91	1,026	269	,515**	,519**	,488**
S10	4,45	,812	269	,483**	,458**	,504**
S11	4,36	,833	269	,336**	,123*	,797**
S12	4,23	,773	269	,767**	,741**	,850**
S13	4,84	,396	269	,339**	,263**	,701**
S14	3,82	1,092	269	,567**	,555**	,610**
S15	3,60	,940	269	,368**	,223**	,798**
S16	3,95	1,046	269	,557**	,536**	,652**
S17	4,04	,965	269	,497**	,280**	,777**
S18	4,50	,673	269	,563**	,468**	,476**
S19	4,67	,602	269	,342**	,228**	,809**
S20	4,22	,890	269	,629**	,593**	,617**
S21	4,23	,773	269	,767**	,741**	,510**

** $p < .01$ * $p < .05$

Ölçekte yer alan maddelerin kişileri ne derece ayırdettiğini incelemek amacıyla, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve toplam puana göre belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların madde puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t-testi kullanılmıştır.

Alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi (iç tutarlılık ölçütüne dayalı madde analizi) tekniğinin uygulanması sonucunda maddelerin tümü açısından alt ve üst çeyrekler arasında $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, ölçekte yer alan tüm maddelerin alt ve üst çeyrekler arasında ayırt edici olduğu saptanmıştır (Tablo 6).

Bir maddenin ölçekte kalabilmesi için üç teknikten (madde toplam, madde kalan ve ayırdedicilik) hiç olmazsa birinde anlamlı sonuç alınması gerekmektedir. Annenin Okul Beklentilerine Uyum Ölçeği'nin maddelerinin hepsi bu özelliğe sahiptir. Bu nedenle, yapılan madde analizi sonucunda tüm maddelerin ölçek kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

Tablo 6. Annenin Okul Beklentilerine Uyum Ölçeğinin Üst Alt Gruplar Arası Farkını Test Etmek İçin Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Üst Çeyrek			Alt Çeyrek			Karşılaştırma	
	Ort	ss	n	Ort	ss	n	sd	t
S1	4,56	,579	72	4,99	,118	72	142	6,186**
S2	2,67	,979	72	3,79	,934	72	142	7,058**
S3	3,47	1,100	72	4,65	,653	72	142	7,828**
S4	4,39	,571	72	5,00	,000	72	142	9,089**
S5	3,90	,772	72	4,56	,669	72	142	5,422**
S6	3,31	,973	72	4,38	,777	72	142	7,285**
S7	3,29	1,041	72	4,74	,692	72	142	9,809**
S8	4,15	,725	72	4,81	,432	72	142	6,561**
S9	3,15	1,070	72	4,51	,750	72	142	8,836**
S10	3,85	1,002	72	4,86	,421	72	142	7,913**
S11	4,04	,985	72	4,68	,709	72	142	4,468**
S12	3,49	,805	72	4,89	,316	72	142	13,764**
S13	4,61	,545	72	4,97	,165	72	142	5,377**
S14	3,01	,957	72	4,56	,767	72	142	10,668**
S15	3,19	,898	72	4,10	,842	72	142	6,223**
S16	3,25	1,031	72	4,76	,489	72	142	11,255**
S17	3,40	,929	72	4,58	,687	72	142	8,668**
S18	3,94	,803	72	4,89	,316	72	142	9,285**
S19	4,40	,725	72	4,89	,519	72	142	4,627**
S20	3,44	1,060	72	4,74	,628	72	142	8,896**
S21	3,49	,805	72	4,89	,316	72	142	13,764**

** $p < .01$

Ölçülmesi amaçlanan annenin okul beklentilerine uyumunun birden fazla boyutta toplanabilecek çeşitliliğe sahip olduğu düşünüldüğünden araştırma grubunun deneme formunda yer alan 55 maddeden aldıkları madde puanları açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin örnekleme yeterlik katsayısı 0,851; Bartlett testi değeri 1527,228 ($p < .0001$) olarak bulunmuştur. Her iki test sonucunun da faktör analizi için yeterli olduğu görülmüştür. Yapı geçerliğini belirlemenin bir yolu olarak uygulanan Temel Bileşenler Analizi'nde öz değer (eigen value) 1 olarak kabul edilmiş ve analiz sonucunda 3 faktör elde edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin öz değeri 1'den büyük 3 faktörde toplandığı, en düşük yük değerinin 0,494 olduğu görülmüştür. Maddelerin yer aldıkları faktörlerdeki yük değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeğindeki Maddelerin Faktör Yükleri

	1	2	3
S13	,770		
S10	,759		
S24	,692		
S14	,676		
S30	,633		
S36	,626		
S39	,625		
S3	,606		
S47	,533		
S15	,494		
S29		,770	
S43		,641	
S45		,615	
S40		,595	
S35		,563	
S16		,538	
S7			,738
S12			,697
S8			,680
S11			,551
S2			,516

Faktör analizi sonucunda belirlenen 3 faktör birlikte varyansın % 45,28'ini açıklamaktadır. Birinci faktör varyansa % 20,55 ile en yüksek katkıda

bulunmaktadır. Diğer faktörlerin varyansa katkıları sırasıyla %13,16 ve % 11,57 şeklindedir (Tablo 8).

Tablo 8. Faktörlerin Öz Değerleri ve Varyansa Katkıları

Faktör	Madde Sayısı	Öz Değer	Varyans	Birikimli Varyans
1	10	5,066	20,552	20,552
2	6	2,458	13,162	33,714
3	5	1,987	11,572	45,286

Yapılan analizler sonucunda elde edilen 3 faktöre verilen isimler, her faktördeki madde sayısı ve örnek maddeler şöyledir:

Faktör 1 (10 madde): 2, 3, 7, 9, 10, 14, 16, 18, 20 ve 21. maddeler faktör içinde yer almıştır. Maddelerin içerikleri incelendiğinde faktöre *İletişim* adının verilmesi uygun görülmüştür.

- *Öğretmenlerden beklentilerimi onunla açıkça konuşurum.*
- *Öğretmenle fikir alışverişinde bulunurum.*

Faktör 2 (6 madde): 5, 8, 12, 13, 15 ve 19. maddeler faktörde yer almış ve maddelerin içeriğine uygun olarak faktöre *Destek ve İşbirliği* adı verilmiştir.

- *Öğretmenin verdiği çalışmalarını evde çocuğumla birlikte yaparız.*
- *Çocuğumun o gün okulda ne öğrendiğini takip ederim.*

Faktör 3 (5 madde): Faktör 1, 4, 6, 11 ve 17. maddelerden oluşmuş ve maddelerin içerikleri gereği *Güven* adını almıştır.

- *Öğretmenin mesleki bilgisine güvenirim.*
- *Çocuğumu anaokuluna güvenerek gönderirim.*

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach α katsayısı hesaplanmıştır. 21 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach α değeri ,843 olarak bulunmuştur. Ayrıca, alt boyutlar için de Cronbach α değerleri hesaplanmıştır (Tablo 9).

Tablo 9. Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Alt Boyutlarının İç Tutarlık Katsayıları

	İletişim	Destek ve İşbirliği	Güven
Cronbach α	,850	,645	,642

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için 100 kişilik gruba 15 gün arayla ölçek tekrar uygulanmıştır. Daha sonra toplam puan ve faktörler için devamlık katsayıları hesaplanmıştır. Toplam puan için devamlık katsayısı $r = 0,883$ ($N = 100$, $p < .001$) olarak bulunmuştur. Faktörler için ise güvenilirlik katsayıları, İletişim $r = 0,792$ ($N = 100$, $p < .001$); Destek ve İşbirliği $r = 0,890$ ($N = 100$, $p < .001$); Güven $r = 0,872$ ($N = 100$, $p < .001$) olarak bulunmuştur.

3.3.4. Ebeveyn Özyeterlik Ölçeği

Ölçeğin, 5 yaşındaki çocukların annelerinin ebeveyn öz yeterlikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. 20 maddeden oluşan ölçek 6'lı likert tipindedir. Maddelere verilecek yanıtlar "Tamamen katılmıyorum", "Kısmen katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Katılıyorum", "Kısmen katılıyorum" ve "Tamamen katılıyorum" şeklindedir. Ölçeğin standardizasyon çalışması için aşağıdaki yöntem ve teknikler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2008; Sipahi, Yurtkoru & Çinko, 2008; Tavşancıl, 2002; Tezbaşaran, 1996).

3.3.4.1. Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Standardizasyon Çalışması

Ebeveyn özyeterliği alanındaki literatür taranmış ve bu alanda kullanılan ölçeklere ulaşılmıştır. Priscilla K. Coleman ve Katherine H. Karraker tarafından 2000 yılında geliştirilen Self – Efficacy for Parenting Tasks Index adlı ölçeğin (Cronbach $\alpha = ,91$) tezde veri toplama aracı olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin tezde kullanılması ve Türkçe'ye uyarlanması konusunda Priscilla K. Coleman ile iletişime geçilerek yazılı onay alınmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi yapılmış ve gelişim psikolojisi alanından 3 uzmanın ve 1 dil eğitimi uzmanının görüşü alınmıştır.

Ölçekte bulunan 36 madde rastgele şekilde sıralanmıştır. Puanlama 1-6 arasında yapılmış ancak ters maddeler için 6-1 olarak kullanılmıştır.

3.3.4.2. Ölçeğin Geliştirildiği Araştırma Grubu

Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeğinin'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması için Annenin Okul Beklentilerine Uyum Ölçeği'nin geçerlik-güvenirlik çalışması için ulaşılan örneklem kullanılmıştır. Bu amaçla anasınıfına giden 5 yaşında çocuğu olan 300 anneye ulaşılmıştır. Bu annelerden 3'ü formlarını eksik doldurdıkları için 266 anne değerlendirme kapsamında kalmıştır. Veri toplama çalışması toplam 24 okulda gerçekleştirilmiştir.

12 Şubat 2009 tarihinde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin sonrasında Şubat - Mart ayları içinde Annenin Okul Beklentilerine Uyum Ölçeği'nin geliştirilme çalışması ile birlikte bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları birlikte yürütülmüştür. Öğrenci bilgi dosyaları öğretmen ile birlikte incelenmiş, kronolojik olarak 5 yaş içinde olan çocukların anneleri araştırmaya dahil edilmiştir. Ölçek formu öğretmen aracılığı ile bir zarf içinde anneye ulaştırılmıştır. Formu dolduran anneler, zarfın ağzını kapatarak zarfı öğretmene ulaştırmışlardır. Doldurulmuş zarflar öğretmenlerden araştırmacı tarafından yaklaşık bir hafta içinde geri alınmıştır.

Ölçekteki 36 maddenin hangilerinin işlediğini belirlemek için madde toplam test korelasyonlarına bakılmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanan madde-toplam test korelasyonlarına göre korelasyon değerlerinin 0,29 ile 0,56 arasında değiştiği ve tüm maddelerin toplam puanla $p < .01$ düzeyinde ilişkili buldukları tespit edilmiştir.

Tablo 10. Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Maddelerinin Madde Toplam, Madde Kalan ve Test-tekrar Test Değerleri

Madde	x	ss	N	Madde Toplam	Madde Kalan	Test – Tekrar Test
S1	5,38	,759	266	,481**	,362**	,805**
S2	5,18	,885	266	,403**	,274**	,779**
S3	3,98	1,401	266	,447**	,366**	,906**
S4	4,25	1,481	266	464**	,312**	,837**
S5	5,48	,707	266	,348**	,214**	,608**
S6	4,62	1,431	266	,541**	,450**	,884**
S7	5,54	,717	266	,396**	,271**	,786**
S8	4,70	,856	266	,446**	,358**	,834**
S9	4,83	1,034	266	,358**	,311**	,686**

Tablo 10'un devamı

Madde	x	ss	N	Madde Toplam	Madde Kalan	Test – Tekrar Test
S10	4,23	1,553	266	,460**	,346**	,883**
S11	5,16	,847	266	,414**	,253**	,633**
S12	5,67	,659	266	,288**	,186**	,529**
S13	3,81	1,318	266	,509**	,424**	,877**
S14	4,38	1,508	266	,554**	,429**	,806**
S15	4,30	1,396	266	,485**	,422**	,863**
S16	5,28	1,371	266	,517**	,363**	,926**
S17	3,47	1,417	266	,450**	,427**	,903**
S18	5,44	,902	266	,555**	,452**	,865**
S19	5,20	1,062	266	,463**	,320**	,952**
S20	5,59	,651	266	,391**	,268**	,780**

** p<.01

Ölçekte yer alan maddelerin kişileri ne derece ayırdettiğini incelemek amacıyla, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve toplam puana göre belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların madde puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t-testi kullanılmıştır. Alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi (iç tutarlılık ölçütüne dayalı madde analizi) tekniğinin uygulanmasından sonucunda maddelerin tümü açısından alt ve üst çeyrekler arasında $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, ölçekte yer alan tüm maddelerin alt ve üst çeyrekler arasında ayırt edici olduğu saptanmıştır (Tablo 11).

Ölçülmesi amaçlanan ebeveyn öz yeterliğinin birden fazla boyutta toplanabilecek çeşitliliğe sahip olduğu düşünüldüğünden araştırma grubunun ölçek formunda yer alan 36 maddeden aldıkları madde puanları açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin örnekleme yeterlik katsayısı 0,776; Bartlett testi değeri 1332,733 ($p<.0001$) olarak bulunmuştur. Her iki test sonucunun da faktör analizi için yeterli olduğu görülmüştür. Yapı geçerliğini belirlemenin bir yolu olarak uygulanan Temel Bileşenler Analizi'nde öz değer (eigen value) 1 olarak kabul edilmiş ve analiz sonucunda 5 faktör elde edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin öz değeri 1'den büyük 5 faktörde toplandığı, en düşük yük değerinin 0.430 olduğu görülmüştür. Maddelerin yer aldıkları faktörlerdeki yük değerleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 11. Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeğinin Üst Alt Gruplar Arası Farkını Test Etmek İçin Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Üst Çeyrek			Alt Çeyrek			Karşılaştırma	
	Ort.	ss	N	Ort.	ss	n	sd	t
S1	5,79	,411	71	4,93	1,005	71	140	6,669**
S2	5,65	,588	71	4,72	1,098	71	140	6,290**
S3	4,73	1,383	71	3,18	1,246	71	140	7,013**
S4	5,08	1,317	71	3,38	1,377	71	140	7,535**
S5	5,79	,411	71	5,14	,761	71	140	6,308**
S6	5,54	,876	71	3,65	1,425	71	140	9,507**
S7	5,82	,425	71	5,10	1,002	71	140	5,561**
S8	5,18	,661	71	4,25	1,024	71	140	6,424**
S9	5,37	,722	71	4,44	1,079	71	140	6,034**
S10	5,06	1,423	71	3,45	1,432	71	140	6,701**
S11	5,65	,563	71	4,79	,999	71	140	6,314**
S12	5,85	,364	71	5,37	,930	71	140	4,042**
S13	4,66	1,230	71	2,92	1,052	71	140	9,092**
S14	5,55	,824	71	3,23	1,301	71	140	12,717**
S15	5,17	1,042	71	3,44	1,401	71	140	8,360**
S16	5,96	,203	71	4,21	1,866	71	140	7,839**
S17	4,24	1,429	71	2,82	1,099	71	140	6,648**
S18	5,92	,327	71	4,83	1,253	71	140	7,054**
S19	5,72	,539	71	4,56	1,273	71	140	7,038**
S20	5,87	,335	71	5,17	,894	71	140	6,214**

** p<.01

Bir maddenin ölçekte kalabilmesi için üç teknikten (madde toplam, madde kalan ve ayırdedicilik) hiç olmazsa birinde anlamlı sonuç alınması gerekmektedir. Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği'nin maddelerinin hepsi bu özelliğe sahiptir. Bu nedenle, yapılan madde analizi sonucunda tüm maddelerin ölçek kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

Tablo 12. Ölçekteki Maddelerin Faktör Yükleri

	1	2	3	4	5
S27	,766				
S3	,720				
S26	,654				
S4	,610				
S11		,786			
S12		,779			
S21		,753			
S28		,535			
S1		,430			
S31			,830		
S30			,803		
S18			,664		
S32			,502		
S14				,717	
S15				,655	
S25				,632	
S17				,567	
S19					,734
S35					,685
S36					,654

Faktör analizi sonucunda belirlenen 5 faktör birlikte varyansın % 55,14'ünü açıklamaktadır. Birinci faktör varyansa % 12,36 ile en yüksek katkıda bulunmaktadır. Diğer faktörlerin varyansa katkıları sırasıyla % 12,24, % 11,77, % 10,30 ve % 8,45 şeklindedir (Tablo 13).

Tablo 13. Faktörlerin Öz Değerleri ve Varyansa Katkıları

Faktör	Madde Sayısı	Öz Değer	Varyans	Birikimli Varyans
1	4	4,250	12,360	12,360
2	5	2,599	12,244	24,604
3	4	1,547	11,778	36,382
4	4	1,487	10,309	46,691
5	3	1,147	8,457	55,148

Yapılan analizler sonucunda elde edilen 5 faktöre verilen isimler, her faktördeki madde sayısı ve örnek maddeler şöyledir:

Faktör 1 (4 madde): 1, 2, 9 ve 11. Maddelerin faktörde yer aldığı görülmüştür. Maddelerin içeriği incelenmiş ve faktörün *İlgi* adını alması uygun görülmüştür.

- *Çocuğumun okul eğitimi ile olabildiğince ilgiliyim.*
- *Çocuğuma oyun oynayabileceği olanaklar yaratmakta kendimi yeterli buluyorum.*

Faktör 2 (5 madde): Faktör 3, 8, 13, 15 ve 17. maddelerden oluşmuş ve maddelerin içeriği gereği *Disiplin* adını almıştır.

- *Çocuğuma yeterince disiplin sağlayabilen biriyim.*
- *Çocuğumdan bir şey yapmasını istediğimde beni hiç dinlemediğini hissediyorum.*

Faktör 3 (4 madde): Faktör 5, 7, 12 ve 20. maddelerden oluşmuş ve *Bakım* adını almıştır.

- *Çocuğumun ihtiyacı olduğu anda tıbbi yardım almasını sağlarım.*
- *Ben kesinlikle çocuğuna yeterince şefkatle bakan bir anne / babayım.*

Faktör 4 (4 madde): 4, 6, 10 ve 14. maddeler faktörde yer almıştır. Maddelerin içeriği incelendiğinde faktöre *Katılım* adının verilmesi uygun görülmüştür.

- *Çocuğumun serbest zaman etkinliklerine katılmam.*
- *Çocuğumun hoşça vakit geçirmesini sağlamak için yeterince uğraşmıyorum.*

Faktör 5 (3 madde): Faktör 16, 18 ve 19. maddelerden oluşmuş ve *Sağlık* adını almıştır.

- *Çocuğum hasta olduğunda ona bakmakta çok becerikli değilimdir.*

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach α katsayısı hesaplanmıştır. 20 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach α değeri ,787 olarak bulunmuştur. Ayrıca, alt boyutlar için de Cronbach α değerleri hesaplanmıştır (Tablo 14).

Tablo 14. Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Alt Boyutlarının İç Tutarlık Katsayıları

	İlgi	Disiplin	Bakım	Katılım	Sağlık
Cronbach α	,686	,734	,714	,620	,597

Ölçeğin güvenirliğini test etmek için 100 kişilik gruba 15 gün arayla ölçek tekrar uygulanmıştır. Daha sonra toplam puan ve faktörler için devamlık katsayıları hesaplanmıştır. Toplam puan için devamlık katsayısı $r = 0,934$ ($N=100$, $p < .001$) olarak bulunmuştur. Faktörler için ise güvenirlik katsayıları, ilgi $r = 0,810$ ($N=100$, $p < .001$); disiplin $r = 0,94$ ($N=100$, $p < .001$); bakım $r = 0,752$ ($N=100$, $p < .001$); katılım $r = 0,886$ ($N=100$, $p < .001$); sağlık $r = 0,940$ ($N=100$, $p < .001$) olarak bulunmuştur.

3.4. UYGULAMA

İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 12 Şubat 2009 tarihli izin doğrultusunda Nisan-Haziran ayları arasında araştırma verileri toplanmıştır. Uygulama okullarının her biri araştırmacı tarafından ziyaret edilmiştir. Kurum müdürlerinden de izin alınmış ve araştırmanın nasıl yapılacağı anlatılmıştır. Daha sonra anasınıfı öğretmenleri araştırmanın nasıl yürütüleceği hakkında araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir.

Öğrenci bilgi dosyaları öğretmen ile birlikte incelenmiş, kronolojik olarak 5 yaş içinde ve ilk çocuk olan çocuklar ile anneleri araştırmaya dahil edilmiştir. Ölçeğin ve anne bilgi formunun amacı ve anne tarafından doldurulması gerektiği sınıf öğretmenine araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Anne Bilgi Formu ve her iki ölçek formu öğretmen aracılığı ile bir zarf içinde anneye ulaştırılmıştır. Sınıf öğretmenleri, okula her gün uğrayan annelere ölçek ve bilgi formunu gerekli açıklamayı yaparak elden vermişler, okula gelemeyen annelere ise ölçek ve bilgi formu, araştırmacı tarafından yazılan üst yazı ile çocuk aracılığıyla gönderilmiştir. Formları dolduran anneler, zarfın ağzını kapatarak zarfı öğretmene ulaştırmışlardır. Aynı çocukların sınıf öğretmenleri 60-72 Aylık Çocuklar İçin Marmara Sosyal-Duygusal Uyum

Ölçeği'ni doldurmuşlardır. Sınıf öğretmenlerine ve annelere formları doldurmak üzere bir hafta süre verilmiştir. Doldurulmuş zarflar öğretmenlerden araştırmacı tarafından bir hafta sonra geri alınmıştır.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırma kapsamı çerçevesinde kullanılan bilgi formuna ait bazı bilgiler frekans ve yüzdelik tablolar haline dönüştürülerek Yöntem Bölümünün örneklem başlığı altında yorumlanmıştır.

Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği ve Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği, 300 kişilik bir anne grubuna uygulanmış ve güvenilirliğine bakılmıştır. Ölçeğin güvenilir olup olmadığını anlamak üzere test-tekrar test güvenilirliği ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Aynı gruptan alınan verilerle madde analizi işlemleri yapılmış ve çıkması gereken maddeler belirlenerek her iki ölçeğe de son şekli verilmiştir. Test-tekrar test güvenilirliğine bakmak amacıyla, 100 kişilik bir gruba bir hafta ara ile her iki ölçek ikinci kez uygulanmıştır.

Ölçeklerin tüm göstergelerine ilişkin güvenilirlik çalışması, ölçek maddelerinin güvenilirliğini sınamak üzere madde analiz işlemleri yapılmıştır. Madde toplam ve madde kalan değerleri her bir soru için ayrı ayrı elde edilmiş, sonuçların istatistiksel açıdan anlamlılıkları sınanmış ve madde ayırdedicilik indeksleri bulunmuştur.

Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği ve Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği'nin alt ölçekleri ve toplam puanları temel alınarak tüm grup sıralamasına tabi tutulmuş ve daha sonra en yüksek puan alan % 27'lik grup ile en düşük puan alan % 27'lik grup arasında, her bir soru ortalamaları için "ilişkisiz grup t testi" yapılmıştır. Daha sonra ise bazı değişkenlerin (annenin yaşı, annenin eğitim düzeyi gibi) MASDU Ölçeği'nin toplam puan ve alt boyutlarının ortalamalarına dayalı olarak "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" ile anlamlılıkları sınanmıştır. Bazı değişkenlerin (annenin çocuk bakımı deneyiminin kaynakları gibi) MASDU Ölçeği'nin toplam puan ve alt boyutlarının ortalamaları için de "İlişkisiz Grup t Testi" yapılmıştır. İlişkisel çözümlenmeler için Pearson Çarpım Moment Korelasyon katsayıları ve Hiyerarşik Regresyon istatistikî analizlerde kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında tüm sonuçlar çift yönlü olarak sınınmış ve anlamlılık düzeyi en az ,05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın tüm istatistik analizleri, SPSS 13.0 Sosyal Bilimler İstatistik Programında gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. 60-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN SOSYAL-DUYGUSAL UYUM ÖLÇEĞİ (MASDU)

4.1.1. 60-72 Aylık Çocuklar İçin Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU) Toplam ve Alt Boyutları ile Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 15. Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

MASDU*	Cinsiyet	N	x	ss	Sh	t	sd	p
Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma	Kız	227	2,744	,307	,018	5,397	584	p < ,01
	Erkek	309	2,591	,379	,021			
Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	Kız	227	2,618	,382	,023	1,935	584	p > ,05
	Erkek	309	2,555	,405	,023			
Akranlarla Etkileşim	Kız	227	2,657	,437	,026	,157	584	p > ,05
	Erkek	309	2,651	,407	,023			
Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	Kız	227	2,784	,349	,021	,795	584	p > ,05
	Erkek	309	2,761	,349	,019			
Sosyal-Duygusal Uyum toplam puanı	Kız	227	2,710	,285	,017	3,702	584	p < ,01
	Erkek	309	2,620	,303	,017			

* MASDU Ölçeği'nin alt boyut isimleri devam eden tablolarda kısaltılmış olarak verilmiştir. 1. faktör için Sosyal Davranış, 2. faktör için Sosyal Tepki, 3. faktör için Akran Etkileşimi ve 4. faktör için Çevre Poz. Yak. kısaltmaları kullanılmıştır.

Tablo 15'te kız ve erkek çocukların sahip oldukları aritmetik ortalamaların 2,555 ile 2,784 arasında olduğu görülmektedir. Çocuğun cinsiyeti değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma (t = 5,397) alt boyutunda ve Sosyal-Duygusal Uyum Toplam toplam puanda (t = 3,702) anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, kız çocukların erkek çocuklara oranla Sosyal Yaşamın Gereklerine

Uygun Davranma alt boyutundan elde ettikleri puanların ve genel olarak sosyal-duygusal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.2. MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları ile Annelerin Sahip Oldukları Özelliklere İlişkin Bulgular

Tablo 16. Annenin Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

MASDU	Annenin Yaşı	N	x	ss	Sh
Sosyal Davranış	18-25 yaş	56	2,607	,397	,053
	26-33 yaş	349	2,657	,354	,018
	34-41 yaş	161	2,701	,339	,026
	42 yaş ve üstü	20	2,633	,371	,083
	Toplam	586	2,663	,355	,014
Sosyal Tepki	18-25 yaş	56	2,571	,422	,056
	26-33 yaş	349	2,590	,393	,021
	34-41 yaş	161	2,574	,397	,031
	42 yaş ve üstü	20	2,612	,375	,084
	Toplam	586	2,584	,395	,016
Akran Etkileşimi	18-25 yaş	56	2,654	,411	,055
	26-33 yaş	349	2,659	,426	,022
	34-41 yaş	161	2,648	,418	,033
	42 yaş ve üstü	20	2,616	,408	,091
	Toplam	586	2,654	,421	,017
Çevre Poz. Yak.	18-25 yaş	56	2,833	,311	,041
	26-33 yaş	349	2,768	,352	,018
	34-41 yaş	161	2,766	,355	,027
	42 yaş ve üstü	20	2,716	,346	,077
	Toplam	586	2,772	,349	,014
Toplam puan	18-25 yaş	56	2,642	,314	,042
	26-33 yaş	349	2,661	,303	,016
	34-41 yaş	161	2,676	,285	,022
	42 yaş ve üstü	20	2,639	,269	,060
	Toplam	586	2,662	,298	,012

Tablo 16’da annenin yaşı değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt boyutları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Buna göre, Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama 34-41 yaşındaki annelere (2,701) ait iken, en düşük 18-25 yaşındaki annelere (2,607); Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutunda en yüksek

aritmetik ortalama 42 yaş ve üstü annelere (2,612) ait iken, en düşük 18-25 yaşındaki annelere (2,571); Akranlarla Etkileşim alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama 26-33 yaşındaki annelere (2,659) ait iken, en düşük 42 yaş ve üstü annelere (2,616); Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama 18-25 yaşındaki annelere (2,833) ait iken, en düşük 42 yaş ve üstü annelere (2,716); Sosyal-Duygusal Uyum Toplam düzeyinde en yüksek aritmetik ortalama 34-41 yaşındaki annelere (2,676) ait iken, en düşük 42 yaş ve üstü annelere (2,639) aittir.

Tablo 17. Annenin Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

MASDU	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Sosyal Davranış	Gruplararası	,439	3	,146	1,159	p > ,05
	Gruplariçi	73,432	582	,126		
	Toplam	73,871	585			
Sosyal Tepki	Gruplararası	,053	3	,018	,112	p > ,05
	Gruplariçi	91,536	582	,157		
	Toplam	91,589	585			
Akran Etkileşimi	Gruplararası	,042	3	,014	,079	p > ,05
	Gruplariçi	103,866	582	,178		
	Toplam	103,908	585			
Çevre Poz. Yak.	Gruplararası	,281	3	,094	,766	p > ,05
	Gruplariçi	71,159	582	,122		
	Toplam	71,440	585			
Toplam puan	Gruplararası	,064	3	,021	,238	p > ,05
	Gruplariçi	52,023	582	,089		
	Toplam	52,087	585			

Annenin yaşı değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt ölçek puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Annenin yaşı, çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyini etkilememektedir.

