



Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkileri ile Okula Uyumları Arasındaki İlişkide Öz-Düzenleme Becerilerinin Aracılık Rolü

Fatih Aydoğdu¹

Öz

Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden mülteci ve mülteci olmayan çocukların akran ilişkileri ve okula uyumları karşılaştırılmıştır. Ayrıca çocukların akran ilişkileri ile okula uyumları arasındaki ilişkide öz-düzenlemenin aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma mülteci 50, mülteci olmayan 70 olmak üzere, okul öncesi eğitime devam eden toplam 120 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri "Ladd ve Profile Ölçeği", "Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu" ve "Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde t testi ve yapısal eşitlik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda mülteci olmayan çocukların akran ilişkilerinin ve okula uyumlarının mülteci çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmanın ilişkisel boyutunda ise, akran ilişkilerinin okula uyum ve öz düzenleme becerileri üzerinde ve öz düzenleme becerilerinin okula uyum becerileri üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkileri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öz-düzenleme becerilerinin akran ilişkileri ile okula uyum arasında tam aracı role sahip olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Akran ilişkileri
Okula uyum
Öz-düzenleme
Aracılık rolü
Mülteci çocuk

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.10.2021

Kabul Tarihi: 14.10.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 28.10.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.11353

Giriş

Akran ilişkileri, aynı yaş, gelişim veya olgunluk düzeyine ulaşmış ve benzer bir yaşam öyküsü, değer, yaşam tarzı ve sosyal bağlamı paylaşan bireyler arasında süreklilik gösteren etkileşimler ve eylemler bütünü olarak tanımlanabilir (Gülay, 2010). Çok küçük yaşlardan itibaren çocuklar kendi aralarında etkileşime girer, oynar ve konuşur; bu tür değişimler okul öncesi yıllarda giderek daha karşılıklı ve koordine hale gelir. Bu nedenle akranlar arası ilişkiler, çocuk-yetişkin etkileşimlerinden farklı olarak, sosyal, bilişsel ve dilsel gelişimi destekler (Bauminger-Zviely, Eytan, Hoshmand ve Rajwan Ben-Shlomo, 2021). Okul öncesi dönemde akranlarıyla başarılı ilişkiler kuran çocukların okula uyum, akademik başarı, sosyal ve duygusal yeterlilik açısından avantajlı hale gelebileceği belirtilmektedir (Aydoğdu, 2022; Shin, Cho, Shin ve Park, 2016). Güçlü akran ilişkileri çocukların uyumlu olmaları için önemli bir etkidir. Uyum, bireyin kendisi ve çevresi arasındaki dengeyi korumak için kendisinde, başkalarında ya da çevresinde değişimler oluşturduğu bir süreç olarak tanımlanır (Aydoğdu, 2019). Uyum, bireyin kendisi ve çevresi arasında toplumsal taleplere uygun olarak ihtiyaçlarının karşılandığı uyumlu bir ilişkiyi ifade eder (Deka, 2017). Çocuğun kendisiyle ve çevresiyle uyumlu olması kendisini gerçekleştirmesini ve yaşamını kolaylaştırmasını sağlar.

¹ Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Türkiye, faydogdu@erzincan.edu.tr

Çocukların toplumsallaşma sürecinde okula uyum önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavram özellikle yeni bir sosyal çevreyle tanışan okul öncesi çocuklar için daha önemli görülmektedir. Çünkü okul, küçük çocukların ev dışındaki dünyayla ilk teması (Sekar ve Lawrence, 2016) ve sosyal çevreye uyum sağlama becerilerine yönelik ilk deneyimlerini içerir. Çocukların okula uyum süreci, her zaman ve en başta pedagoji, tıp, psikoloji ve sosyoloji gibi çeşitli bilimler perspektifinden erken çocukluk yıllarıyla ilgilenen araştırmacıların dikkatini çeken bir konudur (Koroleva, 2018). Okula uyum öğrencilik rolüne ve okul ortamının çeşitli yönlerine uyum sağlama sürecidir. Okula uyum çocukların yaşamında hayati bir rol oynar ve çocukların ileriki yaşantılarına olumlu katkılar sunar (Lakhani, Jain ve Chandel, 2017). Hayatlarının ilk aşamalarında çocuklar, öğretmenler ve akranlarıyla ilişkiler kurma, mekânlarını ve oyun malzemelerini paylaşma ve günlük rutinleri takip etme gibi çeşitli rollere ve beklentilere nasıl uyum sağlayacağını öğrenirler. Küçük çocuklar, anaokulunda yetişkinler ve akranları ile güven, olumlu etkileşimler ve ilişkiler geliştirip koruyabilir, sosyal etkileşim ve kontrol davranışının rolünü anlamak için gerekli becerileri geliştirebilirler (Chi, Kim ve Kim, 2018; Yoleri, 2014).

Bir çocuğun ebeveynlerinden ayrılması, yeni ortam ve akranlarıyla karşılaşması, çocuğun yeni sosyal ve duygusal bağlar geliştirmesini gerektirir. Bir okul öncesi kurumuna uyum sürecinde çocuklar çeşitli tepkiler verebilir. Bazı çocuklar daha hızlı uyum sağlama eğilimindedir ve reaksiyonları hafif, hatta algılanamaz olabilir. Öte yandan bazı çocuklar, içinde yetiştikleri atmosferden farklı ortamlara daha yoğun tepki verebilir (Markovic, Mamutovic ve Petrovic, 2019). Çocukların okula başarılı bir şekilde uyumu akademik, sosyal, duygusal, davranışsal ve bilişsel yeterlilikler dâhil olmak üzere bir dizi faktörden etkilenir (McIntyre, Blacher ve Baker, 2006).

Akran İlişkileri ve Okula Uyum

Çocukların öğretmen ve sınıfa uyum sağlamaları için akranlarıyla etkileşime girerek kendi özerkliklerini ortaya koymaları ve kimliklerini geliştirmeleri beklenir. Çocukların öğretmenler ile olumlu ilişkileri, arkadaşlıkları ve akranları ile sosyal statüleri okul ve sınıf uyumunda önemli faktörlerdir (McIntyre vd., 2006). Özellikle okul öncesi dönem çocukları için akran ilişkileri kritik bir öneme sahiptir. Güçlü akran ilişkileri, okul ortamındaki çocukları destekler ve onların okula uyum sağlamalarına yardımcı olur. Akranlar problemlerle başa çıkmak için bir destek kaynağı olabilir ve böylece çocuklar yabancılaşma ile başa çıkabilir. Akranlar tarafından onaylanan ve arkadaşlarıyla özdeşleşen çocuklar okula daha iyi uyum sağlar. Olumlu akran ilişkisine sahip olan çocukların daha fazla sosyal davranış sergilediği, popüler oldukları, benlik saygılarının yüksek olduğu, daha az duygusal sorun yaşadıkları, okula karşı daha iyi tutumlara sahip oldukları ve okulda diğer öğrencilere göre daha yüksek bir başarıya sahip oldukları belirtilmektedir (Lakhani vd., 2017). Güçlü akran ilişkilerine sahip çocuklar okulda iyi performans gösterirken (Bossaert, Doumen, Buyse ve Verschueren, 2011), olumsuz niteliklere sahip arkadaşlıklar çocukların daha az sınıf katılımına ve sınıf içinde sorunlu davranışlar sergilemelerine yol açar. Heinze, Miller, Seifer, Dickstein ve Locke (2015) olumsuz akran ilişkilerine sahip çocukların daha çok kurban/ret edilme durumuyla karşı karşıya kaldıklarını belirlemiştir. Bu göstergeler okula uyum sürecinde çocukların akran ilişkilerinin önemini ortaya koymaktadır.

Akran İlişkileri, Okula Uyum ve Mülteci Faktörü

Okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin gelişmesinde, dolayısıyla okula uyumun artmasında etkili olan bir başka faktör ise mülteci olma durumudur. Mülteci, ırkı, dili, dini yüzünden, bir toplumsal gruba ait ya da bir siyasal görüşe sahip olduğu için ülkesinde takibe uğrama korkusuyla ülke dışına çıkmış kişi olarak tanımlanmaktadır (Tümertekin ve Özgüç, 2009). Mülteciler ve göçmenler genellikle aynı yolları, ulaşım biçimlerini ve ağları kullanmalarına rağmen birbirlerinden farklı özellik gösterirler. Mülteciler hayatlarını kurtarmak ya da özgürlüklerini korumak için kaçmak zorunda kalırken; göçmenler, uluslararası bir sınır boyunca hareket ederek, yurt dışında bulunan aile bireylerine katılmak, geçimlerini sağlamak ve doğal bir felaketten kaçmak için göç ederler (Aydoğdu, 2019). Mültecilerin bu zorlu göç deneyimleri çocuklarının gelişimleri üzerinde olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Mülteci çocuklar olumsuz yaşantılar nedeniyle akran ilişkilerinde ve okula uyumlarında daha çok sorun yaşayabilirler. Mülteci olmanın doğasında olan zorunlu göç ve yaşadıkları yerden koparılmaya deneyimini göz önünde bulundurarak, mülteci çocukların göç öncesi, süresi ve

