



**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİ İLE SOSYAL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Yasin Samar

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Yasin
Soyadı : SAMAR
Bölümü : Okul Öncesi Öğretmenliği
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
İngilizce Adı : The Examination of the Relationship between Self-regulation and Social Skills of Preschool Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Yasin SAMAR

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Yasin SAMAR tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 29/08/2019

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selda YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

Eşime ve Kızıma

TEŞEKKÜR

Araştırmanın tüm aşamalarında bana değerli fikirleriyle yardımcı olan, bilimsel deneyim ve bilgisinden yararlandığım, iş disiplini konusunda her zaman örnek aldığım, tezimi bitirme konusunda beni cesaretlendiren, motive olmama yardımcı olan ve tez çalışmamın her aşamasında bana emek verdiği için değerli danışmanım Sayın Dr. Öğretim Üyesi Serap DEMİRİZ'e saygılarımı sunar ve teşekkür ederim.

Değerli katkıları ve ilgileri için jüri üyeleri Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ ve Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ hocalarıma çok teşekkür ederim. Lisans ve Yüksek lisans sürecinde daima bana destek olan ve yüksek lisans eğitimim için Gazi Üniversitesi'ne başvurmam konusunda beni cesaretlendiren Dr. Öğr. Üyesi Serpil Pekdoğan'a teşekkür ederim. Yüksek lisans sürecinde yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşım Hacı Ömer ŞAMLI'ya teşekkür ederim.

Her konuda bana güvenen, inanan ve bana destek olan annem Suna SAMAR'a ve babam Ali SAMAR'a, kardeşlerim Yasemin AYDOĞAN'a ve Neslihan SAMAR'a çok teşekkür ederim. Daima desteğini hissettiğim, en zor anımda bile bana umut ışığı olan, ve sevgisini her anımda hissettiğim değerli eşim Betül SAMAR'a teşekkür ederim. Bana hayat enerjisi veren, gözümün nuru, biricik kızım Beyza Sare SAMAR'a teşekkür ederim.

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİ İLE SOSYAL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Yasin SAMAR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eylül, 2019**

ÖZ

Araştırma okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve sosyal becerilerinin belirlenmesi, öz düzenleme becerileri ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinin üç merkez ilçesi olan Aziziye, Palandöken, Yakutiye’de bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıfına devam eden 478 çocuk (241 kız, 237 erkek) katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak çocuklara ve ailelere ilişkin bilgileri toplamak için “Genel Bilgi Formu”, “Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)”, “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öz düzenleme beceri düzeylerinde çocuğun cinsiyetine, aile yapısına, anne-baba öğrenim durumuna, anne çalışma durumuna, ailenin aylık gelir durumuna göre anlamlı fark gösterdiği ($p<0.05$); çocuğun yaşına, çocukların öğrenim gördüğü kurum türüne, eğitim kurumuna devam süresine, kardeş sayısına, doğum sırasına göre anlamlı fark göstermediği saptanmıştır ($p>0.05$). Sosyal beceride ise çocuğun cinsiyetine, aile yapısına, doğum sırasına, anne-baba öğrenim durumuna, anne çalışma durumuna, ailenin aylık gelir durumuna göre anlamlı fark gösterdiği ($p<0.05$); çocuğun

yaşına, öğrenim gördüğü kurum türüne, eğitim kurumuna devam süresine, kardeş sayısına göre anlamlı fark göstermediği saptanmıştır ($p>0.05$). 48-66 aylık çocukların “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)”nin tamamından aldıkları puanlar ile “Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)”den aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz düzenleme, Dikkat, Çalışma belleği, Engelleyici kontrol, Sosyal beceri, Okul öncesi dönem

Sayfa Adedi: 178

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi SERAP DEMİRİZ

THE EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-REGULATION AND SOCIAL SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN.

(Master's Thesis)

Yasin SAMAR

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

September, 2019

ABSTRACT

This study aims to determine the self-regulation and social skills of preschool children and examine the correlation between self-regulation and social skills. The sample of this study is comprised of 478 children (241 girls, 237 boys) attending public preschools at Aziziye, Palandöken, and Yakutiye in Erzurum during 2018-2019 academic year. In this study, “General Information Form”, “HeadToes-Knees-Shoulders (HTKS) Task” and “Preschool Social Skills Assessment Scale (PSSAS)” were used as data collection tools in order to collect the information about children and families. According to the result of this study, gender, family structure, level of parent education, mother employment status, family income are significantly different regarding self-regulation skills ($p < 0.05$). However, there is no significant difference on self-regulation skills according to age, type of school, length of preschool education, number of siblings and birth order ($p > 0.05$). It is also found that there is significant difference as regards child’s gender, family structure, birth order, level of parent education, mother employment status, and family income on the social skills ($p < 0.05$); but there is no significant difference as regards child’s age, type of school attended, length of preschool education, and number of siblings ($p > 0.05$). The result of the

study also show that there is a positive correlation between self-regulation and social skills of preschool children.

Keywords: Self regulation, Attention, Working memory, Inhibitory control, Social Skill, Preschool children

Page Number: 178

Supervisor: Dr. Faculty Member SERAP DEMİRİZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sınırlılıklar.....	9
1.5. Varsayımlar	9
1.6. Tanımlar	10
BÖLÜM II	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Öz Düzenleme.....	11
2.1.1. Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri.....	13
2.1.1.1.Davranışçı Kuram	13

2.1.1.2. <i>Psikoanalitik Kuram</i>	14
2.1.1.3. <i>Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı</i>	14
2.1.1.4. <i>Bilişsel Gelişim Kuramı</i>	16
2.1.1.5. <i>Sosyo-Kültürel Tarihsel Kuram</i>	17
2.1.2. Öz Düzenlemenin Boyutları	19
2.1.2.1. <i>Duygu Düzenleme</i>	20
2.1.2.2. <i>Davranış Düzenleme</i>	21
2.1.2.2.1. <i>Yürütücü İşlev</i>	23
2.1.2.2.2. <i>Dikkat</i>	25
2.1.2.2.3. <i>Çalışma Belleği</i>	26
2.1.2.2.4. <i>Engelleyici Kontrol</i>	28
2.1.2.3. <i>Bilişsel Düzenleme</i>	30
2.1.3. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişimi	31
2.1.4. Öz Düzenleme Becerisini Etkileyen Faktörler	33
2.2. Sosyal Beceri	36
2.2.1. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Becerilerin Önemi	37
2.2.2. Sosyal Becerinin Özellikleri	39
2.2.3. Sosyal Beceri Sınıflamaları	41
2.2.4. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Becerilerin Gelişimi	45
2.2.5. Sosyal Becerilerin Gelişimini Etkileyen Faktörler	47
BÖLÜM III	51
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	51
3.1. Öz Düzenlemeyle İlgili Araştırmalar	51
3.2. Sosyal Beceri İle İlgili Araştırmalar	58
BÖLÜM IV	65
YÖNTEM	65

4.1.Araştırma Modeli.....	65
4.2. Evren ve Örneklem	66
4.3.Veri Toplama Araçları	68
4.3.1.Genel Bilgi Formu	69
4.3.2. Baş-Ayak-Diz-Omuz Dokunma Yönergeleri (BADO-DY).....	69
4.3.3. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)	70
4.4.Verilerin Toplanması.....	71
4.5.Verilerin Analizi.....	72
BÖLÜM V	75
BULGULAR ve TARTIŞMA.....	75
5.1. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular.....	75
5.2. Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin Bulgular.....	88
5.3. Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	111
BÖLÜM VI.....	115
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	115
6.1.Sonuçlar	115
6.1.1.Çocukların ve Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar	115
6.1.2. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Sonuçlar.....	116
6.1.3. Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin Sonuçlar.....	117
6.1.4. Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar.....	117
6.2.Öneriler.....	118
6.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler	118
6.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler	119

KAYNAKLAR.....	121
EKLER	155
Ek 1. Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni.....	156
Ek 2. Ebeveyn Onay Formu	157
Ek 3. Baş-Ayak-Diz-Omuza- Dokunma Yönergeleri (BADO-DY) İzni.....	158
Ek 4. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) Öğretmen Formu Kullanım İzni.....	159

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	67
Tablo 2. Çocukların Ölçeklerden Aldıkları Puanların Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	73
Tablo 3. Çocukların BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	76
Tablo 4. Çocukların Cinsiyetlerine Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	76
Tablo 5. Çocukların Yaşlarına Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	77
Tablo 6. Çocukların Eğitim Aldığı Kurum Türüne Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	78
Tablo 7. Çocukların Aile Türlerine Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	79
Tablo 8. Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 9. Çocukların Kardeş Sayılarına Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	81
Tablo 10. Çocukların Doğum Sıralarına Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 11. Çocukların Anne Öğrenim Durumlarına Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	83

Tablo 12. Çocukların Baba Öğrenim Durumlarına Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 13. Çocukların Anne Çalışma Durumlarına Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	86
Tablo 14. Çocukların Aile Aylık Gelir Durumlarına Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 15. Çocukların OSBED Ölçeğinden Aldığı Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	89
Tablo 16. Çocukların Cinsiyetlerine Göre OSBED Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Toplam Puanının İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	90
Tablo 17. Çocukların Yaşlarına Göre OSBED Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Toplam Puanının İncelenmesine Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları... ..	92
Tablo 18. Çocukların Eğitim Gördükleri Kurum Türüne Göre OSBED Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Toplam Puanının İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	93
Tablo 19. Çocukların Aile Türlerine Göre OSBED Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Toplam Puanının İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	95
Tablo 20. Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre OSBED Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Toplam Puanının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	97
Tablo 21. Çocukların Kardeş Sayılarına Göre OSBED Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Toplam Puanının İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	99
Tablo 22. Çocukların Doğum Sıralarına Göre OSBED Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Toplam Puanının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 23. Çocukların Anne Öğrenim Durumlarına Göre OSBED Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Toplam Puanının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 24. Çocukların Baba Öğrenim Durumlarına Göre OSBED Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Toplam Puanının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	105
Tablo 25. Çocukların Anne Çalışma Durumlarına Göre OSBED Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Toplam Puanının İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	107
Tablo 26. Çocukların Aile Aylık Gelir Durumlarına Göre OSBED Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Toplam Puanının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları... ..	109
Tablo 27. Çocukların BADO-DY görevleri ve OSBED Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	111

SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
BADO-DY	Baş-Ayak-Diz-Omuz Dokunma Yönergeleri
OSBED	Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
%	Yüzdelik Değer
n	Örneklem Sayısı
p	Önemlilik Değeri
f	Frekans
$\bar{X}$	Aritmetik Ortalama
SS	Standart Sapma

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın; amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve araştırma konusu ile ilgili tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Okul öncesi dönem, çocuklar için en önemli ve kritik zamanlardır. Bu dönem, çocukların bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişiminin ilerlemesine ve gelecek yıllar için sağlam temeller atılmasına olanak sağlar (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Okul öncesi eğitim; doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar olan sürede, okul öncesi dönem çocukların gelişimsel özellikleri, kabiliyetleri ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak onlara sunulacak zengin ve uyarıcı çevre ile fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve bilişsel yönden gelişimlerine katkı sağlayan; ayrıca hayal güçlerinin zenginleştiği, yaratıcı ve eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştiği, anne-baba ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli eğitim sürecidir (MEB, 2016).

Reflekslerle hayatı öğrenmeye başlayan çocuk basit düzeyde olan yaşam kabiliyetlerini sistematik olarak geliştirerek karmaşık ve ileri düzey yaşam kabiliyetlerine dönüştürür (Tuğrul, 2002). Çocuklarda dil gelişiminin hızlanması, çevre ile olan iletişimini artırır ve

sosyal becerilerinin gelişmesini sağlar. Fiziksel olarak büyüyen çocuk bağımsız hareket eder ve özerkliğini kanıtlamaya çalışır. Çevresinde gerçekleşen olayların farkına varan çocuk kendi davranışlarını düzenler ve davranışları hakkında kararlar verir (Dağlıoğlu & Çakır, 2007). Çocuklarda görülen bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimlere paralel olarak öz düzenleme becerisi de artar. Çocukların öğrenme esnasında kendi bilgilerini gözden geçirmesi, zamanı verimli kullanması, dikkatini toplaması, motive olması, amaçlarını belirlemesi ve belirlediği amaçlara ulaşmak için çaba harcaması öz düzenleme becerisi ile yakından ilişkilidir (Eker, 2014; Zhu, Au & Yates, 2016). Öz düzenleme becerileri, akademik başarının önemli bir faktörü olmakla birlikte kişilerin yaşam boyu öğrenmeleri üzerinde de etkisi olan önemli bir unsurdur (I. Üredi & L. Üredi, 2007). Blair ve Diamond (2008) göre öz düzenleme kişinin olumlu uyum sağlama için uygun duygusal, bilişsel ve motivasyonel seviyelerini muhafaza ettiği, olumlu toplumsal ilişkiler, başarı, üretkenlik gibi temel bilişsel ve davranışsal süreçleri içeren bir olgudur. Öz düzenleme, bireyin kendi öğrenmelerini derinleştirmek ve izlemek, arzuları doğrultusunda öğrenmelerini istedikleri gibi yönlendirmek ve geliştirmek için ortaya koyduğu davranış ile bu davranışları gerçekleştirdikleri süreç boyunca bilişsel, motivasyonel ve çevresel yönden ne gerektirdiğini bilmesidir (Ley & Young, 2001). Öz düzenlemeli çocuk; öğretmenleri, anne-babaları, yaşıtları veya diğer eğitim araçlarına güvenmek yerine, öğrenmelerini kendi kendine başlatır ve yürütür (Zimmerman, 1989). Çocuk davranışlarını, düşüncelerini veya duygularını kontrol etmek için dışarıdan bir müdahaleye gerek duymaz (Cook & Cook, 2009; Thompson, 1994).