Tablo 18. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği
Toplam ve Alt Boyutları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

MASDU	Annenin Eğitimi	N	x	ss	Sh
Sosyal Davranış	Öğrenim görmemiş	10	2,666	,288	,096
	İlkokul	198	2,644	,350	,024
	Ortaokul	70	2,609	,434	,051
	Lise	203	2,697	,330	,023
	Üniversite	105	2,670	,356	,034
	Toplam	586	2,663	,355	,014
Sosyal Tepki	Öğrenim görmemiş	10	2,722	,341	,113
	İlkokul	198	2,575	,415	,029
	Ortaokul	70	2,496	,418	,049
	Lise	203	2,604	,376	,026
	Üniversite	105	2,611	,378	,036
	Toplam	586	2,584	,395	,016
Akran Etkileşimi	Öğrenim görmemiş	10	2,851	,242	,080
	İlkokul	198	2,660	,460	,032
	Ortaokul	70	2,595	,435	,052
	Lise	203	2,688	,367	,025
	Üniversite	105	2,600	,437	,042
	Toplam	586	2,654	,421	,017
Çevre Poz. Yak.	Öğrenim görmemiş	10	2,888	,235	,078
	İlkokul	198	2,783	,349	,024
	Ortaokul	70	2,733	,347	,041
	Lise	203	2,798	,325	,022
	Üniversite	105	2,717	,397	,038
	Toplam puan	Öğrenim görmemiş	10	2,742	,130
	İlkokul	198	2,654	,309	,021
	Ortaokul	70	2,603	,344	,041
	Lise	203	2,692	,271	,019
	Üniversite	105	2,654	,298	,029
	Toplam	586	2,662	,298	,012

Tablo 18’de annenin eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt boyutları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Buna göre, Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama lise mezunu annelere (2,697) ait iken, en düşük ortaokul mezunu annelere (2,609); Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama öğrenim görmemiş annelere (2,722) ait iken, en düşük ortaokul mezunu

annelere (2,496); Akranlarla Etkileşim alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama öğrenim görmemiş annelere (2,851) ait iken, en düşük ortaokul mezunu annelere (2,595); Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama öğrenim görmemiş annelere (2,888) ait iken, en düşük üniversite mezunu annelere (2,717); Sosyal-Duygusal Uyum düzeyinde en yüksek aritmetik ortalama öğrenim görmemiş annelere (2,742) ait iken, en düşük ortaokul mezunu annelere (2,603) aittir.

Tablo 19. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Ölçek Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

MASDU	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Sosyal Davranış	Gruplararası	,515	4	,129	1,020	p > ,05
	Gruplariçi	73,356	581	,126		
	Toplam	73,871	585			
Sosyal Tepki	Gruplararası	,892	4	,223	1,428	p > ,05
	Gruplariçi	90,697	581	,156		
	Toplam	91,589	585			
Akran Etkileşimi	Gruplararası	1,142	4	,286	1,614	p > ,05
	Gruplariçi	102,766	581	,177		
	Toplam	103,908	585			
Çevre Poz. Yak.	Gruplararası	,706	4	,176	1,449	p > ,05
	Gruplariçi	70,735	581	,122		
	Toplam	71,440	585			
Toplam puan	Gruplararası	,505	4	,126	1,422	p > ,05
	Gruplariçi	51,582	581	,089		
	Toplam	52,087	585			

Annenin eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt boyut puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Annenin eğitim düzeyi, çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerini etkilememektedir.

Tablo 20. Annenin Çalışması Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

MASDU	Annenin Çalışması	N	x	ss	Sh	t	Sd	p
Sosyal Davranış	Çalışmıyor	406	2,672	,345	,017	,911	584	p > ,05
	Çalışıyor	179	2,643	,377	,028			
Sosyal Tepki	Çalışmıyor	406	2,608	,381	,018	2,068	584	p < ,05
	Çalışıyor	179	2,532	,423	,031			
Akran Etkileşimi	Çalışmıyor	406	2,674	,401	,019	1,612	584	p > ,05
	Çalışıyor	179	2,610	,459	,034			
Çevre Poz. Yak.	Çalışmıyor	406	2,799	,335	,016	2,712	584	p < ,05
	Çalışıyor	179	2,711	,374	,028			
Toplam puan	Çalışmıyor	406	2,679	,285	,014	1,922	584	p > ,05
	Çalışıyor	179	2,625	,323	,024			

Tablo 20’de annenin çalışması değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları görülmektedir. Farklı alt boyutlarda ve toplamda annenin çalışması değişkenine göre çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin 2,532 ile 2,799 arasında değiştiği gözlenmektedir. Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme ve Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme (t = 2,068) ile Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma (t = 2,712) alt boyutlarında ,05 düzeyinde çalışmayan annelerin çocukları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çalışmayan anneler çalışan annelere oranla, çocuklarının Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme ve Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma davranışlarını olumlu etkilemektedirler.

Tablo 21. Anne Babanın Birliktelik Durumu Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

MASDU	Anne Baba	N	x	ss	Sh	t	Sd	p																																																				
Sosyal Davranış	Birlikte	547	2,670	,349	,014	1,657	584	p > ,05																																																				
	Birlikte değil	39	2,572	,422	,067				Sosyal Tepki	Birlikte	547	2,588	,394	,016	,758	584	p > ,05	Birlikte değil	39	2,538	,419	,067	Akran Etkileşimi	Birlikte	547	2,658	,418	,017	,857	584	p > ,05	Birlikte değil	39	2,598	,459	,073	Çevre Poz. Yak.	Birlikte	547	2,778	,347	,014	1,643	584	p > ,05	Birlikte değil	39	2,683	,366	,058	Toplam puan	Birlikte	547	2,668	,293	,012	1,642	584	p > ,05	Birlikte değil
Sosyal Tepki	Birlikte	547	2,588	,394	,016	,758	584	p > ,05																																																				
	Birlikte değil	39	2,538	,419	,067				Akran Etkileşimi	Birlikte	547	2,658	,418	,017	,857	584	p > ,05	Birlikte değil	39	2,598	,459	,073	Çevre Poz. Yak.	Birlikte	547	2,778	,347	,014	1,643	584	p > ,05	Birlikte değil	39	2,683	,366	,058	Toplam puan	Birlikte	547	2,668	,293	,012	1,642	584	p > ,05	Birlikte değil	39	2,587	,357	,057										
Akran Etkileşimi	Birlikte	547	2,658	,418	,017	,857	584	p > ,05																																																				
	Birlikte değil	39	2,598	,459	,073				Çevre Poz. Yak.	Birlikte	547	2,778	,347	,014	1,643	584	p > ,05	Birlikte değil	39	2,683	,366	,058	Toplam puan	Birlikte	547	2,668	,293	,012	1,642	584	p > ,05	Birlikte değil	39	2,587	,357	,057																								
Çevre Poz. Yak.	Birlikte	547	2,778	,347	,014	1,643	584	p > ,05																																																				
	Birlikte değil	39	2,683	,366	,058				Toplam puan	Birlikte	547	2,668	,293	,012	1,642	584	p > ,05	Birlikte değil	39	2,587	,357	,057																																						
Toplam puan	Birlikte	547	2,668	,293	,012	1,642	584	p > ,05																																																				
	Birlikte değil	39	2,587	,357	,057																																																							

Tablo 21 incelendiğinde çocukların farklı alt boyutlarda ve toplamda sosyal-duygusal uyum düzeyleri puan ortalamalarının 2,538 ile 2,778 arasında değiştiği görülmektedir. Anne babanın birliktelik durumu değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anne babanın birliktelik durumu, çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerini etkilememektedir.

Tablo 22. Çocuk Sayısı Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

MASDU	Çocuk Sayısı	N	x	ss	Sh	t	Sd	p																																																				
Sosyal Davranış	Tek	334	2,643	,375	,020	1,617	584	p > ,05																																																				
	İki ve üstü	252	2,690	,325	,020				Sosyal Tepki	Tek	334	2,574	,392	,021	,707	584	p > ,05	İki ve üstü	252	2,598	,400	,025	Akran Etkileşimi	Tek	334	2,639	,431	,023	,954	584	p > ,05	İki ve üstü	252	2,673	,407	,025	Çevre Poz. Yak.	Tek	334	2,749	,359	,019	1,855	584	p > ,05	İki ve üstü	252	2,802	,333	,020	Toplam puan	Tek	334	2,645	,312	,017	1,690	584	p > ,05	İki ve üstü
Sosyal Tepki	Tek	334	2,574	,392	,021	,707	584	p > ,05																																																				
	İki ve üstü	252	2,598	,400	,025				Akran Etkileşimi	Tek	334	2,639	,431	,023	,954	584	p > ,05	İki ve üstü	252	2,673	,407	,025	Çevre Poz. Yak.	Tek	334	2,749	,359	,019	1,855	584	p > ,05	İki ve üstü	252	2,802	,333	,020	Toplam puan	Tek	334	2,645	,312	,017	1,690	584	p > ,05	İki ve üstü	252	2,686	,277	,017										
Akran Etkileşimi	Tek	334	2,639	,431	,023	,954	584	p > ,05																																																				
	İki ve üstü	252	2,673	,407	,025				Çevre Poz. Yak.	Tek	334	2,749	,359	,019	1,855	584	p > ,05	İki ve üstü	252	2,802	,333	,020	Toplam puan	Tek	334	2,645	,312	,017	1,690	584	p > ,05	İki ve üstü	252	2,686	,277	,017																								
Çevre Poz. Yak.	Tek	334	2,749	,359	,019	1,855	584	p > ,05																																																				
	İki ve üstü	252	2,802	,333	,020				Toplam puan	Tek	334	2,645	,312	,017	1,690	584	p > ,05	İki ve üstü	252	2,686	,277	,017																																						
Toplam puan	Tek	334	2,645	,312	,017	1,690	584	p > ,05																																																				
	İki ve üstü	252	2,686	,277	,017																																																							

Tablo 22’de görülen çocuk sayısı değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çocuk sayısı değişkenine göre çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri toplamda ve farklı alt boyutlarda incelendiğinde puan ortalamalarının 2,574 ile 2,802 arasında değiştiği görülmektedir. Annenin çocuk sayısı, çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerini etkilememektedir.

Tablo 23. Evde Yaşayan Akraba Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

MASDU	Evde Akraba	N	x	ss	Sh	t	Sd	p																																																				
Sosyal Davranış	Yok	452	2,668	,349	,016	,656	584	p > ,05																																																				
	Var	134	2,645	,375	,032				Sosyal Tepki	Yok	452	2,579	,399	,018	,590	584	p > ,05	Var	134	2,602	,383	,033	Akran Etkileşimi	Yok	452	2,660	,421	,019	,697	584	p > ,05	Var	134	2,631	,423	,036	Çevre Poz. Yak.	Yok	452	2,775	,350	,016	,425	584	p > ,05	Var	134	2,761	,345	,029	Toplam puan	Yok	452	2,665	,298	,014	,439	584	p > ,05	Var
Sosyal Tepki	Yok	452	2,579	,399	,018	,590	584	p > ,05																																																				
	Var	134	2,602	,383	,033				Akran Etkileşimi	Yok	452	2,660	,421	,019	,697	584	p > ,05	Var	134	2,631	,423	,036	Çevre Poz. Yak.	Yok	452	2,775	,350	,016	,425	584	p > ,05	Var	134	2,761	,345	,029	Toplam puan	Yok	452	2,665	,298	,014	,439	584	p > ,05	Var	134	2,652	,300	,025										
Akran Etkileşimi	Yok	452	2,660	,421	,019	,697	584	p > ,05																																																				
	Var	134	2,631	,423	,036				Çevre Poz. Yak.	Yok	452	2,775	,350	,016	,425	584	p > ,05	Var	134	2,761	,345	,029	Toplam puan	Yok	452	2,665	,298	,014	,439	584	p > ,05	Var	134	2,652	,300	,025																								
Çevre Poz. Yak.	Yok	452	2,775	,350	,016	,425	584	p > ,05																																																				
	Var	134	2,761	,345	,029				Toplam puan	Yok	452	2,665	,298	,014	,439	584	p > ,05	Var	134	2,652	,300	,025																																						
Toplam puan	Yok	452	2,665	,298	,014	,439	584	p > ,05																																																				
	Var	134	2,652	,300	,025																																																							

Evde yaşayan akraba değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu değişken açısından çocukların sahip oldukları puan ortalamaları 2,579 ile 2,775 arasında değişmektedir. Evde yaşayan akraba durumu, çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerini etkilememektedir.

Tablo 24. Annenin Anaokuluna Gitmiş Olması Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

MASDU	Anne Anaokul	N	x	ss	Sh	t	Sd	p																																																				
Sosyal Davranış	Hayır	549	2,657	,358	,015	1,756	584	p > ,05																																																				
	Evet	37	2,762	,283	,046				Sosyal Tepki	Hayır	549	2,577	,399	,017	1,767	584	p > ,05	Evet	37	2,695	,323	,053	Akran Etkileşimi	Hayır	549	2,646	,425	,018	1,667	584	p > ,05	Evet	37	2,765	,350	,057	Çevre Poz. Yak.	Hayır	549	2,767	,351	,015	1,493	584	p > ,05	Evet	37	2,846	,310	,051	Toplam puan	Hayır	549	2,656	,301	,012	2,760	584	p < ,05	Evet
Sosyal Tepki	Hayır	549	2,577	,399	,017	1,767	584	p > ,05																																																				
	Evet	37	2,695	,323	,053				Akran Etkileşimi	Hayır	549	2,646	,425	,018	1,667	584	p > ,05	Evet	37	2,765	,350	,057	Çevre Poz. Yak.	Hayır	549	2,767	,351	,015	1,493	584	p > ,05	Evet	37	2,846	,310	,051	Toplam puan	Hayır	549	2,656	,301	,012	2,760	584	p < ,05	Evet	37	2,762	,221	,036										
Akran Etkileşimi	Hayır	549	2,646	,425	,018	1,667	584	p > ,05																																																				
	Evet	37	2,765	,350	,057				Çevre Poz. Yak.	Hayır	549	2,767	,351	,015	1,493	584	p > ,05	Evet	37	2,846	,310	,051	Toplam puan	Hayır	549	2,656	,301	,012	2,760	584	p < ,05	Evet	37	2,762	,221	,036																								
Çevre Poz. Yak.	Hayır	549	2,767	,351	,015	1,493	584	p > ,05																																																				
	Evet	37	2,846	,310	,051				Toplam puan	Hayır	549	2,656	,301	,012	2,760	584	p < ,05	Evet	37	2,762	,221	,036																																						
Toplam puan	Hayır	549	2,656	,301	,012	2,760	584	p < ,05																																																				
	Evet	37	2,762	,221	,036																																																							

Tablo 24’te görülen annenin anaokuluna gitmiş olması değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, sosyal duygusal uyum toplam puanı dışında hiçbir alt boyut açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Annenin anaokuluna gitmiş olması, çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerini etkilemektedir. Anneleri anaokuluna gitmiş olan çocuklar diğer çocuklara oranla Sosyal-Duygusal Uyum toplamında daha yüksek puana sahiptirler. Aynı zamanda çocukların puan ortalamalarının 2,577 ile 2,846 arasında değiştiği görülmektedir.

4.1.3. MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları ile Annelerin Okula Başlamayla İlgili Davranışlarına İlişkin Bulgular

Tablo 25. Anaokuluna Başlatmada Tereddüt Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

MASDU	Tereddüt	N	x	ss	Sh	t	Sd	p
Sosyal Davranış	Yaşamama	486	2,668	,354	,016	,730	584	p >,05
	Yaşama	100	2,640	,362	,036			
Sosyal Tepki	Yaşamama	486	2,599	,390	,017	2,014	584	p <,05
	Yaşama	100	2,512	,416	,041			
Akran Etkileşimi	Yaşamama	486	2,659	,423	,019	,716	584	p >,05
	Yaşama	100	2,626	,413	,041			
Çevre Poz. Yak.	Yaşamama	486	2,784	,340	,015	1,708	584	p >,05
	Yaşama	100	2,713	,387	,038			
Toplam puan	Yaşamama	486	2,671	,296	,013	1,478	584	p >,05
	Yaşama	100	2,622	,307	,030			

Tablo 25’te görülen çocuğu anaokuluna başlatmada tereddüt yaşama değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme ($t = 2,014$) alt boyutunda ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, çocuğunu okula başlatma konusunda tereddüt yaşamayan annelerin çocuklarının diğer çocuklara oranla Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutundan elde ettikleri puanların daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca tabloda, çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin puan ortalamalarının 2,512 ile 2,784 arasında değiştiği gözlenmektedir.

Tablo 26. Öğretmene Bilgi Verme Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

MASDU	Bilgi	N	x	ss	Sh	t	Sd	p
Sosyal Davranış	Vermeme	188	2,643	,369	,018	2,020	583	p < ,05
	Verme	397	2,703	,319	,023			
Sosyal Tepki	Vermeme	188	2,590	,405	,029	,191	583	p > ,05
	Verme	397	2,583	,390	,019			
Akran Etkileşimi	Vermeme	188	2,695	,387	,028	1,663	583	p > ,05
	Verme	397	2,635	,436	,021			
Çevre Poz. Yak.	Vermeme	188	2,799	,324	,023	1,308	583	p > ,05
	Verme	397	2,760	,360	,018			
Toplam puan	Vermeme	188	2,693	,280	,020	1,722	583	p > ,05
	Verme	397	2,648	,306	,015			

Tablo 26’da yer alan puan ortalamalarının 2,583 ile 2,799 arasında değiştiği görülmektedir. Okul açıldığında öğretmene çocuk hakkında bilgi verme değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma ($t = 2,020$) alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, çocuğu hakkında öğretmene bilgi veren annelerin çocuklarının diğer çocuklara oranla Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma alt boyutundan elde ettikleri puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 27. Çocukla Okul Hakkında Konuşma Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

MASDU	Okul Hk. Konuşma	N	x	ss	Sh	t	Sd	p																																																				
Sosyal Davranış	Hayır	22	2,464	,357	,076	2,691	584	p < ,05																																																				
	Evet	564	2,671	,353	,014				Sosyal Tepki	Hayır	22	2,420	,465	,099	1,992	584	p < ,05	Evet	564	2,591	,391	,016	Akran Etkileşimi	Hayır	22	2,621	,451	,096	,373	584	p > ,05	Evet	564	2,655	,420	,017	Çevre Poz. Yak.	Hayır	22	2,697	,383	,081	1,033	584	p > ,05	Evet	564	2,775	,348	,014	Toplam puan	Hayır	22	2,516	,345	,073	2,348	584	p < ,05	Evet
Sosyal Tepki	Hayır	22	2,420	,465	,099	1,992	584	p < ,05																																																				
	Evet	564	2,591	,391	,016				Akran Etkileşimi	Hayır	22	2,621	,451	,096	,373	584	p > ,05	Evet	564	2,655	,420	,017	Çevre Poz. Yak.	Hayır	22	2,697	,383	,081	1,033	584	p > ,05	Evet	564	2,775	,348	,014	Toplam puan	Hayır	22	2,516	,345	,073	2,348	584	p < ,05	Evet	564	2,668	,295	,012										
Akran Etkileşimi	Hayır	22	2,621	,451	,096	,373	584	p > ,05																																																				
	Evet	564	2,655	,420	,017				Çevre Poz. Yak.	Hayır	22	2,697	,383	,081	1,033	584	p > ,05	Evet	564	2,775	,348	,014	Toplam puan	Hayır	22	2,516	,345	,073	2,348	584	p < ,05	Evet	564	2,668	,295	,012																								
Çevre Poz. Yak.	Hayır	22	2,697	,383	,081	1,033	584	p > ,05																																																				
	Evet	564	2,775	,348	,014				Toplam puan	Hayır	22	2,516	,345	,073	2,348	584	p < ,05	Evet	564	2,668	,295	,012																																						
Toplam puan	Hayır	22	2,516	,345	,073	2,348	584	p < ,05																																																				
	Evet	564	2,668	,295	,012																																																							

Tablo 27’de görülen anaokuluna başlamadan önce çocukla okul hakkında konuşma değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma ($t = 2,691$) ve Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme ($t = 1,992$) alt boyutları ile Sosyal-Duygusal Uyum toplam puanda ($t = 2,248$) ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, anaokuluna başlamadan önce çocuklarıyla okul hakkında konuşan annelerin çocuklarının genel olarak Sosyal-Duygusal Uyum düzeylerinin ve Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma ile Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutlarından elde ettikleri puanların daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine tabloda çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri puan ortalamalarının 2,464 ile 2,775 arasında değiştiği gözlenmektedir.

Tablo 28. Çocuktan Ayrılmakta Zorlanma Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

MASDU	Çocuktan Ayrılmak	N	x	ss	Sh	t	Sd	p																																																				
Sosyal Davranış	Zor değil	305	2,673	,357	,020	,748	583	p > ,05																																																				
	Zor	280	2,651	,353	,021				Sosyal Tepki	Zor değil	305	2,588	,394	,022	,168	583	p > ,05	Zor	280	2,583	,396	,023	Akran Etkileşimi	Zor değil	305	2,665	,420	,024	,651	583	p > ,05	Zor	280	2,642	,423	,025	Çevre Poz. Yak.	Zor değil	305	2,791	,339	,019	1,304	583	p > ,05	Zor	280	2,753	,359	,021	Toplam puan	Zor değil	305	2,673	,299	,017	,854	583	p > ,05	Zor
Sosyal Tepki	Zor değil	305	2,588	,394	,022	,168	583	p > ,05																																																				
	Zor	280	2,583	,396	,023				Akran Etkileşimi	Zor değil	305	2,665	,420	,024	,651	583	p > ,05	Zor	280	2,642	,423	,025	Çevre Poz. Yak.	Zor değil	305	2,791	,339	,019	1,304	583	p > ,05	Zor	280	2,753	,359	,021	Toplam puan	Zor değil	305	2,673	,299	,017	,854	583	p > ,05	Zor	280	2,651	298	,017										
Akran Etkileşimi	Zor değil	305	2,665	,420	,024	,651	583	p > ,05																																																				
	Zor	280	2,642	,423	,025				Çevre Poz. Yak.	Zor değil	305	2,791	,339	,019	1,304	583	p > ,05	Zor	280	2,753	,359	,021	Toplam puan	Zor değil	305	2,673	,299	,017	,854	583	p > ,05	Zor	280	2,651	298	,017																								
Çevre Poz. Yak.	Zor değil	305	2,791	,339	,019	1,304	583	p > ,05																																																				
	Zor	280	2,753	,359	,021				Toplam puan	Zor değil	305	2,673	,299	,017	,854	583	p > ,05	Zor	280	2,651	298	,017																																						
Toplam puan	Zor değil	305	2,673	,299	,017	,854	583	p > ,05																																																				
	Zor	280	2,651	298	,017																																																							

Annenin, çocuğu anaokuluna başladığında ondan ayrılmakta zorlanması değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çocukların elde ettikleri puan ortalamalarının 2,583 ile 2,791 arasında değiştiği tablo 28’de görülmektedir. Okula başladığında annenin çocuğundan ayrılmakta zorlanması ya da zorlanmaması, çocuğun sosyal-duygusal uyum düzeyini etkilememektedir.

Tablo 29. Sınıfta Beklemeyi İsteme Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

MASDU	Sınıfta Bek. İsteme	N	x	ss	Sh	t	Sd	p																																																				
Sosyal Davranış	Hayır	449	2,684	,347	,016	2,695	583	p < ,05																																																				
	Evet	136	2,591	,372	,031				Sosyal Tepki	Hayır	449	2,598	,389	,018	1,408	583	p > ,05	Evet	136	2,544	,412	,035	Akran Etkileşimi	Hayır	449	2,670	,417	,019	1,637	583	p > ,05	Evet	136	2,602	,432	,037	Çevre Poz. Yak.	Hayır	449	2,785	,338	,015	1,449	583	p > ,05	Evet	136	2,732	,380	,032	Toplam puan	Hayır	449	2,680	,292	,013	2,564	583	p < ,05	Evet
Sosyal Tepki	Hayır	449	2,598	,389	,018	1,408	583	p > ,05																																																				
	Evet	136	2,544	,412	,035				Akran Etkileşimi	Hayır	449	2,670	,417	,019	1,637	583	p > ,05	Evet	136	2,602	,432	,037	Çevre Poz. Yak.	Hayır	449	2,785	,338	,015	1,449	583	p > ,05	Evet	136	2,732	,380	,032	Toplam puan	Hayır	449	2,680	,292	,013	2,564	583	p < ,05	Evet	136	2,605	,311	,026										
Akran Etkileşimi	Hayır	449	2,670	,417	,019	1,637	583	p > ,05																																																				
	Evet	136	2,602	,432	,037				Çevre Poz. Yak.	Hayır	449	2,785	,338	,015	1,449	583	p > ,05	Evet	136	2,732	,380	,032	Toplam puan	Hayır	449	2,680	,292	,013	2,564	583	p < ,05	Evet	136	2,605	,311	,026																								
Çevre Poz. Yak.	Hayır	449	2,785	,338	,015	1,449	583	p > ,05																																																				
	Evet	136	2,732	,380	,032				Toplam puan	Hayır	449	2,680	,292	,013	2,564	583	p < ,05	Evet	136	2,605	,311	,026																																						
Toplam puan	Hayır	449	2,680	,292	,013	2,564	583	p < ,05																																																				
	Evet	136	2,605	,311	,026																																																							

Öğretmeni aksini söylese de annenin, çocuğunun okula alıştığından emin olana kadar onu sınıfta beklemeyi istemesi değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma (t = 2,695) alt boyutunda ve Sosyal-Duygusal Uyum toplam puanda (t = 2,564) ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğretmen aksini söylese de çocuğunun okula uyum sağladığından emin olana kadar onu sınıfta beklemeyi uygun bulmayan annelerin çocuklarının Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma alt boyutundan elde ettikleri puanların ve sosyal-duygusal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca çocukların puan ortalamalarının 2,544 ile 2,684 arasında değiştiği gözlenmektedir.

4.1.4. MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları ile Annelerin Çocuk Bakımı Deneyimlerinin Kaynaklarına İlişkin Bulgular

Tablo 30. Doğumdan Önce Başka Bir Bebeğe Bakma Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

MASDU	Başka Bebek	N	x	ss	Sh	t	Sd	p
Sosyal Davranış	Hayır	529	2,658	,363	,015	1,048	581	p > ,05
	Evet	54	2,699	,262	,035			
Sosyal Tepki	Hayır	529	2,586	,393	,017	,283	581	p > ,05
	Evet	54	2,569	,424	,057			
Akran Etkileşimi	Hayır	529	2,661	,416	,018	1,443	581	p > ,05
	Evet	54	2,574	,473	,064			
Çevre Poz. Yak.	Hayır	529	2,770	,331	,015	,649	581	p > ,05
	Evet	54	2,802	,3333	,045			
Toplam puan	Hayır	529	2,661	,301	,013	,165	581	p > ,05
	Evet	54	2,668	,268	,036			

Tablo 30’da görülen puan ortalamalarının 2,574 ile 2,802 arasında değiştiği gözlenmektedir. Annenin doğumdan önce başka bir bebeğe bakmış olması değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Annenin kendi çocuğunu doğurmadan önce başka bir bebeğe bakmış olması, çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerini etkilemektedir.

Tablo 31. Arkadaşların ve Aile Üyelerinin Çocuklarıyla İlgilenme Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

MASDU	Başka Ço. İlgilenme	N	x	ss	Sh	t	Sd	p																																																				
Sosyal Davranış	Hayır	349	2,656	,353	,018	,568	581	p > ,05																																																				
	Evet	234	2,673	,360	,023				Sosyal Tepki	Hayır	349	2,589	,388	,020	,310	581	p > ,05	Evet	234	2,579	,407	,026	Akran Etkileşimi	Hayır	349	2,651	,416	,022	,148	581	p > ,05	Evet	234	2,656	,431	,028	Çevre Poz. Yak.	Hayır	349	2,779	,343	,018	,531	581	p > ,05	Evet	234	2,763	,358	,023	Toplam puan	Hayır	349	2,660	,295	,015	,167	581	p > ,05	Evet
Sosyal Tepki	Hayır	349	2,589	,388	,020	,310	581	p > ,05																																																				
	Evet	234	2,579	,407	,026				Akran Etkileşimi	Hayır	349	2,651	,416	,022	,148	581	p > ,05	Evet	234	2,656	,431	,028	Çevre Poz. Yak.	Hayır	349	2,779	,343	,018	,531	581	p > ,05	Evet	234	2,763	,358	,023	Toplam puan	Hayır	349	2,660	,295	,015	,167	581	p > ,05	Evet	234	2,665	,304	,019										
Akran Etkileşimi	Hayır	349	2,651	,416	,022	,148	581	p > ,05																																																				
	Evet	234	2,656	,431	,028				Çevre Poz. Yak.	Hayır	349	2,779	,343	,018	,531	581	p > ,05	Evet	234	2,763	,358	,023	Toplam puan	Hayır	349	2,660	,295	,015	,167	581	p > ,05	Evet	234	2,665	,304	,019																								
Çevre Poz. Yak.	Hayır	349	2,779	,343	,018	,531	581	p > ,05																																																				
	Evet	234	2,763	,358	,023				Toplam puan	Hayır	349	2,660	,295	,015	,167	581	p > ,05	Evet	234	2,665	,304	,019																																						
Toplam puan	Hayır	349	2,660	,295	,015	,167	581	p > ,05																																																				
	Evet	234	2,665	,304	,019																																																							

Tablo 31’de görülen annenin arkadaşlarının ve aile üyelerinin çocuklarıyla ilgilenmiş olması değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Annenin arkadaşlarının ve aile üyelerinin çocuklarıyla ilgilenmiş olması çocuğun sosyal-duygusal uyum düzeyini etkilememektedir. Tabloda çocukların puan ortalamalarının 2,579 ile 2,779 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 32. İşi Gereği Çocuk Bakımında Deneyimli Olma Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

MASDU	İşi Gereği Deneyim	N	x	ss	Sh	t	Sd	p																																																				
Sosyal Davranış	Hayır	545	2,661	,359	,015	,233	580	p > ,05																																																				
	Evet	37	2,675	,299	,049				Sosyal Tepki	Hayır	545	2,584	,392	,016	,127	580	p > ,05	Evet	37	2,594	,453	,074	Akran Etkileşimi	Hayır	545	2,649	,421	,018	,719	580	p > ,05	Evet	37	2,702	,435	,071	Çevre Poz. Yak.	Hayır	545	2,773	,345	,014	,105	580	p > ,05	Evet	37	2,765	,414	,068	Toplam puan	Hayır	545	2,661	,299	,012	,314	580	p > ,05	Evet
Sosyal Tepki	Hayır	545	2,584	,392	,016	,127	580	p > ,05																																																				
	Evet	37	2,594	,453	,074				Akran Etkileşimi	Hayır	545	2,649	,421	,018	,719	580	p > ,05	Evet	37	2,702	,435	,071	Çevre Poz. Yak.	Hayır	545	2,773	,345	,014	,105	580	p > ,05	Evet	37	2,765	,414	,068	Toplam puan	Hayır	545	2,661	,299	,012	,314	580	p > ,05	Evet	37	2,677	,299	,049										
Akran Etkileşimi	Hayır	545	2,649	,421	,018	,719	580	p > ,05																																																				
	Evet	37	2,702	,435	,071				Çevre Poz. Yak.	Hayır	545	2,773	,345	,014	,105	580	p > ,05	Evet	37	2,765	,414	,068	Toplam puan	Hayır	545	2,661	,299	,012	,314	580	p > ,05	Evet	37	2,677	,299	,049																								
Çevre Poz. Yak.	Hayır	545	2,773	,345	,014	,105	580	p > ,05																																																				
	Evet	37	2,765	,414	,068				Toplam puan	Hayır	545	2,661	,299	,012	,314	580	p > ,05	Evet	37	2,677	,299	,049																																						
Toplam puan	Hayır	545	2,661	,299	,012	,314	580	p > ,05																																																				
	Evet	37	2,677	,299	,049																																																							

Tablo 32’de görülen puan ortalamalarının 2,584 ile 2,773 arasında değiştiği gözlenmektedir. Annenin işi gereği çocuk bakımı konusunda deneyimli olması değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Annenin işi gereği çocuk bakımı konusunda deneyimli olması çocuğun sosyal-duygusal uyum düzeyini etkilememektedir.