sonrası deneyimleri sıklıkla şiddete maruz kalma, aile üyelerinin kaybı, ayrımcılık ve uzun süreli belirsizliği içerir (de Montgomery, Petersen ve Jervelund, 2020). Bu tür olumsuzluklarla maruz kalan çocukların göç ettikleri yerlere entegrasyonunda sorunlar ortaya çıkabilir. Özellikle küçük çocukların okula dâhil olmalarında güçlükler yaşanması, dil ve kültür açısından farklılık gösteren çocuklarla birlikte eğitim görmeleri, yerel halktan çocuklar tarafından kabul görmeleri daha güç görünmektedir. Bu tür güçlükler mülteci çocukların akran ilişkilerinde (Lau vd., 2018) ve uyumlarında daha çok sorun yaşamalarına neden olabilir (Aydoğdu ve Gürsoy, 2021). Neitzel, Drennan ve Fouts (2019), okul öncesi çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmada göçmen çocukların sosyal statülerinin ve lider olma olasılıklarının daha düşük olduğunu saptamışlardır. Yalçın ve Simsar (2020) okul öncesi çocukların aileleri, öğretmenleri ve okul yöneticileri üzerinde yaptıkları araştırmalarında iletişim problemleri, ailelerin ekonomik durumları, resmi prosedürler ve önyargıların çocukların okula uyumunu etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlar göçe maruz kalan çocukların uyumları üzerinde göç süreci, ailelerin sosyo-demografik özellikleri ve ev sahibi toplumun algıları gibi birçok faktörün etkisine işaret etmektedir. Bu tür sorunlar mülteci çocukların gelişimsel olarak diğer çocuklara oranla daha çok sorunla karşılaşmalarına neden olur. Samara, El Asam, Khadaroo ve Hammuda (2020) mülteci olan ve olmayan çocuklarla yaptıkları araştırmalarında küçük mülteci çocukların, kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha fazla akran sorunu, fonksiyonel bozukluk, fiziksel sağlık problemi ve psikosomatik sorunlar yaşadıklarını bildirmiştir. Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde mülteci çocukların sayısının gün geçtikçe arttığı görülmektedir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün son istatistik verilerine göre Afgan uyruklu öğrenciler üçüncü sırada yer almaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2016). Afgan mültecilerin resmi yollardan ziyade düzensiz göç süreciyle yasal olmayan şekillerde sınırlardan giriş yapmaları (Geyik Yıldırım, 2018), daha çok savaş ve zulümden kurtulmak amacıyla göç etmeleri, dil ve kültür farklılıkları gibi nedenler entegrasyon sorunlarını beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla bu süreç Afgan çocukların göç ettikleri bölgelere uyumunu etkileyebilmektedir. Bozkurt Polat, Özbey, Türkmen ve Köyceğiz Gözeler (2020), yaptıkları araştırmada okul öncesi Afgan çocukların sosyal beceri ve uyumlarında sorun yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar Afgan çocukların okula uyum ve akran ilişkilerinin gözden geçirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Akran İlişkileri ve Okula Uyum: Öz-düzenlemenin Aracılık Rolü

Mülteci olsun ya da olmasın, okul öncesi çocukların akran ilişkilerinde ve okula uyumlarında öz-düzenleme becerilerinin de önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Öz-düzenleme bireyin davranışı, eğilimleri ve arzuları erteleme veya bastırma, sosyal kurallara uyma, duyguları kontrol etme ve düzenleme, hedefe yönelik uyarılara odaklanma ve dikkati sürdürme kapasitesi olarak tanımlanır (Baumeister ve Vohs, 2007). Öz-düzenleme becerileri, başarılı okul uyumu ile ilişkili birçok davranış ve niteliğin temelini oluşturur (Blair, 2002; Gülay Ogelman, Seçer, Gündoğan ve Bademci, 2015; Şepitci Sarıbaş ve Akduman, 2019). Öz-düzenleme (kişinin stresli durumlarda duygularını ve davranışlarını kontrol etme motivasyonu ve yeteneği) çocukların okul ortamlarına uyum sağlamalarını ve öğrenme yeteneklerini etkiler (Makila, Marecia ve Wasanga, 2017). Çocukların duygularını ve davranışlarını düzenleme yeteneği, bu dönemde akranlarıyla başarılı ve yetkin etkileşimler için kritik olabilir (Ramani, Brownell ve Campbell, 2010). Çocuklar okul öncesi veya evde bakım ortamından daha yapılandırılmış bir anaokulu ortamına geçtikçe temel akademik becerilere ek olarak sosyal ve öz-düzenleme becerileri konusunda da yetkinlik kazanırlar (McClelland ve Cameron, 2012). Küçük çocuklar daha bağımsız ve hedefe yönelik hale geldikçe, davranışları ve duyguları daha bağımsız bir şekilde düzenlenir ve böylece çeşitli bağlamlarda daha uyumlu, esnek ve sosyal olarak uygun hale gelir (Kochanska, Murray ve Harlan, 2000). Öz-düzenleme becerisi yüksek çocuklar akademik başarı, sosyal yeterlik, okul katılımı, okulda hazırbulunuşluk, akran sosyal kabulü ve olumsuz davranışlardan kaçınma konusunda daha yetkindirler (Bayındır ve Biber, 2017; Blair ve Raver, 2015; Coelho, Cadima, Pinto ve Guimarães, 2019; Robson, Allen ve Howard, 2020; Whitesell, Mitchell ve Spicer, 2009). Küçük çocuklarla yapılan araştırmalarda öz-düzenleme becerisinin, yönergeleri takip etme, dikkate odaklanma, öğretmenlerle ve akranlarıyla iş birliği yapma, okula uyum ve akademik yetenek ve beceriler üzerinde etkili olduğu saptanmıştır (Eisenberg, Valiente ve Eggum, 2010; McClelland ve Cameron, 2012). Bu yetkinlikler ise okula uyuma karşı dayanıklılığı artırmaktadır (Sautelle, Bowles, Hattie ve Arifin, 2015). Bu nedenle öz-düzenlemenin akran ilişkileri ile okula uyum arasındaki ilişkide aracılık rolü oynayabileceği düşünülmektedir.

Öz-düzenleme becerilerinin aracılık rolüne ilişkin çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda öz-düzenlemenin sosyo-ekonomik durum ve okula uyum (Miech, Essex ve Goldsmith, 2001), tükenmişlik ve akademik başarı (Duru, Duru ve Balkıs, 2014), özyeterlik, sorumluluk değeri ve aktif erteleme (Taura, Abdullah, Roslan ve Omar, 2014), aile içi şiddet ve ruh sağlığı (Perkins, Cortina, Smith-Darden ve Graham-Bermann, 2012), aile bağlamı ve sosyal yetkinlik (Gündüz, Yağmurlu ve Harma, 2015), dijital okuryazarlık ve öğrenme çıktıları (Lee, 2015), koruyucu faktörler ve esneklik (Dias ve Cadime, 2017), ebeveynlik biçimleri, davranış sorunları ve okula hazır olma (Erkan ve Sop, 2018), temel psikolojik ihtiyaçlar ve psikolojik iyi olma (Nateghi ve Nemattavousi, 2019), başarı hedefleri ve boş zaman fiziksel aktivitesi (Erturan, McBride ve Agbuga, 2020) arasındaki ilişkide aracılık rolü incelenmiştir. Ancak öz-düzenlemenin akran ilişkileri ile okula uyum arasındaki aracılık rolünü belirlemeye ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte mülteci olan ve olmayan çocukların akran ilişkileri ve okula uyumlarının karşılaştırıldığı bir araştırma da tespit edilememiştir. Mülteci olan ve olmayan çocukların akran ilişkileri ve okula uyumlarının belirlenmesinin mülteci çocukların toplumsallaşmasına yönelik çalışmalara kaynak oluşturacağı; diğer yandan öz-düzenlemenin aracılık rolünün belirlenmesinin de çocukların okula uyumlarında bir model olarak ortaya konmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada öncelikle okul öncesi eğitime devam eden, mülteci olan ve olmayan çocukların okula uyum ve akran ilişkileri karşılaştırılmıştır. Sonrasında çocukların okula uyum ve akran ilişkileri arasındaki ilişkide öz-düzenleme becerilerinin aracılık rolünün olup olmadığının belirlenmesi amacıyla üç farklı model kurgulanmış ve test edilmiştir. Bunlar:

Model 1: Akran ilişkileri okula uyum becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Model 2: Akran ilişkileri ve okula uyum becerileri arasındaki ilişkiye öz-düzenleme becerilerinin dâhil edilmesi durumunda ilişki katsayılarındaki değişim düzeyi nedir?

Model 3: Öz düzenleme becerileri akran ilişkileri ve okula uyum becerileri arasında tam aracı role sahip midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, çocukların akran ilişkilerinin ve okula uyumun mülteci olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelediğinden ve öz-düzenleme becerileri ve okula uyum arasındaki ilişkiyi doğrudan ya da dolaylı olarak incelemeyi amaçladığından betimsel ve ilişkisel bir çalışmadır (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Erzincan il merkezindeki bağımsız anaokullarında öğrenim gören, mülteci olan ve olmayan 5-6 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, belli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumda çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir (Koç Başaran, 2017). Bu kapsamda, araştırma Erzincan il merkezindeki beş bağımsız anaokulunda eğitim alan, 5-6 yaş grubundaki 50 mülteci (Afgan) çocuk ile 70 mülteci olmayan olmak üzere 120 çocuk ile yürütülmüştür. Mülteci çocukların tamamı aileleriyle birlikte farklı mahallelerde, çocukların okullarına yakın çevrelerde ikamet etmektedir. Mülteci çocukların aileleri geçimlerini devlet desteğiyle ve geçici işlerde çalışarak sürdürmektedir. Mülteci çocukların aileleri Türkiye’de en fazla üç yıl süredir ikamet etmektedir. Araştırmaya dâhil edilen çocukların demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1’de rapor edilmiştir.

Tablo 1. Çocukların demografik özellikleri

	Mülteci çocuk (n=50)		Mülteci olmayan çocuk (n=70)		Toplam (n=120)	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Cinsiyet						
Kız	28	56	36	51,4	64	53,3
Erkek	22	44	34	48,6	56	46,7
Yaş						
Beş	24	48	38	54,3	62	51,7
Altı	26	52	32	45,7	58	48,3
Kardeş sayısı						
İki ve daha az	12	24	42	60	54	45
Üç kardeş	22	44	18	25,7	30	25
Dört ve daha fazla	16	32	10	14,3	36	30

Tablo 1’de görüldüğü üzere, mülteci çocukların %56’sı kız iken mülteci olmayan çocukların %51,4’ü kızdır. Mülteci çocukların %52’si altı yaşındayken mülteci olmayan çocukların %54,3’ü beş yaşındadır. Diğer yandan, mülteci çocukların %44’ü üç kardeşe, mülteci olmayan çocukların ise %54’ü iki ve daha az kardeşe sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Ladd ve Profile Çocuk Davranış Ölçeği, Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu ve Öz-düzenleme Ölçeği ile toplanmıştır.