Literatür incelendiğinde, öz düzenleme becerilerinin cinsiyet (Alicı & Altun, 2007; Bayındır, 2016), yaş (Mercan, 2019; Şepitçi, 2018), eğitim aldığı kurum türü (Doğruyol, Türküler Aka, & Enisoğlu Tilbe, 2018; Şepitçi, 2018), aile yapısı (Akbaba, 2017; Şepitçi, 2018), okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi (Karakurt, 2019; Temiz, 2019), kardeş sayısı (Eke, 2017), doğum sırası (Kara & Gönen, 2015; Ertürk, 2013), anne-babanın öğrenim durumu (Mercan, 2019; Sezgin ve Demiriz, 2016; Şepitçi, 2018; Temiz, 2019),

anneninin çalışma durumu (Eke, 2017; Temiz, 2019) ve ailenin aylık gelir durumu (Cadima vd., 2016; Dilworth-Bart vd., 2007; Wanless vd., 2011) gibi faktörlerden etkilendiği görülmektedir.

Doğum ile başlayan hayat çocukların sosyal bir çevrenin içine girmesine neden olur. Çocuklar yaşamın ilk yıllarında sosyal iletişimi anne ile başlatır ve diğer aile bireyleriyle devam ettirir. İlerleyen yıllarda daha geniş çevrelere ulaşarak öğretmeni ve yaşlıları ile sosyal iletişim kurar (Karaca, Gündüz & Aral, 2011). Bu nedenle erken yaşlarda kazanılan sosyal becerilerin ilerleyen yıllarda çocukların sosyal-duygusal, bilişsel ve akademik kazanımları üzerinde geniş etkileri vardır (Ekici, 2015). Sosyal beceri birçok alan ve alanında uzman kişilerin ilgi odağı olmuştur. Bilişsel, davranışsal ve ekolojik alanlar dahil olmak üzere bilim dünyasının bir çok alanı sosyal beceriyi açıklamaya çalışmış ve tanımlar oluşturmuştur. Ancak araştırmacılar tarafından üzerinde anlaşılan tek ve spesifik bir sosyal beceri tanımı bulunmamaktadır (Merrell, 2003). Elliott, Sheridan ve Gresham'a (1989) göre sosyal beceri akran grubunun kabulü, önemli kararların başkası tarafından kabul edilmesi, akademik beceri, kavram ve benlik saygısı kazanma ayrıca psikolojik uyum gösterme gibi önemli sosyal neticelere ulaşılmasını sağlayan davranışlar bütünüdür. Sosyal beceri, bir çocuğun diğer çocuklara kibar davranmasından öte başkaları tarafından ciddiye alınmak, iletişim araçlarını gerektiği bir biçimde kullanabilmek, görüşlerine saygı gösterilmesi için açıklamalar yapabilmek, seçtiği sözcükleri jest ve mimikleriyle destekleyebilmek, farklı dinlere, kültürlere ve ırklara anlayışla yaklaşabilmektir (Csóti, 2001; Csóti, 2009). Zamanında kazanılmayan sosyal becerilerin sonraki yıllarda kazanılması güçleşir. Bu yüzden çocuklar için uygun bir sosyal beceri eğitiminin verilmesi, çocuğun okula hazır olmasını ve gelecekteki akademik başarısı üzerinde olumlu etkiler göstermesini sağlar. Sosyal becerilerin kazandırılması çocukların kendi duygu ve hareketleri ile ilgili plan oluşturmalarına ve oluşturulan plana uygun hareket etmesine, olumlu karar almasına ve sosyalleşmesine yardımcı olacaktır (Alisinanoğlu & Özbey, 2011). Sosyal beceriler ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; sosyal becerilerin

cinsiyet (Dermez, 2008; Pekdoğan, 2011; Turan Güven, 2018), yaş (Acun Kapıkıran vd., 2006; Kurtulan, 2015; Şen, 2016), eğitim aldığı kurum türü (Günindi, 2011; Yener Öztürk, 2014), aile yapısı (Çetin, 2019; Ilgın, 2018), okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi (Gizir & Baran, 2003; Güllüce, 2019), kardeş sayısı (Tatlı, 2014; Taylı, 2000), doğum sırası (Paslı, 2017; Yener Öztürk, 2014), anne-babanın öğrenim durumu (Tatlı, 2014), annenin çalışma durumu (Seven, 2007) ve ailenin aylık gelir durumu (Keçecioğlu, 2015; Yurdakavuştu, 2012) gibi faktörlerden etkilendiği görülmektedir.

Çocukların bakımını üstlenen kişiler, erken yaşlarda oluşması beklenen davranış kalıpları ve öz düzenleme kalıplarının oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır (Bronson, 2000; Rimm-Kaufman vd., 2009). Çocukların sosyal davranışlarında ilk belirleyici unsur anne-baba ve diğer aile bireyleridir. Çocuk okul hayatına başladığında, öğretmen-çocuk etkileşimi ve akran ilişkileri sosyal öğrenmeleri ve gelişimleri için önemli rol oynamaktadır (Entwisle & Alexander, 1998). Akranlarla ve öğretmenlerle etkileşimler, çocukların bilgiyi öğrenip kurguladığı sürecin önemli bir bölümünü oluşturur (Hamre & Pianta, 2001). Çocukların farklı bireylerle arkadaşlık kurması ve sosyal bir çevrenin için yer alması gerekir. Çocuklar arkadaşlarıyla birlikte öğrenmeleri ve gelişimleri için farklı ortam ve koşullar keşfederler. Kendi haklarını korumayı ve başkalarının haklarına saygı duymayı arkadaşlıkları aracılığı ile öğrenir (Arslan, Durmuşoğlu-Saltalı & Yılmaz, 2011). Akran etkileşimleri, sosyal becerilerin gelişmesi için gerekli ve önemlidir (Gülay & Akman, 2009). Arkadaşlık ilişkilerini başlatmak, sürdürmek ve yaşanan problemlerle baş edebilmek için çocukların duygusal olarak sağlıklı olması gereklidir (Palut, 2005). Sağlıklı bir şekilde ilerleyen sosyal beceriler çocukların davranışsal ve duygusal becerilerinin gelişimine katkıda bulunur (Arslan, Durmuşoğlu-Saltalı & Yılmaz, 2011). Okul yıllarına sağlanan duygusal destek ve davranış yönetimini sağlayan etkileşimler, çocukların sosyal ve öz düzenleme yeterliliğini destekleyebilir (Merritt vd., 2012).

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde öz düzenleme ve sosyal becerinin birçok farklı beceri ve değişkenlerle olan ilişkisi incelenmiş ancak aralarındaki ilişkinin ne olduğu incelenmemiştir. Bu nedenle bu araştırmada, 48-66 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ve sosyal becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi ve öz düzenleme becerileri ile sosyal beceri aralarındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik durum saptaması yapılmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmada, 48-66 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi ve öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amacı ile yapılmıştır.

Araştırmanın bu temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) 48-66 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ne düzeydedir?
- 2) 48-66 aylık çocukların öz düzenleme becerileri çocukların;

- a) Cinsiyetine,
- b) Yaşına,
- c) Eğitim aldığı kurum türüne,
- d) Aile yapsına,
- e) Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine,
- f) Kardeş sayısına,
- g) Doğum sırasına,
- h) Annenin öğrenim durumuna,
- i) Babanın öğrenim durumuna,

- j) Annenin çalışma durumuna,
 - k) Ailenin aylık gelir durumuna, göre fark göstermekte midir?
- 3) 48-66 aylık çocukların sosyal becerisi ne düzeydedir?
- 4) 48-66 aylık çocukların sosyal becerisi çocukların;
- a) Cinsiyetine,
 - b) Yaşına,
 - c) Eğitim aldığı kurum türüne,
 - d) Aile yapısına,
 - e) Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine,
 - f) Kardeş sayısına,
 - g) Doğum sırasına,
 - h) Annenin öğrenim durumuna,
 - i) Babanın öğrenim durumuna,
 - j) Annenin çalışma durumuna,
 - k) Ailenin aylık gelir durumuna, göre fark göstermekte midir?
- 5) 48-66 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bronson (2000)'a göre öz düzenleme, duygu, düşünce ve davranışların bir hedefe ulaşmak için planlanmasıdır. Öz düzenleme becerisine sahip çocuklar, öğrenme aktivitelerinde daima etkin durumdadır ve ulaşmak istedikleri hedefler için sahip olduğu kabiliyetleri,

avantajları ve sınırlılıkları bilir (Demir & Budak, 2016). Öz düzenleme becerilerinin ileriye taşınması, çocukların gelişim süreçlerini sağlıklı bir biçimde geçirmesine bağlıdır (Bitar, 2010). Öz düzenleme becerilerinin erken dönemlerde kazandırılması, anti-sosyal davranışları engelleyecektir (Caspi vd., 1995). Çocukların okul hayatındaki akademik başarıları ve yetişkinlik dönemindeki başarıları için öz düzenleme becerileri kritik önem taşımaktadır (McClelland vd., 2014). Alan yazın tarandığında öz düzenleme ile ilgili yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak öğretmen adayları, üniversite öğrencileri ve ortaokul öğrencileri ile yapıldığı görülmektedir (Aybek & Aslan, 2017; E. Duru, S. Duru & Balkıs, 2014; I. Üredi ve L. Üredi, 2005). Okul öncesi düzeyinde bakıldığında son yıllarda yapılan araştırmalarda Karakurt (2019), çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Mercan (2019), 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Şepitci (2018), 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisini araştırmıştır. Aksoy ve Yaralı (2017) öz düzenleme ve oyun becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yılmaz (2017), annenin zihin yönelimliliğinin okul öncesi çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Sezgin ve Demiriz (2016), çocuk davranış değerlendirme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanmasını yapmıştır. Tutkun, Tezel Şahin ve Işıktekiner (2016), öz düzenleme becerisi ile kişiler arası problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Can Aran (2015), Öz düzenleme becerisi ve çalışma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Keleş (2014), çocukların öz düzenleme becerisinin gelişimine kültürel tarihsel kuramla hazırlanan eğitim programının etkisini incelemiştir. Ertürk (2013), öğretmen çocuk etkileşiminin kalitesinin çocukların öz düzenleme becerisini ne düzeyde etkilediğini araştırmıştır.

Sosyal beceriler, diğerleriyle iletişim kurmak, empati göstermek, problem çözmek, yardımseverlik, müzakere etmek ve grup aktivitelerinin bir üyesi olmak gibi kişinin çevresi ile kurduğu ilişkileri olumlu yönde geliştiren becerilerdir (Lynch & Simpson, 2010). Sosyal beceriler, akademik ve sosyal tecrübelerde aktif olarak yer alan bir

yeteneklerdir (Frey, Gresham & Elliott, 2011). Sosyal beceriler, kişiler arası iletişimde kolaylaştırıcı olduğundan kişinin ve çevresinde bulunan diğer bireylerin yaşamında önemlidir ve sosyal beceri eğitimi okul öncesi dönemde çocuklara verilmesi gereken bir eğitimidir (Bacanlı, 2014). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine yönelik literatürdeki araştırmalara bakıldığında, sosyal beceri ile alıcı ve ifade edici dil arasındaki ilişkiyi (Aslan, 2019), teknoloji kullanımının etkisini (Özcan, 2018), çocukların yaratıcılıklarına etkisi (Sevgen, 2016), aile özellikleri (Ekici, 2015), benlik kavram düzeyleri (Uysal & Balkan, 2015), yakın çevredeki yetişkin etkileşimleri (Özyürek, Begde & Yavuz, 2014) ve çocukların okula uyumları (Gülay, 2011) gibi değişkenlerle incelenmiştir.

Türkiye’de yapılan araştırmalarda öz düzenleme ile sosyal beceri arasında nasıl bir ilişkinin olduğu araştırılmamıştır. Bu araştırmanın sonucunda öz düzenleme ile sosyal becerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi ve öz düzenleme ile sosyal beceri arasında nasıl bir ilişki olduğunun ortaya konulmasının alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aileye ilişkin değişkenlerle öz-düzenleme becerisi ve sosyal beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi ebeveynlerin çocuklarına karşı davranışlarının ve çocuk yetiştirmeye tutumlarının incelenmesi için yol gösterici olabilir. Öz düzenleme ve sosyal beceri dikkate alınarak Milli Eğitim Bakanlığı’nın hazırlamış olduğu okul öncesi eğitim programında düzenlemelere gitmede yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenler tarafından çocukların öz düzenleme becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirilmelerine yönelik daha fazla katkı sağlanabilir. Öz düzenleme ve sosyal beceri arasındaki ilişkiye ait bulgular sonucunda okul öncesi eğitiminde yer alan etkinliklerde gerekli düzenlemeler yapılabilir. Bu araştırmanın sonucunda öz düzenleme ile sosyal becerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyerek eğitim öğretim bağlamında çocukların üstbiliş ve öz düzenleme becerilerini desteklemenin önemli bir yeri olduğundan, okullarda eğitim ortamlarına yönelik düzenlemeler yapılabilir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın kapsamı ve sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir.

1. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı ve Erzurum ili Palandöken, Yakutiye ve Aziziye ilçelerinde belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık çocuklarla sınırlıdır.
2. Araştırma “Genel Bilgi Formu”, “Öğretmen Bilgi Formu”, “Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)” ve “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)”nden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma normal gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.
4. Araştırmadan elde edilen sonuçlar araştırmaya alınan çocuklar ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları aşağıda sıralanmıştır.