Tablo 33. Okulda Bebek Bakımıyla İlgili Eğitim Almış Olma Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

MASDU	Okulda Eğitim	N	x	ss	Sh	t	Sd	p																																																				
Sosyal Davranış	Hayır	564	2,663	,356	,015	,472	580	p > ,05																																																				
	Evet	18	2,623	,399	,079				Sosyal Tepki	Hayır	564	2,584	,396	,016	,273	580	p > ,05	Evet	18	2,611	,404	,095	Akran Etkileşimi	Hayır	564	2,650	,424	,017	,707	580	p > ,05	Evet	18	2,722	,347	,081	Çevre Poz. Yak.	Hayır	564	2,773	,348	,014	,341	580	p > ,05	Evet	18	2,740	,405	,095	Toplam puan	Hayır	564	2,662	,299	,012	,103	580	p > ,05	Evet
Sosyal Tepki	Hayır	564	2,584	,396	,016	,273	580	p > ,05																																																				
	Evet	18	2,611	,404	,095				Akran Etkileşimi	Hayır	564	2,650	,424	,017	,707	580	p > ,05	Evet	18	2,722	,347	,081	Çevre Poz. Yak.	Hayır	564	2,773	,348	,014	,341	580	p > ,05	Evet	18	2,740	,405	,095	Toplam puan	Hayır	564	2,662	,299	,012	,103	580	p > ,05	Evet	18	2,655	,286	,067										
Akran Etkileşimi	Hayır	564	2,650	,424	,017	,707	580	p > ,05																																																				
	Evet	18	2,722	,347	,081				Çevre Poz. Yak.	Hayır	564	2,773	,348	,014	,341	580	p > ,05	Evet	18	2,740	,405	,095	Toplam puan	Hayır	564	2,662	,299	,012	,103	580	p > ,05	Evet	18	2,655	,286	,067																								
Çevre Poz. Yak.	Hayır	564	2,773	,348	,014	,341	580	p > ,05																																																				
	Evet	18	2,740	,405	,095				Toplam puan	Hayır	564	2,662	,299	,012	,103	580	p > ,05	Evet	18	2,655	,286	,067																																						
Toplam puan	Hayır	564	2,662	,299	,012	,103	580	p > ,05																																																				
	Evet	18	2,655	,286	,067																																																							

Tablo 33’de görülen annenin okuldayken bebek bakımıyla ilgili eğitim almış olması değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Annenin bebek bakımıyla ilgili okuldayken eğitim almış olması çocuğun sosyal-duygusal uyum düzeyini etkilememektedir. Çocukların puan ortalamalarının 2,584 ile 2,773 arasında değiştiği tabloda görülmektedir.

Tablo 34. Doğum Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

MASDU	Doğum Ön. Eğitim	N	x	ss	Sh	t	Sd	p
Sosyal Davranış	Hayır	525	2,668	,353	,015	1,153	580	p > ,05
	Evet	57	2,608	,376	,049			
Sosyal Tepki	Hayır	525	2,586	,392	,017	,120	580	p > ,05
	Evet	57	2,578	,435	,057			
Akran Etkileşimi	Hayır	525	2,662	,411	,017	1,614	580	p > ,05
	Evet	57	2,567	,511	,067			
Çevre Poz. Yak.	Hayır	525	2,775	,345	,015	,619	580	p > ,05
	Evet	57	2,742	,388	,051			
Toplam puan	Hayır	525	2,667	,295	,012	1,107	580	p > ,05
	Evet	57	2,616	,328	,043			

Tablo 34’te görülen puan ortalamalarının 2,567 ile 2,775 arasında değiştiği gözlenmektedir. Annenin doğum öncesi eğitim kurumuna (anne baba okulu, AÇEV gibi) gitmiş olması değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Annenin doğum öncesinde eğitim kurumuna gitmiş olması çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerini etkilememektedir.

Tablo 35. TV, İnternet, Kitaplardan Bilgi Edinme Değişkenine Bağlı Olarak MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

MASDU	TV, İnt., Kitaplar	N	x	ss	Sh	t	Sd	p
Sosyal Davranış	Hayır	276	2,615	,372	,022	3,104	582	p < ,05
	Evet	308	2,706	,335	,019			
Sosyal Tepki	Hayır	276	2,545	,416	,025	2,338	582	p < ,05
	Evet	308	2,621	,373	,021			
Akran Etkileşimi	Hayır	276	2,625	,446	,026	1,516	582	p > ,05
	Evet	308	2,678	,397	,022			
Çevre Poz. Yak.	Hayır	276	2,744	,355	,021	1,817	582	p > ,05
	Evet	308	2,796	,343	,019			
Toplam puan	Hayır	276	2,622	,312	,018	3,083	582	p < ,05
	Evet	308	2,698	,282	,016			

Tablo 35’te görülen puan ortalamalarının 2,545 ile 2,796 arasında değiştiği gözlenmektedir. Annenin televizyon, internet ve kitaplardan çocuk bakımı hakkında bilgi edinmiş olması değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma (t = 3,104), Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme (t = 2,338) alt boyutlarında ve toplam Sosyal-Duygusal Uyum düzeyinde (t = 3,083) anlamlı bir fark bulunmuştur. Annenin çocuk bakımı hakkında televizyon, internet ve kitaplardan bilgi edinmiş olması çocukların Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme davranışlarını ve sosyal-duygusal uyum düzeylerini olumlu etkilemektedir.

4.1.5. MASDU Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları ile Annelerin Çocuk Bakımı Konusunda Sahip Oldukları Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 36. Annelerin Çocuk Bakımı Konusunda Sahip Oldukları Sosyal Destek Düzeyleri ile MASDU Toplam ve Alt Boyutlar İçin Yapılan Korelasyon Sonuçları

	Eş Destek	Anneler Destek	Arkadaşlar Destek	Bakıcı Destek	Diğer Destek
Sosyal Davranış	,092*	-,020	,056	,073	,000
Sosyal Tepki	,085*	-,050	,056	-,008	-,014
Akran Etkileşimi	,063	-,102*	,063	,046	-,028
Çevre Poz. Yak.	,070	-,083*	,047	-,033	,035
Toplam puan	,103*	-,063	,070	,043	-,004

* p < .05

Tablo 36’da annelerin çocuk bakımı konusunda sahip oldukları sosyal destek düzeyleri ile MASDU toplam ve alt boyutları için yapılan korelasyon sonuçları verilmiştir. Çocuk bakımında annenin eşinden aldığı destek ile çocukların Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme ve toplam Sosyal-Duygusal Uyum düzeyleri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Çocuk bakımında eşinden destek gören annelerin çocuklarının Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme davranışlarının ve toplam sosyal-duygusal uyum düzeylerinin olumlu etkilendiği anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte çocuk bakımında kendi annesinden ya da eşinin annesinden destek alan anneler ile çocukların Akranlarla Etkileşim ve Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutlarında ,05 düzeyinde anlamlı ve olumsuz bir ilişki tespit edilmiştir. Çocuk bakımında kendi annesinden ya da eşinin annesinden destek alan annelerin çocuklarının Akranlarla Etkileşim ve Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma davranışlarının olumsuz etkilendiği anlaşılmaktadır. Kendi annesinden ya da eşinin annesinden çocuk bakımı konusunda destek alma arttıkça çocukların Akranlarla Etkileşim ve Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma düzeyleri azalmaktadır.

4.2. EBEVEYN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

4.2.1. Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları İle Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 37. Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	x	ss	Sh	t	sd	p
İlgi	Kız	227	5,082	,693	,041	,512	584	p > ,05
	Erkek	309	5,111	,687	,039			
Disiplin	Kız	227	3,979	,937	,056	,564	584	p > ,05
	Erkek	309	3,936	,912	,051			
Bakım	Kız	227	5,602	,590	,035	,788	584	p > ,05
	Erkek	309	5,562	,639	,036			
Katılım	Kız	227	4,337	1,052	,063	1,001	584	p > ,05
	Erkek	309	4,249	1,062	,060			
Sağlık	Kız	227	5,234	,851	,051	,650	584	p > ,05
	Erkek	309	5,186	,928	,052			
Ebeveyn Öz Yeterliği toplam puan	Kız	227	4,786	,522	,031	,804	584	p > ,05
	Erkek	309	4,750	,544	,030			

Tablo 37’de görülen çocuğun cinsiyeti değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, hiç bir alt boyut ve toplam bazda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çocukların cinsiyetleri, annelerin ebeveyn öz yeterlik algılarını etkilememektedir. Çocuğun cinsiyeti değişkenine göre annenin ebeveyn öz yeterliği algıları toplamda ve farklı alt boyutlarda incelendiğinde puan ortalamalarının 3,936 ile 5,562 arasında değiştiği görülmektedir.

4.2.2. Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları ile Annelerin Sahip Oldukları Özelliklere İlişkin Bulgular

Tablo 38. Annenin Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Annenin Yaşı	N	x	ss	Sh
İlgi	18-25 yaş	56	4,940	,797	,106
	26-33 yaş	349	5,125	,694	,037
	34-41 yaş	161	5,078	,644	,050
	42 yaş ve üstü	20	5,212	,629	,140
	Toplam	586	5,097	,690	,028
Disiplin	18-25 yaş	56	3,850	,999	,133
	26-33 yaş	349	3,969	,902	,048
	34-41 yaş	161	3,956	,938	,073
	42 yaş ve üstü	20	4,030	1,003	,224
	Toplam	586	3,956	,923	,038
Bakım	18-25 yaş	56	5,540	,492	,065
	26-33 yaş	349	5,599	,637	,034
	34-41 yaş	161	5,532	,628	,049
	42 yaş ve üstü	20	5,787	,374	,083
	Toplam	586	5,581	,616	,025
Katılım	18-25 yaş	56	4,054	1,125	,151
	26-33 yaş	349	4,296	1,093	,058
	34-41 yaş	161	4,299	,936	,074
	42 yaş ve üstü	20	4,800	1,027	,229
	Toplam	586	4,291	1,057	,043
Sağlık	18-25 yaş	56	4,988	,988	,132
	26-33 yaş	349	5,206	,919	,049
	34-41 yaş	161	5,259	,805	,063
	42 yaş ve üstü	20	5,466	,695	,155
	Toplam	586	5,209	,892	,036
Ebeveyn Öz Yeterliği	18-25 yaş	56	4,625	,572	,076
	26-33 yaş	349	4,780	,541	,028
	34-41 yaş	161	4,761	,501	,039
	42 yaş ve üstü	20	4,985	,488	,109
	Toplam	586	4,767	,533	,022

Tablo 38’de annenin yaşı değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt boyutların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Buna göre İlgi alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama 42 yaş ve üstü annelere

(5,212) ait iken, en düşük 18-25 yaş annelere (4,940); Disiplin alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama 42 yaş ve üstü annelere (4,030) ait iken, en düşük 18-25 yaş annelere (3,850); Bakım alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama 42 yaş ve üstü annelere (5,787) ait iken, en düşük 34-41 yaş annelere (5,532); Katılım alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama 42 yaş ve üstü annelere (4,800) ait iken, en düşük 18-25 yaş annelere (4,054); Sağlık alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama 42 yaş ve üstü annelere (5,466) ait iken, en düşük 26-33 yaş annelere (5,206); Ebeveyn Öz Yeterliği genel toplam düzeyinde en yüksek aritmetik ortalama 42 yaş ve üstü annelere (4,985) ait iken, en düşük 18-25 yaş annelere (4,625) aittir.

Tablo 39. Annenin Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçek Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
İlgi	Gruplararası	1,972	3	,657	1,382	p > ,05
	Gruplariçi	276,757	582	,476		
	Toplam	278,729	585			
Disiplin	Gruplararası	,806	3	,269	,313	p > ,05
	Gruplariçi	498,635	582	,857		
	Toplam	499,440	585			
Bakım	Gruplararası	1,440	3	,480	1,265	p > ,05
	Gruplariçi	220,871	582	,380		
	Toplam	222,311	585			
Katılım	Gruplararası	8,276	3	2,759	2,485	p > ,05
	Gruplariçi	642,847	579	1,110		
	Toplam	651,123	582			
Sağlık	Gruplararası	4,478	3	1,493	1,883	p > ,05
	Gruplariçi	461,344	582	,793		
	Toplam	465,822	585			
Ebeveyn Öz Yeterliği	Gruplararası	2,140	3	,713	2,521	p > ,05
	Gruplariçi	164,664	582	,283		
	Toplam	166,804	585			

Annenin yaşı değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt ölçek puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Annenin yaşı, annenin ebeveyn öz yeterliği algısını etkilememektedir.

Tablo 40. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Annenin Eğitimi	N	x	ss	Sh
İlgi	Öğrenim görmemiş	10	4,898	1,099	,366
	İlkokul	198	5,119	,744	,052
	Ortaokul	70	4,971	,637	,076
	Lise	203	5,143	,639	,044
	Üniversite	105	5,069	,670	,065
	Toplam	586	5,097	,690	,028
Disiplin	Öğrenim görmemiş	10	3,588	,852	,284
	İlkokul	198	3,859	,944	,066
	Ortaokul	70	4,044	,907	,108
	Lise	203	3,903	,881	,061
	Üniversite	105	4,216	,939	,091
	Toplam	586	3,956	,923	,038
Bakım	Öğrenim görmemiş	10	5,416	,544	,181
	İlkokul	198	5,598	,561	,039
	Ortaokul	70	5,475	,967	,115
	Lise	203	5,617	,562	,039
	Üniversite	105	5,565	,515	,050
	Toplam	586	5,581	,616	,025
Katılım	Öğrenim görmemiş	10	3,638	,977	,325
	İlkokul	198	3,986	1,131	,080
	Ortaokul	70	4,428	1,017	,122
	Lise	203	4,414	1,017	,071
	Üniversite	105	4,591	,859	,083
	Toplam	586	4,291	1,057	,043
Sağlık	Öğrenim görmemiş	10	4,370	,963	,321
	İlkokul	198	5,008	,965	,068
	Ortaokul	70	5,200	,948	,113
	Lise	203	5,330	,835	,058
	Üniversite	105	5,434	,679	,066
	Toplam	586	5,209	,892	,036
Ebeveyn Öz Yeterliği	Öğrenim görmemiş	10	4,342	,470	,156
	İlkokul	198	4,664	,533	,037
	Ortaokul	70	4,762	,565	,067
	Lise	203	4,811	,519	,036
	Üniversite	105	4,916	,496	,048
	Toplam	586	4,767	,533	,022

Tablo 40’da annenin eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt boyutların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

verilmiştir. Buna göre İlgi alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama lise mezunu annelere (5,143) ait iken, en düşük öğrenim görmemiş annelere (4,898); Disiplin alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama üniversite mezunu annelere (4,216) ait iken, en düşük öğrenim görmemiş annelere (3,588); Bakım alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama ilkokul mezunu annelere (5,598) ait iken, en düşük öğrenim görmemiş annelere (5,416); Katılım alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama üniversite mezunu annelere (4,591) ait iken, en düşük öğrenim görmemiş annelere (3,638); Sağlık alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama üniversite mezunu annelere (5,434) ait iken, en düşük öğrenim görmemiş annelere (4,370); Ebeveyn Öz Yeterliği genel toplam düzeyinde en yüksek aritmetik ortalama üniversite mezunu annelere (4,916) ait iken, en düşük öğrenim görmemiş annelere (4,342) aittir.

Tablo 41. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçek Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
İlgi	Gruplararası	2,075	4	,519	1,090	p > ,05
	Gruplariçi	276,653	581	,476		
	Toplam	278,729	585			
Disiplin	Gruplararası	11,304	4	2,826	3,364	p < ,05
	Gruplariçi	488,136	581	,840		
	Toplam	499,440	585			
Bakım	Gruplararası	1,386	4	,346	,911	p > ,05
	Gruplariçi	220,926	581	,380		
	Toplam	222,311	585			
Katılım	Gruplararası	35,904	4	8,976	8,433	p < ,01
	Gruplariçi	615,219	578	1,064		
	Toplam	651,123	582			
Sağlık	Gruplararası	22,679	4	5,670	7,433	p < ,01
	Gruplariçi	443,143	581	,763		
	Toplam	465,822	585			
Ebeveyn Öz Yeterliği	Gruplararası	6,476	4	1,619	5,867	p < ,01
	Gruplariçi	160,328	581	,276		
	Toplam	166,804	585			

Tablo 41’de görülen annenin eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, Katılım, Sağlık alt boyutlarında ve ebeveyn öz yeterliği

toplam puanda ,01 düzeyinde; Disiplin alt boyutunda ise ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Annenin eğitim düzeyi, Disiplin, Katılım, Sağlık alt boyut puanlarını ve annelerin ebeveyn öz yeterlik algılarını etkilemektedir.

Tablo 42. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ile Disiplin, Katılım ve Sağlık Alt Ölçek Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Annenin eğitim düzeyi	(J) Annenin eğitim düzeyi	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p
Disiplin	Öğrenim görmemiş	İlkokul	-,270	,312	p > ,05
		Ortaokul	-,455	,324	p > ,05
		Lise	-,315	,312	p > ,05
		Üniversite	-,627	,318	p > ,05
	İlkokul	Öğrenim görmemiş	,270	,312	p > ,05
		Ortaokul	-,184	,127	p > ,05
		Lise	-,044	,091	p > ,05
		Üniversite	-,357(*)	,110	p < ,05
	Ortaokul	Öğrenim görmemiş	,455	,324	p > ,05
		İlkokul	,184	,127	p > ,05
		Lise	,140	,127	p > ,05
		Üniversite	-,172	,141	p > ,05
	Lise	Öğrenim görmemiş	,315	,312	p > ,05
		İlkokul	,044	,091	p > ,05
		Ortaokul	-,140	,127	p > ,05
		Üniversite	,312	,110	p > ,05
	Üniversite	Öğrenim görmemiş	,627	,422	p > ,05
		İlkokul	,357(*)	,035	p < ,05
		Ortaokul	,172	,828	p > ,05
		Lise	,312	,091	p > ,05
Katılım	Öğrenim görmemiş	İlkokul	-,348	,351	p > ,05
		Ortaokul	-,789	,365	p > ,05
		Lise	-,775	,351	p > ,05
		Üniversite	-,952	,358	p > ,05
	İlkokul	Öğrenim görmemiş	,348	,351	p > ,05
		Ortaokul	-,441	,144	p > ,05
		Lise	-,427(*)	,103	p < ,05
		Üniversite	-,604(*)	,124	p < ,01
	Ortaokul	Öğrenim görmemiş	,789	,365	p > ,05
		İlkokul	,441	,144	p > ,05
		Lise	,014	,143	p > ,05
		Üniversite	-,162	,159	p > ,05
	Lise	Öğrenim görmemiş	,775	,351	p > ,05
		İlkokul	,427(*)	,103	p < ,05
		Ortaokul	-,014	,143	p > ,05
		Üniversite	-,177	,124	p > ,05
	Üniversite	Öğrenim görmemiş	,952	,358	p > ,05
		İlkokul	,604(*)	,124	p < ,01
		Ortaokul	,162	,159	p > ,05
		Lise	,177	,124	p > ,05

Tablo 42'nin devamı

Bağımlı Değişken	(I) Annenin eğitim düzeyi	(J) Annenin eğitim düzeyi	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p
Sağlık	Öğrenim görmemiş	İlkokul	-,638	,297	p > ,05
		Ortaokul	-,829	,309	p > ,05
		Lise	-,959(*)	,297	p < ,05
		Üniversite	-1,064(*)	,303	p < ,05
	İlkokul	Öğrenim görmemiş	,638	,297	p > ,05
		Ortaokul	-,191	,121	p > ,05
		Lise	-,321(*)	,087	p < ,05
		Üniversite	-,426(*)	,105	p < ,05
	Ortaokul	Öğrenim görmemiş	,829	,309	p > ,05
		İlkokul	,191	,121	p > ,05
		Lise	-,130	,121	p > ,05
		Üniversite	-,234	,134	p > ,05
	Lise	Öğrenim görmemiş	,959(*)	,297	p < ,05
		İlkokul	,321(*)	,087	p < ,05
		Ortaokul	,130	,121	p > ,05
		Üniversite	-,104	,104	p > ,05
	Üniversite	Öğrenim görmemiş	1,064(*)	,303	p < ,05
		İlkokul	,426(*)	,105	p < ,05
		Ortaokul	,234	,134	p < ,05
		Lise	,104	,104	p > ,05
Ebeveyn Öz Yeterliği	Öğrenim görmemiş	İlkokul	-,321	,179	p > ,05
		Ortaokul	-,419	,186	p > ,05
		Lise	-,469	,178	p > ,05
		Üniversite	-,573(*)	,182	p < ,05
	İlkokul	Öğrenim görmemiş	,321	,179	p > ,05
		Ortaokul	-,098	,073	p > ,05
		Lise	-,147	,052	p > ,05
		Üniversite	-,252(*)	,063	p < ,05
	Ortaokul	Öğrenim görmemiş	,419	,186	p > ,05
		İlkokul	,098	,073	p > ,05
		Lise	-,049	,072	p > ,05
		Üniversite	-,154	,081	p > ,05
	Lise	Öğrenim görmemiş	,469	,178	p > ,05
		İlkokul	,147	,052	p > ,05
		Ortaokul	,049	,072	p > ,05
		Üniversite	-,104	,063	p > ,05
	Üniversite	Öğrenim görmemiş	,573(*)	,182	p < ,05
		İlkokul	,252(*)	,063	p < ,05
		Ortaokul	,154	,081	p > ,05
		Lise	,104	,063	p > ,05

Farklılıkların hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe Testi sonucuna göre, Disiplin alt boyutunda eğitim düzeyi ilkokul ile üniversite mezunu olan anneler arasında üniversite mezunu anneler lehine ($p < ,05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Katılım alt boyutunda eğitim düzeyi lise ile ilkokul

mezunu olan anneler arasında lise mezunu anneler lehine ($p < ,05$); üniversite mezunu anneler ile ilkokul mezunu anneler arasında üniversite mezunu anneler lehine ($p < ,01$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sağlık alt boyutunda eğitim düzeyi lise mezunu olan anneler ile öğrenim görmemiş anneler arasında lise mezunu anneler lehine ($p < ,05$); lise ile ilkokul mezunu anneler arasında lise mezunu annelerin lehine ($p < ,05$); üniversite mezunu anneler ile öğrenim görmemiş anneler arasında öğrenim görmemiş anneler lehine ($p < ,05$) ve üniversite ile ilkokul mezunu anneler arasında üniversite mezunu annelerin lehine ($p < ,05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ebeveyn Öz Yeterliği toplam puanında üniversite mezunu anneler ile öğrenim görmemiş anneler arasında üniversite mezunu anneler lehine ($p < ,05$) ve üniversite ile ilkokul mezunu anneler arasında üniversite mezunu annelerin lehine ($p < ,05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, Disiplin, Katılım ve Sağlık alt boyutları ile toplam ebeveyn öz yeterliği düzeyinde annenin eğitim düzeyi arttıkça annenin ebeveyn öz yeterliği algısının da arttığı görülmektedir.

Tablo 43. Annenin Çalışması Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

	Annenin Çalışması	N	x	ss	Sh	t	sd	p
İlgi	Çalışmıyor	406	5,149	,679	,033	2,676	583	$p < ,05$
	Çalışıyor	179	4,984	,701	,052			
Disiplin	Çalışmıyor	406	3,937	,938	,046	,869	583	$p > ,05$
	Çalışıyor	179	4,008	,888	,066			
Bakım	Çalışmıyor	406	5,603	,663	,032	1,235	583	$p > ,05$
	Çalışıyor	179	5,535	,492	,036			
Katılım	Çalışmıyor	406	4,333	1,106	,055	1,457	583	$p > ,05$
	Çalışıyor	179	4,203	,932	,069			
Sağlık	Çalışmıyor	406	5,213	,919	,045	,084	583	$p > ,05$
	Çalışıyor	179	5,206	,827	,061			
Ebeveyn Öz Yeterliği	Çalışmıyor	406	4,786	,542	,026	1,158	583	$p > ,05$
	Çalışıyor	179	4,730	,509	,038			

Tablo 43’te görülen annenin çalışması değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları görülmektedir. Annelerin puan ortalamalarının 3,937 ile 5,603 arasında değiştiği

gözlenmektedir. İlgı (t = 2,676) alt boyutunda ,05 düzeyinde çalışmayan annelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çalışmayan anneler, çalışan annelere oranla İlgı alt boyutunda kendilerini daha yeterli görmektedirler.

Tablo 44. Anne Babanın Birliktelik Durumu Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkısiz Grup “t” Testi Sonuçları

	Anne Baba	N	x	ss	Sh	t	sd	p
İlgı	Birlikte	547	5,087	,700	,029	1,308	584	p > ,05
	Birlikte değil	39	5,237	,512	,082			
Disiplin	Birlikte	547	3,952	,924	,039	,392	584	p > ,05
	Birlikte değil	39	4,012	,933	,149			
Bakım	Birlikte	547	5,585	,624	,026	,588	584	p > ,05
	Birlikte değil	39	5,525	,485	,077			
Katılım	Birlikte	547	4,270	1,061	,045	1,827	584	p > ,05
	Birlikte değil	39	4,589	,972	,155			
Sağlık	Birlikte	547	5,205	,890	,038	,372	584	p > ,05
	Birlikte değil	39	5,260	,924	,148			
Ebeveyn Öz Yeterliği	Birlikte	547	4,760	,534	,022	1,219	584	p > ,05
	Birlikte değil	39	4,868	,518	,083			

Anne babanın birliktelik durumu değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt ölçek puanları için yapılan ilişkısiz grup “t” testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anne babanın birliktelik durumu, annenin ebeveyn öz yeterlik algısını etkilememektedir. Ayrıca annelerin puan ortalamalarının 3,952 ile 5,585 arasında değiştiği gözlenmektedir.

Tablo 45. Anne Olma Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Anne Olma Yaşı	N	x	ss	Sh
İlgi	18-25 yaş	316	5,082	,713	,040
	26-33 yaş	230	5,090	,670	,044
	34-41 yaş ve üstü	39	5,271	,610	,097
	Toplam	585	5,098	,690	,028
Disiplin	18-25 yaş	316	3,958	,918	,051
	26-33 yaş	230	3,968	,932	,061
	34-41 yaş ve üstü	39	3,894	,940	,150
	Toplam	585	3,958	,923	,038
Bakım	18-25 yaş	316	5,621	,532	,029
	26-33 yaş	230	5,506	,736	,048
	34-41 yaş ve üstü	39	5,692	,407	,065
	Toplam	585	5,581	,616	,025
Katılım	18-25 yaş	316	4,229	1,115	,062
	26-33 yaş	230	4,323	,985	,064
	34-41 yaş ve üstü	39	4,609	,961	,155
	Toplam	585	4,291	1,058	,043
Sağlık	18-25 yaş	316	5,137	,937	,052
	26-33 yaş	230	5,305	,823	,054
	34-41 yaş ve üstü	39	5,205	,873	,139
	Toplam	585	5,208	,892	,036
Ebeveyn Öz Yeterliği	18-25 yaş	316	4,751	,539	,030
	26-33 yaş	230	4,774	,536	,035
	34-41 yaş ve üstü	39	4,860	,479	,076
	Toplam	585	4,767	,534	,022

Tablo 45'te anne olma yaşı değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt boyutların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Buna göre İlgi alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama 34-41 yaş ve üstü annelere (5,271) ait iken, en düşük 18-25 yaş annelere (5,082); Disiplin alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama 26-33 yaş annelere (3,968) ait iken, en düşük 34-41 yaş ve üstü annelere (3,894); Bakım alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama 34-41 yaş ve üstü annelere (5,692) ait iken, en düşük 26-33 yaş annelere (5,506); Katılım alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama 34-41 yaş ve üstü

annelere (4,609) ait iken, en düşük 18-25 yaş annelere (4,229); Sağlık alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama 26-33 yaş annelere (5,305) ait iken, en düşük 18-25 yaş annelere (5,137); Ebeveyn Öz Yeterliği genel toplam düzeyinde en yüksek aritmetik ortalama 34-41 yaş ve üstü annelere (4,860) ait iken, en düşük 18-25 yaş annelere (4,751) aittir.

Tablo 46. Anne Olma Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçek Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
İlgi	Gruplararası	1,262	2	,631	1,324	p > ,05
	Gruplariçi	277,346	582	,477		
	Toplam	278,608	584			
Disiplin	Gruplararası	,183	2	,091	,107	p > ,05
	Gruplariçi	498,340	582	,856		
	Toplam	498,523	584			
Bakım	Gruplararası	2,279	2	1,140	3,017	p > ,05
	Gruplariçi	219,857	582	,378		
	Toplam	222,136	584			
Katılım	Gruplararası	5,303	2	2,651	2,377	p > ,05
	Gruplariçi	645,819	579	1,115		
	Toplam	651,122	581			
Sağlık	Gruplararası	3,787	2	1,894	2,388	p > ,05
	Gruplariçi	461,409	582	,793		
	Toplam	465,196	584			
Ebeveyn Öz Yeterliği	Gruplararası	,436	2	,218	,762	p > ,05
	Gruplariçi	166,354	582	,286		
	Toplam	166,790	584			

Anne olma yaşı değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt ölçek puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anne olma yaşı, annenin ebeveyn öz yeterlik algısını etkilememektedir.