Ladd ve Profile Çocuk Davranış Ölçeği

Ladd ve Profilet (1996) tarafından geliştirilen ve Gülay (2008) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçek, öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının okulda akranlarıyla olan ilişkilerini değerlendirmesi amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek, akranlarına karşı saldırgan davranış-agresif (7 madde), akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranış (10 madde), akranlarına karşı asosyal davranış (7 madde), akranlar tarafından dışlanma (9 madde), akranlarına karşı kaygılı-korkulu olma (7 madde) ve aşırı hareketlilik (4 madde) olmak üzere altı tip davranış yapısını içermekte ve toplam 44 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler “Uygun Değil”, “Bazen Uygun”, “Tamamen Uygun” ifadeleriyle değerlendirilmektedir. Ölçekte, alt ölçeklerin yapısından dolayı genel bir toplam puan bulunmamakta, her bir alt ölçek kendi içinde değerlendirilmektedir. Uyarlama çalışması sonucu alt ölçeklerin iç tutarlık katsayıları saldırganlık .87, sosyal davranış .88, asosyal davranış .84, kaygılı-korkulu olma .78, dışlanma .89 ve aşırı hareketlilik .83 olarak bulunmuştur (Gülay, 2008). Bu araştırmada ise güvenilirlik katsayıları saldırganlık .89, sosyal davranış .92, asosyal davranış .88, kaygılı-korkulu olma .79, dışlanma .92 ve aşırı hareketlilik için .85 olarak rapor edilmiştir.

Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu

Birch ve Ladd (1997) tarafından geliştirilen ölçeğin kısa formu, Betts ve Rotenberg (2007) tarafından gözden geçirilmiş ve kısaltılmıştır. Ölçek, 3-7 yaş arası çocukların okula uyumlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesini sağlamaktadır. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2018) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin kısa formunun Türkçe’ye uyarlaması sonucunda sınıfa katılım (10 madde) ve olumlu yönelim (5 madde) olmak üzere toplam 15 maddeden oluştuğu görülmüştür. Ölçek, “kesinlikle uygun değil”, “uygun” ve “kesinlikle uygun” olmak üzere 3’lü likert tipinde desenlenmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında cronbach alpha katsayıları sınıfa katılım alt ölçeği için .94, olumlu yönelim alt ölçeği için .84 ve ölçeğin toplamı için .94 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise sınıfa katılım için .93, olumlu yönelim için .87 ve ölçeğin toplamı için .94 olarak tespit edilmiştir.

Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği

Bayındır ve Ural (2016) tarafından öğretmenlerin 4-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme becerilerini değerlendirmeleri amacıyla geliştirilen ölçek düzenleme becerileri (21 madde) ve kontrol becerileri (12 madde) olmak üzere toplam 33 maddeden oluşmaktadır. Düzenleme becerileri, süreci takip becerileri, eylem kontrolü becerileri, değerlendirme ile duygu ve motivasyonel düzenleme becerileri ile ilgili maddeleri içerirken; kontrol becerilerinde özkontrol ve dikkat kontrolü becerileri ile ilgili maddeler yer almaktadır. Ölçek, “kesinlikle doğru”, “doğru”, “kısmen doğru”, “doğru değil” ve “kesinlikle doğru değil” şeklinde 5’li likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçeğin geliştirilme çalışmasında cronbach alpha katsayısı düzenleme becerileri alt boyutu için .96, kontrol becerileri alt boyutu için .91 ve ölçeğin tamamı için .96 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada öz-düzenleme becerilerinin alt becerilerine odaklanıldığından ölçeğin sadece düzenleme becerileri alt boyutu kullanılmıştır. Bu çalışma için ise cronbach alfa katsayısı düzenleme becerileri alt boyutu için .94 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler toplanmadan önce Erzincan il Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ve Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsani Araştırmalar Etik Kurulu’ndan gerekli izinler alınmıştır (Protokol No: 04/06, Tarih: 31/03/2021). İzinler alındıktan sonra araştırmaya dâhil edilen çocukların ailelerinden onam alınmıştır. Sonrasında çocukların öğretmenleriyle görüşülmüş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlere ölçek formları dağıtılmış, çocukları değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenler formları doldurduktan sonra formlar toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS paket programına aktararak analiz sürecine hazırlanmıştır. Bu kapsamda, ilk adımda uç değer analizi için çarpıklık, basıklık ve Mahalanobis ve Cook’un hesaplamaları yapılmış ve 11 katılımcıya ait verinin veri setinden ayıklanmasına karar verilmiştir. Normallik değerleri LISREL9 yazılımı ile incelenmiş ve dönüşüm süreci uygulandığında veri setinin normal ve homojen dağılım gösterdiği bulunmuştur. Normallik testi için öncelikle kolmogorov smirnov testine ($p>.05$), sonrasında çarpıklık ve yığılma değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık değerinin .322 ile .208 arasında, yığılma değerinin ise .952 ile -.328 arasında olduğu görülmüştür. Bu değerler verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Parametrik koşullar yerine getirildikten sonra, araştırma sorularına cevap aramak için bağımsız örneklem t testi ve yapısal eşitlik analizi uygulanmıştır. Yapısal eşitlik analizinde ön koşul analiz olan doğrulayıcı ölçme modeli ile değişkenler arası uyum değerleri incelenmiştir. Ölçme modelinin ardından aracılık analizleri için üç farklı model kurgulanarak test edilmiştir. Model 1’de akran ilişkilerinin okula uyumu doğrudan öngörüp öngörmediği test edilmiştir. Model 2’de akran ilişkileri ile okula uyum arasında öz düzenleme kavramı eklenmiş ve bu durumda akran ilişkileri ile okula uyum değişkeni arasında hem doğrudan ilişkiler test edilmiş hem de öz düzenleme becerileri üzerinden dolaylı ilişki süreçleri test edilmiştir. Model 3’te, bu değişkenler arasındaki öz düzenlemenin tam aracı rolü test edilmiştir. Yapısal eşitlik modelinde model uyum indeksleri olarak RFI, TLI, CFI, NFI, NNFI ve IFI için kabul edilebilir uyum için $\geq .90$ ve mükemmel uyum için $\geq .95$ olması gerektiği, GFI ve AGFI için kabul edilebilir uyum için $\geq .85$ ve mükemmel uyum için $\geq .90$ olması gerektiği ve RMR, REMSEA VE SRMR için kabul edilebilir uyum için $\leq .08$ ve mükemmel uyum için $\leq .50$ değerleri referans alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Bulgular

Bu bölümde akran ilişkilerinin ve okula uyumun çocukların mülteci olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ile öz-düzenleme becerilerinin aracılık rolüne ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Akran ilişkileri ve okula uyumun mülteci olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin analizler

Çocukların akran ilişkilerinin mülteci olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çocukların akran ilişkilerinin mülteci statüsüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları

Alt boyutlar	Mülteci olma durumu	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Agresif	Mülteci olan	50	3.4182	2.81492	118	2.134	.035
	Mülteci olmayan	70	2.1714	3.37498			
Prososyal	Mülteci olan	50	11.6497	4.82485	118	-3.876	.000
	Mülteci olmayan	70	14.9571	4.44755			
Asosyal	Mülteci olan	50	4.6912	3.32061	118	3.422	.001
	Mülteci olmayan	70	2.5519	3.41471			
Dışlama	Mülteci olan	50	4.2848	3.20848	118	3.308	.001
	Mülteci olmayan	70	2.2202	3.48105			
Korku-anksiyete	Mülteci olan	50	5.6063	3.10525	118	3.278	.001
	Mülteci olmayan	70	3.5857	3.47868			
Hiperaktivite	Mülteci olan	50	2.5400	1.86493	118	.550	.583
	Mülteci olmayan	70	2.3143	2.43491			

Tablo 2 incelendiğinde çocukların mülteci olma durumuna göre akranlara karşı saldırgan davranış, akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış, akranlara karşı asosyal davranış, akranlar tarafından dışlanma ve akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, mülteci olan çocukların akranlara karşı saldırgan davranış, akranlara karşı asosyal davranış, akranlar tarafından dışlanma ve akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma puanlarının mülteci olmayanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu; akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış puanlarının ise anlamlı düzeyde düşük olduğu söylenebilir. Çocukların aşırı hareketlilik puanlarının ise mülteci olma durumuna göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Çocukların okula uyumlarının mülteci olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Çocukların okula uyumunun mülteci olma durumuna göre değişip değişmediğine ilişkin t testi sonuçları

Alt boyutlar	Mülteci olma durumu	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Sınıf katılımı	Mülteci olan	50	11.3600	5.57238	118	-2.735	.007
	Mülteci olmayan	70	13.9567	4.78615			
Pozitif yönelim	Mülteci olan	50	5.9694	2.94670	118	-3.941	.000
	Mülteci olmayan	70	7.8143	2.18223			
Toplam puan	Mülteci olan	50	17.3294	8.31836	118	-3.311	.001
	Mülteci olmayan	70	21.7709	6.37468			

Tablo 3 incelendiğinde çocukların mülteci olma durumuna göre sınıfa katılım, olumlu yönelim ve toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre mülteci olmayan çocukların sınıfa katılım, olumlu yönelim ve toplam puanlarının mülteci olan çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