1. Araştırma için “Genel Bilgi Formu”na verilen cevapların ailelerin gerçek durumlarını yansıttığı varsayılmıştır.
2. Okul öncesi çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri “Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)” ile sosyal becerileri ise “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)” ile ölçüldüğü varsayılmıştır.
3. Araştırmaya katılan çocuklara uygulanan veri toplama araçlarının araştırmacı tarafından yansız olarak uygulandığı ve verilerin kaydedildiği varsayılmıştır.
4. Araştırmaya katılan çocukların evrenle aynı özelliklere sahip oldukları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Öz düzenleme: Bireyin davranış kontrolü, duygu yönetimi, dikkat ve dikkati sürdürebilme becerileri olarak tanımlanmıştır (Schonkoff & Phillips, 2000).

Yürütücü işlev: Davranışların kontrol edilmesi, dikkatin odaklanması ve yönlendirilmesi, çalışan bellek ve dürtü kontrolünde, planlama, hedefe yönelik faaliyet ve problem çözme gibi bilişsel süreçlerde görev alan bir mekanizmadır (Blair & Razza, 2007).

Dikkat: Bireyin dış çevreden gelen, dikkatin dağılmasına neden olan etmenleri göz ardı ederek gerçekleştirmek istediği göreve odaklanmasıdır (Matthews, Cameron Ponitz & Morrison, 2009).

Çalışma Belleği: Bireyin çevresinde olup bitenleri sorgulaması, okuduğunu anlaması ve öğrenmesi gibi zor faaliyetlerle karşılaştığında zihninde bilgileri tutabilmesi için gerekli olan sistemdir (Baddeley, 2010).

Engelleyici kontrol: Bireyin dürtüleri için yaptığı davranışları ve baskın tepkileri durdurup, ortama uygun davranışlarda bulunmasıdır (McClelland vd., 2007a)

Sosyal Beceri: Kişinin hayatını devam ettirdiği ortam içinde kendisini ve diğer kişileri anlaması, karşılıklı ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi (Sucuoğlu & Çiftçi, 2009), bulunduğu sosyal ortamlarda düzenli, olumlu ve gerektiği biçimde davranış sergilemesi (Durualp & Aral 2011) ve sosyal ilişkilerinin olumlu bir şekilde yürütmesine imkan tanıyan düşünce, tutum ve duygu içinde olmasıdır (Çimen, 2009).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma konusuna yönelik yapılan literatür taramaları yer almaktadır.

2.1. Öz Düzenleme

Öz düzenleme kavramı, gelişim süreci içerisinde pek çok kuramsal bakış açısı tarafından tanımlanmış ve modellendirilmiştir (Bronson, 2000; Çiltaş, 2011; Pintrich, 2000; Winne & Hadwin, 1998; Zimmerman, 1998). Ancak hangi tanımın daha uygun olduğu konusunda bir uzlaşmaya varılmamıştır.

Kopp (1982) öz düzenleme becerisini durumsal bir isteme uyma, bu istemlere göre etkinlikleri başlatma ve durdurma, sosyal ve eğitsel ortamdaki tutumların yoğunluğuna ve süresine karar verme, istenilen bir durum veya hedefi ileri bir zamana bırakma, sosyal olarak kabul edilebilir davranışları dışardan bir etki ve gözlemci olmadan üretme olarak tanımlamıştır.

Öz düzenleme becerisi zihinsel kabiliyet veya akademik başarıdan daha çok zihinsel kabiliyetlerin akademik başarıya dönüştürüldüğü, belirli bir hedefe ulaşmayı amaçlayan

(Zimmerman, 2002) ve bu amaçlar doğrusunda süreçleri planladığı ve kendi kendine yönlendirdiğı duygu, düşünce ve eylemleri ifade eder (Zimmerman, 2005).

Schunk ve Zimmerman (1997) öz düzenlemeyi bir kişinin bilme yetisini, davranışlarını ve duygularını kontrol edebilmesinde, yönetebilmesinde ve planlamasında yer alan ve edinilen yönelimsel becerilerin bir bileşimi olarak ifade etmektedirler.

Öz düzenleme becerisi duygusal, davranışsal ve bilişsel düzenleme gibi birden çok boyuttan oluşmaktadır. Ayrıca bilgiyi kategorilere ayırma, problem çözmeye için yöntem geliştirme, bilişsel yeteneklerin düzenlenmesi ve davranışa ayarlama kabiliyetlerini içerir (Bronson, 2000).

Öz düzenleme, çocukların bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenledikleri, öğrenme süreçlerinin bütün boyutlarını planlayabildikleri, yürüttükleri, değerlendirdikleri ve öğrenme için uygun ortamı yarattıkları süreçtir (Çiltaş, 2011).

Pintrich (2000) öz düzenlemeyi, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendi hedeflerini belirleyerek bu hedefler doğrultusunda da davranışlarını, güdülerini, bilişlerini düzenledikleri ve gözlemledikleri etkin ve yapıcı bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Boekaerts, Pintrich ve Zeidner (2000), öz düzenlemenin farklı yaklaşımlara dayandırılarak tanım yapıldığına dikkat çekmiştir. Tanımlarda araştırmacıların aynı kavramı farklı şekillerde aktarmasının temel nedeni, bakış açılarının dayandırıldığı kuramsal temellerdeki farklılıklardır (Tanrıbuyurdu, 2012). Bazı kuramsal temeller, öz düzenlemeyi sadece bir gelişimsel alana dikkat çekerek tanımlarken bazıları ise öz düzenlemenin tanımını birden fazla kuram üzerine dayandırarak yapmaktadır (Bronson, 2000).

2.1.1. Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri

Bu bölümde öz düzenleme kavramı hakkındaki farklı teorik yaklaşımlara yer verilmiştir.

2.1.1.1.Davranışçı Kuram

Davranışçı kurama göre sezgiler, duygular ve düşünceler gözlenemez bu yüzden içe bakış yöntemini kabul etmez. Gözlenebilen ya da ölçülebilen davranışlar üzerinde yoğunlaşmışlardır (İlbaş & Gezer, 2010). Bu teoride çevre ve yaşantılar güçlü faktörler olarak ele alınmaktadır. Bireyde meydana gelen davranış değişikliği, modelin taklit edilmesine ve pekiştireçlere bağlanmaktadır (Bayhan & Artan, 2011). Pavlow'un yaptığı deneylerde çevre ön plana çıkarken (Bronson, 2000), Thorndike çevrenin niteliğinin ve uyarıcıya verilen pekiştireçlerin önemini vurgulamıştır (Schunk, 2011).

Öz düzenleme davranışçı kuramda “öğrenilmiş öz kontrol” olarak ifade edilmektedir (Bronson, 2000). Öz kontrol, düşünme aşamasında karar verilen yöntem ya da stratejilerin gerçekleştirilmesidir. Bu sayede sergilenecek olan davranışa daha iyi konsantre olmaları sağlanır. Ayrıca bireyler güçlerini en verimli şekilde kullanırlar (Sarı & Akınoğlu, 2009). Ödül elde etmek veya cezadan kaçınmak için birey davranışını kontrol eder. Birey davranışlarını oluştururken ödülün değerlendirmesini yapma, dikkatini toplama, yönergeler oluşturma ya da dış bir uyarıcıdan gelen yönergelere göre hareket etme ve davranışlarını değerlendirme gibi süreçlerden geçer. Bu süreçlerde sergilenen davranışlar öz düzenlemenin gelişmesini sağlar. Öğrenme, çevredeki anlık tecrübeler ve eğitim sonucu gerçekleşebilir. İlgi çekici ödülleri olan etkinlikler, öğrenilen davranışları önemli oranda etkiler. Bireyler ödüllerin değerlerini öğrenmelerinin yanında, hem kasıtlı olmayan ve planlanmamış deneyimlerden hem de eğitimle davranışlarının kontrolü hakkında bilgi edinirler (Bronson, 2000).

2.1.1.2. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik kuramın en önemli temsilcilerinden Sigmund Freud’a göre kişilik id, ego ve süper egodan oluşmaktadır. İd kişiliğin biyolojik bir yapısı ve temel dürtülerin kaynağıdır. Kişiliğin öznel dünyasını temsil eden id, haz ilkesine göre hareket etmektedir. Ego, id’in neden olduğu dürtüleri kontrol eder. Ego, bilgileri düzenleyen ve davranışları yönlendiren kişiliğin daha çok bilinçli ve akla dayanan yöneticisidir. Ayrıca kişiliğin denge ve uyum sağlayıcı bölümüdür. Süper ego ise kişiliğin ahlaki yönüdür. Kişinin davranışlarının doğru ya da yanlış olduğuna karar verip toplumun doğru bulduğu kalıplara göre davranmasıdır (Özdemir, Özdemir, Kadak & Nasıroğlu, 2012).

Psikoanalitik kurama göre öz düzenleme; bireyin arzularının, duygusal ihtiyaçların ve dürtülerin doğal bir sonucudur (Bronson, 2000). Kişiler öz düzenlemeyi; id, ego ve süper ego arasında çıkan çatışmaları hem de birbirlerini tamamlayan güçlerini kontrol altında tutmaya çalışmak ve arzularıyla başarılı bir şekilde başa çıkmak için kullanmaktadır (Burger, 2006). Öz düzenleme ego ile bağlantılıdır. Ego kendi ihtiyacını karşılayabilecek kabiliyete ve özerk bir yapıya sahiptir. Olgunlaşan ve gelişen egoya paralel olarak öz düzenleme gelişiminde ilerlemeler görülmektedir. Güçlenen ego, id dürtülerini kontrol eder ayrıca süperegonun etkisi altındayken ahlak kurallarına uygun bir şekilde hedeflerine ulaşır (Bronson, 2000).

2.1.1.3. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Çocuklar doğdukları andan itibaren etrafındaki insanların davranışlarını inceler ve taklit etmeye çalışır. Böylece ilk öğrenmelerini gözlem yoluyla gerçekleştirir (Yılmaz, 2007). Bandura’ya göre model alma ya da gözlem yoluyla öğrenme olarakta bilinen bu yaklaşımda insanlar davranışları gözleyerek öğrenirler. Etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi, gözlemcinin model aldığı davranışı bilişsel olarak işlemesine bağlıdır.

Gözlemci sergilediği davranış sonunda aldığı ceza veya ödül o davranışın tekrar edilme sıklığını etkiler (Korkmaz, 2012). Ancak gözlemcinin her bir davranışı sadece ceza ve ödül ile kontrol altında tutulamaz. Gözlemci çoğu davranışlarını kendi kendilerine düzenlerler ve sergilediği davranışları ile ilgili gözlem yapar, gözlemleri sonucu ulaştığı yargı ile kendisine ya ödül ya da ceza verir (Altun & Çolak, 2011) Bu kurama göre öğrenmeyi etkileyen en kritik faktörlerin başında öğrenenin ve modelin özellikleri gelmektedir (Korkmaz, 2012). Bandura sosyal öğrenme kuramını iki önemli terim olan gözlem yoluyla öğrenme süreçleri (hatırda tutma, dikkat, davranışın oluşumu, güdülenme) ve sosyal öğrenme temel ilkeleri (sembolleştirme, karşılıklı belirleyicilik, dolaylı öğrenme, öngörü, öz düzenleme ve öz yargılama kapasitesi) ile açıklamıştır (Filiz, 2014).

Sosyal öğrenme kuramı, öz düzenleme kavramının alan yazısına girmesine etkili olan ve sistemin merkezinde bireyin olmasını savunan bir kuramdır. 1977 yılında Albert Bandura tarafından bazı fobilere sahip kişilerle yapılan çalışmalara paralel olarak ortaya çıkmıştır. 1980'li yıllardan itibaren Paul R. Pintrich, Barry J. Zimmerman, Dale H. Schunk ve Frank Pajares tarafından öz düzenleme kavramı üzerine dikkat çeken araştırmalar yapılmıştır (Sakız & Yetkin, 2014).

Bandura, insanların sergiledikleri davranışları kontrol edebilme kabiliyetine sahip olduklarını ve sadece çevreden gelen uyarıcıları model alarak değil kendi kendilerini gözlemesi ve değerlendirmesiyle öğrendiklerini savunmuştur (Bredenkamp, 2015). Birey, kendi davranışını ve başkalarının davranışını gözlemleyerek ortaya çıkan sonuçları değerlendirir ve hangi davranışın ödüllendirildiği ya da hangi davranışın ise önemsenmediği hakkında bilgi edinir (Bronson, 2000). Kendini ve başkalarını gözlemleyen birey davranışını düzenlemek için standartlar oluşturmaktadır. Bireyin oluşturduğu davranış, standartlarına uygun ise davranışı devam ettirir ancak standartlarına uygun değilse davranışı tekrar düzenleme yoluna gitmektedir (Senemoğlu, 2010). Standartlara göre yapılan her değerlendirme, bireyin kendi davranışları üzerinde deneyim

kazanmasına olanak sağlamaktadır. Öz düzenleme gelişiminde, bireyin geçmişte kazandığı her tecrübe gelecekte oluşturulacak duygu, düşünce ve davranışı etkilemektedir (Sakız & Yetkin, 2014).

Sonuç olarak sosyal öğrenme kuramı öz düzenlemede; bireylerin sadece model alarak değil kendini ve çevresini iyi gözlemlemesi, değerlendirmesi, davranışlarını içselleştirmesi ve kontrol etmesi, gerekli durumlarda davranışlarını yönetmesi ayrıca çevresini ulaşmak istediği hedefler için düzenlemesi gerektiğini savunmaktadır. Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına göre, çocuklar değişen durumlara uyum sağlamak için davranışlarını planlarlar, değerlendirirler, tercihlerini organize ederler ve sonuçları üzerinde değerlendirmeler yaparlar (Bayrakçı, 2007).