Tablo 47. Evlilikte Anne Olma Yılı Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Evlilikte Anne Olma Yılı	N	x	ss	Sh
İlgi	1-5 yıl	520	5,097	,684	,030
	6-10 yıl	48	5,135	,608	,087
	11 yıl ve üstü	18	5,013	1,030	,242
	Toplam	586	5,097	,690	,028
Disiplin	1-5 yıl	520	4,001	,898	,039
	6-10 yıl	48	3,766	1,043	,150
	11 yıl ve üstü	18	3,158	,937	,220
	Toplam	586	3,956	,923	,038
Bakım	1-5 yıl	520	5,592	,588	,025
	6-10 yıl	48	5,536	,616	,089
	11 yıl ve üstü	18	5,402	1,182	,278
	Toplam	586	5,581	,616	,025
Katılım	1-5 yıl	520	4,286	1,060	,046
	6-10 yıl	48	4,344	1,054	,153
	11 yıl ve üstü	18	4,287	1,027	,242
	Toplam	586	4,291	1,057	,043
Sağlık	1-5 yıl	520	5,236	,881	,038
	6-10 yıl	48	4,941	1,049	,151
	11 yıl ve üstü	18	5,129	,617	,145
	Toplam	586	5,209	,892	,036
Ebeveyn Öz Yeterliği	1-5 yıl	520	4,784	,530	,023
	6-10 yıl	48	4,684	,581	,083
	11 yıl ve üstü	18	4,506	,419	,098
	Toplam	586	4,767	,533	,022

Tablo 47’de evlilikte anne olma yılı değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt boyutları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Buna göre İlgi alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama 6-10 yılda anne olanlara (5,135) ait iken, en düşük 11 yıl ve üstünde anne olanlara (5,013); Disiplin alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama 1-5 yılda anne olanlara (4,001) ait iken, en düşük 11 yıl ve üstünde anne olanlara (3,158); Bakım alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama 1-5 yılda anne olanlara (5,592) ait iken, en düşük 11 yıl ve üstünde anne olanlara (5,402); Katılım alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama

6-10 yılda anne olanlara (4,344) ait iken, en düşük 1-5 yılda anne olanlara (4,286); Sağlık alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama 1-5 yılda anne olanlara (5,236) ait iken, en düşük 6-10 yılda anne olanlara (4,941); Ebeveyn Öz Yeterliği toplam puanda ise en yüksek aritmetik ortalama 1-5 yılda anne olanlara (4,784) ait iken, en düşük 11 yıl ve üstünde anne olanlara (4,506) aittir.

Tablo 48. Evlilikte Anne Olma Yılı Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçek Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
İlgi	Gruplararası	,195	2	,097	,204	p > ,05
	Gruplariçi	278,534	583	,478		
	Toplam	278,729	585			
Disiplin	Gruplararası	14,275	2	7,137	8,577	p < ,01
	Gruplariçi	485,165	583	,832		
	Toplam	499,440	585			
Bakım	Gruplararası	,731	2	,366	,962	p > ,05
	Gruplariçi	221,580	583	,380		
	Toplam	222,311	585			
Katılım	Gruplararası	,141	2	,071	,063	p > ,05
	Gruplariçi	650,982	580	1,122		
	Toplam	651,123	582			
Sağlık	Gruplararası	3,965	2	1,983	2,503	p > ,05
	Gruplariçi	461,857	583	,792		
	Toplam	465,822	585			
Ebeveyn Öz Yeterliği	Gruplararası	1,701	2	,851	3,003	p > ,05
	Gruplariçi	165,103	583	,283		
	Toplam	166,804	585			

Evlilikte anne olma yılı değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt ölçek puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda Disiplin alt boyutunda ,01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Evlilikte anne olma yılı, annelerin Disiplin alt boyutundan elde ettikleri puanları etkilemektedir.

Tablo 49. Evlilikte Anne Olma Yılı Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Disiplin Alt Ölçek Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Evlilikte Anne Olma Yılı	(J) Evlilikte Anne Olma Yılı	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p
Disiplin	1-5 yıl	6-10 yıl	,235	,137	p > ,05
		11 yıl ve üzeri	,843(*)	,218	p < ,05
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,235	,137	p > ,05
		11 yıl ve üzeri	,607	,252	p > ,05
	11 yıl ve üzeri	1-5 yıl	-,843(*)	,218	p < ,05
		6-10 yıl	-,607	,252	p > ,05

Farklılıkların hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe Testi sonucuna göre, Disiplin alt boyutunda evlilikte anne olma yılı 1-5 yıl ile 11 yıl ve üzeri olan anneler arasında evlilikte 1-5 yıl içinde anne olanlar lehine ($p < ,05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, Disiplin alt boyutunda evlilikte erken anne olan annelerin ebeveyn öz yeterliği algısının, geç anne olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 50. Çocuk Sayısı Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

	Çocuk Sayısı	N	x	ss	Sh	t	sd	p																																																																		
İlgi	Tek çocuk	334	5,133	,677	,037	1,452	584	p > ,05																																																																		
	İki çocuk ve üstü	252	5,049	,705	,044				Disiplin	Tek çocuk	334	4,002	,901	,049	1,378	584	p > ,05	İki çocuk ve üstü	252	3,896	,951	,059	Bakım	Tek çocuk	334	5,574	,642	,035	,335	584	p > ,05	İki çocuk ve üstü	252	5,591	,581	,036	Katılım	Tek çocuk	334	4,365	1,053	,057	1,945	584	p > ,05	İki çocuk ve üstü	252	4,193	1,057	,066	Sağlık	Tek çocuk	334	5,198	,882	,048	,335	584	p > ,05	İki çocuk ve üstü	252	5,223	,906	,057	Ebeveyn Öz Yeterliği	Tek çocuk	334	4,797	,547	,029	1,573	584	p > ,05	İki çocuk ve üstü
Disiplin	Tek çocuk	334	4,002	,901	,049	1,378	584	p > ,05																																																																		
	İki çocuk ve üstü	252	3,896	,951	,059				Bakım	Tek çocuk	334	5,574	,642	,035	,335	584	p > ,05	İki çocuk ve üstü	252	5,591	,581	,036	Katılım	Tek çocuk	334	4,365	1,053	,057	1,945	584	p > ,05	İki çocuk ve üstü	252	4,193	1,057	,066	Sağlık	Tek çocuk	334	5,198	,882	,048	,335	584	p > ,05	İki çocuk ve üstü	252	5,223	,906	,057	Ebeveyn Öz Yeterliği	Tek çocuk	334	4,797	,547	,029	1,573	584	p > ,05	İki çocuk ve üstü	252	4,727	,513	,032										
Bakım	Tek çocuk	334	5,574	,642	,035	,335	584	p > ,05																																																																		
	İki çocuk ve üstü	252	5,591	,581	,036				Katılım	Tek çocuk	334	4,365	1,053	,057	1,945	584	p > ,05	İki çocuk ve üstü	252	4,193	1,057	,066	Sağlık	Tek çocuk	334	5,198	,882	,048	,335	584	p > ,05	İki çocuk ve üstü	252	5,223	,906	,057	Ebeveyn Öz Yeterliği	Tek çocuk	334	4,797	,547	,029	1,573	584	p > ,05	İki çocuk ve üstü	252	4,727	,513	,032																								
Katılım	Tek çocuk	334	4,365	1,053	,057	1,945	584	p > ,05																																																																		
	İki çocuk ve üstü	252	4,193	1,057	,066				Sağlık	Tek çocuk	334	5,198	,882	,048	,335	584	p > ,05	İki çocuk ve üstü	252	5,223	,906	,057	Ebeveyn Öz Yeterliği	Tek çocuk	334	4,797	,547	,029	1,573	584	p > ,05	İki çocuk ve üstü	252	4,727	,513	,032																																						
Sağlık	Tek çocuk	334	5,198	,882	,048	,335	584	p > ,05																																																																		
	İki çocuk ve üstü	252	5,223	,906	,057				Ebeveyn Öz Yeterliği	Tek çocuk	334	4,797	,547	,029	1,573	584	p > ,05	İki çocuk ve üstü	252	4,727	,513	,032																																																				
Ebeveyn Öz Yeterliği	Tek çocuk	334	4,797	,547	,029	1,573	584	p > ,05																																																																		
	İki çocuk ve üstü	252	4,727	,513	,032																																																																					

Tablo 50’de görülen çocuk sayısı değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Yeterlik Ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sahip olunan çocuk sayısı, annelerin ebeveyn öz yeterlik algılarını etkilememektedir.

Tablo 51. Evde Yaşayan Akraba Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

	Evde Akraba	N	x	ss	Sh	t	sd	p																																																																		
İlgi	Yok	452	5,079	,705	,033	1,154	584	p > ,05																																																																		
	Var	134	5,158	,633	,054				Disiplin	Yok	452	4,019	,920	,043	3,057	584	p < ,05	Var	134	3,743	,908	,078	Bakım	Yok	452	5,578	,638	,030	,273	584	p > ,05	Var	134	5,594	,536	,046	Katılım	Yok	452	4,310	1,029	,048	,802	584	p > ,05	Var	134	4,226	1,150	,099	Sağlık	Yok	452	5,209	,884	,041	,006	584	p > ,05	Var	134	5,209	,921	,079	Ebeveyn Öz Yeterliği	Yok	452	4,782	,537	,025	1,214	584	p > ,05	Var
Disiplin	Yok	452	4,019	,920	,043	3,057	584	p < ,05																																																																		
	Var	134	3,743	,908	,078				Bakım	Yok	452	5,578	,638	,030	,273	584	p > ,05	Var	134	5,594	,536	,046	Katılım	Yok	452	4,310	1,029	,048	,802	584	p > ,05	Var	134	4,226	1,150	,099	Sağlık	Yok	452	5,209	,884	,041	,006	584	p > ,05	Var	134	5,209	,921	,079	Ebeveyn Öz Yeterliği	Yok	452	4,782	,537	,025	1,214	584	p > ,05	Var	134	4,718	,521	,045										
Bakım	Yok	452	5,578	,638	,030	,273	584	p > ,05																																																																		
	Var	134	5,594	,536	,046				Katılım	Yok	452	4,310	1,029	,048	,802	584	p > ,05	Var	134	4,226	1,150	,099	Sağlık	Yok	452	5,209	,884	,041	,006	584	p > ,05	Var	134	5,209	,921	,079	Ebeveyn Öz Yeterliği	Yok	452	4,782	,537	,025	1,214	584	p > ,05	Var	134	4,718	,521	,045																								
Katılım	Yok	452	4,310	1,029	,048	,802	584	p > ,05																																																																		
	Var	134	4,226	1,150	,099				Sağlık	Yok	452	5,209	,884	,041	,006	584	p > ,05	Var	134	5,209	,921	,079	Ebeveyn Öz Yeterliği	Yok	452	4,782	,537	,025	1,214	584	p > ,05	Var	134	4,718	,521	,045																																						
Sağlık	Yok	452	5,209	,884	,041	,006	584	p > ,05																																																																		
	Var	134	5,209	,921	,079				Ebeveyn Öz Yeterliği	Yok	452	4,782	,537	,025	1,214	584	p > ,05	Var	134	4,718	,521	,045																																																				
Ebeveyn Öz Yeterliği	Yok	452	4,782	,537	,025	1,214	584	p > ,05																																																																		
	Var	134	4,718	,521	,045																																																																					

Evde yaşayan akraba değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Yeterlik Ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda Disiplin (t = 3,057) anlamlı bir fark bulunmuştur. Evde yaşayan akraba olmaması, annelerin disiplin alt boyutundan elde ettikleri puanları etkilemektedir. Tabloda annelerin puan ortalamalarının 3,743 ile 5,594 arasında değiştiği gözlenmektedir.

4.2.3. Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları ile Annelerin Okula Başlamayla İlgili Davranışlarına İlişkin Bulgular

Tablo 52. Anaokuluna Başlatmada Tereddüt Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

	Tereddüt	N	x	ss	Sh	t	sd	p
İlgi	Yaşamama	486	5,133	,687	,031	2,788	584	p < ,05
	Yaşama	100	4,923	,681	,068			
Disiplin	Yaşamama	486	3,969	,924	,041	,745	584	p > ,05
	Yaşama	100	3,894	,922	,092			
Bakım	Yaşamama	486	5,600	,606	,027	1,607	584	p > ,05
	Yaşama	100	5,491	,657	,065			
Katılım	Yaşamama	486	4,312	1,051	,047	1,036	584	p > ,05
	Yaşama	100	4,191	1,087	,109			
Sağlık	Yaşamama	486	5,222	,881	,039	,771	584	p < ,05
	Yaşama	100	5,146	,946	,0946			
Ebeveyn Öz Yeterliği	Yaşamama	486	4,787	,529	,024	2,053	584	p < ,05
	Yaşama	100	4,667	,547	,054			

Tablo 52’de görülen çocuğu anaokuluna başlatmada tereddüt yaşama değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, İlgi (t = 2,788) ve Sağlık (t = ,771) alt boyutlarında ve toplam ebeveyn öz yeterliği algısında (t = 2,053) ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, çocuğunu okula başlatma konusunda tereddüt yaşamayan annelerin diğer annelere oranla İlgi ve Sağlık alt boyutlarından ve toplam Ebeveyn Öz Yeterliğinden elde ettikleri puanların daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca tabloda, annelerin ebeveyn öz yeterliği algılarının puan ortalamalarının 3,894 ile 5,600 arasında değiştiği gözlenmektedir.

Tablo 53. Öğretmene Bilgi Verme Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

	Bilgi	N	x	ss	Sh	t	sd	p
İlgi	Vermeme	188	4,943	,743	,054	3,789	583	p < ,01
	Verme	397	5,172	,651	,032			
Disiplin	Vermeme	188	3,966	,908	,066	,179	583	p > ,05
	Verme	397	3,952	,933	,046			
Bakım	Vermeme	188	5,507	,688	,050	2,048	583	p < ,05
	Verme	397	5,618	,576	,028			
Katılım	Vermeme	188	4,233	1,041	,076	,894	583	p > ,05
	Verme	397	4,317	1,066	,053			
Sağlık	Vermeme	188	5,221	,844	,061	,233	583	p > ,05
	Verme	397	5,203	,916	,045			
Ebeveyn Öz Yeterliği	Vermeme	188	4,713	,533	,038	1,700	583	p > ,05
	Verme	397	4,793	,533	,026			

Tablo 53’de görülen okul açıldığında öğretmene çocuk hakkında bilgi verme değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, İlgi (t = 3,789) alt boyutunda ,01 düzeyinde, Bakım (t = 2,048) alt boyutunda ise ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu sonuca göre, çocuğu okula başladığında öğretmene çocuk hakkında bilgi veren annelerin diğer annelere oranla İlgi ve Bakım alt boyutlarından elde ettikleri puanların daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca tabloda, annelerin puan ortalamalarının 3,952 ile 5,618 arasında değiştiği gözlenmektedir.

Tablo 54. Çocukla Okul Hakkında Konuşma Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

	Okul Hk. Konuşma	N	x	ss	Sh	t	sd	p																																																																		
İlgi	Hayır	22	4,856	,655	,139	1,675	584	p > ,05																																																																		
	Evet	564	5,107	,690	,029				Disiplin	Hayır	22	3,515	,874	,186	2,293	584	p < ,05	Evet	564	3,973	,922	,038	Bakım	Hayır	22	5,420	,514	,109	1,252	584	p > ,05	Evet	564	5,588	,619	,026	Katılım	Hayır	22	3,837	1,176	,263	1,958	584	p > ,05	Evet	564	4,307	1,050	,044	Sağlık	Hayır	22	5,234	,873	,186	,137	584	p > ,05	Evet	564	5,208	,893	,037	Ebeveyn Öz Yeterliği	Hayır	22	4,487	,474	,101	2,517	584	p < ,05	Evet
Disiplin	Hayır	22	3,515	,874	,186	2,293	584	p < ,05																																																																		
	Evet	564	3,973	,922	,038				Bakım	Hayır	22	5,420	,514	,109	1,252	584	p > ,05	Evet	564	5,588	,619	,026	Katılım	Hayır	22	3,837	1,176	,263	1,958	584	p > ,05	Evet	564	4,307	1,050	,044	Sağlık	Hayır	22	5,234	,873	,186	,137	584	p > ,05	Evet	564	5,208	,893	,037	Ebeveyn Öz Yeterliği	Hayır	22	4,487	,474	,101	2,517	584	p < ,05	Evet	564	4,778	,533	,022										
Bakım	Hayır	22	5,420	,514	,109	1,252	584	p > ,05																																																																		
	Evet	564	5,588	,619	,026				Katılım	Hayır	22	3,837	1,176	,263	1,958	584	p > ,05	Evet	564	4,307	1,050	,044	Sağlık	Hayır	22	5,234	,873	,186	,137	584	p > ,05	Evet	564	5,208	,893	,037	Ebeveyn Öz Yeterliği	Hayır	22	4,487	,474	,101	2,517	584	p < ,05	Evet	564	4,778	,533	,022																								
Katılım	Hayır	22	3,837	1,176	,263	1,958	584	p > ,05																																																																		
	Evet	564	4,307	1,050	,044				Sağlık	Hayır	22	5,234	,873	,186	,137	584	p > ,05	Evet	564	5,208	,893	,037	Ebeveyn Öz Yeterliği	Hayır	22	4,487	,474	,101	2,517	584	p < ,05	Evet	564	4,778	,533	,022																																						
Sağlık	Hayır	22	5,234	,873	,186	,137	584	p > ,05																																																																		
	Evet	564	5,208	,893	,037				Ebeveyn Öz Yeterliği	Hayır	22	4,487	,474	,101	2,517	584	p < ,05	Evet	564	4,778	,533	,022																																																				
Ebeveyn Öz Yeterliği	Hayır	22	4,487	,474	,101	2,517	584	p < ,05																																																																		
	Evet	564	4,778	,533	,022																																																																					

Tablo 54’de görülen anaokuluna başlamadan önce çocukla okul hakkında konuşma değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, Disiplin (t = 1,675) alt boyutu ve toplam Ebeveyn Öz Yeterliği (t = 2,517) puanı açısından ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, anaokuluna başlamadan önce çocuklarıyla okul hakkında konuşan annelerin Disiplin alt boyutu ve toplam ebeveyn öz yeterliği puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine tabloda annelerin okul beklentileri uyum düzeyleri puan ortalamalarının 3,837 ile 5,588 arasında değiştiği gözlenmektedir.

Tablo 55. Çocuktan Ayrılmakta Zorlanma Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

	Çocuktan Ayrılmak	N	x	ss	Sh	t	sd	p
İlgi	Zor değil	305	5,120	,647	,037	,786	583	p > ,05
	Zor	280	5,075	,734	,043			
Disiplin	Zor değil	305	4,107	,947	,054	4,178	583	p < ,01
	Zor	280	3,793	,872	,052			
Bakım	Zor değil	305	5,596	,561	,032	,549	583	p > ,05
	Zor	280	5,568	,671	,040			
Katılım	Zor değil	305	4,351	1,017	,058	1,460	583	p > ,05
	Zor	280	4,223	1,098	,065			
Sağlık	Zor değil	305	5,251	,903	,051	1,195	583	p > ,05
	Zor	280	5,163	,881	,052			
Ebeveyn Öz Yeterliği	Zor değil	305	4,832	,528	,030	3,061	583	p < ,05
	Zor	280	4,697	,532	,031			

Annenin çocuğu anaokuluna başladığında ondan ayrılmakta zorlanması değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda Disiplin (t = 4,178) alt boyutunda ,01 düzeyinde, Ebeveyn Öz Yeterliği toplam puanda (t = 3,061) ise ,05 düzeyinde bir farklılık elde edilmiştir. Çocuğu anaokuluna başladığında ondan ayrılmakta zorlanmayan annelerin Disiplin alt boyutunda ve ebeveyn öz yeterliği toplamda elde ettikleri puanların diğer annelere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Annelerin puan ortalamaları 3,793 ile 5,596 arasında değişmektedir.

Tablo 56. Sınıfta Beklemeyi İsteme Değişkenine Bağlı Olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

	Sınıfta Beklemeyi İsteme	N	x	ss	Sh	t	sd	p																																																																		
İlgi	Hayır	449	5,132	,646	,030	1,900	583	p > ,05																																																																		
	Evet	136	4,988	,809	,069				Disiplin	Hayır	449	4,036	,904	,042	3,840	583	p < ,01	Evet	136	3,693	,944	,081	Bakım	Hayır	449	5,591	,594	,028	,609	583	p > ,05	Evet	136	5,554	,684	,058	Katılım	Hayır	449	4,380	1,019	,048	3,801	583	p < ,01	Evet	136	3,988	1,132	,097	Sağlık	Hayır	449	5,263	,881	,041	2,711	583	p < ,05	Evet	136	5,028	,911	,078	Ebeveyn Öz Yeterliği	Hayır	449	4,822	,517	,024	4,563	583	p < ,01	Evet
Disiplin	Hayır	449	4,036	,904	,042	3,840	583	p < ,01																																																																		
	Evet	136	3,693	,944	,081				Bakım	Hayır	449	5,591	,594	,028	,609	583	p > ,05	Evet	136	5,554	,684	,058	Katılım	Hayır	449	4,380	1,019	,048	3,801	583	p < ,01	Evet	136	3,988	1,132	,097	Sağlık	Hayır	449	5,263	,881	,041	2,711	583	p < ,05	Evet	136	5,028	,911	,078	Ebeveyn Öz Yeterliği	Hayır	449	4,822	,517	,024	4,563	583	p < ,01	Evet	136	4,587	,551	,047										
Bakım	Hayır	449	5,591	,594	,028	,609	583	p > ,05																																																																		
	Evet	136	5,554	,684	,058				Katılım	Hayır	449	4,380	1,019	,048	3,801	583	p < ,01	Evet	136	3,988	1,132	,097	Sağlık	Hayır	449	5,263	,881	,041	2,711	583	p < ,05	Evet	136	5,028	,911	,078	Ebeveyn Öz Yeterliği	Hayır	449	4,822	,517	,024	4,563	583	p < ,01	Evet	136	4,587	,551	,047																								
Katılım	Hayır	449	4,380	1,019	,048	3,801	583	p < ,01																																																																		
	Evet	136	3,988	1,132	,097				Sağlık	Hayır	449	5,263	,881	,041	2,711	583	p < ,05	Evet	136	5,028	,911	,078	Ebeveyn Öz Yeterliği	Hayır	449	4,822	,517	,024	4,563	583	p < ,01	Evet	136	4,587	,551	,047																																						
Sağlık	Hayır	449	5,263	,881	,041	2,711	583	p < ,05																																																																		
	Evet	136	5,028	,911	,078				Ebeveyn Öz Yeterliği	Hayır	449	4,822	,517	,024	4,563	583	p < ,01	Evet	136	4,587	,551	,047																																																				
Ebeveyn Öz Yeterliği	Hayır	449	4,822	,517	,024	4,563	583	p < ,01																																																																		
	Evet	136	4,587	,551	,047																																																																					

Öğretmeni aksini söylese de annenin, çocuğunun okula alıştığından emin olana kadar onu sınıfta beklemeyi istemesi değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda Disiplin ($t = 3,840$) ile Katılım ($t = 3,801$) alt boyutlarında ve Ebeveyn Öz Yeterliği toplam puanda ($t = 4,563$) ,01 düzeyinde, Sağlık alt boyutunda ise ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul açıldığında öğretmeni aksini söylese de çocuğun okula alıştığından emin olana kadar onu sınıfta beklemek isteyen annelere oranla beklemek istemeyen annelerin Disiplin, Katılım ve Sağlık alt boyutlarında ve ebeveyn öz yeterliği toplamda daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir. Tabloda annelerin puan ortalamalarının 3,693 ile 5,591 arasında değiştiği gözlenmektedir.

4.3. ANNENİN OKUL BEKLENTİLERİNE UYUMU ÖLÇEĞİ

4.3.1. Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları ile Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 57. Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

		N	x	ss	Sh	t	sd	p
İletişim	Kız	227	3,946	,639	,038	,021	584	p > ,05
	Erkek	309	3,945	,734	,041			
Destek ve İşbirliği	Kız	227	4,535	,411	,024	,278	584	p > ,05
	Erkek	309	4,525	,399	,022			
Güven	Kız	227	4,342	,498	,029	,854	584	p > ,05
	Erkek	309	4,305	,522	,029			
Aannenin Okul Beklentilerine Uyumu	Kız	227	4,209	,399	,024	,364	584	p > ,05
	Erkek	309	4,197	,442	,025			

Tablo 57’de görülen çocuğun cinsiyeti değişkenine bağlı olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, hiç bir alt ölçek ve toplam bazda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çocuğun cinsiyeti değişkenine göre annenin okul beklentilerine uyum düzeyleri toplamda ve farklı alt boyutlarda incelendiğinde puan ortalamalarının 3,945 ile 4,535 arasında değiştiği görülmektedir. Çocukların cinsiyetleri, annelerin okul beklentilerine uyum düzeylerini etkilememektedir.

4.3.2. Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları ile Annelerin Sahip Oldukları Özelliklere İlişkin Bulgular

Tablo 58. Annenin Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Annenin Yaşı	N	x	ss	Sh
İletişim	18-25 yaş	56	3,859	,624	,083
	26-33 yaş	349	3,926	,696	,037
	34-41 yaş	161	4,005	,697	,054
	42 yaş ve üstü	20	4,026	,711	,159
	Toplam	586	3,945	,690	,028
Destek ve İşbirliği	18-25 yaş	56	4,516	,469	,062
	26-33 yaş	349	4,556	,366	,019
	34-41 yaş	161	4,504	,430	,033
	42 yaş ve üstü	20	4,316	,566	,126
	Toplam	586	4,530	,405	,016
Güven	18-25 yaş	56	4,342	,516	,068
	26-33 yaş	349	4,346	,493	,026
	34-41 yaş	161	4,284	,537	,042
	42 yaş ve üstü	20	4,170	,574	,128
	Toplam	586	4,323	,511	,021
Annenin Okul Beklentilerine Uyumu	18-25 yaş	56	4,164	,373	,049
	26-33 yaş	349	4,207	,419	,022
	34-41 yaş	161	4,215	,450	,035
	42 yaş ve üstü	20	4,147	,406	,090
	Toplam	586	4,203	,422	,017

Tablo 58’de annenin yaşı değişkenine bağlı olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği toplam ve alt boyutların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Buna göre İletişim alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama 42 yaş ve üstü annelere (4,026) ait iken, en düşük 18-25 yaş annelere (3,859); Destek ve İşbirliği alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama 26-33 yaş annelere (4,556) ait iken, en düşük 42 yaş ve üstü annelere (4,316); Güven alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama 26-33 yaş annelere (4,346) ait iken, en düşük 42 yaş ve üstü annelere (4,170); Annenin Okul Beklentilerine Uyumu genel toplam düzeyinde en yüksek aritmetik ortalama 34-41 yaş annelere (4,215) ait iken, en düşük 42 yaş ve üstü annelere (4,147) aittir.

Tablo 59. Annenin Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçek Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
İletişim	Gruplararası	1,248	3	,416	,872	p > ,05
	Gruplariçi	277,579	582	,477		
	Toplam	278,827	585			
Destek ve İşbirliği	Gruplararası	1,274	3	,425	2,610	p > ,05
	Gruplariçi	94,692	582	,163		
	Toplam	95,966	585			
Güven	Gruplararası	,914	3	,305	1,167	p > ,05
	Gruplariçi	151,954	582	,261		
	Toplam	152,868	585			
Annenin Okul Beklentilerine Uyumu	Gruplararası	,176	3	,059	,327	p > ,05
	Gruplariçi	104,345	582	,179		
	Toplam	104,521	585			

Tablo 59’da görülen annenin yaşı değişkenine bağlı olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, hiç bir alt ölçek ve toplam puanda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Annenin yaşı, annelerin okul beklentilerine uyum düzeylerini etkilememektedir.

Tablo 60. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Annenin Eğitimi	N	x	ss	Sh
İletişim	Öğrenim görmemiş	10	4,130	,569	,189
	İlkokul	198	4,013	,679	,048
	Ortaokul	70	3,935	,608	,072
	Lise	203	3,834	,743	,052
	Üniversite	105	4,021	,645	,063
	Toplam	586	3,945	,690	,028
Destek ve İşbirliği	Öğrenim görmemiş	10	4,425	,559	,186
	İlkokul	198	4,599	,376	,026
	Ortaokul	70	4,613	,359	,042
	Lise	203	4,519	,363	,025
	Üniversite	105	4,374	,497	,048
	Toplam	586	4,530	,405	,016
Güven	Öğrenim görmemiş	10	4,255	,426	,142
	İlkokul	198	4,422	,500	,035
	Ortaokul	70	4,427	,459	,054
	Lise	203	4,282	,481	,033
	Üniversite	105	4,150	,572	,055
	Toplam	586	4,323	,511	,021
Annenin Okul Beklentilerine Uyumu	Öğrenim görmemiş	10	4,248	,385	,128
	İlkokul	198	4,279	,406	,028
	Ortaokul	70	4,246	,372	,044
	Lise	203	4,137	,430	,030
	Üniversite	105	4,153	,450	,043
	Toplam	586	4,203	,422	,017

Tablo 60’da annenin eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği toplam ve alt boyutların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Buna göre İletişim alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama öğrenim görmemiş annelere (4,130) ait iken, en düşük lise mezunu annelere (3,834); Destek ve İşbirliği alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama ortaokul mezunu annelere (4,613) ait iken, en düşük üniversite mezunu annelere (4,374); Güven alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama ortaokul mezunu annelere (4,427) ait iken, en düşük üniversite mezunu annelere (4,150); Annenin Okul Beklentilerine Uyumu genel toplam düzeyinde en yüksek aritmetik ortalama ilkokul mezunu annelere (4,279) ait iken, en düşük lise mezunu annelere (4,137) aittir.