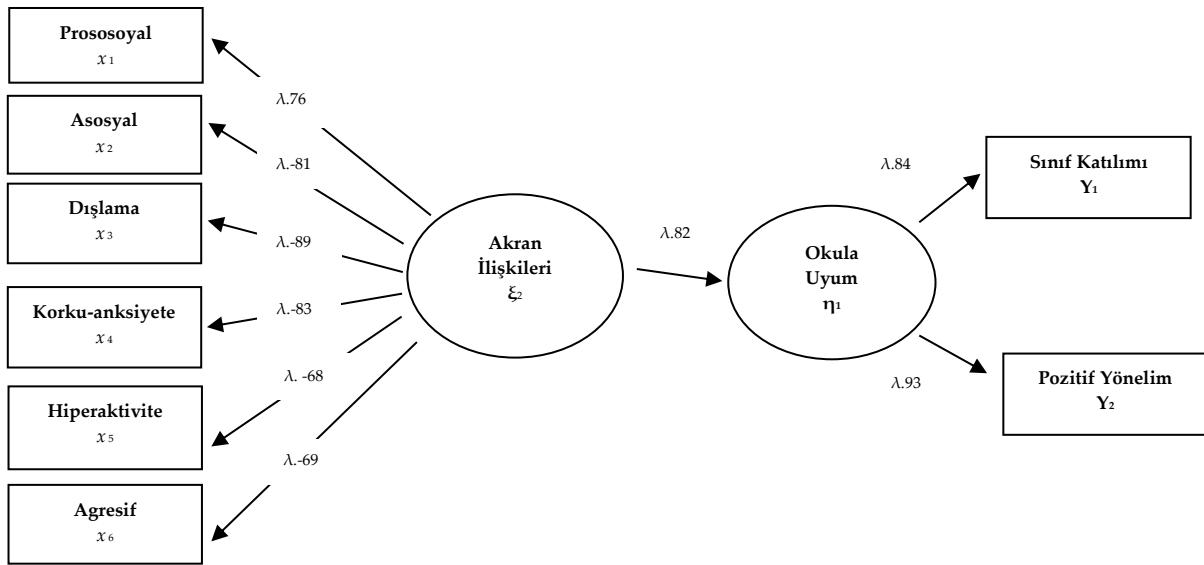
Öz-düzenleme becerilerinin aracılık rolüne ilişkin analizler

Yapısal eşitlik modellerinde birinci adım değişkenler arasındaki model uyumunun test edilmesini amaçlayan doğrulayıcı ölçme modelinin uygulanmasıdır. Bu kapsamda akran ilişkileri, okula uyum ve öz düzenleme olmak üzere üç farklı örtük değişken ve bu örtük değişkenleri temsil eden gözlenen değişkenler tanımlanarak modele dâhil edilmiştir.

Doğrulayıcı ölçme modeli sonucunda kurgulanan modelin iyi uyum verdiği ($X^2/sd= 2,74$, RMSEA: .066, RMR: .37, SRMR: .061, CFI: .95, IFI: .95, GFI: .94) ve doğrulandığı belirlenmiştir. Doğrulayıcı ölçme modeli yapısal eşitlik modellerinde bir ön koşuldur ve bu koşulun sağlanması sonradan araştırma kapsamında kurgulanan üç farklı model örtük değişkenli yapısal eşitlik modelleri ile test edilmiştir.

Model 1: Akran ilişkileri okula uyum becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Model 1: 'Akran ilişkileri okula uyum becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?' şeklinde kurgulanmış olan modelin test edilmesi amacıyla yapısal eşitlik modeli uygulanmıştır. Bu kapsamda akran ilişkileri ve okula uyum değişkenleri için iki ayrı örtük değişken tanımlanmıştır. Model 2'ye ilişkin bulgular Şekil 1'de sunulmuştur.

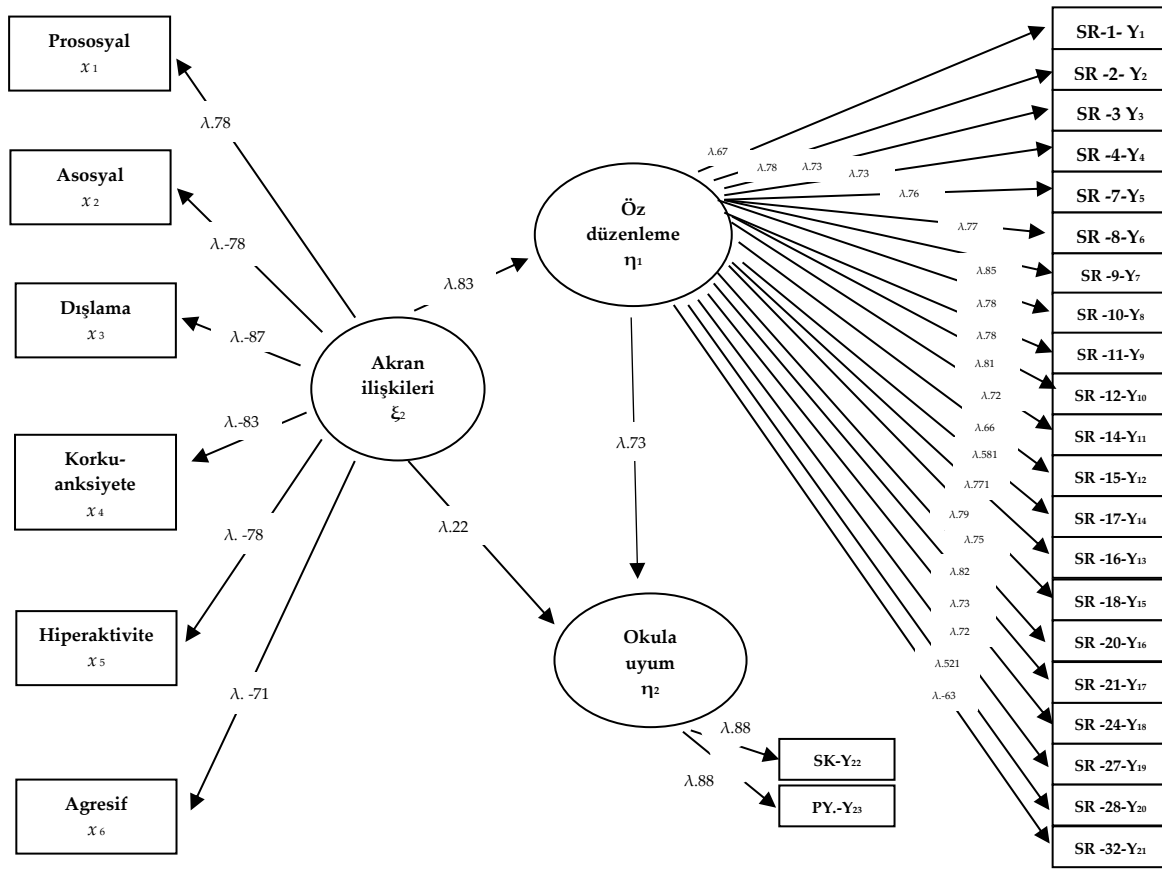


Şekil 1. Model 1 için Standartlaştırılmış SEM sonuçları

Şekil 1 incelendiğinde akran ilişkilerinin okula uyum becerileri üzerinde pozitif yönlü olarak yordayıcı bir role sahip olduğu ($\beta= .82$, $p<.01$) ve okula uyum becerilerindeki toplam varyansın %67'sini açıkladığı anlaşılmaktadır. Model 1'e ilişkin uyum indeks değerleri ise ($X^2/sd= 2,31$, RMSEA: .071, RMR: .46, SRMR: .070, CFI: .96, IFI: .95) modelin iyi düzeyde uyum değerlerine sahip olduğuna işaret etmektedir. Okula uyum becerilerindeki toplam varyansın %67 gibi yüksek bir değerinin tek bir değişken tarafından açıklanması bu değişkenler arasındaki ilişki katsayılarını etkilemesi muhtemel aracı değişkenler olabileceğini düşündürmektedir. Bu doğrultuda çocukların günlük yaşantılarını, akran ilişkilerini ve okula uyum becerilerini önemli oranda etkileme gücüne sahip bir kavram olarak değerlendirilen öz düzenleme becerileri yordayıcı modele dâhil edilmiş ve değişkenler arasındaki ilişki katsayıları yeniden incelenmiştir.

Model 2: Akran ilişkileri ve okula uyum becerileri arasındaki ilişkiye öz düzenleme becerilerinin dâhil edilmesi durumunda ilişki katsayılarındaki değişim düzeyi nedir?

Okula uyum becerileri ve akran ilişkileri arasında öz düzenleme becerilerinin aracı rolünün olmadığını incelemek için kurgulanan Model 2’de önceki modelde aralarındaki ilişki ağları incelenen değişkenlerin arasına öz düzenleme kavramı eklenmiş ve bu durumda akran ilişkileri ile okula uyum değişkeni arasında hem doğrudan ilişkiler test edilmiş hem de öz düzenleme becerileri üzerinden dolaylı ilişki süreçleri test edilmiştir. Aracılık ilişkilerinde bir değişkenin diğer değişkenler arasında aracı rol üstlenip üstlenmediğini belirlemek amacıyla iki temel kriter bulunmaktadır. Bunlar, aracı değişken modele dâhil edildiğinde diğer değişkenler arasındaki yordama katsayısının anlamsız hale gelmesi veya ciddi düzeyde düşüş göstermesidir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Dolayısıyla, öz düzenleme değişkeni modele dâhil edildiğinde, akran ilişkileri ile okula uyum becerileri arasındaki ilişki katsayısında belirgin bir değişimin gözlenmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda test edilen model ve modele ilişkin bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.