2.1.1.4. Bilişsel Gelişim Kuramı

Jean Piaget, zihinsel gelişimle sistemli ve bilimsel olarak ilgilenen en önemli araştırmacılardandır (Kol, 2011). Piaget göre bilişsel gelişimin; olgunlaşma, tecrübe, kültürel aktarım ve dengelenme bileşenlerinden oluşan bir bütündür (Ahioğlu-Lindberg, 2011). Dünyaya yeni gelen bebek yaşadığı ortamı öğrenmek, bakmak, tatmak, dokunmak, duymak, tutmak için yeni şemalar oluştururlar (Bee & Boyd, 2009). İlkel zihinsel yapı olarak da bilinen şemalar bilginin en temel yapı taşıdır. Bireylerde bulunan şemalar karmaşık yapılardır ve çok sayıda bulunur (Bayhan & Artan, 2011). Yeni karşılaşılan bir durumda bazen yeni bilgiler mevcut şemalara uymaz. Birey oluşan çatışmaya son vermek ve yeni duruma uyum sağlayabilmek(adaptasyon) için özümseme(asimilasyon), uyumsama(akomodasyon) ve dengeleme süreçlerini kullanır (Bee & Boyd, 2009). Özümseme, bireyin sahip olduğu fikir ve alışkanlıkların içine yeni durumları katması anlamına gelmektedir. Uyumsama, mevcut şemayı karşılaşılan yeni durum ve bilgileri düşünerek yeniden şekil verme işlemidir (Bayhan & Artan, 2011).

Piaget'e göre yaşamın ilk yıllarında bebekler düşüncelerinin eyleme dayalı olduğunu düşünür ve motor becerilerini kontrol etmeyi öğrenir. Davranışlarını kontrol edebilen çocuk henüz mantıksal düşünme yeteneğine sahip değildir ve kendi düşünme süreçlerini yönetemez. 5-7 yaşına gelen çocuk daha esnek bir zihinsel yapıya bürünür. Çocuklar mantıklı düşünebilir, başkalarına daha az bağlıdır ve sosyal çevresi ile ilgili kuralları bilir. Benmerkezci düşünme yapısının başlamasıyla birlikte öz düzenleme becerisinde uzmanlaştığı görülür (Bronson, 2000). Piaget'in bilişsel gelişim teorisine göre "öz düzenleme" dengeleme terimi ile iç içedir (DeVries, 1997). Dengeleme, yaşantı sonucu karşılaşılan bir durumdan başkasına geçişte ya da sosyal etkileşim süreçlerinin bir araya gelmesiyle bilişsel yapıların inşa edilmesi, bozulması ve tekrar inşa edilmesi gibi süreçleri içeren içsel öz düzenleme sistemidir. Piaget, çocukluk ve ergenlikte bilişsel ve duyuşsal gelişimler arasında sürekli bir paralellik olduğunu ileri sürmüştür. Öz düzenleme bilişsel gelişim için, fikir ve sorunlarla baş etme faaliyetlerinin yönünü belirlemektir (Fox & Riconsceile, 2008). Ayrıca dış etmenlere karşı uyumun en iyi biçimde gerçekleştirilmesine imkân verir (Bronson, 2000). Piaget'e göre, bireyin yaşadığı çevreyle ilgili fikirlerini sistematik bir biçimde bir araya getirmesi gerekir. Çünkü öz düzenleme gelişiminde çevre ile uyum, diğer bireylerle işbirliği, sözlü etkileşim ve nesnelerle fiziksel etkileşim gereklidir (Fox & Riconsceile, 2008).

2.1.1.5. Sosyo-Kültürel Tarihsel Kuram

Lev Semenovich Vygotsky'e göre bilinçli bir davranışın değerlendirilmesi ancak varolan gelişimsel faaliyetlerin tarihsel olarak açıklanmasıyla mümkündür. Vygotsky çocuk gelişimine kültürün belirleyici etkisi olduğunu savunmuş, sosyo-kültürel bir bakışla yaklaşmış ve "kültürel gelişim" olarak tanımlamıştır (Ahioğlu, 2008). Çocuklar 2 yaşına gelene kadar bilişsel gelişiminde "doğal çizgi" görülür ancak daha sonraki yıllarda doğal çizgi azalarak yerini "kültürel çizgi"ye bırakır. Çocukların bilişsel gelişimi yalnız kendi

keşifleri ile değil, çevreden ulaştığı bilgi ve kavramsal edinimler ile artar (Ergün & Özsüer, 2006). Öğrenmeyi bireysel keşfetme problemi olarak değil de, toplumsal bir faaliyet olarak görmüştür. Öğrenme, olgunlaşmaya dair dengesizlikler ile değil, daha çok kültürel hedefler ile yönlendirildiğini ileri sürmüştür (Öncü, 1999).

Vygotsky'e göre her topluluğun kendi öz dili en önemli öğrenme aracıdır. Çünkü dil, kültürün aktarılması, iletişimin sağlanması, toplumsal öğrenmelerin aktarılması için önemli ve güçlü bir araçtır. Dilde kazanılan ustalık, bireylerin düşüncelerine benzersiz bir güç kazandırır, düşüncelerini ve fikirlerini diğer bireylere aktarma imkânına sahip olurlar. Ayrıca farklı kültürleri, fikirleri ve davranışları dil aracılığı ile içselleştirirler (Öncü, 1999).

Bazı kaynaklarda “Gelişmeye Açık Alan” olarak da belirtilen “Yakınsak Gelişim Alanı” çocuğun tek başına öğrenebileceği veya varolan gelişim seviyesi ile çevreden gelen yardım ile ulaşabileceği potansiyel gelişim seviyesi arasındaki farkı ifade etmektedir (Kaya vd., 2010). Vygotsky'e özgü bir kavram olan, yakınsak gelişim alanını, bilişsel dinamikleri ve genetik olgunlaşmaları tespit etmede ve açıklamada kullanılabilecek bir mekanizmadır (Ahioğlu, 2008). Yakınsak gelişim alanı her çocuk için farklı olabilir. Kimi çocuklar küçük bir etkinlik için verilebilecek çoğu yardıma gereksinim duyarken, kimi çocuk ise çok daha az yardımla büyük aşamalar kaydedebilirler (Sezgin, 2016).

Sosyo-Kültürel Kurama göre bilişsel ve duygusal öz düzenlemeyi bir bütünün parçası olarak ele almışlardır (Kara, Yıldız & Fındık, 2018). Vygotsky'e göre öz düzenlemenin gelişiminde bağımsız faaliyetlerin desteklenmesi, bilişsel etkinliklerin yaşıtları veya bir yetişkinle paylaşılması önemlidir (Bodrova & Leong, 2010). Çocuklar ilk önce diğer bireylerden elde edilen araçları kullanarak öz düzenlemeye geçer (Bronson, 2000). Öz düzenleme becerisine bilişsel süreçlerin etkisi olduğu kadar, bireyin yaşadığı çevre, toplumsal-kültürel şartlar ve bu ortam içerisindeki etkileşiminde etkisi bulunmaktadır (Aylar, 2012). Vygotsky tarafından öz düzenlemede üzerinde durulan en önemli unsur dil ve yakınsak gelişim alanıdır (Kara, Yıldız & Fındık, 2018). İnsanlar, istemsiz dikkat ve

ilişkisel bellek gibi temel zihinsel süreçlerin ötesine geçip istemli gözlem, dikkat ve soyut düşünme gibi üst seviye zihinsel süreçlere öz düzenleme ile ulaşır. Birey kendi etkinliklerini ve düşünceleri kontrol etmek için dili ve diğer sembolik araçları kullanabilir (Bronson, 2000). Çocukların sosyal çevresiyle etkileşime geçmek için kullandığı dil önce diğer bireylerin düzenlemesini daha sonra kendini düzenlemesini öğreterek öz düzenleme becerisinin gelişimine katkıda bulunur (Kıyaker, 2017). Sosyo-Kültürel kurama göre öz düzenleme gelişiminde söz (konuşma) önemli bir etkidir. Vygotsky düşüncelerin kelimelerle sadece ifade edilmeyeceğini, onlarla var olacağını ifade etmiştir. Konuşma sadece bir iletişim aracı değil, kişinin etkinliklerini planlayan, takip ve rehberlik eden bir araç olduğu düşünülmektedir. Kelimelerin manası ne kadar içselleştirilirse, birey daha bilinçli bir düzeyde davranışlarını planlamaya, takip etmeye ve düzenlemeye başlar (Sakız & Yetkin, 2014). Bireylerin çevreleri ile olan etkileşimi ve sağlamış olduğu işbirliği öz düzenleme gelişimine katkıda bulunmaktadır (Bodrava & Leong, 2010).

2.1.2. Öz Düzenlemenin Boyutları

Öz düzenlemenin alt boyutlarına ilişkin bileşenleri betimlemek için farklı tanımlamalar yapılmıştır. McCabe, Cunnington ve Brooks-Gunn (2004), öz düzenlemenin alt boyutlarını “otomatik tepkilerin engellenmesi”, “motor kontrol”, “hazzın ertelenmesi” ve “sürdürülen dikkat” olmak üzere 4 temel başlıkta ele almıştır. Zimmerman, McCabe, Cunnington ve Brooks-Gunn oluşturduğu boyutlara, “amaca yönelik davranışı” da eklemiştir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Whitebread, Bingham, Grau, Pasternak ve Sangster (2007), öz düzenleme becerisini üst bilişsel bilgi, üst bilişsel düzenleme ve duygusal motivasyonel düzenleme olmak üzere 3 ana boyut olarak değerlendirmiştir. Blair ve Razza (2007) sosyal duygusal öz düzenleme ve bilişsel öz düzenleme olmak üzere ikili bir süreç olarak ele almıştır. Jahromi ve Stifter (2008), öz düzenleme becerisini duygu düzenleme, davranış düzenleme ve bilişsel düzenleme olmak üzere incelemiştir. Calkins ve Williford (2009) ise

biyolojik, dikkat, duygu, davranış ve bilişsel düzenleme olarak ele almıştır. Anlaşılacağı üzere alan yazında öz düzenlemenin alt boyutlarına dair birçok tanımlama bulunmaktadır. Fakat bu araştırmada bilişsel düzenleme, davranış düzenleme ve duygu düzenleme boyutlarına değinilecektir.

2.1.2.1. Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme, öz düzenlemenin ayrılmaz bir parçasıdır. Çünkü araştırmacılar, duygu düzenlemeyi, bireyin hedeflere ulaşmak için davranışlarını etkili bir şekilde oluşturduğu, diğer bireylerin etkilerinden uzaklaşıp kendi önceliklerini kullandığı ve istenmeyen davranışlarla başa çıkma becerisi olarak görmektedir (Eisenberg & Spinrad, 2004; Eisenberg vd, 2004). Duygu düzenleme, öz düzenleme yapısının içinde yer alan davranış ve hedeflere ulaşmak için duygusal tepkilerin izlenmesi, değerlendirilmesi ve değiştirilmesinden sorumlu olan süreçleri ifade eder (Thompson, 1994). Duygu düzenleme, duygularla ilgili süreçlerin oluşumunu ve duyguların durumunu, yoğunluğunu ve süresini, hedeflenen davranışın başlatılması, gerçekleştirilmesi veya değiştirilmesi sürecidir (Eisenberg vd., 2000). Duygu düzenleme ile bilişsel süreçler birbirlerini etkileyen bir çalışma döngüsüne sahiptir. Bu iki yönlü ilişkiye göre bilişsel süreçler de duygu düzenlemede rol oynar ve duygular düşünme ve öğrenme süreçlerini etkiler (Carlson & Wang, 2007). Duygu düzenleme, duygu içeren davranışları, bu davranışların sürdürülmesi, güçlendirilmesi, olumsuz davranışların engellenmesi ya da bastırılmasını içerir (Thompson, 1994).

Temel olarak karşılaşılan yeni ve istenilen ya da zorlayıcı durumlara karşı duygu yaklaşım veya kaçınma olur. Yaklaşım duygusal heyecanı, ödüllere karşı hissi ve zevkli faaliyetler için oluşan davranış biçimidir. Kaçınma ise oluşabilecek tehditlere, korku, hayal kırıklığı ve utangaçlığa karşı davranışsal geri çekilme ve bastırmayı yansıtır (Dennis, 2006).

Duygu düzenlemesi sadece bireyin öz stratejilerine bağılı değildir. Duygunun oluşmasına neden olan dış etkilerin çeşitliliğine de bağılıdır (Thompson, 1994).