Tablo 61. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçek Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
İletişim	Gruplararası	4,336	4	1,084		
	Gruplariçi	274,491	581	,472	2,294	p > ,05
	Toplam	278,827	585			
Destek ve İşbirliği	Gruplararası	4,100	4	1,025		
	Gruplariçi	91,866	581	,158	6,483	p < ,01
	Toplam	95,966	585			
Güven	Gruplararası	6,214	4	1,553		
	Gruplariçi	146,655	581	,252	6,154	p < ,01
	Toplam	152,868	585			
Annenin Okul Beklentilerine Uyumu	Gruplararası	2,449	4	,612		
	Gruplariçi	102,072	581	,176	3,486	p < ,05
	Toplam	104,521	585			

Tablo 61’de görülen annenin eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, Destek ve İşbirliği, Güven alt boyutlarında ,01 düzeyinde, Annenin Okul Beklentilerine Uyumu düzeyinde ise ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Annenin eğitim düzeyi, Destek ve İşbirliği ile Güven alt boyutlarının puanlarını ve annelerin okul beklentilerine uyum düzeylerini etkilemektedir.

Tablo 62. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ile Destek ve İşbirliği ve Güven Alt Ölçek Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Annenin eğitim düzeyi	(J) Annenin eğitim düzeyi	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	P	
Destek ve İşbirliği	Öğrenim görmemiş	İlkokul	-,173	,135	p > ,05	
		Ortaokul	-,187	,140	p > ,05	
		Lise	-,093	,135	p > ,05	
		Üniversite	,051	,138	p > ,05	
	İlkokul	Öğrenim görmemiş	,173	,135	p > ,05	
		Ortaokul	-,013	,055	p > ,05	
		Lise	,079	,039	p > ,05	
		Üniversite	,224(*)	,047	p < ,01	
	Ortaokul	Öğrenim görmemiş	,187	,140	p > ,05	
		İlkokul	,013	,055	p > ,05	
		Lise	,093	,055	p > ,05	
		Üniversite	,238(*)	,061	p < ,05	
	Lise	Öğrenim görmemiş	,093	,135	p > ,05	
		İlkokul	-,079	,039	p > ,05	
		Ortaokul	-,093	,055	p > ,05	
		Üniversite	,145	,047	p > ,05	
	Üniversite	Öğrenim görmemiş	-,051	,138	p > ,05	
		İlkokul	-,224(*)	,047	p < ,01	
		Ortaokul	-,238	,061	p > ,05	
		Lise	-,145	,047	p > ,05	
	Güven	Öğrenim görmemiş	İlkokul	-,166	,171	p > ,05
			Ortaokul	-,171	,177	p > ,05
			Lise	-,026	,171	p > ,05
			Üniversite	,105	,174	p > ,05
İlkokul		Öğrenim görmemiş	,166	,171	p > ,05	
		Ortaokul	-,005	,069	p > ,05	
		Lise	,139	,050	p > ,05	
		Üniversite	,271(*)	,060	p < ,05	
Ortaokul		Öğrenim görmemiş	,171	,177	p > ,05	
		İlkokul	,005	,069	p > ,05	
		Lise	,144	,069	p > ,05	
		Üniversite	,276 (*)	,077	p < ,05	

Tablo 62'nin devamı

Bağımlı Değişken	(I) Annenin eğitim düzeyi	(J) Annenin eğitim düzeyi	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	P
Annenin Okul Beklentilerine Uyumu	Lise	Öğrenim görmemiş	,026	,171	p > ,05
		İlkokul	-,139	,050	p > ,05
		Ortaokul	-,144	,069	p > ,05
		Üniversite	,131	,060	p > ,05
	Üniversite	Öğrenim görmemiş	-,105	,174	p > ,05
		İlkokul	-,271(*)	,060	p < ,05
		Ortaokul	-,276(*)	,077	p < ,05
		Lise	-,131	,060	p > ,05
	Öğrenim görmemiş	İlkokul	-,030	,142	p > ,05
		Ortaokul	,002	,148	p > ,05
		Lise	,111	,142	p > ,05
		Üniversite	,095	,145	p > ,05
	İlkokul	Öğrenim görmemiş	,030	,142	p > ,05
		Ortaokul	,033	,058	p > ,05
		Lise	,142(*)	,041	p < ,05
		Üniversite	,126	,050	p > ,05
	Ortaokul	Öğrenim görmemiş	-,002	,148	p > ,05
		İlkokul	-,033	,058	p > ,05
		Lise	,108	,058	p > ,05
		Üniversite	,093	,064	p > ,05
	Lise	Öğrenim görmemiş	-,111	,142	p > ,05
		İlkokul	-,142(*)	,041	p < ,05
		Ortaokul	-,108	,058	p > ,05
		Üniversite	-,015	,050	p > ,05
Üniversite	Öğrenim görmemiş	-,095	,145	p > ,05	
	İlkokul	-,126	,050	p > ,05	
	Ortaokul	-,093	,064	p > ,05	
	Lise	,015	,050	p > ,05	

Farklılıkların hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe Testi sonucuna göre, Destek ve İşbirliği alt boyutunda eğitim düzeyi ilkökul ile üniversite mezunu olan anneler arasında ilkökul mezunu anneler lehine ($p < ,01$); ortaokul mezunu anneler ile üniversite mezunu anneler arasında ortaokul mezunu anneler lehine ($p < ,05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Güven alt

boyutunda eğitim düzeyi ilkokul ile üniversite mezunu olan anneler arasında ilkokul mezunu anneler lehine ($p < ,05$); ortaokul mezunu anneler ile üniversite mezunu anneler arasında ortaokul mezunu anneler lehine ($p < ,05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Annenin Okul Beklentilerine Uyumu toplam puanında eğitim düzeyi ilkokul ile lise mezunu olan anneler arasında ilkokul mezunu anneler lehine ($p < ,05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, Destek ve İşbirliği ile Güven alt boyutları ile toplam Annenin Okul Beklentilerine Uyumu düzeyinde annenin eğitim düzeyi yükseldikçe annenin okulun beklentilerine uyum düzeyinin azaldığı görülmektedir.

Tablo 63. Annenin Çalışması Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

	Annenin Çalışması	N	x	ss	Sh	t	sd	p
İletişim	Çalışmıyor	406	3,928	,684	,033	,976	583	$p > ,05$
	Çalışıyor	179	3,988	,703	,052			
Destek ve İşbirliği	Çalışmıyor	406	4,576	,369	,018	3,835	583	$p < ,01$
	Çalışıyor	179	4,427	,460	,034			
Güven	Çalışmıyor	406	4,355	,493	,024	2,215	583	$p < ,05$
	Çalışıyor	179	4,254	,540	,040			
Annenin Okul Beklentilerine Uyumu	Çalışmıyor	406	4,216	,413	,020	1,045	583	$p > ,05$
	Çalışıyor	179	4,176	,441	,033			

Tablo 63’te annenin çalışması değişkenine bağlı olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları görülmektedir. Farklı alt boyutlarda ve toplamda annenin çalışması değişkenine göre annenin okul beklentilerine uyum düzeyleri puan ortalamalarının 3, 928 ile 4,576 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Destek ve İşbirliği ($t = 3,835$) alt boyutunda ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık, Güven ($t = 2,215$) alt boyutunda ise ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Annenin çalışma durumu, Destek ve İşbirliği ile Güven alt boyut puanlarını etkilemektedir. Bu farklılık çalışmayan annelerin lehine görülmektedir. Diğer bir deyişle, çalışmayan annelerin çalışan annelere oranla Destek ve İşbirliği ile Güven alt boyutlarından elde ettikleri puanlar daha yüksektir.

Tablo 64. Anne Babanın Birliktelik Durumu Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

	Anne Baba	N	x	ss	Sh	t	sd	p
Güven	Birlikte	547	4,320	,514	,022	,543	584	p > ,05
	Birlikte değil	39	4,362	,466	,074			
İletişim	Birlikte	547	3,932	,684	,029	1,516	584	p > ,05
	Birlikte değil	39	4,124	,755	,120			
Destek ve İşbirliği	Birlikte	547	4,528	,409	,017	,375	584	p > ,05
	Birlikte değil	39	4,553	,333	,053			
Aannenin Okul Beklentilerine Uyumu	Birlikte	547	4,196	,421	,018	1,545	584	p > ,05
	Birlikte değil	39	4,304	,431	,069			

Tablo 64 incelendiğinde annelerin farklı alt boyutlarda ve toplamda okul beklentilerine uyum düzeyleri puan ortalamalarının 3,932 ile 4,362 arasında değiştiği görülmektedir. Anne babanın birliktelik durumu değişkenine bağlı olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, hiç bir alt ölçek ve toplam puanda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anne babanın birliktelik durumu, annelerin okul beklentilerine uyum düzeylerini etkilememektedir.

Tablo 65. Çocuk Sayısı Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

	Çocuk Sayısı	N	x	ss	Sh	t	sd	p
İletişim	Tek çocuk	334	3,975	,697	,038	1,225	584	p > ,05
	İki çocuk ve üstü	252	3,905	,680	,042			
Destek ve İşbirliği	Tek çocuk	334	4,532	,413	,022	,171	584	p > ,05
	İki çocuk ve üstü	252	4,527	,394	,024			
Güven	Tek çocuk	334	4,309	,532	,029	-,736	584	p > ,05
	İki çocuk ve üstü	252	4,340	,482	,030			
Aannenin Okul Beklentilerine Uyumu	Tek çocuk	334	4,215	,432	,023	,774	584	p > ,05
	İki çocuk ve üstü	252	4,187	,409	,025			

Tablo 65 incelendiğinde annelerin farklı alt boyutlarda ve toplamda okul beklentilerine uyum düzeyleri puan ortalamalarının 3,905 ile 4,532 arasında değiştiği görülmektedir. Çocuk sayısı değişkenine bağlı olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, hiç bir alt ölçek ve toplam bazda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çocuk sayısı, annelerin okul beklentilerine uyum düzeylerini etkilememektedir.

Tablo 66. Evde Yaşayan Akraba Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

	Evde Akraba	N	x	ss	Sh	t	sd	p																																						
İletişim	Yok	452	3,932	,694	,032	,834	584	p > ,05																																						
	Var	134	3,989	,676	,058				Destek ve İşbirliği	Yok	452	4,531	,403	,018	,137	584	p > ,05	Var	134	4,526	,413	,035	Güven	Yok	452	4,316	,520	,024	,538	584	p > ,05	Var	134	4,343	,479	,041	Aannenin Okul Beklentilerine Uyumu	Yok	452	4,195	,424	,019	,799	584	p > ,05	Var
Destek ve İşbirliği	Yok	452	4,531	,403	,018	,137	584	p > ,05																																						
	Var	134	4,526	,413	,035				Güven	Yok	452	4,316	,520	,024	,538	584	p > ,05	Var	134	4,343	,479	,041	Aannenin Okul Beklentilerine Uyumu	Yok	452	4,195	,424	,019	,799	584	p > ,05	Var	134	4,228	,417	,036										
Güven	Yok	452	4,316	,520	,024	,538	584	p > ,05																																						
	Var	134	4,343	,479	,041				Aannenin Okul Beklentilerine Uyumu	Yok	452	4,195	,424	,019	,799	584	p > ,05	Var	134	4,228	,417	,036																								
Aannenin Okul Beklentilerine Uyumu	Yok	452	4,195	,424	,019	,799	584	p > ,05																																						
	Var	134	4,228	,417	,036																																									

Evde yaşayan akraba değişkenine bağlı olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu değişken açısından annelerin sahip oldukları puan ortalamaları 3,932 ile 4,531 arasında değişmektedir. Evde yaşayan akraba durumu, annelerin okul beklentilerine uyum düzeylerini etkilememektedir.

Tablo 67. Annenin Anaokuluna Gitmiş Olması Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

	Anne Anaokulu	N	x	ss	Sh	t	sd	p																																						
İletişim	Hayır	549	3,952	,685	,029	,906	584	p > ,05																																						
	Evet	37	3,845	,762	,125				Destek ve İşbirliği	Hayır	549	4,535	,404	,017	1,170	584	p > ,05	Evet	37	4,455	,411	,067	Güven	Hayır	549	4,313	,519	,022	2,733	584	p < ,05	Evet	37	4,471	,326	,053	Annenin Okul Beklentilerine Uyumu	Hayır	549	4,205	,424	,018	,512	584	p > ,05	Evet
Destek ve İşbirliği	Hayır	549	4,535	,404	,017	1,170	584	p > ,05																																						
	Evet	37	4,455	,411	,067				Güven	Hayır	549	4,313	,519	,022	2,733	584	p < ,05	Evet	37	4,471	,326	,053	Annenin Okul Beklentilerine Uyumu	Hayır	549	4,205	,424	,018	,512	584	p > ,05	Evet	37	4,168	,402	,066										
Güven	Hayır	549	4,313	,519	,022	2,733	584	p < ,05																																						
	Evet	37	4,471	,326	,053				Annenin Okul Beklentilerine Uyumu	Hayır	549	4,205	,424	,018	,512	584	p > ,05	Evet	37	4,168	,402	,066																								
Annenin Okul Beklentilerine Uyumu	Hayır	549	4,205	,424	,018	,512	584	p > ,05																																						
	Evet	37	4,168	,402	,066																																									

Tablo 67’de görülen annenin anaokuluna gitmiş olması değişkenine bağlı olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, Güven (t = 2,733) alt boyutunda ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Annenin anaokuluna gitmiş olması, Güven alt boyutundan aldıkları puanı etkilemektedir. Kendisi küçükken anaokuluna gitmiş olan anneler okulun beklentilerine uyumda Güven alt boyutunda yüksek puana sahiptirler. Aynı zamanda annelerin puan ortalamalarının 3,845 ile 4,535 arasında değiştiği tabloda görülmektedir.

4.3.3. Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları ile Annelerin Okula Başlamayla İlgili Davranışlarına İlişkin Bulgular

Tablo 68. Anaokuluna Başlatmada Tereddüt Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

	Tereddüt	N	x	ss	Sh	t	sd	p																																						
İletişim	Yaşamama	486	3,997	,655	,029	3,605	584	p < ,01																																						
	Yaşama	100	3,691	,794	,079				Destek ve İşbirliği	Yaşamama	486	4,545	,405	,018	1,939	584	p > ,05	Yaşama	100	4,459	,396	,039	Güven	Yaşamama	486	4,336	,503	,022	1,452	584	p > ,05	Yaşama	100	4,255	,542	,054	Annenin Okul Beklentilerine Uyumu	Yaşamama	486	4,235	,406	,018	4,120	584	p < ,01	Yaşama
Destek ve İşbirliği	Yaşamama	486	4,545	,405	,018	1,939	584	p > ,05																																						
	Yaşama	100	4,459	,396	,039				Güven	Yaşamama	486	4,336	,503	,022	1,452	584	p > ,05	Yaşama	100	4,255	,542	,054	Annenin Okul Beklentilerine Uyumu	Yaşamama	486	4,235	,406	,018	4,120	584	p < ,01	Yaşama	100	4,046	,463	,046										
Güven	Yaşamama	486	4,336	,503	,022	1,452	584	p > ,05																																						
	Yaşama	100	4,255	,542	,054				Annenin Okul Beklentilerine Uyumu	Yaşamama	486	4,235	,406	,018	4,120	584	p < ,01	Yaşama	100	4,046	,463	,046																								
Annenin Okul Beklentilerine Uyumu	Yaşamama	486	4,235	,406	,018	4,120	584	p < ,01																																						
	Yaşama	100	4,046	,463	,046																																									

Tablo 68’de görülen çocuğunu anaokuluna başlatmada tereddüt yaşama değişkenine bağlı olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, İletişim (t = 3,605) alt boyutunda ve toplam okul beklentilerine uyum düzeyinde (t = 4,120) ,01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, çocuğunu okula başlatma konusunda tereddüt yaşamayan annelerin diğer annelere oranla İletişim alt boyutundan ve toplam okul beklentilerine uyum düzeyinden elde ettikleri puanların daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca tabloda, annelerin okul beklentilerine gösterdikleri uyum düzeylerinin puan ortalamalarının 3,691 ile 4,545 arasında değiştiği gözlenmektedir.

Tablo 69. Öğretmene Bilgi Verme Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

	Bilgi	N	x	ss	Sh	t	sd	p
İletişim	Vermeme	188	3,629	,731	,053	7,565	583	p < ,01
	Verme	397	4,096	,617	,030			
Destek ve İşbirliği	Vermeme	188	4,464	,436	,031	2,704	583	p < ,05
	Verme	397	4,561	,386	,019			
Güven	Vermeme	188	4,326	,499	,036	,118	583	p > ,05
	Verme	397	4,321	,517	,025			
Aannenin Okul Beklentilerine Uyumu	Vermeme	188	4,035	,446	,032	6,542	583	p < ,01
	Verme	397	4,283	,387	,019			

Tablo 69’da görülen okul açıldığında öğretmene çocuk hakkında bilgi verme değişkenine bağlı olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, İletişim (t = 7,565) alt boyutunda ve toplam okul beklentilerine uyum düzeyinde (t = 6,542) ,01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca Destek ve İşbirliği (t = 2,704) alt boyutunda ise ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu sonuca göre, çocuğu okula başladığında öğretmene çocuk hakkında bilgi veren annelerin diğer annelere oranla İletişim ile Destek ve İşbirliği alt boyutlarından ve toplam okul beklentilerine uyum düzeyinden elde ettikleri puanların daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca tabloda, annelerin okul beklentilerine gösterdikleri uyum düzeylerinin puan ortalamalarının 3,629 ile 4,561 arasında değiştiği gözlenmektedir.

Tablo 70. Çocukla Okul Hakkında Konuşma Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

	Okul Hk. Konuşma	N	x	ss	Sh	t	sd	p																																						
İletişim	Hayır	22	3,855	,749	,159	,622	584	p > ,05																																						
	Evet	564	3,949	,688	,028				Destek ve İşbirliği	Hayır	22	4,332	,378	,080	2,343	584	p < ,05	Evet	564	4,538	,404	,017	Güven	Hayır	22	4,312	,513	,021	2,517	584	p < ,05	Evet	564	4,590	,357	,076	Aannenin Okul Beklentilerine Uyumu	Hayır	22	4,166	,399	,085	,421	584	p > ,05	Evet
Destek ve İşbirliği	Hayır	22	4,332	,378	,080	2,343	584	p < ,05																																						
	Evet	564	4,538	,404	,017				Güven	Hayır	22	4,312	,513	,021	2,517	584	p < ,05	Evet	564	4,590	,357	,076	Aannenin Okul Beklentilerine Uyumu	Hayır	22	4,166	,399	,085	,421	584	p > ,05	Evet	564	4,204	,423	,017										
Güven	Hayır	22	4,312	,513	,021	2,517	584	p < ,05																																						
	Evet	564	4,590	,357	,076				Aannenin Okul Beklentilerine Uyumu	Hayır	22	4,166	,399	,085	,421	584	p > ,05	Evet	564	4,204	,423	,017																								
Aannenin Okul Beklentilerine Uyumu	Hayır	22	4,166	,399	,085	,421	584	p > ,05																																						
	Evet	564	4,204	,423	,017																																									

Tablo 70’de görülen anaokuluna başlamadan önce çocukla okul hakkında konuşma değişkenine bağlı olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, Destek ve İşbirliği (t = 2,343) ile Güven (t = 2,517) alt boyutları açısından ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, anaokuluna başlamadan önce çocuklarıyla okul hakkında konuşan annelerin Destek ve İşbirliği ile Güven alt boyutlarından elde ettikleri puanların daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine tabloda annelerin okul beklentileri uyum düzeyleri puan ortalamalarının 3,855 ile 4,590 arasında değiştiği gözlenmektedir.

Tablo 71. Çocuktan Ayrılmakta Zorlanma Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

	Çocuktan Ayrılmak	N	x	ss	Sh	t	sd	p																																						
İletişim	Zor değil	305	3,931	,726	,041	,532	583	p > ,05																																						
	Zor	280	3,962	,650	,038				Destek ve İşbirliği	Zor değil	305	4,498	,417	,023	2,003	583	p < ,05	Zor	280	4,565	,388	,023	Güven	Zor değil	305	4,298	,519	,029	1,186	583	p > ,05	Zor	280	4,348	,502	,030	Aannenin Okul Beklentilerine Uyumu	Zor değil	305	4,182	,436	,024	1,273	583	p > ,05	Zor
Destek ve İşbirliği	Zor değil	305	4,498	,417	,023	2,003	583	p < ,05																																						
	Zor	280	4,565	,388	,023				Güven	Zor değil	305	4,298	,519	,029	1,186	583	p > ,05	Zor	280	4,348	,502	,030	Aannenin Okul Beklentilerine Uyumu	Zor değil	305	4,182	,436	,024	1,273	583	p > ,05	Zor	280	4,226	,407	,024										
Güven	Zor değil	305	4,298	,519	,029	1,186	583	p > ,05																																						
	Zor	280	4,348	,502	,030				Aannenin Okul Beklentilerine Uyumu	Zor değil	305	4,182	,436	,024	1,273	583	p > ,05	Zor	280	4,226	,407	,024																								
Aannenin Okul Beklentilerine Uyumu	Zor değil	305	4,182	,436	,024	1,273	583	p > ,05																																						
	Zor	280	4,226	,407	,024																																									

Aannenin çocuğu anaokuluna başladığında ondan ayrılmakta zorlanması değişkenine bağlı olarak Aannenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda Destek ve İşbirliği (t = 2,003) alt boyutunda ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Çocuğu anaokuluna başladığında ondan ayrılmakta zorlanmayan annelerin Destek ve İşbirliği alt boyutundan elde ettikleri puanların diğer annelere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Annelerin elde ettikleri puan ortalamalarının 3,931 ile 4,565 arasında deęiştđđi görülmektedir.

Tablo 72. Sınıfta Beklemeyi İsteme Değişkenine Bağlı Olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği Toplam ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

	Sınıfta Beklemeyi İsteme	N	x	ss	Sh	t	sd	p																																						
İletişim	Hayır	449	3,957	,675	,031	,747	583	p > ,05																																						
	Evet	136	3,907	,739	,063				Destek ve İşbirliği	Hayır	449	4,535	,405	,019	,566	583	p > ,05	Evet	136	4,512	,405	,034	Güven	Hayır	449	4,319	,501	,023	,318	583	p > ,05	Evet	136	4,334	,546	,046	Aannenin Okul Beklentilerine Uyumu	Hayır	449	4,209	,413	,019	,618	583	p > ,05	Evet
Destek ve İşbirliği	Hayır	449	4,535	,405	,019	,566	583	p > ,05																																						
	Evet	136	4,512	,405	,034				Güven	Hayır	449	4,319	,501	,023	,318	583	p > ,05	Evet	136	4,334	,546	,046	Aannenin Okul Beklentilerine Uyumu	Hayır	449	4,209	,413	,019	,618	583	p > ,05	Evet	136	4,183	,454	,039										
Güven	Hayır	449	4,319	,501	,023	,318	583	p > ,05																																						
	Evet	136	4,334	,546	,046				Aannenin Okul Beklentilerine Uyumu	Hayır	449	4,209	,413	,019	,618	583	p > ,05	Evet	136	4,183	,454	,039																								
Aannenin Okul Beklentilerine Uyumu	Hayır	449	4,209	,413	,019	,618	583	p > ,05																																						
	Evet	136	4,183	,454	,039																																									

Öğretmeni aksini söylese de annenin çocuğunun okula alıştığından emin olana kadar onu sınıfta beklemeyi istemesi değişkenine bağlı olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Annenin çocuğunu sınıfta beklemeyi isteyip istememesi annenin okul beklentilerine uyumunu etkilememektedir. Annelerin puan ortalamalarının 3,907 ile 4,535 arasında değiştiği tablo 72’de görülmektedir.

4.4. MASDU ÖLÇEĞİ İLE ANNENİN EBEVEYN ÖZ YETERLİĞİ ALGISI VE OKUL BEKLENTİLERİNE UYUM DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE AİT BULGULAR

Tablo 73'te çocuğun sosyal-duygusal uyum düzeyi toplam puanı ile annenin ebeveyn öz yeterliği toplam puanı arasında ,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = ,152$). Aynı zamanda çocuğun sosyal-duygusal uyum düzeyi toplam puanı ile ebeveyn öz yeterliğinin alt boyutları olan Disiplin ($r = ,137$) ve Katılım ($r = ,137$) arasında ,01 düzeyinde; İlgili alt boyutu ile ise ($r = ,095$) ,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, yüksek ebeveyn öz yeterliğine sahip annelerin çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca disiplin, katılım ve ilgi alt boyutlarında yüksek puana sahip annelerin çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt boyutu ile annenin ebeveyn öz yeterliği toplam puanı ($r = ,170$) ve İlgili ($r = ,100$), Disiplin ($r = ,161$), Katılım ($r = ,147$) alt boyutları arasında ,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. İlgili, Disiplin ve Katılım alt boyutları ile ebeveyn öz yeterliği toplam puanda yüksek sonuçlara sahip annelerin çocuklarının da Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt boyutu puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutu annenin ebeveyn öz yeterliği toplam puanı ($r = ,112$) ile ,01 düzeyinde; İlgili ($r = ,090$), Disiplin ($r = ,084$), Katılım ($r = ,093$) alt boyutlarında ise ,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. İlgili, Disiplin ve Katılım alt boyutları ile ebeveyn öz yeterliği toplam puanda yüksek sonuçlara sahip annelerin çocuklarının Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutu puanlarının yüksek olduğu gözlenmektedir.

Tablo 73. MASDU Ölçeği ile Annenin Ebeveyn Öz Yeterliği Algısı ve Okul Beklentilerine Uyum Düzeyi Toplam ve Alt Boyutlar İçin Yapılan Korelasyon Sonuçları

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Sos-duy. Uyum topl.	,875**	,777**	,740**	,671**	,006	,019	,009	-,043	,152**	,095*	,137**	,018	,137**	,053
2. Sos. Dav. (1)		,487**	,456**	,398**	,001	,000	,014	-,013	,170**	,100**	,161**	,038	,147**	,049
3. Sos. Tepki (2)			,577**	,511**	,037	,071	,031	,077	,112**	,090*	,084*	,026	,093*	,048
4. Akran Etk. (3)				,534**	-,012	,002	-,024	-,022	,060	,037	,061	-,055	,090*	,018
5. Çevre Poz. (4)					-,014	-,008	-,010	-,017	,062	,031	,050	,010	,046	,045
6. Bekl. Uyum topl.						,921**	,609**	,411**	,267**	,384**	,078	,239**	,143**	,076
7. İletişim (1)							,395**	,127**	,223**	,319**	,068	,192**	,133**	,043
8. Destek ve İşb. (2)								,099*	,337**	,415**	,131**	,305**	,186**	,111**
9. Güven (3)									,007	,073	-,039	,021	-,032	,057
10. Öz Yeterlik topl.										,574**	,663**	,507**	,750**	,604**
11. İlgı (1)											,168**	,481**	,250**	,119**
12. Disiplin (2)												,068	,324**	,199**
13. Bakım (3)													,153**	,238**
14. Katılım (4)														,461**
15. Sağlık (5)														

* p < ,05 **p < ,01

Akranlarla Etkileşim alt boyutu ile Katılım alt boyutu arasında ,05 düzeyinde bir ilişki tespit edilmiştir ($r = ,090$). Katılım alt boyutunda yüksek puana sahip annelerin çocuklarının Akranlarla Etkileşim alt boyutu puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur.

4.5. ÇOCUĞUN CİNSİYETİ, ANNENİN ÖZELLİKLERİ VE DENEYİMLERİ, EBEVEYN ÖZ YETERLİĞİ ALGISI İLE OKUL BEKLENTİLERİNE UYUM DÜZEYİNİN ÇOCUĞUN SOSYAL-DUYGUSAL UYUMUNU YORDAMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 74. 60-72 Aylık Çocuklarda Sosyal-Duygusal Uyumun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Katsayıları

Basamak	Yordayıcı Değişkenler	B	SH _B	β	T	p
1	Çocuğun cinsiyeti	-,086	,024	-,144	3,570	$p < ,01$
	Anne çalışma	-,056	,027	-,086	2,078	$p < ,05$
	Eş destek	,018	,010	,074	1,819	$p > ,05$
	TV, int., kitap	,066	,025	,110	2,667	$p < ,05$
	Anne anaokul	,097	,050	,078	1,939	$p > ,05$
	Anaokuluna başlatmada tereddüt	-,034	,032	-,043	1,057	$p > ,05$
	Öğrtm. çocuk hk. bilgi	-,039	,026	-,062	1,525	$p > ,05$
	Okul hk. konuşma	,113	,064	,072	1,758	$p > ,05$
	Sınıfta bekleme	-,057	,029	-,081	1,991	$p > ,05$
	2	Annenin Ebeveyn Öz Yeterliği	,056	,024	,100	2,307
3		Annenin Okul Beklentilerine Uyumu	-,013	,031	-,018	,409
	Sabit	2,377	,221		10,740	$p < ,01$

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin çocuğun sosyal-duygusal uyumu üzerindeki göreceli önem sırası; çocuğun cinsiyeti, annenin çocuk bakımı konusunda televizyon, internet, kitaplardan bilgi edinmesi, annenin ebeveyn öz yeterliği, annenin çalışma durumu, öğretmeni aksini söylese de annenin çocuğunu okula alıştığından emin olana kadar onu sınıfta beklemeyi istemesi,

anneninin anaokuluna gitmiş olması, annenin çocuk bakımında eşinden aldığı destek, annenin çocuğu anaokuluna başlamadan önce onunla okul hakkında konuşması, annenin okul açıldığında çocuğunun öğretmenine çocuğu hakkında ayrıntılı bilgi vermesi, annenin çocuğunu anaokuluna başlatmak konusunda tereddüt yaşaması ve annenin okul beklentilerine uyumdur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise çocuğun cinsiyeti, annenin çalışma durumu, annenin çocuk bakımı konusunda televizyon, internet, kitaplardan bilgi edinmesi ve annenin ebeveyn öz yeterliğinin çocuğun sosyal-duygusal uyumu üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler önemli bir etkiye sahip değildir.

Tablo 75. 60-72 Aylık Çocuklarda Sosyal-Duygusal Uyumun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Sonuçları

Basamak	Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	R ² Change	F Change	p
1	Annenin özellikleri ve deneyimleri*	,284	,081	,081	5,584	p < ,01
2	Anninin Ebeveyn Öz Yeterliği	,299	,089	,008	5,192	p < ,05
3	Anninin Okul Beklentilerine Uyumu	,299	,089	,000	,168	p > ,05

* Çocuğun cinsiyeti, annenin çalışma durumu, eş destek, TV-internet-kitaplardan bilgi edinme, annenin anaokuluna gitmiş olması, çocuğu anaokuluna başlatma konusunda tereddüt yaşama, öğretmene çocuk hakkında ayrıntılı bilgi verme, çocukla okul hakkında konuşma, çocuğu sınıfta beklemeyi isteme.