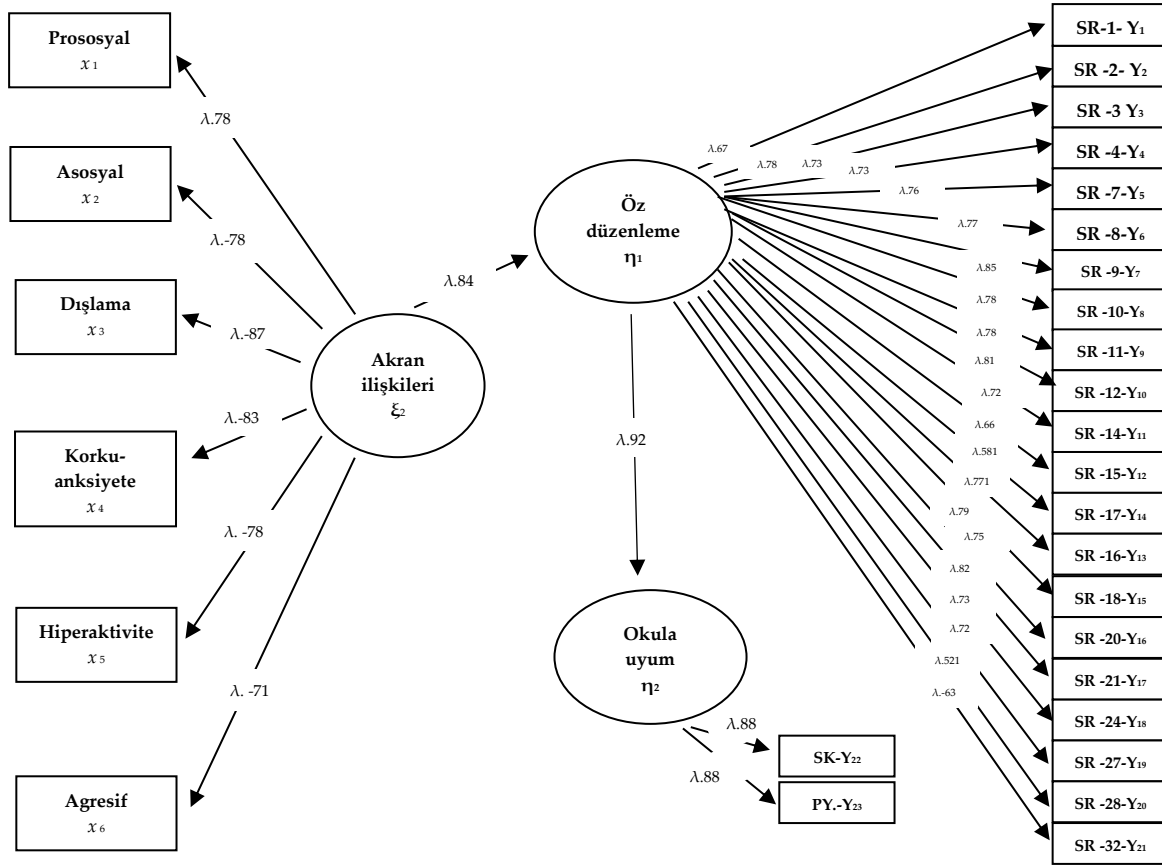


Şekil 2. Model 2 için standartlaştırılmış SEM Sonuçları

Şekil 2 incelendiğinde öz düzenleme becerileri modele dâhil edildikten sonra kurgulanan modelin iyi uyum verdiği görülmektedir ($X^2/sd=2,38$, RMSEA: .068, RMR: .54, SRMR: .062, CFI: .97, IFI: .96, GFI: .93). Değişkenler arasındaki ilişki katsayıları incelendiğinde arkadaşlık ilişkilerinin okula uyum becerileri üzerinde ($\beta= .22$, $p<.01$, %5), ve arkadaşlık ilişkilerinin öz düzenleme becerileri üzerinde ($\beta= .83$, $p<.01$, %69) ve öz düzenleme becerilerinin okula uyum becerileri üzerinde ($\beta= .73$, $p<.01$, %53) pozitif yönlü ve anlamlı etkileri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Model 1’de arkadaşlık ilişkileri ve okula uyum becerileri arasındaki ilişki katsayısının %67 düzeyinden Model 2’de öz düzenleme becerilerinin dâhil edilmesi ile birlikte %5 düzeyine inmiş olması oldukça manidardır. Söz konusu iki değişken arasındaki ilişki katsayılarında ulaşılmış olan çok belirgin düşüşten hareketle öz düzenleme becerilerinin bu iki değişken arasında tam aracı bir role sahip olabileceği değerlendirilmiştir. Bu kapsamda akran ilişkileri değişkeninden okula uyum değişkenine giden doğrudan yordayıcı yollar modelden çıkartılmış ve model tam aracılık modeli olarak yeniden test edilmiştir.

Model 3: Öz düzenleme becerileri akran ilişkileri ve okula uyum becerileri arasında tam aracı role sahip midir?

Tam aracılık modeli olarak tasarlanan Model 3'te öz düzenleme becerilerinin akran ilişkileri ve okula uyum becerileri arasındaki ilişkide aracı bir rol üstlendiği kurgulanmıştır. Bu kapsamda, akran ilişkilerinin okula uyum becerileri üzerindeki etkisinin öz düzenleme değişkeni üzerinden dolaylı olarak gerçekleştiği varsayılmıştır. Tam aracılık modeline ilişkin bulgular Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Model 3 için standartlaştırılmış SEM Sonuçları

Şekil 3 incelendiğinde öz düzenleme becerilerinin akran ilişkileri ile okula uyum becerileri arasındaki ilişkide üstlendiği tam aracı rolü görülmektedir. Buna göre, akran ilişkileri öz düzenleme becerilerini pozitif yönlü olarak yordamaktadır ($\beta = .84, p < .01, \%70$); öz düzenleme becerileri de okula uyum becerilerini pozitif yönlü olarak yordamaktadır ($\beta = .92, p < .01, \%85$). Model 3'e ilişkin uyum indeks değerleri ise $X^2/df = 1,87$, RMSEA: .061, RMR: .44, SRMR: .052, CFI: .98, IFI: .97, GFI: .95 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla kurgulanmış olan tam aracı modelin doğrulandığı söylenebilir. Buna ek olarak, Model 3'te önceki model olan Model 2'deki bazı yolların modelden çıkartılmasının yordama katsayılarında da belirgin değişim yarattığı da görülmektedir. Bu anlamda, arkadaşlık ilişkileri ile okula uyum arasındaki doğrudan yolun modelden çıkartılması ile akran ilişkileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide kısmi bir yükselme, öz düzenleme becerileri ile okula uyum becerileri arasında ise belirgin bir yükselme gözlenmiştir.

Yordama katsayılarında Model 1, Model 2 ve Model 3'te gözlenenmiş olan değişim uygulanmış olan analiz tekniklerinin özellikle II. Tip hatanın önlenmesi konusunda oldukça işlevsel bir sonuç ortaya koyduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle, Model 1'de arkadaşlık ilişkileri ile okula uyum arasında %67 gibi yüksek bir yordama katsayısına ulaşılmış olmasına karşın, bu oranın aracı değişkenin modele dâhil edilmesi ile birlikte belirgin bir düşüş gösterdiği anlaşılmıştır. Söz konusu bu düşüş, II. Tip hatanın doğrudan ilişkilerde ortaya çıktığının ancak aracı modellerin söz konusu II. Tip hatayı önlemede ve değişkenler arasındaki gerçek ilişki ağlarının analiz edilmesinde oldukça işlevsel olduğunun

anlaşılması bakımından önemlidir. Araştırma sonuçlarının gerek i geçerliğinin gerekse de dış geçerliğinin sağlanması sırasında I. ve II. Tip hatadan olabildiğince arınık olmasının gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmadan elde edilen sonuçların çocukların sosyal ilişkileri, akademik süreçleri ve kişisel nitelikleri arasındaki ilişkilere odaklanan çalışmalara ilişkin önemli bir bakış açısı sunması beklenmektedir.

Tartışma, Sonuç ve neriler

Mülteci ocukların g öncesi, sırası ve sonrasında olumsuz yaşam deneyimlerine sahip olmaları, onların göç ettikleri topluma uyumunu güçleştirmektedir. Mülteci ocukların toplumsallaşmasında okul önemli bir araçtır. Okul özellikle okul öncesi dönem çocuklarının aile dışındaki ilk sosyal çevresi olduğundan bu çocukların okula uyumlarının sağlanması toplumsallaşma çabalarında önemli bir gelişmedir. Okula uyumlarının sağlanmasında ise akranlarıyla kurdukları ilişkilerin ve öz-düzenleme becerilerinin etkili olabileceği söylenebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, mülteci olan ve olmayan çocukların akran ilişkileri ve okula uyumlarının karşılaştırılabilir olarak incelenmesi, mülteci çocukların çalışma grubuna dâhil edilerek akran ilişkileri ile okula uyum arasındaki ilişkide öz-düzenleme becerilerinin aracılık rolünün test edilmesi, özellikle mülteci çocukların okula uyumlarının artırılmasına yönelik uygulamalarda öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesine yönelik çalışmalara kaynak oluşturabilecektir.