Çocuklarda duygu düzenlemesi ilk olarak yaklaşık altı aydan ortaya çıkar ve davranışı başlatmak, başlatılan davranışı sürdürmek gibi kabiliyetlerinin oluşmasına imkan verir (Steege & Terwogt, 2007). Bebekler de, emme, temizlik, ilgi isteme ve yakınlık arayışı gibi temel duygu düzenleme biçimleri görülür (Carlson & Wang, 2007). Erken yaşlarda, karşılaşılan zor durumlara sabır gösterme, yaşanacak hayal kırıklarını engelleme veya kolay atlatma yöntemlerini bulma ve anne baba ya da bakımını üstlenen kişinin yönergelerine uyma, duygusal öz düzenlemenin habercisidir (Dennis, 2006). Yaklaşık olarak 3 yaşından itibaren hayal kırıklığına ve olumsuz duygular geliştirmelerine neden olan durumlar karşısında oluşan hislerini gizleme veya azaltma kabiliyetlerini kazanmaktadır (Cole, 1986). Çocuklar karşılaştıkları sıkıntıların farkına vardıkları andan itibaren duygularını olumsuz yönde etkileyen faaliyetlerden uzaklaşır ve yaşadıkları duygu karmaşalarını hafifletmek için adımlar atmaya başlarlar (Carlson & Wang, 2007). Duygu düzenleme, sosyal ve sosyal olmayan tepkileri desteklemeye yardımcı olan bir süreçtir. Başkalarından yardım isteme, kendi kendine rahatlama ve dikkatini toplama gibi duygu düzenleme stratejileri, çocukların duygusal uyarılma durumlarına faydalı olur. Duygu düzenleme becerilerinin eksikliği, saldırganlık, öfkeyi kontrol edememe ve bireyin kendisini geri çekmesi gibi zorluklara yol açabilir. Bu nedenle, duygu düzenleme becerisinin erken yaşlarda kazanılması önemli bir başarı olarak kabul edilir (Calkins, Smith, Gill & Johnson, 1998)

2.1.2.2. Davranış Düzenleme

Öz düzenlemenin bir diğer boyutu olan davranış düzenleme, davranışın kontrol edilmesi ve yönetilmesini (Calkins, Smith, Gill & Johnson, 1998), hazzı erteleme ve dürtü kontrolü (Jahromi & Stifter, 2008), işleyen bellek, dikkat ve önleyici kontrol gibi kabiliyetleri

davranışa dönüştürme yeteneği olarak açıklanır (Blair, Zelazo ve Greenberg, 2005; Sektnan, McClelland, Acock & Morrison, 2010). Birçok araştırma çaba gerektiren kontrol ile davranış düzenlemenin birbirleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Eisenberg vd., 2007; Kochanska & Knaack, 2003; Myers & Morris, 2009). Davranış düzenleme ile ilişkilendirilen bir diğer boyut olan engelleyici kontrol, sergilenmek istenilen davranışı ortaya koymak için kişinin istenmeyen davranışı engellemesidir (Carver & Scheier, 2011). Farklı bir bakış açısına göre davranış düzenleme, çocukların motor kabiliyetleri, yürütücü işlevler olarak gözlenebilir bir şekilde davranışa dönüştürebilmesidir (Ponitz, McClelland, Morrison & Matthews, 2009). Dikkat, dürtü kontrolü ve çalışma belleği gibi zihinsel faaliyetlerin etkileşimiyle davranış düzenleme ortaya çıkar (Wanless vd., 2009). Verilen yönergelere uyum sağlama, davranışlarını gözlemleyebilme, davranışlarından dolayı ortaya çıkan geri bildirimleri alabilme, etkinliklerini erteleme ve istenmeyen durumlara karşı istemli olarak dikkatin ve davranışı engellenme gibi faaliyetler davranış kontrolünün göstergeleridir (Brownell & Kopp, 2010). Çocuklar davranışlarını düzenlemek için ayırt edici uyarıcıları fark eder, performansını standartlara uyup uymadığına göre değerlendirir ve oluşacak pekiştireçlere göre etkinliğini devam ettirir (Schunk, 2011).

Posner ve Rothbart (1998), gelişimin ilk yıllarından itibaren kendini gösteren öz düzenlemenin “davranış” boyutuna dikkat çekmiştir. Çocukların ilk üç ayında pasif düzenlemeden isteğe bağlı düzenlemeye geçmeleri duyuşal etkenlere ve uyku döngülerinin düzenlenmesine dayanmaktadır (Derryberry & Rothbart, 1997). 3-13 ay arasın duyuşal bir etkene katılmak için istemli olarak davranışlarını yönlendirme ya da bilgi seçme yeteneğinin olduğunu göstermektedir. Bu durum çocukların dikkatinin ortaya çıkması ve dikkatlerini esnek bir şekilde kullanabilmesi ayrıca problem çözme kabiliyetlerinin yanı sıra ayrıntılara odaklanma yetenekleri ile bağlantılıdır (Posner & Rothbart, 1992). Çocukların bakımını üstlenen kişinin sağladığı desteğin yanı sıra dikkat kontrolünün oluşması davranış düzenlemeye yönelik etkinliklerin sayısında artışları desteklemektedir (Harman, Rothbart & Posner, 1997). 14-36 ay arasında önceden oluşan dikkat sistemi

olgunlaşarak artık yürütme dikkat sistemi olarak adlandırılır. Yürütmeyle ilgili dikkat, çevreden edinilen bilgiyi değerlendiren, düzenleyen ve son olarakta etkinliği yönlendirilmesinde etkili olan bir sistem olarak görülür (Rothbart, Derryberry & Posner, 1994). Çaba kontrolü, “istenilen bir davranış için istenmeyen davranışı bastırma yeteneği” olarak tanımlanmaktadır (Kochanska & Knaack, 2003). Çocukluk döneminde belirgin bir şekilde gelişen ve davranışların bastırılması veya ertelenmesinde önemli rol oynayan bir durumdur (Kochanska, Murray & Harlan, 2000). Dikkat gelişimine benzer bir biçimde, çaba kontrolünde yaşamın ilk yılında çocukların baskın bir davranış için daha az baskın bir davranış lehine isteğini engelleyebilmesi davranış düzenlemenin göstergesidir (Diamond, 2002). Engelleyici kontrol, çocuğun yeni veya yabancı durumlara, istenmeyen davranış, tepkiler ve nesneler için oluşturulan ilk davranışsal tepki olarak tanımlanır (Kagan, Reznick, Cralke, Snidman & Garcia Coll, 1984). Engelleyici kontrol öz düzenlemeli bir davranışın ön koşuludur (Barkley, 2011). Çocuklar öz benliklerini oluşturdukları ve çevresel etmenler üzerinde kontrol sahibi olma yeteneğini geliştirdikleri için, artık sadece onlardan istenilen davranışlara değil istedikleri davranışlara yönelirler. Yani istedikleri çevreye yaklaşabilir veya uzaklaşabilir ayrıca istenilen davranışlara(sonuçlara) yol açmayacak yanıtları engelleyebilirler (Rothbart vd., 2006). Çalışan bellek, çocukluk döneminde hatırlama yeteneğinin gelişmesidir (Pelphrey & Reznick, 2004). Bilgiyi daha uzun süre boyunca akılda tutma davranış düzenleme becerisini geliştirir (Garon vd., 2008). 3 yaşına kadar çocuklar, davranış düzenleme becerisi için istikrarlı ve kayda değer kazançlar elde ederler. 3 yaşından sonra davranış düzenleme becerisi hızlanır (Montroy, 2014).

2.1.2.2.1. Yürütücü İşlev

Executive function terimi Türkçe literatürde bazı kaynaklarda yönetici işlevler (Karataş & Karataş, 2000; Kılıç, 2002; Metin vd., 2017), bazı kaynaklarda yürütücü işlevler (Sezgin &

Akalın, 2018; Şahin & Arı, 2016) olarak geçmektedir. Yürütücü işlevler, planlama (Blair, 2002), problem çözme (Karakaş, Irak & Bekçi, 2003; Willcutt, 2005), davranışları izleme ve kontrolünü sağlama, çalışan bellek, akıl yürütme, zihinsel esneklik (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki & Howerter, 2000), karar verme, dikkat, yaratıcı ve olasılıklı düşünme gibi karmaşık bilişsel kabiliyetlerden oluşur (Baron, 2004).

Yürütücü işlevler teriminin temel yapısını frontal lobda yer alan prefrontal korteks oluşturmaktadır (Metin vd., 2017). Odaklanma, geçmişini hatırlama, gelecek için plan yapma, bir etkinlik için akıl yürütme ve karar verme, karşılaşılan problemleri çözme, beden hareketleri, hayal kurma ve olasılıkları tahmin etme gibi karmaşık işlevleri yapmaya frontal lob alanı imkan verir (Wolfe, 2001; Baron, 2004). Yaşamda karşılaşılan ve hayatımızı idame ettirmek için gerekli bütün becerilerin oluşmasını sağlayan yürütücü işlevler, sabah kaçta kalkılacağından tutun, işe gitmek, araba kullanmak, alışveriş yapmak gibi akşama kadar yapılacak tüm faaliyetlerden sorumludur. Yapılan etkinliklerin düzenli bir şekilde devam etmesini sağlamak için odaklanmak önemlidir. Odaklanma, öz kontrol ve birden fazla faaliyeti yapabilme becerileri; içsel ve dışsal dikkat dağıtan etmenleri bastırarak, ulaşmak istenilen hedefe karar verip, gerekli bilgileri çözümleme ve kullanma becerisidir (National Association for the Education of Young Children). Chan, Shum, Touloupoulou ve Chen'a (2008) göre muhakeme, plan yapma, dikkati devam ettirme, bilişsel esneklik, çatışmalara sebep olan olaylara karşı direnç gösterme, bilişsel esneklik gibi beceriler yürütücü işlevin "soğuk" bileşenleridir. Çünkü bu beceriler mekanik veya mantıksal temele dayalıdır. Karar verme, ceza ve ödül tecrübeleri, arzu, sosyal davranışlarının farkında olması, inanç ve motivasyon gibi beceriler ise yürütücü işlevin "sıcak" bileşenleridir.

Dünyaya yeni gelen çocuklarda yürütücü işlev becerileri bulunmaz ancak geliştirme kapasitesine sahiptirler. Eğer çocuklar olumsuz ortamlarda yaşarlarsa beyin yapısı ve yürütme fonksiyonları bozulur. Çocuğun bakımını üstlenen kişilerin sağlayacakları destek,

çeşitli rutinler, güvenilir ortam, sıcak ilişkiler ve sosyal olarak örnek olmak yürütücü işlev becerilerinin gelişimini kolaylaştırır. Yürütücü işlevlerin başarılı bir şekilde yönetilmesi hem birey kendi gelişimi için hem de toplumsal gelişim için olumlu etkiler gösterir. Çocukların okul başarısı, sağlıklı ve başarılı yaşam ve olumsuz davranışları bastırıp olumlu davranışlar geliştirmelerinde yürütücü işlev becerisi önemli bir yer tutar (Sezgin & Akalın, 2018).

Karmaşık bir yapıya sahip olan yürütücü işlevlerin sınıflandırılmasında da farklılıklar bulunmaktadır. Pennington ve Ozonoff (1996), kurulumu koruma ve değiştirebilme, bağlamsal bellek, zaman ve mekanda olayları bütünleştirebilme, planlama, ketleme ve çalışma belleği olmak üzere 6 bölümde incelemiştir. Farklı bir araştırmacıya göre yürütücü işlev, dikkat kontrolü, bilişsel esneklik, bilgi işleme ve hedef belirlemeden oluşmaktadır (Anderson, 2002). Son yapılan araştırmalarda ise çalışma belleği, önleyici kontrol ve bilişsel esneklik boyutlarına vurgu yapılmaktadır (Ackerman & Friedman-Krauss, 2017; Blair & Ursache, 2011; Garon, Bryson & Smith, 2008; Hofmann, Schmeichel & Baddeley, 2012; Sezgin & Akalın, 2018).

2.1.2.2.2. Dikkat

Literatür incelediğinde “dikkat” teriminin farklı tanımları olduğu görülmektedir. Aleksei Leontiev (1932)’e göre dikkat, gelişim aşamalarında birey ile yaşadığı çevre etkileşiminin belirleyici faktördür (Leontiev’den aktaran Ahçı, 2016). Dikkat, duyuşsal alana gelen bilgileri, içsel ve dışsal birçok uyarıcı arasından önemli olanın gerekli alanlara kodlamak için seçmenin yolu olarak görülür (Er, 2002). Dikkat, duyu organlarının bir objeye, kişiye ve duruma yönlendirilmiş bilinç şeklidir (Ott, 1994). Öz düzenlemenin önemli bir kısmını oluşturan dikkat, kişinin zihinsel, sosyal ve duygusal bileşenlerine göre belirli bir olaya karşı davranışını düzenlemesidir (Rueda, Posner & Rothbart’dan aktaran Tanrıbuyurdu,

2012). İçsel ve dışsal uyarıcıların farkında olan bireyler, kendisine gelen uyarıcılarının tümüyle aynı anda ilgilenemez. Çünkü kapasitelerinin belirli sınırları bulunmaktadır ve gelen uyarıcıların belirli bir bölümünü seçici olarak algılar (Karaduman'dan aktaran Bozan & Akay, 2012). Seçici dikkat, kişiye yönelen iki ya da daha fazla uyarıcıdan alakasız veya dikkati engelleyen uyarıcıyı önemsemeyip bir tek ilgili uyarıcıya odaklanmasıdır (Yaycı, 2007).

Çocuklarda bilinçli dikkat yaklaşık olarak 10 aylıkken görülmeye başlar. Dikkatini kontrol etmeye başlaması öz düzenleme becerisinin gelişimine katkıda bulunur (Şepetçi, 2018). Çocukların, başlangıçta istemsiz olan dikkati, bakımını üstlenen bireyler tarafından yönlendirilir. Çocuğu yakınında bulunan nesneye yönlendirir, ismini söyler. Bu sayede çocuk, etrafındaki diğer nesnelerden uzaklaşır ve çocuğun dikkatinin odağı haline gelir. Başlangıçta istemsiz olarak yaptığı bu etkinliği daha sonra içselleştirerek istemli dikkate dönüştürür (Ahçı, 2016). Okul öncesi dönemde çocuklara yeni bilgiler öğretilirken veya birleştirme, sıralama ve eşleştirme etkinlikleri yaptırılırken dikkatlerini vermeleri ve yönlendirmeleri istenmektedir. Çeşitli etkinliklerle güçlendirilen dikkat becerisi, çocukların okul kurallarını öğrenmelerini, sınıf işleyişini anlamalarını, problem çözme becerisini, akademik ilerlemelerini ve sosyal etkileşim becerilerinin gelişmesini destekleyecektir (Corbo'dan aktaran Sezgin, 2016).