Tablo 75'te görüldüğü gibi yordayıcı değişkenler toplu olarak ele alındığında, annenin özellikleri ve deneyimleri puanları çocuğun sosyal-duygusal uyumu ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R = ,284; R² = ,081; p < ,01). Annenin ebeveyn öz yeterliği algısı puanları da çocuğun sosyal-duygusal uyumu ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R = ,299; R² = ,089; p < ,05). Ancak annenin okul beklentilerine uyum düzeyinin çocuğun sosyal-duygusal uyum düzeyi ile anlamlı bir ilişki vermediği görülmektedir.

Regresyon analizinin üç aşamada tamamlandığı ve çocuğun sosyal-duygusal uyumuna ilişkin katkıları bakımından ilk iki basamakta yer alan değişkenlerin yordayıcı oldukları görülmektedir. Analize ilk aşamada çocuğun sosyal-duygusal uyumunu % 8 düzeyinde açıklayan annenin özellikleri ve deneyimleri başlığı altında toplanan 9 değişken alınmıştır. İkinci aşamada annenin ebeveyn öz yeterliği değişkeni alınmış ve çocuğun sosyal-duygusal uyumuna ilişkin açıklanan varyansa % 9'a yakın bir katkı sağladığı görülmüştür. Üçüncü aşamada yer alan annenin okul beklentilerine uyumu değişkeninin R²'de anlamlı bir artış sağlamadığı görülmüştür. Bu nedenle bu değişkenin çocuğun sosyal-duygusal uyumunda yordayıcı olmadığı bulunmuştur.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda, hiyerarşik regresyon analizinin ilk basamağına yerleştirilen bağımsız değişkenler istatistiksel olarak kontrol altında tutulduğunda, annenin ebeveyn öz yeterlik algısının çocuğun sosyal-duygusal uyumunu açıklamada anlamlı bir etkiye ($p < ,05$) sahip olduğu görülmektedir. Ancak annenin okul beklentilerine uyum düzeyinin çocuğun sosyal-duygusal uyumunu açıklamada anlamlı bir etkiye ($p > ,05$) sahip olmadığı belirlenmiştir (Tablo 75).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma ile okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların annelerinin ebeveyn öz yeterlik algıları ve okul beklentilerine uyumlarının, çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın “Amaçlar” başlığı altında yer alan sorulara “Bulgular” başlığı altında, elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizlerle ayrıntılı cevaplar verilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde, elde edilen bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda sıralanmış, bu sonuçlar diğer araştırma bulguları çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.1. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri

Araştırmada çocukların cinsiyeti ile sosyal-duygusal uyum düzeyleri ele alınmış ve çocuğun cinsiyeti değişkeninin Sosyal-Duygusal Uyum toplam puan ile Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt boyutunu etkilediği sonucu elde edilmiştir. Literatür incelendiğinde bazı araştırmaların bu bulguyu desteklediği görülürken (Şentürk, 2007; Bosacki, 2007; Rossem & Vermande, 2004; Reynolds, 1991; Reynolds, 1994), bazı araştırmaların ise bu bulguyu desteklemediği görülmektedir. Özgülük (2006) ve Sarı (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda, çocuğun cinsiyetinin sosyal-duygusal gelişimi ve sosyal uyumu etkilemediği görülmektedir. Yine Günindi (2008) ve Kurt (2007) tarafından yapılan araştırmalarda çocuğun sosyal uyum ve beceri puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırma sonucuna göre, kız çocukların erkek çocuklara oranla sosyal-duygusal uyum düzeylerinin ve Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt boyutundan elde ettikleri puanların daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, kız çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin ve sosyal yaşamın gereklerine uygun davranışlarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Barbarin ve diğeri tarafından 2006 yılında yapılan araştırmada, erkek çocukların davranışsal problem yaşama oranlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte erkek çocukların, anne ve öğretmenleri ile daha olumsuz bir ilişki kurdukları ve bu durumun okulla ilgili sonuçları da olumsuz etkilediği bulunmuştur (Pianta, Nimetz, Sheri & Benneth,1997). Berlin ve Cassidy (2003) tarafından yapılan araştırmada, çocukların duygusal sosyalleşme ve duygularını düzenleme becerilerinde cinsiyet farkı ortaya konmuştur. Kız çocukların erkeklere oranla çok daha yüksek düzeyde olumsuz duygularını anneleri ile paylaşabildikleri tespit edilmiştir. Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach ve Blair (1997) tarafından yapılan bir araştırmada, toplum yanlışı davranışlar (prosocial behaviors) ve olumsuz duyguları düzenleme yeteneği açısından kızların lehine bir sonuç elde edilmiştir. Diğer bir araştırmada öğretmenler, kız çocukların toplum yanlışı davranışlarını erkeklere oranla daha fazla olarak değerlendirmişlerdir (Denham, McKinley, Couchoud & Holt, 1990). Yine kız çocuklar, anaokulu öğretmenleri tarafından erkek çocuklara oranla daha fazla olumlu sosyal davranışlara sahip olarak değerlendirilmişlerdir (Denham, Renwick & Holt, 1991). Bir diğer araştırmada anaokulu öğretmenleri erkekleri kızlara oranla daha saldırgan olarak tanımlamışlardır (Schmidt, Demulder & Denham, 2002). Laible ve Song (2006) tarafından yapılan araştırmada da erkeklerin kızlara oranla daha saldırgan davranışlar sergiledikleri bulunmuştur. Özbey ve Alisinanoğlu (2009) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarda, kız çocukların erkeklere oranla daha az problem davranışa sahip olduklarını belirtmişlerdir. Karayılmaz (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada kullanılan Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin sosyal uyum alt boyutunda kızlar lehine olumlu bir sonuç elde edilmiştir.

5.1.2. Annelerin Sahip Oldukları Özelliklere Göre (Annenin Yaşı, Eğitim Düzeyi, Annenin Çalışması, Anne Babanın Birliktelik Durumu, Çocuk Sayısı, Evde Yaşayan Akraba ve Annenin Anaokuluna Gitmiş Olması) Çocukların Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri

Annenin yaşı değişkenine bağlı olarak elde edilen araştırma sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Annenin yaşı, çocuğun sosyal-duygusal uyum düzeyini etkilememektedir. Bu sonuç literatür ile de tutarlılık sergilemektedir. Annelerin

yaşına bağlı olarak çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyleri değişim göstermemektedir (Şentürk, 2007). Günindi (2008)'ye göre, çocuğun sosyal uyum ve beceri puanlarında annenin yaşı değişkenine bağlı bir farklılık yoktur. Uzmen (2001) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının toplum yanlısı davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesinin etkisini ele almıştır. Araştırma bulgularına göre, çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerinde annenin yaşının etkisi bulunmamaktadır. Ancak Sarı (2007)'ya göre, annenin yaşı arttıkça çocuğun sosyal uyumu da artmaktadır.

Gerçekleştirilen araştırmada annenin eğitim düzeyi değişkenine göre çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Annenin eğitim düzeyi, çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerini etkilememektedir. Bu sonucu destekler şekilde, çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerinde annenin eğitim düzeyinin etkisi bulunmamıştır (Uzmen, 2001). Özbey ve Alisinanoğlu (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, annenin eğitim düzeyi ile çocukların problem davranışı arasında bir ilişki tespit edilmemiştir.

Ancak literatürde genel olarak, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyumları, annelerin eğitim düzeyi arttıkça, buna bağlı olarak artış göstermektedir (Şentürk, 2007; Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley, 2002). Ebeveyn eğitim düzeyinin, anasınıflı başlangıcında sosyal beceriyi oldukça etkileyen faktörler olduğu düşünülmektedir (Barbarin, Bryant, McCandies, Burchinal, Early, Clifford, et al., 2006). Berlin ve Cassidy (2003) de gerçekleştirdikleri araştırmada, annenin eğitim düzeyi ile çocukların duygularını dışavurabilmeleri arasında bir ilişki bulmuşlardır. Araştırmalarının sonucuna göre, düşük eğitim düzeyine sahip annelerin, çocuklarının olumsuz duyguları dışavurumlarını daha fazla kontrol ettikleri görülmektedir. Günindi (2008)'ye göre, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğun sosyal uyum becerisi artmaktadır. Yine Sarı (2007)'ya göre, annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuğun sosyal uyum düzeyi de artmaktadır.

Elde edilen bulgunun literatür ile tam olarak desteklenmemesi, araştırma kapsamında yer alan çocukların 5 yaşında olması nedeniyle, onların annelerinin eğitim düzeyinden bağımsız olarak sosyal-duygusal uyum sağlamaları ile açıklanabilir. Çünkü 5 yaş çocuğunun artık bireysel olarak hareket edebildiği ve çevresiyle ilişki

kurmaya yatkın olduğu bilinmektedir. Bu nedenle 5 yaş çocuğunun sosyal-duygusal uyumu, annesinin eğitim düzeyinden etkilenmemektedir.

Kontos & Wilcox-Herzog (1997) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, çocuğun yeterliliklerinin önemli bir göstergesi olarak çocuğun yaşının % 50 oranında çocuğun sosyal becerileri ile bilişsel becerilerini etkilediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada annenin çalışması değişkenine bağlı olarak Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme ve Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutlarında çalışmayan annelerin çocukları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çalışmayan anneler, çalışan annelere oranla, çocuklarının Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme ve Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma davranışlarını olumlu etkilemektedirler.

Bu sonucun literatür ile uyumlu olmadığı görülmektedir. Şentürk (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt boyutunda ve sosyal-duygusal uyum düzeyinde çalışan annelerin lehine bir sonuç ortaya konmuştur.

Araştırmadan elde edilen bu sonuç, örneklem grubundaki çalışan annelerin çocuklarının sosyal-duygusal uyum ve gelişimlerini desteklemek adına yeterince ilgi göstermekte ve ortam hazırlamakta zorlanıyor olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Çalışmayan anneler, çocuklarının akranları ile birlikte zaman geçirebilecekleri ortamları daha fazla yaratarak ve çocukları ile daha fazla zaman geçirerek onların sosyal-duygusal uyum düzeylerini olumlu etkiliyor olabilirler.

Anne babanın birliktelik durumu değişkenine göre çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anne babanın birliktelik durumu, çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerini etkilememektedir. Boşanma oranının yüksek olması ya da çocuğun evli olmayan bir anneye sahip olması (yani tek ebeveyne sahip olma) yoksulluğu beraberinde getirebildiği için çocuğun desteklenmesinde sorun olarak görülmektedir. Bununla birlikte, evlilik ve çocuğun iyiliği arasında bir bağlantının olduğu hala tartışma konusudur (Barbarin, Bryant, McCandies, Burchinal, Early, Clifford, et al., 2006). Özbey ve Alisinanoğlu (2009)

gerçekleştirdikleri araştırmada, ebeveynin birlikte olma durumu ile çocukların problem davranışı arasında bir ilişki tespit etmemişlerdir.

Literatürde yer alan bu bilgilerden hareketle, anne babanın birlikte olmasından daha çok sağlıklı bir aile ortamına sahip olmanın çocuğun sosyal-duygusal uyumu açısından önemli olduğu düşünülebilir. Diğer bir deyişle, aynı evde yaşayan ve çocuk için olumlu bir aile ortamı sağlayamayan ebeveyn ilişkisi yerine, çocuğun tek ebeveynle olsa da sağlıklı bir aile ortamında yetişmesi daha önemli görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, bu görüş ışığında değerlendirilebilir.

Araştırmada çocuk sayısı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Annenin çocuk sayısı, çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerini etkilememektedir. Bu sonucu destekler şekilde, çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerinde çocuk sayısının etkisi bulunmamıştır (Uzmen, 2001). Karayılmaz (2008) tarafından gerçekleştirilen anasınıfına devam eden çocuklar üzerine bir araştırmada, çocuğun sosyal uyum ve becerilerinde kardeş sayısının etkisi olmadığı öne sürülmüştür. Ancak bu bulgular diğer araştırmalar tarafından desteklenmemektedir. Ailedeki çocuk sayısı, iki veya daha fazla olan çocukların Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma ve sosyal-duygusal uyum düzeylerinin, tek çocuk olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Şentürk, 2007). Modry-Mandell, Gamble ve Taylor (2007) tarafından yapılan bir araştırmada, çocuğun uyumunu açıklayan bir değişken olarak kardeş ilişkilerinin kalitesi anlamlı bir etkiye sahip olarak görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bu sonuca neden olarak, araştırma grubunda yer alan çocukların çoğunlukla tek çocuk ya da annenin ilk çocuğu olmaları görülmektedir. Örneklemede tek çocuk olmayanlar, kendilerinden küçük kardeşe sahip olanlardır. Literatürde görülen sonuçlarda ise, kendilerinden büyük abla ya da ağabeyleri olan çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin olumlu etkilendiğinden bahsedilmektedir.

Evde yaşayan akraba değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Evde yaşayan akraba durumu, çocuklarının sosyal-duygusal uyum

düzeylerini etkilememektedir. Oysa literatürde farklılık, ailelerinde yakın akrabasının yaşadığı çocuklar lehine olmuştur (Şentürk, 2007).

Bu sonuç yine, çocukların 5 yaşında olması ve bağımsız olarak hareket edebilmelerinin sosyal-duygusal uyumları üzerindeki olumlu etkisi göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. Okula ilk kez başlayan 5 yaş çocuğu, artık yaşlıları ile birlikte olmaya hazırdır. Yaşlılarından ve öğretmeninden kabul görebilme isteği, onun olumlu sosyal ilişkiler kurma ve kurallara uyma davranışlarını etkiler. 5 yaş çocuğu için bu durum, evde yaşayan akrabasının olup olmamasından artık bağımsızdır.

Yapılan araştırmada, annenin anaokuluna gitmiş olması değişkenine bağlı olarak çocuğun sosyal-duygusal uyum düzeyinin farklılaştığı bulunmuştur. Annenin anaokuluna gitmiş olması, çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu sonuç, anaokulu deneyimi olan annelerin, okul öncesi eğitime ilk kez başlayan çocuklarının sosyal-duygusal uyumunu desteklediğini göstermektedir.

5.1.3. Annelerinin Okula Başlamayla İlgili Davranışlarına Göre (Çocuğunu Anaokuluna Başlatma Konusunda Tereddüt Yaşama, Okul Açıldığında Öğretmene Çocuk Hakkında Bilgi Verme, Çocukla Okul Hakkında Konuşma, Çocuktan Ayrılmakta Zorlanma ve Sınıfta Çocuğu Beklemek İsteme) Çocukların Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri

Annenin çocuğunu anaokuluna başlatma konusunda tereddüt yaşamaması değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, çocuğunu okula başlatma konusunda tereddüt yaşamayan annelerin çocuklarının diğer çocuklara oranla Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutundan elde ettikleri puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocuğunun gelişimini değerlendirerek onun okul öncesi eğitime başlamasını sağlayan annelerin, çocuklarını iyi tanıyan ve onun gelişimi ile yakından ilgilenen

anneler oldukları düşünülebilir. İlgili literatür incelendiğinde, güvenli anne-çocuk ilişkisinin aynı zamanda güvenli öğretmen-çocuk ilişkisini ortaya koyduğu görülmektedir. Howes ve Matheson (1992)'un araştırma bulguları ile tutarlı olarak, anneleri ile sıcak ve duygusal bir paylaşım içinde olan çocukların öğretmenleri ile de güvenli ve çatışmasız bir ilişki içinde oldukları bulunmuştur (Pianta, Nimetz, Sheri & Benneth,1997).

Okul açıldığında annenin çocuğu hakkında öğretmene bilgi verme değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, çocuğu hakkında öğretmene bilgi veren annelerin çocuklarının diğer çocuklara oranla Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt boyutundan elde ettikleri puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Rimm-Kaufman ve Pianta (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen ve ebeveyn arasındaki ilişkinin anaokuluna oranla anasınıfında daha fazla olduğu bulunmuştur. Ebeveynin öğretmen ve okul çalışanları ile kurduğu ilişki ve iletişimin niteliği ile çocuğunun eğitimiyle olan ilişkisi, çocuğun okula başlangıç sürecinin sonuçlarını etkileyen bir göstergedir. Aynı zamanda annenin çocuğun özellikleri, ilgileri ve geçmişi hakkında öğretmene bilgi vermesinin çocuğun uyumu ile öğretmen ve akranlarıyla ilişkilerini etkilediği vurgulanmaktadır.

Öğretmen-çocuk ilişkisi, çocuğun sınıfta akranları ile ilişkisini etkilemekte (Howes, Hamilton, & Matheson, 1994) ve akademik başarı ya da başarısızlığa yön vermektedir (van Ijzendoorn, Sagi, & Lambermon, 1992). Öğretmen-çocuk ilişkisi aynı zamanda çocuğun okul öncesi eğitime, ilköğretime ve daha sonraki sınıflara uyumunu etkilemektedir (Pianta, 1992; Lynch & Cicchetti, 1992). Birçok yeni araştırma çocuk-öğretmen ilişkisinin çocuğun uyumunu etkilediğini ortaya koymaktadır.

Howes ve meslektaşları yaptıkları araştırmalarda, çocuk-ebeveyn ve çocuk-öğretmen ilişkisinin birbirini etkilediğini, aynı zamanda erken çocukluk döneminde çocuğun özellikle akran ilişkileri ile bağlantılı olduğunu bulmuşlardır (Howes, Hamilton, & Matheson, 1994; Howes, Matheson, & Hamilton, 1994; Hamilton & Howes, 1992).

Annenin çocuk okula başlamadan önce onunla okul hakkında konuşması değişkeni için yapılan analizde, sosyal-duygusal uyum toplam puan ile Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma ve Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, okul açılmadan önce çocuklarıyla okul hakkında konuşan annelerin çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerinin ve Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma ile Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutlarından elde ettikleri puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde, anne-çocuk iletişimi ve aile işleyişi ile okul odaklı sosyal uyum arasında anlamlı bir ilişki olduğu kabul edilmektedir. Etkili aile işleyişi, çocukta olumlu akran ilişkileri ve kurallara uyumlu olma ile ilişkili bulunmuştur (Kurdek & Sinclair, 1988). Çocukların olumlu sınıf uyumları, destekleyici ebeveyn tutumu ile bağlantılıdır (Bronstein, Clausen, Stoll & Abrams, 1993). Yapılan araştırmalarda özellikle ebeveynin çocuğun eğitimi ile ilgilenmesinin ve çocukla okul hakkında konuşmasının, çocuğun sosyal-duygusal uyumunu desteklediği üzerinde durulmaktadır.

Teori ve araştırma sonuçları göstermektedir ki, çocuğun sosyal-duygusal becerilerinin gelişimi çocuğun hayatındaki yetişkinin sözel uyarıcılar yoluyla onu desteklemesi ile ilişkilidir (Kontos & Wilcox-Herzog, 1997).

Araştırma kapsamında, annenin çocuğu anaokuluna başladığında ondan ayrılmakta zorlanması değişkenine bağlı olarak yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okul başladığında annenin çocuğundan ayrılmak konusunda zorlanması ya da zorlanmaması, çocuğun sosyal duygusal uyum düzeyini etkilememektedir.

Literatür incelendiğinde, ebeveyn ile kurulan ilişkinin, erken çocuklukta sınıf ortamında çeşitli yeterlikleri ve becerileri etkilediği görülmektedir (Belsky, MacKinnon, 1994; LaFreniere & Sroufe, 1985; Pianta & Harbers, 1996). Araştırmalar çocuk-ebeveyn (özellikle anne) ilişkisinin; davranış problemlerinin (Campbell, 1994), akran yeterliğinin (Howes, Matheson, Hamilton, 1994), akademik başarının ve sınıfa uyumun (Pianta & Harbers, 1996; Pianta, Smith, & Reeve, 1991)

habercisi olduğunu ortaya koymaktadır. Erken çocukluk dönemindeki uyumun çeşitleri, çocuk-ebeveyn ilişkisinin niteliğinin bir işlevi olarak görülmektedir (Pianta, 1997).

LaFreniere ve Sroufe (1985) tarafından 4-5 yaş grubunda, ebeveynin ilk çocuğu olan 40 çocuk ile bir araştırma yürütülmüştür. Bu çocuklar akran ilişkilerindeki sosyal becerileri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişki açısından bir yıl boyunca gözlenmişlerdir. Çocukların sosyal becerileri öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Güvenli bağlanma stiline sahip çocukların yakınlık boyutu yüksek bulunmuştur. Kaygılı-kaçınan bağlanma stiline sahip çocukların ise akranları arasındaki sosyal konumlarının düşük olduğu gözlenmiştir.

Araştırma kapsamında ele alınan, annenin çocuğu anaokuluna başladığında ondan ayrılmakta zorlanması değişkeni bağlanma teorisi bakış açısıyla değerlendirildiğinde, araştırmanın yukarıda söz edilen literatür kapsamında desteklenmediği görülmektedir. Bununla beraber bir diğer araştırmada, çocukların akranları ile olan sosyal becerileri ile anneleri ile aralarındaki güvenli bağlanma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir (Howes, Matheson & Hamilton, 1994).

Ancak bu araştırma kapsamında annelerin ve çocuklarının bağlanma stilleri ele alınmamıştır. Sadece çocuğundan ayrılmakta zorlanma ya da zorlanmama bilgisi anne tarafından verilmiştir. Örnekleme yer alan 5 yaş çocukların daha küçük yaş çocuklara oranla daha kolay olarak anneden ayrılarak okula uyum sağlayabilecekleri söylenebilir. Çünkü 5 yaş çocuğu önceki yaşlara göre daha sosyal ve dışadönük bir yapıdadır. Bu durumda çocuğun, annesinin ondan ayrılmakta yaşadığı zorlanmadan bağımsız olarak sosyal-duygusal olarak uyum sağlayabildiği düşünülebilir.

Öğretmeni aksini söylese de annenin çocuğunun okula alıştığından emin olana kadar onu sınıfta beklemeyi istemesi değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda Sosyal Duygusal Uyum toplam puan ile Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğretmen aksini söylese bile çocuğunun okula uyum sağladığından emin olana kadar onu sınıfta beklemeyi uygun bulmayan annelerin çocuklarının genel olarak sosyal duygusal uyum düzeylerinin ve

Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt boyutundan elde ettikleri puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu sonuç, bir önceki sonuç ile birlikte değerlendirilebilir. 5 yaş çocuğunun önceki yaşlara göre daha sosyal ve dışadönük bir yapıda olduğu düşünüldüğünde, örnekleme yer alan 5 yaş çocukların daha küçük yaş çocuklara oranla daha kolay anneden ayrılarak okula uyum sağlayabildikleri söylenebilir. Ancak bununla birlikte, annenin de çocuktan ayrılmaya hazır olması gereklidir. Annenin çocuktan ayrılmakta zorlanması çocuğun sosyal-duygusal uyumunu etkilemezken, annenin sınıfta beklemek istemesi çocuğun sosyal-duygusal uyumunu olumsuz etkilemektedir. Bu sonuç, annenin çocuğunu sınıfta beklemekte istekli olması durumunda, anneden ayrılmakta belki de hazır olan 5 yaş çocuğunun akranları ve öğretmeni ile ilişkisinin olumsuz etkilendiği şeklinde yorumlanabilir.

5.1.4. Annelerin Sahip Oldukları Çocuk Bakımı Deneyimlerinin Kaynaklarına Göre Çocukların Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri

Araştırma sonucuna göre, annenin doğumdan önce başka bir bebeğe bakmış olması, arkadaşlarının ve aile üyelerinin çocuklarıyla ilgilenmiş olması, annenin işi gereği çocuk bakımı konusunda deneyimli olması, annenin bebek bakımıyla ilgili eğitim almış olması ve annenin anne-baba okulu ya da AÇEV gibi doğum öncesi eğitim kurumlarına gitmiş olması çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerini etkilememektedir. Ancak annenin televizyon, internet ve kitaplardan çocuk bakımı hakkında bilgi edinmiş olması değişkenine bağlı olarak MASDU Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutlarında ve toplam sosyal-duygusal uyum düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Annenin çocuk bakımı hakkında televizyon, internet ve kitaplardan çocuk bakımı hakkında bilgi edinmiş olması çocukların Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme davranışlarını ve sosyal-duygusal uyum düzeylerini olumlu etkilemektedir.

Bu sonuç, annelerin yaşamında yazılı ve görsel medyanın ne denli önemli ve yaygın bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Bu araçlar yoluyla çocuk gelişimi hakkında

bilgi edinen anneler, çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerini olumlu yönde etkilemektedirler.

5.1.5. Annelerin Çocuk Bakımı Konusunda Sahip Oldukları Sosyal Destek Düzeylerine Göre Çocukların Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri

Araştırma sonucunda, çocuk bakımında annenin eşinden aldığı destek ile çocukların Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme ve toplam sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Çocuk bakımında eşinden destek gören annelerin çocuklarının Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme davranışlarının ve sosyal-duygusal uyum düzeylerinin olumlu etkilendiği anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte çocuk bakımında kendi annesinden ya da eşinin annesinden destek alan anneler ile çocukların Akranlarla Etkileşim ve Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutlarında ,05 düzeyinde anlamlı ve olumsuz bir ilişki tespit edilmiştir. Çocuk bakımında kendi annesinden ya da eşinin annesinden destek alan annelerin çocuklarının Akranlarla Etkileşim ve Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma davranışlarının olumsuz etkilendiği anlaşılmaktadır. Kendi annesinden ya da eşinin annesinden çocuk bakımı konusunda destek alma arttıkça çocukların Akranlarla Etkileşim ve Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma düzeyleri azalmaktadır.

Literatürde anneye ait sosyal desteğin (maternal social support) miktarı ile çocuğun anasınıfına uyumu arasındaki ilişki Pianta ve Ball (1993) tarafından ele alınmıştır. Adı geçen araştırmada, annenin demografik özelliklerinin (eğitim, çalışma durumu, ilk kez anne olma yaşı) ve çocuğun özelliklerinin (cinsiyet, zeka), çocuğun anaokulunda sınıfa uyumunun habercisi olma açısından sosyal desteğe etkileri ele alınmıştır. Annenin geçmişi, çocuğun cinsiyeti ve çocuğun zeka düzeyi kontrol altında tutulduğunda, anneye ait sosyal desteğin çocuğun okul ortamındaki becerilerinin önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Yine Belsky (1984)'nin ortaya koyduğu gibi, sosyal destek ebeveyn davranışı yoluyla çocuğa ilişkin değişkenleri dolaylı olarak etkilemektedir. Şentürk (2007) tarafından yapılan araştırmada, çocuklarını yetiştirmede eşlerinden destek aldıklarını düşünen annelerin

çocuklarının Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma alt boyutundan elde ettikleri puanların da yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu açıdan bakılınca, araştırmada elde edilen sonucun literatür tarafından desteklendiği görülmektedir.

Bu sonuç, annenin eşinden aldığı desteğin çocuğun sosyal-duygusal uyumunu etkilemesi açısından oldukça önemlidir. Çocuk bakımında eşinden destek alan annelerin çocuklarının özellikle Akranlarla Etkileşim ve Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma alt boyutlarında olumlu etkilenmeleri çocuğun sosyal-duygusal gelişiminde önemli bir katkıdır. Ancak annenin kendi annesinden ya da eşinin annesinden çocuk bakımı konusunda destek alması çocuğun sosyal-duygusal uyumunu olumsuz etkilemektedir. Bu sonucun anne ve büyükannelerin çocuk yetiştirme yaklaşımlarından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Çocukların büyükanneler tarafından daha korunarak büyütüldükleri ve hemen her istediklerinin kolayca yapılabildiği bilinmektedir. Bu durumun çocukların sosyal-duygusal uyumlarını özellikle akranlarla ve çevreyle etkileşim boyutunda olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu sonuç, annelerin çocuk bakımında büyükannelerden çok eşlerinden destek almalarının çocuğun yararına olduğunu göstermektedir.

5.2.1. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Annelerin Ebeveyn Öz Yeterlik Algıları

Araştırmada çocukların cinsiyeti ile annelerin ebeveyn öz yeterlik algıları ele alınmış ve çocuğun cinsiyeti değişkeninin annenin ebeveyn öz yeterlik algısını etkilemediği bulunmuştur. Literatürde çocuğun cinsiyeti ile ebeveyn öz yeterliği arasında bir ilişki bulunmamaktadır (Coleman & Karraker, 2003; Coleman & Karraker, 2000; Johnston & Mash, 1989; Ballenski & Cook, 1982). Bu anlamda araştırmanın bulgusu literatür ile tutarlıdır.

5.2.2. Annelerin Sahip Oldukları Özelliklere Göre (Annenin Yaşı, Eğitim Düzeyi, Annenin Çalışması, Anne Babanın Birliktelik Durumu, Anne Olma Yaşı, Evlilikte Anne Olma Yılı, Çocuk Sayısı, Evde Yaşayan Akraba Olması) Annelerin Ebeveyn Öz Yeterlik Algıları

Annenin yaşı değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt ölçek puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı

bir fark bulunmamıştır. Annenin yaşı, annenin ebeveyn öz yeterliği algısını etkilememektedir.

Bu bulgu, literatürde annenin yaşı ile annenin ebeveyn öz yeterliği algısı arasında ilişki olmadığı sonucuna varan Coleman (1998) ile Coleman ve Karraker (2003) tarafından yapılan başka bir araştırma tarafından desteklenirken, diğer bir araştırmada annenin yaşı ile ebeveyn öz yeterliği arasında olumlu ilişki ortaya koymuş olan Coleman ve Karraker (2000) tarafından desteklenmemektedir. Anasınıfındaki 5-6 yaş çocukların anne ve babalarının ebeveyn öz yeterlik algılarını ele alan bir araştırmada, annenin yaşı ile ebeveyn öz yeterlik algısı arasında bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır (Zembat, Uyanık Balat, Çinko, Önkol ve Acar, 2009).