Akran İlişkileri, Okula Uyum ve Mülteci Faktri

Araştırmada ocukların akran ilişkilerinin ve okula uyumlarının mülteci olma durumuna göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı incelendiğinde, mülteci olan çocukların akranlara karşı saldırgan davranış, akranlara karşı asosyal davranış, akranlar tarafından dışlanma ve akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma puanlarının mülteci olmayanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu; akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış puanlarının ise anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan, mülteci olmayan çocukların sınıfa katılım, olumlu yönelim ve toplam puanlarının mülteci olan çocuktan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, mülteci olmayan çocukların hem akran ilişkilerinin hem de okula uyumlarının mülteci çocuktan daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Mülteci ocuklar göç ettikleri yerlerde çeşitli streslerle karşılaşmaktadır. Daha önce bilmediği ve yaşamadığı yere göç eden çocuklar dil ve kültür yapılarındaki farklılıklar nedeniyle diğer çocuklarla ilişki kurmada sorun yaşayabilir. Özellikle okul öncesi yaştaki daha kk çocukların sosyal yaşam kısıtlılığı bu sorunları daha da güçleştirmektedir. Mülteci ocukların akran ilişkileri ve okula uyumlarını etkileyen faktörler bununla sınırlı olmayıp akran ilişkileri ve okula uyumları birçok faktrdn etkilenmektedir. Yanık zger ve Akansel (2019), okul öncesi çocukları temel alan çalışmasında, Türk ebeveynlerin bakış açısının mülteci çocukların akran ilişkilerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Okul ncesi eğitime başlayan mülteci çocuklar ailelerinden ayrılma stresi yaşarken dilini konuşamadıkları bir okula uyum sağlamaları beklenmektedir. Okula uyum süreçleri sadece mülteci olmayan çocukların ve ailelerin tutumlarından kaynaklanmamaktadır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mülteci çocukların devlet okullarında eğitim almalarına yönelik olumsuz tutumlarının da etkisi olduğu söylenebilir. Mercan Uzun ve Bütün (2016) okul öncesi eğitim alan mülteci çocukların sınıf ortamında daha çok dışlandığını, diğer ailelerin mülteci çocukların kendi çocuklarının sınıflarında eğitim almalarından rahatsız olduklarını ve öğretmenlerin bu çocukları kendi öğrencileri gibi benimsemediklerini ortaya koyarken, Sakız (2016)'ın yaptığı araştırmada okul yöneticileri mülteci çocukların okulun iklimini bozduğunu dile getirmişlerdir. Mülteci ocukların dil güçlükleri yaşamaları, mülteci çocuklara yönelik önyargılar ve mülteci çocukların ayrımcılığa maruz kalmaları akran ilişkilerini ve uyumlarını güçleştirmektedir. Lau ve diğerleri (2018) 5-17 yaş çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmalarında mülteci ocukların Avusturyalı yerli çocuklara göre akran ilişkilerinde ve okula uyumlarında daha çok sorun yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Almqvist ve Broberg (1999) okul öncesi dönemdeki mülteci çocukların şiddete maruz kalma durumu, ebeveyn yetkinliği ve akran ilişkilerinin uyumları üzerinde belirleyici etkisi olduğunu saptamışlardır.

Akran İlişkileri ve Okula Uyum Arasındaki İlişkiler

Araştırmada akran ilişkilerinin okula uyumu yordadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç çocukların okula uyumlarının sağlanmasında akran ilişkilerinin önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kuran çocuklar kendini ifade etme, iş birliği, sorumluluk alma, kabul edilebilir davranışlar sergileme gibi yönleriyle daha yetkin olabilir. Bu yetkinlikler ise çocukların okul ortamında öğretmen ve akranlarıyla daha sağlıklı ilişkiler geliştirmelerini sağlar. Okul ortamında bulunmaktan zevk alır, okula daha iyi uyum sağlayabilirler. Olumlu akran ilişkileri, çocukların gruba aidiyet duygusunu geliştirmekte ve okula uyumu artırmaktadır (Betts, Rotenberg ve Trueman, 2009; Gülay, 2011, Wentzel, Russell ve Baker, 2014; Kahraman, 2018). Akran ilişkileri güçlü olan çocuklar, akranlarıyla daha iyi iletişim kurabilmekte, sorumluluk alabilmekte, anlaşmazlıkları daha iyi yönetebilmektedir. Bunun sonucu olarak okula uyum becerileri daha yüksek düzeyde olabilmektedir. Gülay Ogelman ve Erten (2013), okul öncesi çocuklar ile yaptıkları araştırmada akran ilişkilerinde korkulu-kaygılı olma, saldırganlık, sosyal olmayan davranış, aşırı hareketlilik ve sosyal konumun okula uyumu yordadığını ortaya koymuşlardır. Bu sonuç okul öncesi çocukların okula uyumunda akran faktörünün etkisini ortaya koymaktadır. Quinn ve Hennessy (2010) ise okul öncesi çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmada güçlü akran ilişkilerine sahip çocukların okul öncesinden ilkökula geçiş süreçlerinin daha kolay olduğunu ortaya koymuşlardır. Polat ve Akış Akyol (2016), da benzer şekilde, okul öncesi çocukların akran ilişkilerinde saldırganlık, asosyal davranışlar, kaygı-korku davranışları, dışlanma ve hiperaktivite alt boyutları ile okula hazırbulunmuşluk arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Bir başka çalışmada ise akranlarıyla daha iyi ilişkileri olan çocukların akademik başarı, psikolojik iyi oluş ve okula karşı tutumlarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır (Newman Kingery, Erdley ve Marshall, 2011). Okul, küçük yaşta çocuklar için aileden sonra gelen en önemli sosyal çevredir. Çocuklar bu çevrede akranlarıyla birlikte zaman geçirmekte, birbirlerinin davranışlarından etkilenmekte, birbirlerini model almaktadır. Güçlü akran ilişkilerine sahip olan çocuklar, bu ilişkilerin doğası gereği daha çok istedik davranışlar sergilemeyi tercih etmektedir. Bunun bir sonucu olarak, okul öncesi yaşta çocuklar okula uyumun göstergeleri olan sınıfa katılım ve olumlu yönelim becerilerini geliştirmekte ve daha iyi uyum sağlayabilmektedir.

Akran İlişkileri ve Okula Uyum: Öz-düzenlemenin Aracılık Rolü

Araştırmanın diğer bir bulgusunda ise okul öncesi eğitime devam eden çocukların akran ilişkileri ile okula uyumları arasındaki ilişkide öz-düzenleme becerilerinin tam aracı role sahip olduğu saptanmıştır. Buna göre, akran ilişkilerinin öz düzenleme becerilerini ve öz düzenleme becerilerinin de okula uyum becerilerini pozitif yönlü yordadığı söylenebilir. Bu sonuç doğrultusunda, okul öncesi dönem çocuklarının sağlıklı akran ilişkilerine sahip olmasının yanında öz-düzenleme becerileri yüksek olduğunda okula daha iyi uyum sağlayacakları söylenebilir.

Akranlarıyla sağlıklı ilişkiler geliştiren çocuklar, kurdukları ilişkiler sayesinde davranışlarını nasıl şekillendirecekleri konusunda beceri edinebilir. Çocuklar akranlarıyla etkileşime geçerek kabul edilebilir davranışların neler olduğunu fark eder. Sağlıklı akran ilişkileri kuramadıklarında ise davranış sorunları ortaya çıkabilir. Pazarbaşı ve Cantez (2019), okul öncesi çocuklarla yaptıkları araştırmalarında, akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış puanları arttıkça öz-düzenleme becerilerinin arttığını, diğer yandan saldırganlık, aşırı hareketlilik ve dışlanmışlık puanı arttıkça öz-düzenleme becerilerinin azaldığını saptamışlardır. Bu sonuç akran ilişkilerindeki yönelimlerin öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisini göstermektedir. Ayrıca akran reddine maruz kalan çocukların riskli davranışlar konusunda karar vermede güçlük çektikleri ortaya konulmuştur (King, McLaughlin, Silk ve Monahan, 2018). Bununla birlikte, akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kuran çocuklar onlarla sosyal-duygusal bağlarını daha çok güçlendirmekte, böylece davranışlarını ve duygularını daha iyi düzenleyebilmektedir. Nitekim Totan (2014), yaptığı araştırmada, çocukların sosyal duygusal öğrenme ihtiyaçları ile öz-düzenleme becerileri arasında bir ilişkiyi ortaya koymuştur. Diğer yandan, benzer bir şekilde, Lynn, Carroll, Houghton ve Cobham (2013) akran ilişkilerinin duygu düzenleme becerileri ile anlamlı bir ilişki oluşturduğunu saptamışlardır. Lin, Chen, Justice ve Sawyer (2019) ise öz-düzenlemenin çocukların okul içindeki akran etkileşimlerine olumlu yönde etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca öz-düzenleme becerileri yüksek olan çocukların dışsallaştırıcı davranışlarının

azaldığı ve akranlar arasındaki oyun etkileşimlerinin güçlendiği savunulmaktadır (Lonigan vd., 2017). Bu sonuç akran ilişkilerinin ve öz-düzenlemenin karşılıklı etkisini ortaya koymaktadır. Akran ilişkileri güçlü olan çocukların akranlarıyla sosyal-duygusal etkileşimleri daha fazladır. Bu deneyimleri onların daha farklı sosyal-duygusal becerileri tanımlarını ve sosyal-duygusal süreçleri yönetmelerini sağlayabilir. Böylece öz-düzenleme becerilerini geliştirebilirler.