2.1.2.2.3. Çalışma Belleği

Çalışma belleği, muhakeme, kavranma ve öğrenme gibi üst düzey görevlerin saklanması ve kontrol edilmesinden sorumlu (Baddeley, 2000), zeka, yürütücü işlevler ve dikkat becerileri ile iç içe (Doğan, 2011), odaklanma kabiliyetini etkileyen (Gathercole ve Pickering, 2000) ve tüm yaşam boyunca kullanılan kritik bir beceridir (Baddaley & Hitch, 1974; Rajendran, Alloway & Archibald, 2009). Baddaley ve Hitch'e (1976) göre, çalışma belleği bilginin kısa süreliğine depolandığı, kodlandığı ve işlendiği sınırlı bir bellek

sistemidir. Çalışma belleğinin bilgiyi işleme için “fonolojik döngü”, “görsel-uzamsal kayıt” ve “merkezi yönetici” olmak üzere 3 bileşeni çalıştırması gerekmektedir (Doğaroğlu, 2019). Merkezi yönetici, dikkatin yöneltmesi, karar verme ve bilginin depolanmasında sorumludur (Baddeley, 2012). Görsel-uzamsal kayıt, izlenimler, nesnelerin görüntüsü ve nasıl kullanılacağı ile ilgilidir. Fonolojik döngü ise sözel veya sözel olmayan faaliyetlerle bilginin kazanılmasında rol alır (Baddeley, 2003). Çalışma belleği, zihni destekleyen görev odaklı bilginin incelenmesi, düzenlenmesi ve korunmasında yer alan süreç veya düzendir (Miyake & Shah, 1999). Başka bir deyişle zihinsel faaliyetleri oluşturulması için bilgileri kısa süreliğine saklayan, gerekli bilgilere hızlı bir biçimde ulaşan ve bilgiyi işleyen bir bilişsel işlemcidir (Baddeley, 2002). Çalışma belleği denince akla ilk olarak “hafıza” gelir ancak çalışma belleği “çalışan dikkat” ve “çalışan hafıza”nın kombinasyonudur. Çalışma belleği, zihinde tutma, bir etkinliği zamanında bitirme ve hedefe uygun eylem oluşturmak, çıkarım yapmak ve ileriye dönük plan oluşturmak için gerekli araçları sağlar (Demirdöğen, 2019). Çalışma belleğinin gelişmesinde birden fazla etken yer alır. Bunlardan bazıları yürütücü işlev, akıl yürütme, zihinsel esneklik, planlama ve bilgiyi işleme hızıdır (Dehn, 2008).

Çocuklarda bellek gelişimi doğdukları andan itibaren başlar, 3 aylık iken sık sık kullandığı materyalleri hatırlarken, 8-10 aylıkken insan yüzünü anımsatan şeyleri tanıyabilir, 36 aydan itibaren geçmişte yaşadığı olayları hatırlamaktadır (Healy, 1999). Çalışma belleği yaşamın ilk yıllarından itibaren yetişkinliğe doğru bir gelişim gösterir fakat yaş ve bileşenlere göre farklılıklar oluşabilir (Baddeley & Hitch, 2007). Çalışma belleği kapasitesinin gelişimini, kalıtsal etmenler, yaş, diğer bilişsel süreçler ve erken eğitim etkilemektedir (Doğan, 2011). Gathercole, Pickering, Ambridge ve Wearing (2004), yaptıkları çalışmada 4 ile 15 yaş arası çocukların çalışma belleğinin bileşenlerinin kapasite artışının yaşlara göre fark gösterdiğini saptamıştır. Alloway, Gathercole ve Pickering (2006), fonolojik döngüden söz edebilmek için iç tekrarlama süreçlerinin başlaması gerektiği aktarmaktadır. Ancak iç tekrar, gelişiminde aksama olmayan

çocuklarda 7 yaş civarında doğru ve güvenilir olarak ölçülebilir olduğunu saptamışlardır. 7 yaşından küçük çocuklar görsel materyalleri fonolojik bir yapıya dönüştürmek için iç tekrar süreçleri yerine görsel-mekansal süreçleri kullanırlar (Gathercole vd., 2004). Diamond vd. (1997), 3-7 yaş çocukların çalışma belleğini değerlendirmek için yaptığı çalışmada, çocukların bilgileri doğru bir şekilde geri çağırma kabiliyetinde üç buçuk ile yedi yaş arasında hızlı bir şekilde kazandıklarını göstermektedir. Örneğin, ilk olarak çocuklara tek tek gösterilen resimler daha sonra aynı anda açılıyor ve çocuklara önce hangi resmi gördükleri soruluyor. 3 yaşındaki grubunun daha çok hata yaptığı yaş büyüdükçe hata oranının azaldığı görülmüştür. 5 yaşını geçmiş çoğu çocuk %85 oranında doğru dönüt vermiştir. Farklı bir araştırmada ise çocukların erken yaştaki çalışma belleği ve yürütücü işlev performanslarını ilerleyen yıllarda kazanacakları akademik becerilerini yordayıp yordamadığına bakılmıştır. 4 yaşındaki çocuklara yürütücü işlev testi, merkezi yönetici testi, matematik testi ve sayı dizisi testini içeren çalışma belleği ve kısa süreli bellek testi uygulanmıştır. Kısa süreli bellek ve çalışma belleğinin özellikle matematik başarısının yordayıcısı olduğunu saptamışlardır (Bull, Espy & Wiebe, 2008).

2.1.2.2.4. Engelleyici Kontrol

Öz düzenleme becerisinin alt boyutlarından birisi olan engelleyici kontrol, bireyin bir davranışı sergilemek için uygun olmayan davranışları engellemesidir (Carver & Scheier, 2011). Duygu, istek ve ihtiyaçlarımızı esnek bir yaklaşımla karşılamamıza olanak veren sistemde yine engelleyici kontroldür (Rothbart, Derrberry & Hershey'den aktaran Sezgin, 2016). Ayrıca birey kendi kendine uyarılarda bulunarak, istenmeyecek bir davranış veya duygunun önüne geçmesini kolaylaştıracaktır (Eisenberg & Spinrad'dan aktaran Ertürk-Kara vd., 2018). Engelleyici kontrolü çocuklar, gelişimin ilk zamanlarında başlatır ve iki - üç yaşına geldiğinde etkili bir şekilde kullanmaya devam eder (Bronson, 2000).

Engelleyici kontrolün doğru bir şekilde işlemesi dikkat ve çalışma belleğine bağlıdır (Tominey & McClelland, 2011).

Engelleyici kontrol bireyin yaşadığı duruma göre istemli veya istemsiz olarak ortaya çıkabilir. Bireyin içine kapanık olması, çekingenlik veya utangaçlık gibi mizaç özellikleri ile sergilemek için dikkatini topladığı davranışı kolaylıkla engelleyebilir. Bu durum literatürde istem dışı engelleyici kontrol olarak görülmektedir (Eisenberg vd., 2010). Engelleyici kontrol, bireyin dürtüleri için yaptığı davranışlara karşı koyan, belirledikleri hedeflere ulaşma olasılığını düşüren duygu ve düşünceleri kontrol etmeye yönelik bilinçli bir şekilde sergilenmesi beklenen davranıştır (McClelland & Cameron, 2011). Başka bir deyişle iki farklı durumu aklında tutarak etkili olması beklenen davranışı engelleyip, daha az ilgi çekici fakat daha önemli ve kendinden istenen davranışa uygun bir düzeyde tepki göstermesidir (Diamond, Kirkham & Amso, 2002). Kişiler anlık bir hazzını engelleyerek ulaşmak istediği amaca yönelik davranış sergilemek için çaba harcar. Bu da engelleyici kontrolün, hazzı erteleme boyutu olduğunun göstergesidir. Hazzın ertelenmesi, yaş, zeka düzeyleri, ilgi çekici durum veya materyal, elde edilecek ödül ve çaba göstermeleri ile ilişkilidir. Yaş büyüdükçe hazzı erteleme davranışı gösterme seviyeleri de artar (Mischel, Shoda & Rodriguez'den aktaran Tanrıbuyurdu, 2012). Öz düzenleme ve öz düzenlemenin alt boyutlarının düzenlenmesinde anlamlı bir etkinin oluşması, bilinçli bir şekilde yapılan engelleyici kontrol ile sağlanır (Eisenberg vd., 2010).

Engelleyici kontrol ile ilgili yapılan araştırmalarda, dikkat ve engelleyici kontrol seviyeleri yüksek olan çocukların, daha düşük dikkat ve engelleyici seviyesine sahip olan çocuklara oranla akademik olarak daha başarılı oldukları vurgulanmıştır (Sektan vd., 2010). Farklı bir araştırmada ise dikkat toplama kabiliyetinin akademik başarıyı etkilediği görülmektedir ve engelleyici kontroldeki kişisel farklılıklar okuma, matematik ve akademik sonuçlarda da farklılıklara sebep olmuştur (Blair & Razza, 2007). Murray ve Kochanska (2002) araştırmasına göre çocukların engelleyici kontrol seviyesinin düşük olması problemli

davranış görünme olasılığını arttırdığını saptamıştır. Benzer bir araştırmada ise zayıf engelleyici kontrole sahip çocukların sözel ve fiziksel şiddete eğilimlerinin fazla olduğu saptanmıştır (Utendale, Hubert, Saint-Pierre & Hastings, 2011) Öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin sıcak ve ilerletebilir olması çocukların engelleyici kontrol eksiklerinin tamamlandığını ortaya koymuştur. Yapılan araştırmada, öğretmenin sağlayacağı zengin ve destekleyici ortam etkili bir etkileşimle birleşince, düşük seviyede engelleyici kontrole sahip çocuklarında yüksek akademik başarı elde edeceğini saptamıştır (Liew vd.'den aktaran Sezgin, 2016).

2.1.2.3.Bilişsel Düzenleme

Bilişsel süreçler, bireyin duygularını ve davranışlarını düzenlemede aktif olarak rol almaktadır. Bronson (2000)'a göre öz düzenleme, bireyin duygu ve davranışların kontrolünü sağlamak için çevresel engelleri bilmeleri ve bu kontrolleri kullanmak için gerekli motivasyona sahip olmasıdır. Çocukların, kendi duygularını tanımasını, hatırlamasını, yorumlamasını ve bu duyguları çevresine ifade etme konusundaki kısıtlamaları bilmesi için de bilişsel gelişim gereklidir. Ayrıca bireylerin bilgiyi kavramaları, davranışlarını, duygularını ve düşünce süreçlerini değiştirebilmeleri için de yeterli bir bilişsel kapasiteye sahip olmaları gereklidir (Bronson, 2000).

Bilişsel düzenleme, ulaşılmak istenen hedef için zihinsel işlemleri takip edebilme, gerek duyulduğunda farklı yönlerle çevirebilme ve başarısız çabaların tekrar gözden geçirme sürecidir (Berk, 2013). Bilişsel düzenleme, problem çözme faaliyetlerinin planlaması, değerlendirilmesi ve dikkatini verme yeteneğidir (Normandeau & Guay, 1998). Çocuklar ilk doğdukları andan itibaren çocukluk döneminin sonuna kadar zihinsel faaliyetleri ve tecrübeleri sayesinde bilişsel düzenleme kabiliyetleri gelişmektedir. Bilişsel düzenlemenin temel yapısını oluşturan dikkat, bireyin zihinsel faaliyetlerini, belirli bir noktaya yönelterek, konu, nesne, durum veya olay üzerine odaklanabilmesidir (Topses, 2003).

Dikkat düzenleme becerisi ise karşılaşılan sıkıntı verici durumların etkisini azaltmak için dikkatin farklı tarafa yönlendirilmesidir (Perez-Edgar & Fox, 2005). Araştırmalar bilişsel düzenlemenin okul öncesi dönemde önemli olduğunu göstermiştir. Normandeau ve Guay'ın (1998) araştırmasında 291 okul öncesi çocuğun davranışlarını değerlendirmiştir. Çocukların prososyal, geri çekilme ve saldırgan davranışlarını üzerine yaptığı çalışmada, anaokulunda daha az saldırgan veya prososyal davranış gösteren çocukların okul görevlerini yerine getirmede daha iyi bilişsel düzenleme yaptıklarını saptamıştır.

2.1.3. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişimi

Öz düzenleme gelişiminde, genetik, yaş, aile ve yakın çevre önemli bir faktör olarak görülmektedir. Çocuklar doğdukları andan itibaren, yaşadığı çevreden ve bakımını üstlenen kişilerden etkilenecek içsel kaynakları aracılığı ile bir kontrol sistemi oluşturmaya başlar ve zaman geçtikçe oluşturdıkları davranışları istemli olarak yönlendirir. Bu sayede öz düzenleme mekanizmaları oluşturur (Bronson, 2000). Bu nedenle yaşamın ilk yılları öz düzenleme gelişimi için büyük önem taşımaktadır (Aras, 2015).

Kopp (1982) öz düzenlemenin gelişimini çocukların doğumundan itibaren 5 ayrı evrede incelemiştir. Bu evreleri sırasıyla “Nörofizyolojik evre”, “Duyumotor evre”, “Kontrol”, “Öz kontrol” ve “Öz düzenleme” olarak açıklamıştır.