Annenin eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, Katılım, Sağlık alt boyutlarında ve ebeveyn öz yeterliği toplam puanda ,01 düzeyinde; Disiplin alt boyutunda ise ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Annenin eğitim düzeyi, Disiplin, Katılım, Sağlık alt boyut puanlarını ve annelerin ebeveyn öz yeterlik algılarını etkilemektedir. Bu sonuca göre, Disiplin, Katılım ve Sağlık alt boyutları ile toplam ebeveyn öz yeterliği düzeyinde annenin eğitim düzeyi arttıkça annenin ebeveyn öz yeterliği algısının da arttığı görülmektedir.

Anasınıfındaki 5-6 yaş çocukların anne ve babalarının ebeveyn öz yeterlik algılarını ele alan araştırmada, annenin eğitim düzeyi ile ebeveyn öz yeterlik algısı arasında bir ilişki tespit edilmemiştir (Zembat, Uyanık Balat, Çinko, Önkol & Acar, 2009). Coleman ve Karraker (2003) tarafından da, annenin eğitim düzeyi ile ebeveyn öz yeterlik algısı arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Bunun yanında, Coleman ve Karraker (2000) ile Teti ve Gelfand (1991) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, eğitim düzeyi yüksek annelerin ebeveyn öz yeterlik algılarının da yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu açıdan ele alındığında, bu sonuç literatür tarafından desteklenmektedir.

Annenin çalışması değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçlarına göre İlgililik alt boyutunda ,05 düzeyinde çalışmayan annelerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çalışmayan

anneler, çalışan annelere oranla İlgi alt boyutunda kendilerini daha yeterli görmektedirler. Literatürde, bu araştırma bulgusunu destekleyen nitelikte bir sonuç görülmektedir. Anasınıfındaki 5-6 yaş çocukların anne ve babalarının ebeveyn öz yeterlik algılarını ele alan araştırmalarında Zembat, Uyanık Balat, Çinko, Önkol ve Acar (2009) çalışmayan annelerin duygusal kontrol alt boyutunda kendilerini daha yeterli gördükleri sonucunu elde etmişlerdir. Coleman ve Karraker (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise, annenin çalışma durumu ile ebeveyn öz yeterlik algısı arasında bir ilişki tespit edilmemiştir.

Araştırmada İlgi alt boyutu açısından çalışmayan anneler lehine elde edilen bu sonuç, oldukça önemli görülmektedir. Çalışmayan annelerin çalışan annelere göre daha fazla zamanı olduğu düşünüldüğünde, bu annelerin çocuklarıyla ilgilenme açısından kendilerini daha yeterli görmeleri doğal bir sonuç olarak ele alınabilir.

Anne babanın birliktelik durumu değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt ölçek puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anne babanın birliktelik durumu, annenin ebeveyn öz yeterlik algısını etkilememektedir. Coleman ve Karraker (2003)’in gerçekleştirdiği araştırma, bu sonucu destekler niteliktedir. Ancak Teti ve Gelfand (1991), evli annelerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Bu anlamda araştırma sonucunun, bu sonuç tarafından desteklenmediği görülmektedir.

Anne olma yaşı değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt ölçek puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anne olma yaşı, annenin ebeveyn öz yeterlik algısını etkilememektedir. Bu sonuç, ebeveyn öz yeterlik algısının genç yaşta ya da ileri yaşta anne olma ile ilişkili olmadığını ortaya koymaktadır.

Evlilikte anne olma yılı değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt ölçek puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda Disiplin alt boyutunda ,01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Evlilikte anne olma yılı, annelerin Disiplin alt boyutundan elde ettikleri puanları etkilemektedir. Evlilikte anne olma yılı 1-5 yıl ile 11 yıl ve üzeri olan anneler arasında evlilikte 1-5

yıl arasında anne olanlar lehine ($p < ,05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, Disiplin alt boyutunda annenin evlilikte anne olma yılı arttıkça annenin Disiplin alt boyutunda ebeveyn öz yeterliği algısının azaldığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, evliliğin içinde belirli bir süre sonra anne olanların, kısa süre içinde anne olanlara oranla çocuğunu yetiştirmede uygun disiplin yöntemleri kullanma açısından kendisini daha az yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Annenin sahip olduğu çocuk sayısı değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Yeterlik Ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sahip olunan çocuk sayısı, annelerin ebeveyn öz yeterlik algılarını etkilememektedir. Bu sonuç literatür tarafından desteklenmektedir. Coleman ve Karraker (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda, annenin sahip olduğu çocuk sayısı ile ebeveyn öz yeterlik algısı arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Ancak 5-6 yaş çocukların anne ve babaları ile yapılan araştırmada, ebeveyn öz yeterlik algısı açısından duygusal kontrol alt boyutunda tek çocuğa sahip olan annelerin lehine bir sonuç elde edilmiştir (Zembat, Uyanık Balat, Çinko, Önkol ve Acar, 2009).

Evde yaşayan akraba değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Yeterlik Ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda Disiplin alt boyutu açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Evde yaşayan akraba olmaması, annelerin disiplin alt boyutundan elde ettikleri puanları etkilemektedir. Bu sonuca göre, evde yaşayan akraba olması annenin çocuğunu yetiştirmede uygun disiplin yöntemlerini kullanma açısından kendisini daha yetersiz olarak algılamasına neden olmaktadır.

5.2.3. Annelerinin Okula Başlamayla İlgili Davranışlarına Göre (Çocuğunu Anaokuluna Başlatma Konusunda Tereddüt Yaşama, Okul Açıldığında Öğretmene Çocuk Hakkında Bilgi Verme, Çocukla Okul Hakkında Konuşma, Çocuktan Ayrılmakta Zorlanma ve Sınıfta Çocuğu Beklemek İsteme) Annelerin Ebeveyn Öz Yeterlik Algıları

Okul açıldığında öğretmene çocuk hakkında bilgi verme değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, İlgi alt boyutunda ,01 düzeyinde, Bakım alt boyutunda ise ,05

düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu sonuca göre, çocuğu okula başladığında öğretmene çocuk hakkında bilgi veren annelerin diğer annelere oranla İlgı ve Bakım alt boyutlarından elde ettikleri puanların daha yüksek olduğu görölmektedir.

Çocukla ilgilenme ve çocuğa uygun bakım sağlama açısından kendisini yeterli olarak gören annelerin, okul açıldığında öğretmene çocuk hakkında bilgi vermeleri, annenin çocukla ilgilenmesi ve ona uygun bakım sağlamasının bir parçası olarak da görülebilir. Literatürde, yüksek ebeveyn öz yeterliğine sahip annelerin hem çocukla hem de çocukla ilgili olarak daha fazla sözel iletişim kurdukları sonucu bulunmaktadır (Bohlin & Hagekull, 1987).

Anaokuluna başlamadan önce çocukla okul hakkında konuşma değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, Disiplin alt boyutu ve toplam ebeveyn öz yeterliği puanı açısından ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, anaokuluna başlamadan önce çocuklarıyla okul hakkında konuşan annelerin Disiplin alt boyutu ve toplam ebeveyn öz yeterliği puanlarının daha yüksek olduğu görölmektedir.

Bu sonuç yine Bohlin ve Hagekull (1987) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucu ile desteklenmektedir. Hoover-Dempsey, Bassler ve Brissie (1992)’nin gerçekleştirdiği çalışmada ise, öğretmen tarafından yüksek öz yeterliğe sahip olduğu belirtilen annelerin, çocuklarının okulla ilgili işlere ve eğitimlerine daha fazla katılım gösterdikleri sonucu elde edilmiştir.

Annenin çocuğu anaokuluna başladığında ondan ayrılmakta zorlanması değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda Disiplin alt boyutunda ,01 düzeyinde, ebeveyn öz yeterliği toplam puanda ise ,05 düzeyinde bir farklılık elde edilmiştir. Çocuğu anaokuluna başladığında ondan ayrılmakta zorlanmayan annelerin Disiplin alt boyutunda ve ebeveyn öz yeterliği toplamda elde ettikleri puanların diğer annelere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuca göre, çocuğunu yetiştirmede uygun disiplin yöntemleri kullanma açısından kendisini yeterli gören ve ebeveyn öz yeterlik algısı yüksek olan anneler, çocukları okula başladığında ondan ayrılmakta zorlanmamaktadırlar.

Öğretmeni aksini söylese de annenin, çocuğunun okula alıştığından emin olana kadar onu sınıfta beklemeyi istemesi değişkenine bağlı olarak Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda Disiplin ile Katılım alt boyutlarında ve ebeveyn öz yeterliği toplam puanda ,01 düzeyinde, Sağlık alt boyutunda ise ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul açıldığında öğretmeni aksini söylese de çocuğun okula alıştığından emin olana kadar onu sınıfta beklemek isteyen annelere oranla beklemek istemeyen annelerin Disiplin, Katılım ve Sağlık alt boyutlarında ve ebeveyn öz yeterliği toplamda daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir.

Çocuğunu yetiştirmede uygun disiplin yöntemleri kullanma açısından kendisini yeterli gören, çocuğunun sosyal etkinliklerine ve eğitimine yeterli katılım sağladığını ve çocuğunun sağlığını gözetmede yeterli olduğunu düşünen anneler ile yüksek ebeveyn öz yeterliğine sahip annelerin, çocukları okula başladığında öğretmen ile işbirliği içine girerek öğretmenle ortak tutum sergileyebildikleri görülmektedir.

5.3.1. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Annelerin Okul Beklentilerine Uyum Düzeyleri

Çocuğun cinsiyeti değişkenine bağlı olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, hiç bir alt ölçek ve toplam bazda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çocukların cinsiyetleri, annelerin okul beklentilerine uyum düzeylerini etkilememektedir. Bu sonuca göre, annenin okulun beklentilerine gösterdiği uyum, kız ya da erkek çocuk sahibi olmaya göre değişmemektedir.

5.3.2. Annelerin Sahip Oldukları Özelliklere Göre (Annenin Yaşı, Eğitim Düzeyi, Annenin Çalışması, Anne Babanın Birliktelik Durumu, Çocuk Sayısı, Evde Yaşayan Akraba, Annenin Anaokuluna Gitmiş Olması) Annelerin Okul Beklentilerine Uyum Düzeyleri

Annenin yaşı değişkenine bağlı olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, hiç bir alt ölçek ve toplam puanda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Annenin yaşı, annelerin okul beklentilerine uyum düzeylerini etkilememektedir.

Annenin eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak yapılan analiz sonucunda, Destek ve İşbirliği, Güven alt boyutlarında ,01 düzeyinde, annenin okul beklentilerine uyumu açısından ise ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Annenin eğitim düzeyi, Destek ve İşbirliği ile Güven alt boyutlarının puanlarını ve annelerin okul beklentilerine uyum düzeylerini etkilemektedir. Bu sonuca göre, Destek ve İşbirliği ile Güven alt boyutları ile toplam Annenin Okul Beklentilerine Uyumu düzeyinde annenin eğitim düzeyi yükseldikçe annenin okulun beklentilerine uyum düzeyinin azaldığı görülmektedir.

Bu sonuca göre, düşük eğitim düzeyine sahip annelerin okula daha fazla destek olurken işbirliği içine girebildikleri ve okula karşı güven duydukları, bunun yanında okulun beklentilerine uyum düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Yüksek eğitim düzeyi ile birlikte annelerin çalışma oranı artmaktadır. Bu nedenle, çalışan annelerin okul ile işbirliği kurmada yeterli zamana sahip olamadıkları düşünülebilir.

Annenin çalışması değişkenine bağlı olarak yapılan analizde, Destek ve İşbirliği alt boyutunda ,01 düzeyinde, Güven alt boyutunda ise ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Annenin çalışma durumu, Destek ve İşbirliği ile Güven alt boyut puanlarını etkilemektedir. Bu farklılık çalışmayan annelerin lehine görülmektedir. Diğer bir deyişle, çalışmayan annelerin çalışan annelere oranla Destek ve İşbirliği ile Güven alt boyutlarından elde ettikleri puanlar daha yüksektir. Bu sonuç yine, çalışmayan annelerin okul ile işbirliğine girmek için daha fazla zamana sahip olabildikleri bakış açısıyla değerlendirilebilir. Belki okula daha fazla

gidebildikleri (çocuklarını okula bırakmak, okuldan almak gibi) için okula destek olma, okulla işbirliği sağlama ve okula güvenme oranları daha yüksektir.

Anne babanın birliktelik durumu değişkenine bağlı olarak yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, hiç bir alt ölçek ve toplam puanda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anne babanın birliktelik durumu, annelerin okul beklentilerine uyum düzeylerini etkilememektedir. Çocuğun okulu ile öncelikli olarak ilgilenen kişinin anne olduğunu düşünürsek, annenin evli olması ya da olmaması okul ile kurduğu ilişkiyi etkilememektedir.

Çocuk sayısı değişkenine bağlı olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği toplam ve alt ölçekleri için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, hiç bir alt ölçek ve toplam bazda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çocuk sayısı, annelerin okul beklentilerine uyum düzeylerini etkilememektedir. Bu sonucu, örneklemdaki annelerin ilk kez veli rolünde olmaları açısından ele almak gerekmektedir. Okul öncesi eğitim döneminde anne ve babaların okulla ilişkilerinin ve okula katılımlarının ilerleyen okul yıllarına göre çok daha yüksek olduğu bilinmektedir. Örnekleme yer alan anneler, ilk çocukları ilk kez okula başlayan anneler olmaları nedeniyle, sahip oldukları çocuk sayısı onların okul beklentilerine uyum düzeylerini etkilememektedir.

Evde yaşayan akraba değişkenine bağlı olarak Annenin Okul Beklentilerine Uyumu Ölçeği toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Evde yaşayan akraba durumu, annelerin okul beklentilerine uyum düzeylerini etkilememektedir. Annenin, çocuğun okulu ile öncelikli olarak ilgilenen kişi olduğunu düşündüğümüzde, evde yaşayan akraba olup olmaması annenin okul beklentilerine uyum düzeyini farklılaştırmamaktadır.

Annenin anaokuluna gitmiş olması değişkenine bağlı olarak yapılan analiz sonucunda, Güven alt boyutunda ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Annenin anaokuluna gitmiş olması, Güven alt boyutundan aldıkları puanı etkilemektedir. Kendisi küçükken anaokuluna gitmiş olan anneler okulun beklentilerine uyumda Güven alt boyutunda yüksek puana sahiptirler. Diğer bir deyişle, kendi yaşantısında anaokulu deneyimi bulunan anneler, çocuklarının devam

ettiği okula daha fazla güven duymaktadırlar. Böylece bu anneler, okula güven duyma açısından okulun beklentilerine uyum sağlamaktadırlar.

5.3.3. Annelerinin Okula Başlamayla İlgili Davranışlarına Göre (Çocuğunu Anaokuluna Başlatma Konusunda Tereddüt Yaşama, Okul Açıldığında Öğretmene Çocuk Hakkında Bilgi Verme, Çocukla Okul Hakkında Konuşma, Çocuktan Ayrılmakta Zorlanma ve Sınıfta Çocuğu Beklemek İsteme) Annelerin Okul Beklentilerine Uyum Düzeyleri

Çocuğunu anaokuluna başlatmada tereddüt yaşama değişkenine bağlı olarak yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, İletişim alt boyutunda ve toplam okul beklentilerine uyum düzeyinde ,01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, çocuğunu okula başlatma konusunda tereddüt yaşamayan annelerin diğer annelere oranla İletişim alt boyutundan ve toplam okul beklentilerine uyum düzeyinden elde ettikleri puanların daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, okul beklentilerine uyum ve okulla iletişim düzeyleri yüksek olan anneler, çocuklarını okula başlatma konusunda tereddüt yaşamayan annelerdir.

Okul açıldığında öğretmene çocuk hakkında bilgi verme değişkenine bağlı olarak yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda, İletişim alt boyutunda ve toplam okul beklentilerine uyum düzeyinde ,01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca Destek ve İşbirliği alt boyutunda ise,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu sonuca göre, çocuğu okula başladığında öğretmene çocuk hakkında bilgi veren annelerin diğer annelere oranla İletişim ile Destek ve İşbirliği alt boyutlarından ve toplam okul beklentilerine uyum düzeyinden elde ettikleri puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Elde edilen bu sonuç, okul beklentilerine uyum kavramının iletişim ile destek ve işbirliği açısından önemini vurgulamaktadır. Sonuca göre, okulla iletişimde, okula destek olma ve işbirliği kurmada, okul beklentilerine uyum sağlamada yüksek puana sahip olan annelerin okul başladığında çocuğunun özelliklerini, ilgilerini ve geçmiş bilgisini öğretmenle paylaşmış oldukları görülmektedir.

Anaokuluna başlamadan önce çocukla okul hakkında konuşma değişkenine bağlı olarak yapılan analiz sonucunda, Destek ve İşbirliği ile Güven alt boyutları açısından ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, anaokuluna başlamadan önce çocuklarıyla okul hakkında konuşan annelerin Destek ve İşbirliği ile Güven alt boyutlarından elde ettikleri puanların daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okula destek olma, okulla işbirliği kurma ve okula güvenme düzeyleri yüksek anneler, okul açılmadan önce çocukları ile konuşarak onların okula hazır olmasını desteklemiştir.

Annenin çocuğu anaokuluna başladığında ondan ayrılmakta zorlanması değişkenine bağlı olarak yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda Destek ve İşbirliği alt boyutunda ,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Çocuğu anaokuluna başladığında ondan ayrılmakta zorlanmayan annelerin Destek ve İşbirliği alt boyutundan elde ettikleri puanların diğer annelere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocuğu ilk kez okula başlayan bu anneler grubunun içinde, okulla kurulan destek ve işbirliği düzeyi yüksek olanlar, çocuk okula başladığında ondan ayrılmakta zorlanmamışlardır.

Öğretmeni aksini söylese de annenin çocuğunun okula alıştığından emin olana kadar onu sınıfta beklemeyi istemesi değişkenine bağlı olarak yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Annenin çocuğunu sınıfta beklemeyi isteyip istememesi annenin okul beklentilerine uyumunu etkilememektedir.

5.4. Çocukların Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri ile Annelerinin Ebeveyn Öz Yeterlik Algıları Ve Okul Beklentilerine Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırma sonucunda, çocuğun sosyal-duygusal uyum düzeyi toplam puanı ile annenin ebeveyn öz yeterliği toplam puanı arasında ,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı zamanda çocuğun sosyal-duygusal uyum düzeyi toplam puanı ile ebeveyn öz yeterliğinin alt boyutları olan Disiplin ve Katılım arasında ,01 düzeyinde; İlgil alt boyutu ile ise ,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, yüksek ebeveyn öz yeterliğine sahip annelerin çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle çocuğunu yetiştirmede uygun disiplin yöntemleri kullanma açısından kendisini

yeterli gören, çocuğunun sosyal etkinliklerine ve eğitimine yeterince katılım gösterdiğini düşünen ve çocuğuna yeterince ilgi gösterdiğine inanan annelerin çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt boyutu ile annenin ebeveyn öz yeterliği toplam puanı ve İlgi, Disiplin, Katılım alt boyutları arasında ,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Yine çocuğunu yetiştirmede uygun disiplin yöntemleri kullanma açısından kendisini yeterli gören, çocuğunun sosyal etkinliklerine ve eğitimine yeterince katılım gösterdiğini düşünen, çocuğuna yeterince ilgi gösterdiğine inanan ve yüksek ebeveyn öz yeterliğine sahip annelerin çocuklarının Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma alt boyutu puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutu annenin ebeveyn öz yeterliği toplam puanı ile ,01 düzeyinde; İlgi, Disiplin, Katılım alt boyutlarında ise ,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Çocuğunu yetiştirmede uygun disiplin yöntemleri kullanma açısından kendisini yeterli gören, çocuğunun sosyal etkinliklerine ve eğitimine yeterince katılım gösterdiğini düşünen, çocuğuna yeterince ilgi gösterdiğine inanan ve yüksek ebeveyn öz yeterliğine sahip annelerin çocuklarının Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme alt boyutu puanlarının yüksek olduğu gözlenmektedir.

Akranlarla Etkileşim alt boyutu ile Katılım alt boyutu arasında ,05 düzeyinde bir ilişki tespit edilmiştir. Çocuğunun sosyal etkinliklerine ve eğitimine yeterince katılım gösterdiğini düşünen annelerin çocuklarının Akranlarla Etkileşim alt boyutu puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer bir deyişle, annenin çocuğunun sosyal etkinliklerine ve eğitimine katılım sağlaması ile çocuğun akranlarıyla etkileşimi arasında olumlu bir ilişki vardır.

Araştırma bulguları literatür tarafından da desteklenmektedir. Ardelt ve Eccles (2001), yüksek ebeveyn öz yeterliği ile çocukta olumlu uyumu destekleyecek ebeveyn deneyimleri arasında bir ilişkinin varlığından söz etmektedirler. Diğer bir araştırmaya göre, çocuk ile anne arasındaki ilişkinin kalitesi çocuğun sosyal uyumunu yordamaktadır (Estrada, Arsenio, Hess & Holloway, 1987). Yüksek

ebeveyn öz yeterliği ile anasınınfina giden çocukların annelerinin olumlu ebeveynlik davranışları arasında ilişki olduğu görölmektedir (Hill & Bush, 2001). Bohlin ve Hagekull (1987)'a göre annenin yüksek ebeveyn öz yeterliği algısı ile bebekte gözlenen sosyal etkileşim arasında bir ilişki bulunmaktadır.

Bazı araştırmalar düşük ebeveyn öz yeterliği inancı ile sosyal-duygusal gelişim açısından risk içeren çocuğa ait değişkenlerin (Donovan & Leavitt, 1985; Donovan & Leavitt 1989; Swick & Hassell, 1990) ve okul başarısının (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001; Elder, Eccles, Ardel & Lord, 1995) ilişkisini ortaya çıkarmışlardır. Ebeveynin kişisel yeterlik algısı mevcut ebeveynlik davranışı ile oldukça güçlü düzeyde ilişkili bulunmuştur. Kochanska'nın (1990) belirttiği gibi, ebeveynlik inancı ile çocuk yetiştirme davranışı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ebeveynlik davranışı nitelikli çocuk yetiştirme ortamlarına ek olarak çocuğun duygusal ve bilişsel gelişimini de etkilemektedir (Strand & Wahler, 1996).

Ebeveyn yeterliği, çocuğun sosyalleşmesini etkileyen ebeveyn/aile ekolojisinin bir yönüdür. Bu özelliklere yüksek düzeyde sahip ebeveynlerin çocuklarının sosyal yeterliğini olumlu etkilediği belirtilmektedir (Swick & Hassell, 1990). Ebeveyn öz yeterliği annenin bebek ile kurduğu olumlu etkileşim davranışı (Bohlin & Hagekull, 1987), ebeveynin çocuğuna karşı sıcaklık ve kontrol davranışı (Dumka, Stoerzinger, Jackson & Roosa, 1996), anaokulu çocuklarının ebeveynlerinin sınır koyma ve disiplin oluşturma (MacPhee, Fritz & Miller-Heyl, 1996), anaokulu çocuklarına olumlu ebeveynlik (Hill & Bush, 2001) ile bağlantılıdır. Ebeveyn davranışlarından doğrudan etkilenen çocuğun kendini düzenleme becerisi, çocuğun akademik ve psiko-sosyal yeterliğini öngörmektedir. Diğer bir deyişle, çocuğun psiko-sosyal uyumu doğrudan ve dolaylı olarak ebeveyn öz yeterliği ile ilişkilidir (Jones & Prinz, 2005).

Araştırma kapsamında ele alınan annenin okul beklentilerine uyumu ise, çocuğun sosyal-duygusal uyum düzeyi ile ilişkili bulunmamıştır. Annenin okul beklentilerine uyum düzeyi ile çocuğun sosyal-duygusal uyumu birbirinden etkilenmemektedir. Örneklem grubunda yer alan çocukların 5 yaşında olmaları bu sonucun nedeni olarak görölmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi, çocuğun yeterliliklerinin önemli bir göstergesi olarak çocuğun yaşının % 50 oranında çocuğun sosyal becerileri ile bilişsel becerilerini etkilediği görülmektedir (Kontos & Wilcox-Herzog, 1997). Daha büyük çocukların (5 yaş) daha fazla duygusal biliş ve toplum yanlısı davranışlara sahip oldukları görülmektedir (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach & Blair, 1997). Chen ve Ispa (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi dönemde yaşı büyük çocukların, küçüklere göre daha fazla öğretmenlerinin kararına uygun davranma yanlısı oldukları görülmektedir.

Bu araştırmanın daha küçük yaş seviyeleri için yapılması durumunda, daha küçük çocukların annelerinin okula karşı uyum düzeylerinden daha fazla etkilenebilecekleri düşünülebilir. Oysa ki, 5 yaş çocuğu için öğretmen ve akranları artık oldukça önemli bir konumdadır.

5.5. Çocuğun Cinsiyetinin, Annelerinin Sahip Oldukları Özelliklerin, Okula Başlamayla İlgili Davranışlarının, Sahip Oldukları Sosyal Desteğin, Çocuk Bakımı Deneyimlerinin Kaynaklarının, Ebeveyn Öz Yeterlik Algılarının ve Okul Beklentilerine Uyum Düzeylerinin Çocukların Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerini Yordamaya Katkısı

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin çocuğun sosyal-duygusal uyumu üzerindeki görece önem sırası; çocuğun cinsiyeti, annenin çocuk bakımı konusunda televizyon, internet, kitaplardan bilgi edinmesi, annenin ebeveyn öz yeterliği, annenin çalışma durumu, öğretmeni aksini söylese de annenin çocuğunu okula alıştırdığından emin olana kadar onu sınıfta beklemeyi istemesi, annenin anaokuluna gitmiş olması, annenin çocuk bakımında eşinden aldığı destek, annenin çocuğu anaokuluna başlamadan önce onunla okul hakkında konuşması, annenin okul açıldığında çocuğunun öğretmene çocuğu hakkında ayrıntılı bilgi vermesi, annenin çocuğunu anaokuluna başlatmak konusunda tereddüt yaşaması ve annenin okul beklentilerine uyumudur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise çocuğun cinsiyeti, annenin çalışma durumu, annenin çocuk bakımı konusunda televizyon, internet, kitaplardan bilgi edinmesi ve annenin ebeveyn öz yeterliğinin çocuğun sosyal-duygusal uyumu üzerinde önemli

(anlamli) bir yordayici olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler önemli bir etkiye sahip değildir.

Bu sonuca göre, çocuğun sosyal-duygusal uyumunu yordamada erkek çocuklara oranla kız çocukların; çalışmayan,  ocuk bakımı konusunda televizyon, internet, kitaplardan bilgi edinen ve yüksek ebeveyn öz yeterliğine sahip annelerin önemli bir yordayıcılığa sahip oldukları görülmektedir.

Yordayıcı değişkenler toplu olarak ele alındığında, annenin özellikleri ve deneyimleri puanları çocuğun sosyal-duygusal uyumu ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = ,284$; $R^2 = ,081$; $p < ,01$). Annenin ebeveyn öz yeterliği algısı puanları da çocuğun sosyal-duygusal uyumu ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = ,299$; $R^2 = ,089$; $p < ,05$). Ancak annenin okul beklentilerine uyum düzeyinin çocuğun sosyal duygusal uyum düzeyi ile anlamlı bir ilişki vermediği görülmektedir.

Regresyon analizinin üç aşamada tamamlandığı ve çocuğun sosyal duygusal uyumuna ilişkin katkıları bakımından ilk iki basamakta yer alan değişkenlerin yordayıcı oldukları görülmektedir. Analize ilk aşamada çocuğun sosyal-duygusal uyumunu % 8 düzeyinde açıklayan annenin özellikleri ve deneyimleri başlığı altında toplanan 9 değişken alınmıştır. İkinci aşamada annenin ebeveyn öz yeterliği değişkeni alınmış ve çocuğun sosyal-duygusal uyumuna ilişkin açıklanan varyansa % 9'a yakın bir katkı sağladığı görülmüştür.   nc  aşamada yer alan annenin okul beklentilerine uyumu değişkeninin R^2 'de anlamlı bir artış sağlamadığı görülmüştür. Bu nedenle bu değişkenin çocuğun sosyal-duygusal uyumunda yordayıcı olmadığı bulunmuştur. Yapılan Pearson Korelasyon Katsayısı sonucunda çocuğun sosyal-duygusal uyum düzeyi ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı ortaya konulmasına rağmen annenin okul beklentilerine uyum düzeyi hiyerarşik regresyon analizine dahil edilmiştir. Bu analiz, beşinci alt problemde yer alan soruya tam olarak yanıt verme amacını taşımaktadır.

Araştırmanın temel amacına cevap vermek amacıyla yapılan hiyerarşik regresyon analizinde, ilk basamağa yerleştirilen bağımsız değişkenler istatistiksel olarak kontrol altında tutulduğunda, annenin ebeveyn öz yeterlik algısının çocuğun sosyal-duygusal

uyumunu açıklamada anlamlı bir etkiye ($p < ,05$) sahipken, annenin okul beklentilerine uyum düzeyinin çocuğun sosyal-duygusal uyumunu açıklamada anlamlı bir etkiye ($p > ,05$) sahip olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucu göstermektedir ki, okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal-duygusal uyumlarını açıklamada, annenin ebeveyn öz yeterlik algısının yordayıcı etkisi bulunmaktadır. Annelerin okul beklentilerine uyum düzeylerinin ise çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri üzerinde yordayıcı bir etkisi bulunmamaktadır.

Literatür incelendiğinde, çocuğun sosyal-duygusal uyumunu ve ebeveyn öz yeterliğini açıklamaya çalışan araştırmalarda sıklıkla hiyerarşik regresyon analizinin kullanıldığı görülmektedir.

Coleman (1998) da yenidoğanların gelişim düzeylerini açıklamak için hiyerarşik regresyon kullanmış ve ilk basamağa annenin yaşını, ikinci basamağa ise ebeveyn öz yeterliğini yerleştirmiştir. Yapılan regresyon analizinde öz yeterliğin iki ölçümünün de çocuğun davranışlarını yordadığı sonucu elde edilmiştir (Coleman & Karraker, 2003).

Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach ve Blair (1997), okul öncesi dönem çocukların duygusal yeterlikleri üzerinde ebeveyn etkisini inceledikleri araştırmalarında regresyon kullanmışlar ve ilk basamağa çocuğun yaşı ve cinsiyetini; ikinci basamağa anneye ait değişkenleri ve son basamağa da çocuğun ebeveyne karşı duygularını yerleştirmişlerdir.