Öz-düzenleme becerileri okula uyumu yordamaktadır. McIntyre ve diğerleri (2006), Blair ve Diamond (2008), Şepitci Sarıbaş ve Akduman (2019) okul öncesi çocuklar ile yaptıkları araştırmalarında öz-düzenleme becerileri ile okula uyumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Çocukların karşılaştıkları olay ve durumlar karşısında davranışlarını kontrol etmesi, hem aile hem de okul çevresinde sağlıklı ilişkiler kurmasını, uygun davranış normları benimsemesini sağlar. Okulda davranışlarını düzenleyebilen çocuklar, bulunduğu ortama daha erken ve sağlıklı bir şekilde uyum sağlar. Bayındır ve Biber (2017) okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptıkları araştırmalarında öz-düzenleme becerileri ile okula hazırbulunuşlukları arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuşlardır. Öz-düzenleme becerileri zayıf olan çocukların ise okula uyumlarının daha güç olduğu söylenebilir. Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2017), öz-düzenleme becerisi gelişmemiş okul öncesi dönem çocuklarının kurallara uyma ve gruba dâhil olma konusunda güçlükler yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte, öz-düzenleme becerileri zayıf olan çocuklar akranlarıyla etkileşimi başlatmak için uygun stratejileri kullanmakta zorluk çekerler (Fabes, Martin, Hanish, Anders ve Madden-Derdich, 2003). Bu sonuçlardan hareketle, öz-düzenlemenin okula uyum üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Öz-düzenleme kurallara uyma ve duyguları kontrole etme becerileriyle doğrudan ilişkili olduğundan (Baumeister, 2007), okula uyumla ilgili birçok davranışın şekillenmesini sağlamaktadır (Şepitci Sarıbaş ve Akduman, 2019). Öz-düzenleme becerileri gelişmiş çocuklar olası duygusal süreçlere ve kuralların değişimine karşı daha duyarlıdır ve farklı olaylar yaşandığında daha kolay adapte olabilmektedirler. Bu yeterlilikleri onların okula uyumunu kolaylaştırmaktadır. Yapılan çalışmalar bu görüşü desteklemektedir. Örneğin, Makila vd. (2017) çocuklar ile yaptıkları araştırmada öz-düzenlemenin okula uyum ve okul dayanaklılığı üzerinde etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Whitebread ve Basilio (2012) ise okul öncesi çocukların öz-düzenleme becerilerinin duygu düzenleme yeteneklerine, talimatları takip etme, dikkati odaklama ve öğretmenlerle ve akranlarıyla iş birliği yapma kapasitelerine etki ederek okula uyum üzerinde belirleyici bir etken olduğunu vurgulamışlardır. Bu sonuç, doğal süreç içerisinde çocukların okula uyum sağlamasını beklemek yerine, öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere, uygulamalara yer verilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Araştırma sonucuna göre mülteci çocuklar akran ilişkileri ve okula uyum konusunda mülteci olmayan çocuklara kıyasla daha düşük düzeyde becerilere sahip olduğundan, mülteci çocuklara duyguları ve kendini ifade etme, paylaşma, sorumluluk alma, iş birliği yapma gibi akran ilişkilerinin gelişmesini sağlayan beceriler konusunda eğitim verilebilir. Eğitimci programları aracılığıyla öğretmenlerin mülteci olan ve olmayan çocukların birlikte eğitim gördüğü durumlarda sınıf yönetimini ve çocukların kaynaşmalarını destekleyici becerileri (iletişim becerileri, empati becerileri vs.) geliştirilmelidir. Okullar ya da sivil toplum örgütleri aracılığıyla mülteci ailelerin çocuklarının entegrasyonlarını sağlamaya yönelik eğitsel ve psikosoyal destekler verilmelidir. Sosyal ve duygusal yeterliliklerin geliştirilmesinin bir öğrenme önceliği olduğu okul öncesi eğitimde farklı gruplar arasında akran ilişkilerini teşvik etmek için kanıta dayalı stratejiler sınırlı olduğundan (Hanish vd., 2022), araştırmacılar çocukların bu becerilerini destekleyici deneysel çalışmalar yapabilir. Eğitimciler ve araştırmacılar, çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları uygulayarak okula uyumlarını artırabilir. Araştırmacılar mülteci çocukların akran ilişkilerine ve okula uyumlarına etki eden faktörleri belirlemeye yönelik çalışmalar yapabilir. Okula uyumu desteklemek için öz-düzenleme becerisinin önemi vurgulanmakla birlikte, okula uyumun desteklenmesinde ebeveynlerin ve toplumun katılımının sağlanması önerilmektedir. Gelecekteki araştırmalarda boylamsal tasarımın kullanılması, akran ilişkileri ile okula uyum arasında öz-düzenleme becerilerinin etkililiğine ilişkin nedensel bağlantıların çözülmesine ve etkilerin yönünün daha iyi araştırılmasına yardımcı olacaktır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Çalışma kesitsel bir tasarıma sahiptir. Araştırmada ilişkisel bulgular elde edilmiş olup nedensellik sınırlandırılmıştır. Öz-düzenleme ölçeğinin düzenleme becerilerine odaklanması amacıyla sadece düzenleme boyutu ele alınmış ve kontrol becerileri araştırma dışında tutulmuştur. Kontrol becerileri açısından değerlendirme yapılmaması bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Ayrıca tüm bilgiler öğretmenlerden elde edilmiş, çocuklardan öz-bildirimler alınamamıştır. Sadece öğretmenlerin raporlarına güvenmek, gözlemlenen ilişkiler bağlamında bazı endişelere yol açmıştır. Öğretmenlerin mülteci çocuklara yönelik önyargıları bilgi yanlılığına neden olabilir. Bu sınırlamalara rağmen, çalışma akran ilişkileri ve okula uyum arasındaki bağlantıya ışık tutmakta ve öz-düzenlemenin aracılık rolüne ilişkin önemli bir bağlantıyı ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Almqvist, K. ve Broberg, A. G. (1999). Mental health and social adjustment in young refugee children y 3½ years after their arrival in Sweden. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(6), 723-730. doi:10.1097/00004583-199906000-00020
- Aydoğdu, F. (2019). *Göçmen aile çocuklarının uyum düzeylerine sosyal uyum eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydoğdu, F. (2022). Developing a peer relationship scale for adolescents: A validity and reliability study. *Current Issues in Personality Psychology*, 10(2), 164-176. doi:10.5114/cipp.2021.109461
- Aydoğdu, F. ve Gürsoy, F. (2021). The relationship between Turkish children's respect for differences and their attitude toward refugee children. *SN Social Sciences*, 1(4), 1-18. doi:10.1007/s43545-021-00105-w
- Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2018). Okul öncesi sınıflardaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların okula uyumları. *Ilkogretim Online*, 17(2), 580-595. doi:10.17051/ilkonline.2018.418906
- Baumeister, R. F. ve Vohs, K. D. (2007). Self-Regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115-128. doi:10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x
- Bauminger-Zviely, N., Eytan, D., Hoshmand, S. ve Rajwan Ben-Shlomo, O. (2021). Early peer relations in typical development. *Preschool peer social intervention in autism spectrum disorder içinde* (s. 3-13). Cham: Springer.
- Bayındır, D. ve Biber, K. (2017). 60-72 Aylık çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 135-154. doi:10.23863/kalem.2018.105
- Bayındır, D. ve Ural, O. (2016). Development of the self-regulation skills scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 119-132.
- Betts, L. R. ve Rotenberg, K. J. (2007). A short form of the teacher rating scale of school adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 150-164.
- Betts, L. R., Rotenberg, K. J. ve Trueman, M. (2009). An investigation of the impact of young children's self-knowledge of trustworthiness on school adjustment: A test of the realistic self-knowledge and positive illusion models. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(2), 405-424. doi:10.1348/026151008X329517
- Birch, S. H. ve 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 child functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127. doi:10.1037/0003-066X.57.2.111
- Blair, C. ve Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911. doi:10.1017/S0954579408000436
- Blair, C. ve Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711-731. doi:10.1146/annurev-psych-010814-015221
- Bossaert, G., Doumen, S., Buyse, E. ve Verschueren, K. (2011). Predicting children's academic achievement after the transition to first grade: A two-year longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(2), 47-57. doi:10.1016/j.appdev.2010.12.002
- Bozkurt Polat, E., Özbey, S., Türkmen, S. ve Köyceğiz Gözeler, M. (2020). 60-72 aylık göçmen Afgan çocuklara uygulanan sosyal uyum ve beceri programının etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 1-20. doi:10.37754/737081.2020.521
- Chi, S. A., Kim, S. ve Kim, N. H. (2018). A study of school adjustment related variables of young children. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-9. doi:10.15700/saje.v38n2a1457

- Coelho, V., Cadima, J., Pinto, A. I. ve Guimarães, C. (2019). Self-regulation, engagement, and developmental functioning in preschool-aged children. *Journal of Early Intervention*, 41(2), 105-124. doi:10.1177/1053815118810238
- de Montgomery, C. J., Petersen, J. H. ve Jervelund, S. S. (2020). Diminishing social inequality between refugee children and their peers growing up in Denmark. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(7), 1301-1329. doi:10.1080/1369183X.2018.1526061
- Deka, S. (2017). Adjustment problems among adolescent girl students of secondary schools: A study. *International Journal for Innovative Research in Multidisciplinary Field*, 3(8), 191-195.
- Dias, P. C. ve Cadime, I. (2017). Protective factors and resilience in adolescents: The mediating role of self-regulation. *Psicologia Educativa*, 23(1), 37-43. doi:10.1016/j.pse.2016.09.003
- Duru, E., Duru, S. ve Balkıs, M. (2014). Tükenmişlik, akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1263-1284. doi:10.12738/estp.2014.4.2050
- Eisenberg, N., Valiente, C. ve Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681-698. doi:10.1080/10409289.2010.497451
- Erkan, N. S. ve Sop, A. (2018). Ebeveynlik biçimleri, davranış sorunları ve okula hazırlık arasındaki ilişkinin öz düzenlemenin aracılık rolüyle incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 27-47. doi:10.15390/EB.2018.7474
- Erturan, G., McBride, R. ve Agbuga, B. (2020). Self-regulation and self-efficacy as mediators of achievement goals and leisure time physical activity: A proposed model. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 24(1), 12-20. doi:10.15561/26649837.2020.0102
- Fabes, R. A., Martin, C. L., Hanish, L. D., Anders, M. C. ve Madden-Derdich, D. A. (2003). Early school competence: The roles of sex-segregated play and effortful control. *Developmental Psychology*, 39(5), 848-858. doi:10.1037/0012-1649.39.5.848
- Geyik Yıldırım, S. (2018). Göç ve Afganlar: "İstikrarlı mülteciler". *Göç Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 128-159. <https://gam.gov.tr/files/8-5.pdf> adresinden erişildi.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2016). 2016 Türkiye göç raporu. https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/YillikGocRaporlari/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf adresinden erişildi.
- Gülay, H. (2008). 5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gülay, H. (2010). *Okulöncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10.
- Gülay Ogelman, H. ve Erten, H. (2013). 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkileri ve sosyal konumlarının okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi (Boylamsal çalışma). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 153-163.
- Gülay Ogelman, H., Seçer, Z., Gündoğan, A. ve Bademci, D. (2015). 68-72 aylık okul öncesine ve ilkökula devam eden çocukların okula uyum ve öğretmenleriyle ilişkilerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 1-17. doi:10.7822/omuefd.34.1.1
- Gündüz, G., Yağmurlu, B. ve Harma, M. (2015). Self-regulation mediates the link between family context and socioemotional competence in Turkish preschoolers. *Early Education and Development*, 26(5-6), 729-748. doi:10.1080/10409289.2015.985148
- Hanish, L. D., Martin, C. L., Cook, R., DeLay, D., Lecheile, B., Fabes, R. A. ... Bryce, C. (2021). Building integrated peer relationships in preschool classrooms: The potential of buddies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 73, 101257. doi:10.1016/j.appdev.2021.101257