Nörofizyolojik Evre: Reflekse bağlı davranış ve bebeklerin uyarılma durumuna yönelik tepkileri içeren, doğumdan itibaren 3. aya kadar olan süreyi kapsayan öz düzenleme evresidir. Bebeğin bakımını üstlenen kişilerle olan etkileşimi bu evrenin temel alt yapısını oluşturur ve ilk düzenlemeler için vazgeçilmez bir önem taşır. Bebeğin reflekslerine ve uyarılarına karşılık, bakımını üstlenen kişinin uyku zamanını düzenlemesi ve yemek yeme zamanını belirlemesi ilk düzenlemelere örnektir.

Duyu Motor Evre: 3 ile 9 ayı kapsayan bu evre bebeğin verdiği tepkiler sonucu anlaşılır. Bu evreye geçildiğinin en güzel örneği çocuğun gece gündüz gibi rutinlere verdiği tepkilerdir. Duyu motor evrede çocuk yakın çevresiyle etkileşim içine girer ve çevresindeki nesnelerle ilgilenmeye başlar. Çocuklar gördükleri nesneleri almak için uzanır, tutmaya çalışır ve elindeki nesneleri fırlatır. Ancak bu davranışları yaparken bilinçli bir işleyiş yoktur. Bilinçsiz şekilde yapılan davranışlara çevrenin verdiği tepki öz düzenleme gelişimi için önem taşımaktadır. Bebeklere sağlanan destek, yaşadığı çevrede olup bitenlere daha çok dikkat ederek çevre ve nesneleri düzenlemenin temelini atarlar.

Kontrol Evresi: 12 aydan itibaren çocuklar çevresini tanır ve fiziksel ve duygusal olarak eylemlerin farkına varmış olur. Çocuklar büyüdükçe çevreyle olan etkileşimi artar ve ilk olarak bakımını sağlayan kişilerle iletişim kurmaya başlar. Bu evre öz düzenleme becerisi için ilk somut adımın atıldığı dönemdir. Bu evrenin adlandırılmasını sağlayan kontrol, bebeğin sahip olduğu kontrol değil, bakımından sorumlu olan bireylerin kontroldür. Ayrıca dışsal bir kaynak da bebeğin kontrolüne olanak tanıyan mekanizma olabilir. Bebekler yaptıkları davranışlar sonucunda, çevresindeki kişilerin ifadelerinden davranışını onayladıklarını veya onaylamadıklarını anlar. Bu sayede yaşadığı ortama uyum sağlamaya başlar. Uyum sağlama ve çocuğun kontrol davranışı öz düzenleme gelişimi için somut bir adımdır.

Öz Kontrol Evresi: Çocuklar 24. aylarından itibaren öz kontrol evresine geçerler. Yaşadığı çevrenin kurallarını öğrenen çocuk, öğrendiği kurallara göre yapacağı davranışları düzenler. Çocuklar, ihtiyaç ve isteklerini başkasının kontrolü olmadan da erteleyebilir. Çünkü bu evrede öz kontrol gelişmiştir. Öz kontrolün gelişmesi, çocukların istenmeyen davranışlar sergilemesine de engel olur. Ancak çocuklarda “öz kontrol” ne kadar gelişmiş olsa da ebeveynler çocuklarının ihtiyaç ve isteklerine gereken önemi vermelidir. Çocuğa karşı esnek ve olumlu yaklaşmak, öz düzenleme becerisinin kazanılması için oldukça etkili olacaktır.

Öz Düzenleme: 36. aydan sonra çocuklar, bakımını üstlenen kişinin direk etkisi olmadan temel öz düzenleme becerilerini gösterirler. Çocuklar hata yapmaktan korksalar da kendi başlarına faaliyetlerde bulunmaktan zevk alırlar. Çocukları yaptıkları hatalardan dolayı yargılamaktan ziyade öz düzenleme becerisinin gelişmesi için desteklenmelidir. Aksi takdirde çocuk, kendini geri çekecektir. Ayrıca çocuk artık dili etkili bir şekilde kullanmaya başlamıştır. “Özel Konuşma” sayesinde çocuk kendine emirler vererek davranışını ve duygularını düzenler.

Öz kontrol evresinden öz düzenleme evresine geçen çocuk, kaygı durumuna sebep olan etkinliklerden çaba gerektiren kontrol becerisi sayesinde kurtulmayı öğrenir. Dikkatini farklı bir uyarana çevirmede içsel mekanizmalarını etkili bir şekilde kullanmaya başlar. Duygularını düzenlemeyi öğrenen çocuk, duygularının sonucunda sergileyeceği davranışı da değiştirebilir. Anlaşılacağı üzere öz düzenleme becerisinin içerisinde yer alan dikkat, duygu ve davranış düzenlemeleri erken yaşlardan itibaren birbirlerini etkileyerek ve paralel bir şekilde ilerlemektedir (Posner & Rothbart, 1998).

2.1.4. Öz Düzenleme Becerisini Etkileyen Faktörler

Literatür incelendiğinde öz düzenleme becerileri ile ilgili birçok çalışmada farklı alt boyutlar incelenmiş ve birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Öz düzenlemeyi etkileyen faktörleri incelediğimizde genel olarak cinsiyet, yaş, ailenin öğrenim durumu, ailenin sosyoekonomik durumu ve sosyal çevrenin etkili olduğu fark edilmiştir.

Cinsiyet: Alan yazını incelendiğinde, öz düzenleme becerisi için cinsiyet ile ilgili farklı görüşler olmasına rağmen cinsiyetin öz düzenleme becerisinin alt boyutlarında ve genelinde etkili olduğu görülmektedir. Sezgin ve Demiriz (2016)’in yapmış olduğu çalışmada kızların öz düzenleme becerilerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Shifter ve Spinrad (2002) yaptıkları çalışmada erkek çocukların öz

düzenleme kabiliyetlerinin kız çocuklara kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür (Shifter & Spinrad'dan aktaran Aksoy & Yaralı, 2017). Literatür incelendiğinde yapılan bu çalışmayı destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır (Doğruyol, Türküler Aka & Enisoğlu Tilbe, 2018; Ertürk, 2013; Matthews, Morrison & Cameron Ponitz, 2009; Storksen, Ellingsen, Wanless & McClelland, 2015). Bazı araştırmalarda ise öz düzenleme becerisinin cinsiyete göre fark göstermediği saptanmıştır (Diaz, 2013; Kara & Gönen 2015; Wanless vd., 2013).

Yaş: Durksen (2010), yapmış olduğu çalışmada 3 yaş grubu çocukların 4 yaş grubuna göre daha çok fiziksel düzenleme gösterdiğini saptamıştır. Ayrıca 4 yaş grubu çocukların fiziksel düzenleme için strateji kullanma oranlarının daha az olduğunu ortaya koymuştur. Şepitci (2018) yapmış olduğu çalışmada öz düzenleme becerisinin davranış ve sosyal beceri boyutlarında ayrıca toplam öz düzenleme puanları arasında fark saptamıştır. 60-72 aylık çocukların, toplam öz düzenleme, davranış ve sosyal beceri alt boyut puanlarının 48-60 çocuklara oranla yüksek olduğu saptanmıştır. Yaş değişkenine göre davranışsal öz düzenleme becerilerinin incelendiği araştırmalarda, yaş arttıkça davranışsal öz düzenleme becerilerinde ilerlemeler olduğu saptanmıştır (Cameron Ponitz vd., 2008; Sezgin & Demiriz, 2015; Wanless vd., 2011).

Ailenin Öğrenim Durumu: Ebeveynlerin çocuklarına karşı davranışları, tutumları ve ilgileri çocuğun gelişimine etki eder. Bu yüzden birçok araştırmacı hem ebeveynlerin çocuklarına karşı olan tutumları hem de çocuk yetiştirme davranışlarını incelemiştir. Karakurt (2019), ailenin öğrenim durumunun yükselmesinin çocuğun öz düzenleme becerisinin gelişiminde olumlu etkileri olduğunu saptamıştır. Lisansüstü öğrenime sahip anne veya babanın çocuklarının öz düzenleme beceri puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür ve sırasıyla anne veya babanın lisans, lise, ortaokul ve ilkokul öğrenim durumlarına sahip olmasına göre azaldığı görülmektedir. Sezgin ve Demiriz (2016)'ın yapmış olduğu araştırmada Karakurt (2019)'u destekler niteliktedir. Birçok araştırmaya göre ebeveynin öğrenim

durumu yüksek olan çocukların öz düzenleme beceri seviyelerinin daha yüksek, ebeveynin öğrenim durumu düşük olan çocukların öz düzenleme beceri seviyelerinin daha düşük olduğu saptanmıştır (Burchinal v.d, 2002; Doğruyol, Türküler Aka & Enisoğlu Tilbe, 2018; Öztapak, 2017; Şepitçi, 2018).

Ailenin Sosyoekonomik Durumu: Sosyoekonomik durum çocuk gelişiminde en önemli değişkenlerden biri olarak görülür. Sosyoekonomik durumun boyutlar, ailenin elde ettiği gelir, öğrenim durumu, mesleği ve sahip olduğu kaynaklardır (Seban & Perdecı, 2016). Sosyoekonomik durumu iyi olmayan anne babaların çocukları, öz düzenleme becerilerini uygulayabileceği kaynaklara ulaşmada sıkıntılar yaşamaktadır. Literatür incelendiğinde kırsal bölgelerde yaşayan ve sosyoekonomik durumun düşük olduğu ailelerin çocukları, daha iyi sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarına oranla öz düzenleme becerilerinin daha düşük olduğu saptanmıştır (Kiss, Fechete, Pop & Susa, 2014). Sektnan vd. (2010) yapmış olduğu araştırmada düşük gelire sahip ailelerin çocuklarının, davranışsal düzenleme ve başarıyı arttıran etmelere uzak, tecrübe kazanmaları için gerekli fırsatların olmadığından ötürü akademik başarılarının daha düşük olduğunu saptamıştır. Farklı bir araştırmada ise anne öğreniminin ve aileye ait gelirin düşük olmasının, öz düzenleme becerilerini ve dikkati etkilediği saptanmıştır (Howse, Lange, Farran & Boyles, 2003).

Sosyal Çevre: Çocuk, doğduğu andan itibaren ilk sosyal çevresi olan aile ile karşılaşır. Ailede yaşayan bireyler ile etkileşimi sayesinde sosyal davranışlarını oluşturmaya başlar. Çocuğa aşılana güven duygusu ve sağlıklı iletişim ortamı, sosyal olarak kabul görmesini kolaylaştırır. Ayrıca çocuklar ilk modellerini aile bireylerinden seçer. Bu yüzden ebeveynlerin sergileyeceği davranış, çocukların ilerleyen yıllarda daha geniş bir şekilde yararlanacağı sosyal çevre için rehberlik eder (Kandır & Alpan, 2008). Okul hayatının başlamasıyla daha geniş bir sosyal çevreye ulaşan çocuk artık akranları ve öğretmeniyle de sosyal etkileşim içine girer. Çocukların okulla tanışmasıyla birlikte öz düzenleme becerisinin gelişmesinde farklı faktörler de etkili olmaya başlar. Okul ortamında çocuğa

sağlanan zengin ortam ve yapması gereken görevler öz düzenleme gelişimi için önemlidir (Bronson, 2000). Birçok yönden çocuğu etkileyen sosyal çevre araştırmacıların ilgi odağı olmuştur. Silva vd. (2011) öğretmen çocuk ilişkisinin kalitesinin öz düzenleme becerisine etkisini incelemiştir. Ayrıca araştırmacılar tarafından öğretmen çocuk etkileşimi (Güler Yıldız vd., 2014) ve öğretmen uygulamaları (Adagideli, Saraç & Ader, 2015) incelenmiştir. Yapılan araştırmalar sosyal çevre ve öğretmenin öz düzenleme becerisinin gelişimi için önemli olduğunu vurgulamıştır.

2.2. Sosyal Beceri

Dünyaya gözünü açan çocuk, ilk anne ile tanışır, daha sonra baba ve ailenin diğer fertlerini fark eder. Çocuklar doğdukları andan itibaren sosyal bir ortamın içine girerler. Çocuklar bu sosyal ortamın farkında olmasalar da artık sosyal ilişkilerin temeli atılmıştır (Artan & Bayhan, 2011). İnsanların yapısında sosyallik vardır bu yüzden insanlar toplu halde yaşarlar (Bacanlı, 2014). Toplum içinde yaşayan insan hem toplumdan etkilenir hem de toplumu etkiler. Aynı zamanda sosyalleşmede, insanın etrafında yer alan kişi, kurum, olay, kültür, fiziki şartlar ve kalıtım kanalıyla getirdiği birçok faktörden etkilenebilir (Işık, 2007). İnsanların bir araya gelmesini sağlayan, duygu, arzu ve düşüncelerin iletilmesini sağlayan mekanizmaya iletişim denir. İnsanlar birbirleriyle iletişim kurabilmesi için belli başlı sosyal becerilere gerek duyarlar. Bu yüzden sosyal beceri insanlar için önem taşır (Kurtulan, 2015).

Sosyal beceriler kavramı ile ilgili araştırmacılar tarafından üzerinde net bir şekilde anlaşılan bir tanım bulunmamaktadır. Tanımlar üzerinde anlaşılamamasının en büyük nedenlerinden biri sosyal beceri ile ilgili eğitim, psikoloji ve sosyal hizmet gibi birbirinden farklı disiplinlerin ilgilenmesidir. Ayrıca insanlara ait zeka, dil, mizaç, değer, kültür, çevre, duygu ve tutum gibi kavramlarında değişkenlik göstermesi sosyal beceri ile ilgili farklı tanımlar ortaya çıkmasına neden oluyor (İnci, 2014).