Denham, Renwick ve Holt (1991), çocuğun sosyal-duygusal yeterliğini açıklamak için yaptıkları hiyerarşik regresyon analizinde çocuğun cinsiyetini, annenin demografik özelliklerini ve annenin çocukla etkileşimini hep birlikte ele alarak birinci basamağa yerleştirmişlerdir. Tüm sonuçların kızların lehine olduğu görülmüştür. Çocuğu ile olumlu ilişki kuran annelerin çocuklarının anaokulunda, kendilerine daha güvenli bir tablo sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, okul öncesi dönemde çocukların anneleri ile kurdukları etkileşimin çocuğun sosyal-duygusal becerilerini etkilediğini göstermektedir.

Laible ve Song (2006), çocuğun sosyal- duygusal gelişimini açıklamak için hiyerarşik regresyon kullanmışlar ve ilk basamağa çocuğun yaşını ve cinsiyetini yerleştirmişlerdir. Sonuç olarak, yaşı daha büyük olan çocukların duyguları anlama becerilerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Modry-Mandell, Gamble ve Taylor (2007), çocuğun uyumunu ve davranış problemlerini açıklamak için hiyerarşik regresyon modelini kullanmışlardır. Bu amaçla çocuğun cinsiyetini ilk basamağa, ailenin duygusal ortamını ikinci, kardeş ilişkilerinin kalitesini ise son basamağa yerleştirmişlerdir.

5.2. ÖNERİLER

Çocuğun ilk öğretmenleri olarak görülen ebeveynin, ebeveynlik rolünde kendine olan güveni çocuğun gelişimini ve başarısını çok yönlü olarak etkilemektedir. Çocuğun ilk kez okula başlaması oldukça önemli bir dönemdir. Hele ilk çocuğu okula başlayan ebeveyn, adeta çocuk kadar heyecanlı bir başlangıç yaşamaktadır. Bu başlangıç kadar çocuğun eğitim süreci içinde özellikle annenin okul ile kurduğu iletişim ve işbirliği, hem çocuk hem de okul açısından önem taşımaktadır.

Bu çerçeve içerisinde;

1. Eğitimcilerin ve gelişim uzmanlarının, ebeveyn rolünde kendini yeterli olarak değerlendirmenin çocuğun sosyal-duygusal uyumuna sağladığı destek konusunda anneleri bilgilendirmeleri,
2. Anne babalara, büyüyen çocukları ile birlikte ebeveyn rolünün içinde kendilerini de geliştirme fırsatı veren anne-baba okullarının yaygınlaştırılması,
3. Araştırma sonucunda, annenin çocuk bakımı konusunda en önemli bilgi kaynağı olarak ortaya çıkan televizyonda, anne-babaların çocuk yetiştirme konusunda bilgi edinebilecekleri programların hazırlanması,
4. Annenin ebeveyn öz yeterlik inancının çocuğun sosyal-duygusal uyumu üzerindeki yararı konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi,
5. Okul öncesi eğitim kurumları tarafından ebeveynlerin okulla işbirliğini ve iletişimini sağlayacak aile katılımını içeren etkinliklerin artırılması,
6. Okul döneminin başında ebeveyn ve öğretmenlerin biraraya gelerek sınıf içi davranışsal beklentileri ve birbirlerinden beklentileri konularında anlaşmaları,

7. Çocuk bakımında anneye sağladığı desteğin, çocuğun gelişimi açısından yararı konusunda babaların bilgilendirilmeleri,
8. Ebeveyn öz yeterliği ve okul-ev işbirliği alanındaki araştırmaların artırılması ve bu alanda boylamsal çalışmaların yapılması,
9. Bu çalışmada, annenin okul beklentilerine uyumu bilgisi sadece annelerin değerlendirmeleri ile ele alınmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin düşüncelerinin de incelenmesi,
10. Annenin ebeveyn öz yeterliği algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyi arasındaki ilişkinin daha küçük yaş çocuğu olan annelerle ele alınması,
11. Daha küçük yaşlarda (örneğin 3 yaş) okul öncesi eğitim kurumuna başlayan çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri ile annelerin okul beklentilerine uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin ele alınması,
12. Yapılacak boylamsal çalışmalarda özellikle anasınıfına ve 1. sınıfa başlama dönemlerinde çocukların sosyal-duygusal uyumları ile annelerin ebeveyn öz yeterlik algılarının ve 1. sınıfa uyumlarının birbirleri ile ilişkisinin araştırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Adelman, H. S. (1996). Restructuring education support services and integrating community resources: Beyond the full service school model. *School Psychology Review*, 25(4), 431 – 446.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin özyeterlilik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 34 – 44.
- Alexander, K. L., & Cook, M. A. (1982). Curricula and coursework: A surprise ending to a familiar story. *American Sociological Review*, 47(5), 626 – 640.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., Cadigan, D., & Pallas, A. (1987). Getting ready for first grade: Standards of deportment in home and school. *Social Forces*, 66(1), 57 – 84.
- Ardelt, M., & Eccles, J. S. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues*, 22, 944 – 972.
- Arslan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. G. Haktanır (Der.), *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 205-230). Ankara: Anı.
- Appleyard, K., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (2007). Direct social support for young high risk children: relations with behavioral and emotional outcomes across time. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35; 443 – 457.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili özyeterlilik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21,1 – 8.
- Aydoğmuş, K. (2004). Çocuklarda uyum ve davranış bozuklukları. *Ana – baba okulu*. (11. Baskı). İstanbul: Remzi.

- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Ballenski, C. B., & Cook, A. S. (1982). Mothers' perceptions of their competence in managing selected parenting tasks. *Family Relations*, 31, 489 – 494.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191 – 215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122 – 147.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729 – 735.
- Bandura, A. (1989b). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175 – 1184.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personel and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Eds.), *Self– efficacy in changing societies* (s. 1-45). USA, Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21 – 41.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164 – 180.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs an academic functioning. *Child Development*, 67, 1206 – 1222.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187 – 206.

- Barbarin, O., Bryant, D., McCandies, T., Burchinal, M., Early, D., Clifford, R., et al., (2006). Children Enrolled in Pre-K: The Relation of Family Life, Neighborhood Quality, and Socioeconomic Resources to Early Competence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(2); 265 – 276.
- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs. (Eserin aslının basım tarihi 2007).
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83 – 96.
- Belsky, J., & MacKinnon, C. (1994). Transition to school: Developmental trajectories and school experiences. *Early Education and Development*, 5(2), 106 – 119.
- Berlin, L. J., & Cassidy, J. (2003). Mothers' self-reported control of their preschool children's emotional expressiveness: A longitudinal study of associations with infant-mother attachment and children's emotion regulation. *Social Development*, 12(4), 477 – 495.
- Bıkmaz, F. (2002). Fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197 – 210.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61 – 79.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111 – 127.
- Bohlin, G., & Hagekull, B. (1987). "Good mothering": Maternal attitudes and mother-infant interaction. *Infant Mental Health Journal*, 8(4), 352 – 363.

- Bosacki, S. L. (2007). Children's understandings of emotions and self: Are there gender differences? *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 155 – 172.
- Bretherton, I. (1990). Open communication and internal working models: Their role in the development of attachment relationships. Nebraska Symposium on Motivation, 1998: R.A. Thompson (Ed.), *Socioemotional Development*, 36 (s. 57-114). London: University of Nebraska Press.
- Bridgemohan, R., van Wyk, N., & van Staden, C. (2005). Home – school communication in the early childhood development phase. *Education*, 126(1), 60 – 77.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 512 – 531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of the family as a context for human development: Experiments by nature and design*. USA: Harvard University Press.
- Bronstein, P., Clauson, J., Stoll, M. F., & Abrams, C. L. (1993). Parenting behavior and children's social, psychological, and academic adjustment in diverse family. *Family Relations*, 42(3), 268 – 276.
- Brooker, L. (2008). *Supporting Transitions in the Early Years*. England: Open University Press.
- Bugental, D. B., Blue, J., & Cruzcosa, M. (1989). Perceived control over caregiving outcomes: Implications for child abuse. *Developmental Psychology*, 25(4), 532 – 539.
- Bugental, D. B., & Cortez, V. L. (1988). Physiological reactivity to responsive and unresponsive children as moderated by perceived control. *Child Development*, 59(3), 686 – 693.

- Buttery, T. J., & Anderson, P. J. (1999). Community, school, and parent dynamics: A synthesis of literature and activities. *Teacher Education Quarterly*, 36(4), 111 – 122.
- Campbell, S. B. (1994). Hard-to-manage preschool boys: Externalizing behavior, social competence, and family context at two-year followup. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(2), 147 – 166.
- Campbell, A., & Muncer, S. (1998). Something Happened: Fission and Fusion in Developmental Psychology. A. Campbell & S. Muncer (Eds.), *The social child* (s. 3-20). USA: Psychology Press.
- Caprara, G. V., Regalia, C., Scabini, E., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2004). Assessment of filial, parental, marital, and collective family efficacy beliefs. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(4), 247 – 261.
- Chen, H.-L., & Ispa, J. M. (1999). When mother says to do one thing and teacher says to do another: Preschoolers' responses to mother-teacher differences. *Journal of Research in Childhood Education*, 13(2), 196 – 206.
- Coleman, P. K. (1998). *Maternal self-efficacy beliefs as predictors of parenting competence and toddlers' emotional, social, and cognitive development*. Unpublished Doctoral Thesis. West Virginia University, USA.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1997). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18, 47 – 85.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2000). Parenting self – efficacy among mothers of school – age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations*, 49(1), 13 – 24.
- Coleman, P. K., Trent, A., Bryan, S., King, B., Rogers, N., & Nazir, M. (2002). Parenting behavior, mothers' self-efficacy beliefs, and toddler performance on the Bayley Scales of Infant Development. *Early Child Development and Care*, 172(2), 123 – 140.

- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2003). Maternal self-efficacy beliefs, competence in parenting, and toddlers' behavior and developmental status. *Infant Mental Health Journal*, 24(2), 126 – 148.
- Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91(3), 271 – 277.
- Crozier, G. (1998). Is it a case of 'we know when we're not wanted?': The parents' perspective on parent-teacher roles and relationships. *British Educational Research Association Annual Conference*, Belfast: Queen's University.
- Cutrona, C. E., & Troutman, B. R. (1986). Social support, infant temperament, and parenting self-efficacy: A mediational model of postpartum depression. *Child Development*, 57, 1507 – 1518.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). Ramazan Arı (Der.), *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Çakmaklı, K. (2007). *Çocuk ve gençte sosyal gelişim*. İstanbul: Yağmur.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48 – 61.
- Çelen, N. (1992). *4-6 yaş çocukların sayı ve mekan korunumu kazanmasında sembolik oyunun işlevi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dalli, C. (2006). From home to childcare centre – challenges for mothers, teachers and children. H. Fabian & A. W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years – Debating continuity and progression for young children in early education* (s. 38-51). New York: Routledge Falmer.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145 – 1152.

- Denham, S. A., Renwick, S. M., & Holt, R. W. (1991). Working and playing together: Prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development, 62*, 242 – 249.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion, 21*(1), 65 – 86.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 11*(1), 1 – 48.
- Deutsch, F. M., Ruble, D. N., Fleming, A., Brooks-Gunn, J., & Stangor, C. (1988). Information-seeking and maternal self-definition during the transition to motherhood. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*(3), 420 – 431.
- Dix, T. (1991). The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes. *Psychological Bulletin, 110*(1), 3 – 25.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention, 28*(2), 67 – 91.
- Donovan, W. L., & Leavitt, L. A. (1985). Simulating conditions of learned helplessness: The effects of interventions and attributions. *Child Development, 56*, 594 – 603.
- Donovan, W. L., & Leavitt, L. A. (1989). Maternal self-efficacy and infant attachment: Integrating physiology, perceptions and behavior. *Child Development, 60*, 460 – 472.
- Donovan, W. L., Leavitt, L. A., & Walsh, R. O. (1990). Maternal self-efficacy: Illusory control and effect on susceptibility to learned helplessness. *Child Development, 61*(5), 1638 – 1647.

- Donovan, W. L., Leavitt, L. A., & Walsh, R. O. (1997). Cognitive set and coping strategy affect mothers' sensitivity to infant cries: A signal detection approach. *Child Development, 68*(5), 760 – 772.
- Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with concurrent home and classroom experiences. *School Psychology Review, 35*(1), 11 – 30.
- Draper, K., Siegel, C., White, J., Solis, C. M., & Mishna, F. (2009). Preschoolers, parents, and teachers (PPT): A preventive intervention with an at risk population. *International Journal of Group Psychotherapy, 59*(2), 221 – 242.
- Dumka, L. E., Stoerzinger, H. D., Jackson, K. M., & Roosa, M. W. (1996). Examination of the cross-cultural and cross-language equivalence of the parenting self-agency measure. *Family Relations, 45*(2), 216 – 222.
- Edwards, R., & David, M. (1997). Where are the children in home-school relations? notes towards a research agenda. *Children & Society, 11*, 194 – 200.
- Ekici, G. (2005). Biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*, 85 – 94.
- Elder, Jr., Glen H. (1995). Life trajectories in changing societies. A. Bandura (Ed.), *Self – Efficacy in Changing Societies* (s. 46-68). USA: Cambridge University Pres.
- Elder, Jr., Glen H., Eccles, J. S., Ardel, M., & Lord, S. (1995). Inner-city parents under economic pressure: Perspectives on the strategies of parenting . *Journal of Marriage and Family, 57*(3), 771 – 784.
- Elibol, F. (2007). *12-36 aylar arasında çocukları olan annelere verilen grup eğitiminin annelerin anne-babalık görevlerinde öz yeterliklerine yönelik katkısının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Elibol, F., Mağden, D. ve Alpar, R. (2007). Anne babalık becerilerinde özyeterlik ölçeğinin (1-3 Yaş) geçerlik ve güvenilirliği. *Toplum Hekimleri Bülteni*, 26(3), 25 – 31.
- Estrada, P., Arsenio, W. F., Hess, R. D., & Holloway, S. D. (1987). Affective quality of the mother-child relationship: Longitudinal consequences for children's school-relevant cognitive functioning. *Developmental Psychology*, 23(2), 210 – 215.
- Fabian, H. (2006). Empowering children for transitions. H. Fabian & A. W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years – Debating continuity and progression for young children in early education* (s. 123-134). New York: Routledge Falmer.
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P. A., McWayne, C., Frye, D., & Perlman, S. (2007). Investigation of dimensions of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology*, 36(1), 44 – 62.
- Fantuzzo, J., Bulotsky, R., McDermott, P., Mosca, S., & Noone Lutz, M. (2003). A multivariate analysis of emotional and behavioral adjustment and preschool educational outcomes. *School Psychology Review*, 32(2), 185 – 203.
- Field, T., Healy, B., Goldstein, S., Perry, S., Bendell, D., Schanberg, S., & et al. (1988). Infant of depressed mothers show “depressed” behavior even with nondepressed adults. *Child Development*, 59(6), 1569 – 1579.
- Gaylor, N. K., Kitzmann, K. M., & Coleman, J. K. (2003). Parents' and children's perceptions of parental behavior: Associations with children's psychosocial adjustment in the classroom. *Parenting: Science and Practice*, 3(1), 23 – 47.
- Gondoli, D. M., & Silverberg, S. B. (1997). Maternal emotional distress and diminished responsiveness: The mediating role of parenting efficacy and parental perspective taking. *Developmental Psychology*, 33(5), 861 – 868.

- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2006). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. H. Fabian & A. W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years – Debating continuity and progression for young children in early education* (s. 64-75). New York: Routledge Falmer.
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79 – 119.
- Hamilton, C. E., & Howes, C. (1992). A comparison of young children's relationships with mothers and teachers. R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children lives* (s. 41-60). California: Jossey-Bass Inc.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949 – 967.
- Hay, D. F., & Demetriou, H. (1998). The developmental origins of social understanding. A. Campbell & S. Muncer (Eds.), *The Social Child* (s. 219-248). USA: Psychology Press.
- Hazır Bıkmaz, F. (2006). Öz yeterlik inançları. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Der.). (2. Baskı). Ankara: Nobel.

- Hood, S., & Ouston, J. (2000). Home-school agreements: A true partnership? *British Educational Research Association Conference*. England: Cardiff University.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85(5), 287 – 294.
- Howell, F. M., & McBroom, L. W. (1982). Social relations at home and at school: An analysis of the correspondence principle. *Sociology of Education*, 55(1), 40 – 52.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher- child relationship. *Child Development*, 65(1), 253 – 263.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264 – 273.
- Howes, C., & Stewart, P. (1987). Child's play with adults, toys, and peers: An examination of family and child-care influences. *Developmental Psychology*, 23(3), 423 – 430.
- Howes, C., & Smith, E. W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381 – 404.
- Hughes, P., & Naughton, G. M. (2000). Consensus, dissensus or community: The politics of parent involvement in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(3), 241 – 257.
- Işık, B. (2006). *Ailenin örgütsel ve yapısal niteliğinin 60 – 72 aylık çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Johansson, I. (2006). Parents' views of transition to school and their influence in this process. H. Fabian & A. W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years – Debating continuity and progression for young children in early education* (s. 76-86). New York: Routledge Falmer.
- Johnston, C. & Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(2), 167 – 175.
- Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25, 341 – 363.
- Karayılmaz, D. (2008). *Ana sınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karwowska-Struczyk, M. (1999). Congruence Between Teachers' and Parents' Expectations. D. P. Weikart (Ed.), *What should children learn? – Teachers and parents views in 15 countries* (s. 109-123). Michigan: High/Scope Press.
- Kandır, A. (2004). *Gelişimde 3 – 6 yaş: Çocuğum büyüyor*. (2. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür.
- Ketsetzis, M., Ryan, B. A., & Adams, G. R. (1998). Family processes, parent – child interactions, and child characteristics influencing school – based social adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 374 – 387.
- Kılıçaslan, A. (2007). *Ebeveynliğe geçiş döneminin çeşitli doğum öncesi ve doğum sonrası etkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kienig, A. (2006). The importance of social adjustment for future success. H. Fabian & A. W. Dunlop (Eds.). *Transitions in the early years – Debating continuity and progression for young children in early education* (s. 23-37). New York: Routledge Falmer.
- Kochanska, G. (1990). Maternal beliefs as long-term predictors of mother-child interaction and report. *Child Development*, 61, 1934 – 1943.
- Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (1997). Influences on children's competence in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 247 – 262.
- Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Kurdek, L. A., & Sinclair, R. J. (1988). Adjustment of young adolescents in two-parent nuclear, stepfather, and mother-custody families. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(1), 91 – 96.
- Kurt, F. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımı eğitimi programlarının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kutnick, P., & Manson, I. (1998). Social life in the primary school: Towards a relational concept of social skills for use in the Classroom. A. Campbell & S. Muncer (Eds.), *The Social Child* (s. 165-188). USA: Psychology Press.
- Kuzgun, Y. (2000). *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel.
- LaFreniere, P. J., & Sroufe, L. A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. *Developmental Psychology*, 21(1), 56 – 69.
- Laible, D., & Song, J. (2006). Constructing emotional and relational understanding: The role of affect and mother-child discourse. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(1), 44 – 69.

- Lane, K. L., Stanton-Chapman, T., Jamison, K. R., & Phillips, A. (2007). Teacher and parent expectations of preschoolers' behavior: Social skills necessary for success. *Topics in Early Childhood Special Education, 27*(2), 86 – 97.
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research, 70*(4), 443 – 484.
- La Paro, K. M., Kraft-Sayre, M., & Pianta, R. C. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education, 17*(2), 147 – 158.
- Lee, J., & Fox, J. (2009). Children's communication and socialization skills by types of early education experience. *Journal of Research in Childhood Education, 23*(4), 475 – 488.
- Leerkes, E. M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly, 54*(1), 102 – 124.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children lives* (s. 41-60). California: Jossey-Bass Inc.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology, 28*(6), 1006 – 1017.
- MacPhee, D., Fritz, J., & Miller-Heyl, J. (1996). Ethnic variations in personal social networks and parenting. *Child Development, 67*, 3278 – 3295.
- Malatesta, C. Z. (1990). The role of emotions in the development and organization of personality. Nebraska Symposium on Motivation, 1998: R.A. Thompson (Ed.), *Socioemotional Development, 36* (s. 1-56). London: University of Nebraska Press.

- Mash, E. J., & Johnston, C. (1983). Parental perceptions of child behavior problems, parenting self-esteem, and mothers' reported stress in younger and older hyperactive and normal children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 51*(1), 86 – 99.
- Maughan, A., Cicchetti, D., Toth, S. L., & Rogosch, F. A. (2007) Early-occurring maternal depression and maternal negativity in predicting young children's emotion regulation and socioemotional difficulties. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 685 – 703.
- McAllister Swap, S. (1993). *Developing home – school partnerships - From concepts to practice*. New York: Teachers College Press.
- McGurk, H., & Soriano, G. (1998). Families and social development: The 21st century. A. Campbell & S. Muncer (Eds.), *The social development* (s. 113-142). USA: Psychology Press.
- Miller, A. L., Gouley, K. K., Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Magee, K. D., & et al. (2003). Brief functional screening for transition difficulties prior to enrolment predicts soci-emotional competence and school adjustment in Head Start preschoolers. *Early Child Development and Care, 173*(6), 681 – 698.
- Modry-Mandell, K. L., Gamble, W. C., & Taylor, A. R. (2006) Family emotional climate and sibling relationship quality: Influences on behavioral problems and adaptation in preschool-aged children. *Journal of Child and Family Studies, 16*, 61 – 73.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A.S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6*(1), 62 – 72.
- Murry, V. M., & Brody, G. H. (1999). Self-regulation and self-worth of black children reared in economically stressed, rural, single mother-headed families. *Journal of Family Issues, 20*, 458 – 484.

- Nelson, G. (1984). The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction, and achievement of grade 7 and 8 students. *Journal of Community Psychology*, 12, 276 – 287.
- Neuman, M. J. (2006). The wider context – an international overview of transition issues. H. Fabian & A. W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years – Debating continuity and progression for young children in early education* (s. 8-22). New York: Routledge Falmer.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. (2. Baskı). İstanbul: Epsilon.
- Oktay, A. (2004). Okul öncesi dönemi (3 – 6 yaş). *Ana – baba okulu*. (11. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Opper, S., & Olmsted, P. P. (1999). The study background and a review of the literature. D. P. Weikart (Ed.), *What should children learn? – Teachers and Parents Views in 15 Countries* (s. 3-16). High/Scope Press, Michigan.
- Önder, A. (2005). Okul öncesinde akran ilişkileri. A. Oktay, ve Ö. Polat Unutkan (Der.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (s. 131-146). İstanbul: Morpa Kültür.
- Önder, A., Güven, Y., Sevinç, M., Aydın, O., Uyanık Balat, G., Palut, B., ve diğerleri. (2006). Altı yaş çocukları için Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin (MASDU) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi* (s. 303-317). İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- 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.

- Özgülük, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Palut, B. (2003). Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri. M. Sevinç (Der.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (s. 311-318). İstanbul: Morpa Kültür.
- Pelletier, J., & Brent, J. M. (2002). Parent participation in children's school readiness: The effects of parental self-efficacy, cultural diversity and teacher strategies. *International Journal of Early Childhood*, 34(1), 45 – 60.
- Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1997). Soppotive parenting, ecological context, and children's adjustment: A seven-year longitudinal study. *Child Development*, 68(5), 908 – 923.
- Pianta, R. C., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (1989). Continuity and discontinuity in maternal sensitivity at 6, 24, and 42 months in a high-risk sample. *Child Development*, 60, 481 – 487.
- Pianta, R. C., & Egeland, B. (1990). Life stress and parenting outcomes in a disadvantaged sample: Results of the mother-child interaction project. *Journal of Clinical Psychology*, 19(4), 329 – 336.
- Pianta, R. C., Smith, N., & Reeve, Ronald E. (1991). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: relations with classroom adjustment. *School Psychology Quarterly*, 6(1), 1 – 15.
- Pianta, R. C., & Ball, R. M. (1993). Maternal social support as a predictor of child adjustment in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14(1), 107 – 120.
- Pianta, R. C., & Harbers, K. L. (1996). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with academic achievement. *Journal of School Psychology*, 34(3), 307 – 322.

- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Benneth, E. (1997). Mother – child relationships, teacher – child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 263 – 280.
- Pianta, R. C. (1997). Adult – child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development, 8*(1), 11 – 26.
- Pianta, R. C., & McCoy, S. (1997). The first day of school: The predictive validity of early school screening. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*, 1 – 22.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal, 100*(1), 71 – 86.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N., & Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The national center for early development and learning's kindergarten transition intervention. *Early Childhood Research Quarterly, 16*, 117 – 132.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal, 102*(3), 225 – 238.
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W., & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development, 93*, 91 – 107.
- Raffaele, L. M., & Knoff, H. M. (1999). Improving home-school collaboration with disadvantaged families: Organizational principles, perspectives, and approaches. *School Psychology Review, 28*(3), 448 – 466.

- Raver, C. Cybele (2004) Placing Emotional Self-Regulation in Sociocultural and Socioeconomic Contexts. *Child Development*, 75(2), 346 – 353.
- Raver, C. C., & Leadbeater, B. J. (1999). Mothering under pressure: Environmental, child, and dyadic correlates of maternal self-efficacy among low-income women. *Journal of Family Psychology*, 13(4), 523 – 534.
- Razon, N. (1983). *Çalışan anne ve çocuk*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No: 3091.
- Reynolds, A. J. (1991). Early schooling of children at risk. *American Educational Research Journal*, 28(2), 392 – 422.
- Reynolds, A. J. (1994). Effect of a preschool plus follow-on intervention for children at risk. *Developmental Psychology*, 30(6), 787 – 804.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*, 28(3), 426 – 438.
- 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.
- Rossem, R. V., & Vermande, M. M. (2004). Classroom roles and school adjustment. *Social Psychology Quarterly*, 67(4), 396 – 411.
- Sanders, M. G. (2008). How parent liaisons can help bridge the home-school gap. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 287 – 297.
- Sarı, E. (2007). *Anasınınına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. USA: Blackwell Publishers.

- Schmidt, M. E., Demulder, E. K., & Denham, S. A. (2002). Kindergarten social-emotional competence: Developmental predictors and psychosocial implications. *Early Child Development and Care*, 172, 451 – 462.
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy – Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin: Freien Universitat.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Yaşa, S. (2007). Bazı kişisel özelliklerine göre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların babalarının babalığa yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 425 – 438.
- Shumow, L., & Lomax, R. (2002). Parental efficacy: Predictor of parenting behavior and adolescent outcomes. *Parenting: Science and Practice*, 2(2), 127 – 150.
- Stoiber, K. C., & Houghton, T. G. (1993). The relationship of adolescent mothers' expectations, knowledge, and beliefs to their young children's coping behavior. *Infant Mental Health Journal*, 14(1), 61 – 79.
- Strand, P. S., & Wahler, R. G. (1996). Predicting maladaptive parenting: Role of maternal object relations. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(1), 43 – 51.
- Sucuoğlu, B. ve Çiftçi, İ. (2003). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 130 – 135.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., & et al. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in school. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 131 – 143.

- Swick, K. J., & Hassell, T. (1990). Parental efficacy and the development of social competence in young children. *Journal of Instructional Psychology*, 17, 24 – 31.
- Şen, S. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının temel özellikleri ve gereksinimleri. G. Haktanır (Der.), *Okul öncesi eğitime giriş*, (s. 71-123). Ankara: Anı.
- Şentürk, S. (2007). *5-6 yaş çocukların çalışan ve çalışmayan annelerinin çocuk yetiştirme tutumları ile bu çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ştefan, C. A. (2008). Short-term efficacy of a primary prevention program for the development of social-emotional competencies in preschool children. *Cognition, Brain & Behavior*, 12(3), 285 – 307.
- Ştefan, C. A., Balaj, A., Porumb, M., Albu, M. & Miclea, M. (2009). Preschool screening for social and emotional competencies – Development and psychometric properties. *Cognition, Brain, Behavior*, 13(2), 121 – 146.
- Terwogt, M. M. & Stegge, H. (1998). Children's perspective on the emotional process. A. Campbell & S. Muncer (Eds.), *The Social Child* (s. 249-270). USA: Psychology Press.
- Teti, D. M., & Gelfand, D. M. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child Development*, 62, 918 – 929.
- Teti, D. M., Gelfand, D. M., Messinger, D. S., & Isabella, R. (1995). Maternal depression and the quality of early attachment: an examination of infants, preschoolers, and their mothers. *Developmental Psychology*, 31(3), 364 – 376.
- Tokuç, H. (2007). *Anne ve babaların okul öncesi eğitim hakkında görüş ve beklentilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Unger, D. G., & Waudersman, L. P. (1985). Social support and adolescent mothers: action research contributions to theory and application. *Journal of Social Issues, 41*(1), 29 – 45.
- Uzmen, F. S. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Van IJzerdoorn, M. H., Sagi, A., & Lambermon, M. W. E. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children lives* (s. 5-24). California: Jossey-Bass Inc.
- Wells-Parker, E., Miller, D. I., & Topping, J. S. (1990). Development of control-of-outcome scales and self-efficacy scales for women in four life roles. *Journal of Personality Assessment, 54*(3&4), 564 – 575.
- Williams, T. M., Joy, L. A., Travis, L., Gotowiec, A., Blum-Steele, M., Aiken, L. S., & et al. (1987) Transition to motherhood: A longitudinal study. *Infant Mental Health Journal, 8*(3), 251 – 265.
- Wood, J. J., Emmerson, N. A., & Cowan, P. A. (2004). Is early attachment security carried forward into relationships with preschool peers? *The British Journal of Development Psychology, 22*, 245 – 253.
- Yavuzer, H. (2005). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 253 – 259.

Zembat, R. ve Polat Unutkan, Ö. (2001). Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri (Aile katılım programı uygulama örnekleriyle). İstanbul: Ya-Pa.

Zembat, R., Uyanık Balat, G., Çinko, M., Önkol, L. ve Acar, M. (2009). Anasınıfındaki çocukların ailelerinin öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. B. Özer, H. Yaratın ve H. Caner (Der.), *International Conferences on Educational Science*, 3 (s. 2074 – 2084). Kıbrıs (ICES'08).