- Heinze, J. E., Miller, A. L., Seifer, R., Dickstein, S. ve Locke, R. L. (2015). Emotion knowledge, loneliness, negative social experiences, and internalizing symptoms among low-income preschoolers. *Social Development, 24*(2), 240-265. doi:10.1111/sode.12083
- Kahraman, P. B. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2*(1), 3-20. doi:10.24130/eccd-jecs.196720182144
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- King, K. M., McLaughlin, K. A., Silk, J. ve Monahan, K. C. (2018). Peer effects on self-regulation in adolescence depend on the nature and quality of the peer interaction. *Development and Psychopathology, 30*(4), 1389-1401. doi:10.1017/S0954579417001560
- Kochanska, G., Murray, K. T. ve Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology, 36*(2), 220-232. doi:10.1037/0012-1649.36.2.220
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(47), 480-495. doi:10.16992/ASOS.12368
- Koroleva, C. B. (2018). *Socio-pedagogical projection of the process of social adaptation of young children in preschool institutions*. <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/9001/1/uch00247.pdf> adresinden erişildi.
- Ladd, G. W. ve Profilet, S. M. (1996). The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology, 32*(6), 1008-1024.
- Lakhani, P. K., Jain, K. ve Chandel, P. K. (2017). School adjustment, motivation and academic achievement among students. *International Journal of Research in Social Sciences, 7*(10), 333-348.
- Lau, W., Silove, D., Edwards, B., Forbes, D., Bryant, R., McFarlane, A. ... Felmingham, K. (2018). Adjustment of refugee children and adolescents in Australia: Outcomes from wave three of the Building a New Life in Australia study. *BMC Medicine, 16*(1), 1-17. doi:10.1186/s12916-018-1124-5
- Lee, J. (2015). The mediating role of self-regulation between digital literacy and learning outcomes in the digital textbook for secondary school. *Educational Technology International, 16*(1), 58-83.
- Lin, T. J., Chen, J., Justice, L. M. ve Sawyer, B. (2019). Peer interactions in preschool inclusive classrooms: The roles of pragmatic language and self-regulation. *Exceptional Children, 85*(4), 432-452. doi:10.1177/0014402919828364
- Lonigan, C. J., Spiegel, J. A., Goodrich, J. M., Morris, B. M., Osborne, C. M., Lerner, M. D. ve Phillips, B. M. (2017). Does preschool self-regulation predict later behavior problems in general or specific problem behaviors?. *Journal of Abnormal Child Psychology, 45*(8), 1491-1502. doi:10.1007/s10802-016-0260-7
- Lynn, S., Carroll, A., Houghton, S. ve Cobham, V. (2013). Peer relations and emotion regulation of children with emotional and behavioural difficulties with and without a developmental disorder. *Emotional and Behavioural Difficulties, 18*(3), 297-309. doi:10.1080/13632752.2013.769707
- Makila, L. M., Marecia, S. ve Wasanga, C. (2017). Influence of self-regulation on resilience in school adaptation in Post War Context, Mt. Elgon Subcounty, Bungoma County, Kenya. *International Journal of Education and Evaluation, 3*(10), 30-46. <https://pdfs.semanticscholar.org/1f45/4201cbaaf2a8159f498c6034520538a654f9.pdf> adresinden erişildi.
- Markovic, M. R., Mamutovic, A. S. ve Petrovic, Z. C. S. (2019). Parents' attitudes towards children's adjustment to a pre-school institution. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 10*(2), 137-151.
- McClelland, M. M. ve Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives, 6*(2), 136-142. doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x

- McIntyre, L. L., Blacher, J. ve Baker, B. L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361. doi:10.1111/j.1365-2788.2006.00783.x
- Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Miech, R., Essex, M. J. ve Goldsmith, H. H. (2001). Socioeconomic status and the adjustment to school: The role of self-regulation during early childhood. *Sociology of Education*, 74(2), 102-120. <https://www.jstor.org/stable/pdf/2673165.pdf?refreqid=excelsior%3A8e0f4ede24a6fde15c42a56de834127c> adresinden erişildi.
- Nateghi, M. ve Nemattavousi, M. (2019). The mediating role of self-esteem and self-regulation in relation of basic psychological needs and psychological well-being. *Psychological Studies*, 15 (2), 145 -163.
- Neitzel, C., Drennan, K. ve Fouts, H. N. (2019). Immigrant and nonimmigrant children's social interactions and peer responses in mainstream preschool classrooms. *The Journal of Educational Research*, 112(1), 46-60. doi:10.1080/00220671.2018.1437529
- Newman Kingery, J., Erdley, C. A. ve Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(3), 215-243. doi:10.1353/mpq.2011.0012
- Quinn, M. ve Hennessy, E. (2010). Peer relationships across the preschool to school transition. *Early Education and Development*, 21(6), 825-842. doi:10.1080/10409280903329013
- Pazarbaşı, H. ve Cantez, K. E. (2019). Anaokuluna devam eden 66 ayını doldurmuş çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 267-283. doi:10.21733/ibad.624687
- Perkins, S. C., Cortina, K. S., Smith-Darden, J. P. ve Graham-Bermann, S. A. (2012). The mediating role of self-regulation between intrafamilial violence and mental health adjustment in incarcerated male adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(7), 1199-1224. doi:10.1177/0886260511425240
- Polat, Ö. ve Atış Akyol, N. (2016). Analyzing the relationship between school readiness and peer relations of five-year-old children. *International Journal on New Trends in Education & Their Implications (IJONTE)*, 7(4), 29-39. http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/04.ozgul_polat.pdf adresinden erişildi.
- Ramani, G. B., Brownell, C. A. ve Campbell, S. B. (2010). Positive and negative peer interaction in 3- and 4-year-olds in relation to regulation and dysregulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(3), 218-250. doi:10.1080/00221320903300353
- Robson, D. A., Allen, M. S. ve Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324-354. doi:10.1037/bu10000227
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri. Bir bütünleştirme çalışması. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81. doi:10.33182/gd.v3i1.555
- Samara, M., El Asam, A., Khadaroo, A. ve Hammuda, S. (2020). Examining the psychological well-being of refugee children and the role of friendship and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 301-329. doi:10.1111/bjep.12282
- Sautelle, E., Bowles, T., Hattie, J. ve Arifin, D. N. (2015). Personality, resilience, self-regulation and cognitive ability relevant to teacher selection. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(4), 53-71. doi:10.14221/ajte.2015v40n4.4
- Sekar, J. ve Lawrence, A. S. (2016). Emotional, social, educational adjustment of higher secondary school students in relation to academic achievement. *Journal on Educational Psychology*, 10(1), 29-35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131806.pdf> adresinden erişildi.

- Shin, M. S., Cho, S. M., Shin, Y. M. ve Park, K. S. (2016). Effects of early childhood peer relationships on adolescent mental health: A 6- to 8-year follow-up study in South Korea. *Psychiatry Investigation*, 13(4), 383-388. doi:10.4306/pi.2016.13.4.383
- Şepitci Saribaş, M. ve Akduman, G. G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Journal of International Social Research*, 12(63), 867-883.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. bs.). Northridge, CA: California State University.
- Taura, A. A., Abdullah, M. C., Roslan, S. ve Omar, Z. (2014). Self-regulation as a mediator in the relationship between self-efficacy, task value and active procrastination. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(9), 293-301. http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_4_No_9_July_2014/33.pdf adresinden erişildi.
- Totan, T. (2014). Görev bilinci, akran ilişkileri ve öz-düzenleme merkezli sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçlarının öz-yeterlik alanlarına kanonik etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 331-343.
- Tozduman Yaralı, K. ve Güngör Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(3), 856-870. doi:10.17860/mersinefd.291209
- Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (2009). *Beşeri coğrafya (İnsan, Kültür, Mekan)*. İstanbul: Çantay.
- Whitebread, D. ve Babilio, M. (2012). The emergence and early development of self-regulation in young children. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 15-34. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART2en.pdf> adresinden erişildi.
- Whitesell, N. R., Mitchell, C. M. ve Spicer, P. (2009). A longitudinal study of self-esteem, cultural identity, and academic success among American Indian adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15(1), 38-50. doi:10.1037/a0013456
- Yalçın, V. ve Simsar, A. (2020). Adjustment of Syrian refugee children into pre-school education in Turkey. *Elementary Education Online*, 19(3), 1214-1224. doi:10.17051/ilkonline.2020.728021
- Yanık Özger, B. ve Akansel, A. (2019) Okul öncesi sınıftaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız!. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 942-966.
- Yoleri, S. (2014). The relationship between temperament, gender, and behavioural problems in preschool children. *South African Journal of Education*, 34(2), 1-18. doi:10.15700/201412071206
- Wentzel, K., Russell, S. ve Baker, S. (2014). Peer relationships and positive adjustment at school. M. J. Furlong, R. Gilman ve E. S. Huebner (Ed.), *Educational psychology handbook series. Handbook of positive psychology in schools* içinde (s. 260-277). Londra: Routledge/Taylor & Francis Group.