McFall (1982)'e göre sosyal beceri, kişinin içinde var olduğu toplum tarafından verilen görev, sorumluluk veya rolleri yerine getirebilmesi için oluşturmaya gereken davranışlar bütünüdür. Sosyal beceriler kişinin, hayatını devam ettirdiği çevrenin kurallarına bağlı olan ve sosyal normları bilen, kişinin bulunduğu sosyal ortamlarda oluşan olumsuz tepkilerden kaçınmasını sağlayan ve nötr veya olumlu tepkiler vermelerine olanak sağlayan becerilerdir (Akman, Üstün & Kargı, 2003). Ayrıca problemlere çözüm bulma, kendini düzenleme, yaşlıları sosyal ortamı birlikte kullanma ve karar alma süreçlerini işletebilme gibi becerileri barındıran olumlu sosyal ilişkileri başlatmaya ve devam ettirmeye müsaade eden bir kabiliyettir (Kapıkıran, İvrendi & Adak, 2006). Bilincin temel yapılarından olan sosyal beceri, kişilerin düşünce ve davranışlarını oluşturmada, toplumsallaşma kabiliyetinde ve karşılıklı ilişkilerin kalıcı olmasında önemli bir yere sahiptir (Beauchamp & Anderson, 2010).

Sorias (1986), sosyal beceriyi kişinin ne hissettiğini uygun bir biçimde karşısındakine anlatması, düşünceleri ile uyuşmayan istekleri geri çevirebilmesi, bireysel haklarını bilmesi, haksızlık durumunda kendini savunabilmesi hatta gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesidir. Ayrıca yaşadığı çevrede toplumsal olarak kabul edilecek ve sergilediği davranışlar hem bireyin kendisine hem de çevresinde bulunan diğer kişilere yararlı olacak şekilde davranabilmelidir (Dowrick, 1986).

2.2.1. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Becerilerin Önemi

Sosyal beceri, yetkin bir iletişim için şarttır ve hayatın ilk anlarından itibaren desteklenmesi gereken önemli yaşam becerisidir. Sosyal beceriler, kişinin toplumla bir olmasını, topluma uyum sağlamasını, yaşlıları ve diğer bireylerle etkileşimini ve iletişimini sağlar. Ayrıca akademik becerilerin gelişimini destekler ve başarının artmasını kolaylaştırır (Dinçer, 2011). Sosyal beceriler çocuklara oldukça erken yaşlarda kazandırılmalıdır. Çocukların sosyal gelişimi için çevreye uyum sağlaması gereklidir (Acun Kapıkıran,

İvrendi & Adak, 2006). Çocuklar yaşadığı çevre uyum kazanabilmek için konuşma, düşünme, sorumluluk alma ve yaratıcılık gibi becerilerini geliştirir. Doğdukları andan itibaren toplumun bir parçası olan çocuk için sosyal yaşam önemlidir. Çocuklar içinde yaşadığı çevrenin tutum, düşünce ve davranışlarını içselleştirir ve kendine mal eder. Bu sayede içinde bulunduğu toplumda kendisine yer edinir (Samancı & Uçan, 2017).

Tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal becerilerin kazanılmasında da okul öncesi eğitim önemli yer tutar (Alisinanoğlu & Özbey, 2011). Olumlu şekilde geliştirilen sosyal beceri sayesinde çocuklar katıldıkları faaliyetlerden daha çok keyif alır ve kendi kendine karar verme ihtimalleri yükselir. Sosyal beceri gelişiminde engellere takılan çocuklar ise daha hırçın ve saldırgan olabilirler ve yaşlıları tarafından dışlanırlar. Ayrıca sadece çocukluğunda değil yaşamının ilerleyen yıllarında çevresinde yer alan kişilerle ilişkilerinde, duygusal deneyimlerinde ve meslek hayatında da çeşitli zorluklarla karşılaşırırlar (Pekdoğan, 2016). Yetersiz sosyal beceri yeteneğinden dolayı arkadaşları tarafından reddedilen ve bu nedenle toplumdan uzaklaşan kişilerin, çok fazla alkol kullandığı, suç oranlarının yüksek olduğu, iş bulmada zorlandığı, başkalarıyla tanışma ve arkadaş edinme konusunda sıkıntılar yaşadığı, eşleriyle geçinemediği ve boşandığı yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur (Dinçer, 2011).

Özellikle erken yaşlarda geliştirilemeyen prososyal davranışların ilerleyen yıllarda müdahalelere karşı direnci artmaktadır (Lane, Menzies, Barton-Arwood, Doukas & Munton, 2005). Yönergelere uyma, sıra bekleme, yardım talebinde bulunma ve dinleme gibi temel yaşam becerilerini kazanmayan çocuklar akademik yönden başarısız olmaktadır (Dinçer, 2011). Çocukların olumsuz sosyal beceri geliştirmeleri engellemek için en büyük görev okul öncesi yıllara ve öğretmenin sağlayacağı kaliteli eğitime bağlıdır. Öğretmenlerin çocuklarla sağlayacağı etkileşim ve sosyal becerilerini destekleyecek sınıf ortamı düşük seviyelerdeki çocukları bile ilerilere taşıyabilir. Çünkü sosyal beceri, öğretilabilir bir kabiliyettir. Kaliteli okul öncesi eğitim ile çocuğun ilerde sergileyeceği

davranış, yaşam biçimi, öğrenmeye hazır oluş, problem çözme, istek, üretkenlik ve başarı gibi yetenekler çok rahat geliştirilebilir. Okul öncesi eğitimin öneminin artmasıyla sosyal becerilerin de önemi artmıştır. Bilişsel özelliklere paralel olarak sosyal beceri gelişecektir (Erten, 2012).

2.2.2. Sosyal Becerinin Özellikleri

Araştırmacılar tarafından “sosyal beceri” kavramı için yapılan tanımlar incelendiğinde, bir davranışın sosyal beceri olarak betimlenmesi için belirli özelliğe sahip olması gereklidir. Gresham ve Elliott (1990) sosyal becerinin, sosyal olarak kabul edilebilir olması ve öğrenilmiş davranışlardan oluşması gerektiğini vurgulamıştır. Gresham ve Elliott (1990)’a göre sosyal beceriler, beş davranış özelliğini içermelidir. Bunlar; İşbirliği, hakkını koruma, sorumluluk, empati ve kendini kontrol etme gücüdür.

Chadsey-Rush (1992), sosyal becerilerin beş temel özelliğini şu şekilde sıralamıştır:

1. Sosyal beceriler toplumsal kurallara bağlı kalmalıdır. Ayrıca içinde yer alınan sosyal çevrelerde olumlu veya nötr tepkiler almalarını ve olumsuz tepkilerden kaçınmalarını sağlayan beceridir.
2. Sosyal beceriler öğrenilen davranıştır. Yetersiz sosyal beceriye sahip kişilere bu beceri öğretilir.
3. Sosyal beceriler belirli bir amaca hizmet etmektedir. Bilgi almak için soru sormak, hedeflenen bilgiye ulaşmak amacıyla gösterilen bir davranıştır. Bu da sosyal yeterliliğin bir göstergesidir.
4. Sosyal beceriler, sosyal ortamlara ve içinde bulunulan hallere göre farklılık gösterebilir yani duruma özgüdür. Kişinin içinde yer aldığı sosyal ortama, diğer bireylere ve etkileşime sebep olan nedenlere bağlı olarak değişebilir.

5. Sosyal beceriler sadece gözlenebilen davranışlardan oluşmaz, sosyal becerinin oluşumunda bilişsel ve duyuşsal unsurlarda yer alır. Gözlenebilir davranışlar arasında, selamlaşma, yardım isteme, teşekkür etme gibi beceriler yer alırken, gözlenemeyen davranışlar arasında, karar verme, karşı taraftan gelen tepkileri değerlendirme ve sosyal durumu algılayabilme gibi beceriler yer alır (Chadsey-Rush'dan aktaran Dinçer, 2011).

Michelson vd. (1983)'e göre sosyal becerilerin yedi ortak özelliğine bulunmaktadır.

1. Öğrenme yoluyla kazanılmalıdır.
2. Sözel ve sözel olmayan davranışları içerirler.
3. İletişimi başlatmalı ve sürdürmelidir.
4. Sosyal ödüllerle becerilerin etkililiği artırılmalıdır.
5. Bireyin çevreyle etkileşimi sonucunda oluşmalıdır.
6. Bu beceri eksiklikleri belirlenebilir.
7. Eğitimle geliştirilebilmelidir. (Michelson vd.'den aktaran Çifci ve Sucuoğlu, 2012)

Cartledge ve Milburn (1983) sosyal becerinin dört ortak özellik belirlemişlerdir.

1. Sosyal olarak kabul edilebilir olan öğrenilmiş davranışlardır.
2. Çevreyi etkilemeli ve hedefe yönelik davranışlar olmalıdır.
3. Duruma özgü ve sosyal içeriğe göre değişen becerilerdir.
4. Hem belirli gözlenebilir davranışlar hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeler içeren davranışlardır (Cartledge & Milburn'dan aktaran Yüksel, 2004).

Michelson, Sugai, Wood, ve Kazdin (1983) sosyal beceri kavramı yedi temel özelliğe dayanmaktadır.

1. Sosyal beceriler öğrenme yoluyla kazanılır

2. Sosyal beceriler belirli ve farklı sözel ve sözel olmayan davranışları içermektedirler.
3. Sosyal beceriler etkili ve uygun iletişimi başlatma ve yanıt vermeyi gerektirir.
4. Sosyal beceriler sosyal desteği, güçlendirmeyi üst düzeye çıkarır.
5. Sosyal beceriler doğası gereği interaktif, etkileşimlidir, etkin ve uygun tepkide bulunmayı gerektirir.
6. Sosyal beceri performansı bulunduğumuz ortamın özelliklerinden etkilenir.
7. Sosyal performans yetersizlikleri ve aşırılıkları açıkça belirtilebilir ve müdahale edilebilir (Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin'den aktaran Çetin, Bilbay & Kaymak, 2003).

Hargie (1986) ise sosyal becerilerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Birey sosyal becerileri istenen sonuca varmak için kullanır,
2. Ortak bir amaca yönelik olarak Bireylerin her davranışı ortak bir amaca yönelik olarak birbiriyle ilişkilidir,
3. Sosyal becerileri gösteren birey, duruma göre uygunluk gösterir. Birey, içinde bulunduğu sosyal durumlardaki ihtiyaçlarına göre kendini uydurabilir,
4. Sosyal beceriler öğrenilmiş ve birey tarafından kontrol edilebilen davranışlardır.

2.2.3. Sosyal Beceri Sınıflamaları

Sosyal beceri ile ilgili tanımlar incelendiğinde, tanımların bazı sınıflandırmalar içerdiği görülmektedir. Sosyal becerinin tanımlarında olduğu gibi sınıflandırmalarda da farklılıklar görülmektedir. Sınıflandırmaların aralarındaki farklılıklara sosyal becerilerin kişisel ve toplumsal boyutları ortak yönler olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıflandırmaların kişisel

boyutları; benlik, öz kontrol ve sosyal uyuma dikkat çekerken; toplumsal boyutları ise birey ile çevre etkileşimi, problem çözme becerisi, iletişimi başlatma ve sürdürme becerisidir (Gülay & Akman, 2009). Bu sınıflandırmaların bazıları aşağıda verilmiştir.

Calderalla ve Merrell (1997) çocuk ve ergen sosyal becerilerini anlamak için 21 farklı araştırmayı incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyal becerileri beş sınıflandırmada toplamıştır. Bu boyutlar şu şekilde tanımlanmaktadır.

Akranlarla İlişkili Beceriler: Arkadaşlarını takdir etme, ihtiyaç duyulduğunda arkadaşlarından yardım talebinde bulunma ya da arkadaşlarının yardıma ihtiyacı olduğunda onlara yardım etme, oyuna ve etkileşime arkadaşlarını davet etme, arkadaşlarıyla konuşma ve tartışmalara katılma, arkadaşlarıyla birlikte bulunduğu çalışmalarda liderlik rolünü üstlenme ve kolay bir şekilde arkadaşlık kurma gibi becerileri içermektedir.

Kendini Kontrol Etme Becerileri: kızgınlığını kontrol etme, problemlere karşı soğuk kanlı olma, sınırlarını bilme ve kurallara uyma, etkinliklerde sırasını bekleme, kendisi için uygun olmayan durumlarda arkadaşlarıyla uzlaşma, başkalarının eleştirilerini hoş görme ve kabul etme gibi becerileri içermektedir.

Akademik Beceriler: Başkalarından bağımsız bir şekilde çalışma, yönergeleri takip etme ve uyma, boş vakitlerini uygun bir şekilde değerlendirme, ihtiyacı olduğunda uygun bir biçimde yardım isteme gibi becerileri içermektedir.

Uyma Becerileri: Yönergelere uyma, kuralları takip etme, oyun oynadığı oyuncakları ve kendisine ait nesneleri paylaşma, sorumluluklarını bilme ve yerine getirme, yapıcı eleştirilere karşı uygun davranış geliştirme gibi becerileri içermektedir.

Atılganlık Becerileri: Diğer kişilerle konuşmak için girişimde bulunma, oyunlara arkadaşlarını davet etme, alışık olmadığı veya bilmediği kuralları sorma, kendisi için güzel şeyler söyleme ve yapma, karşı cinsle rahat olma, yeni gördüğü kişilere kendini tanıtmak,

alışmalara ve gruba uygun bir şekilde katılma, duygularını ifade edebilme gibi becerileri içermektedir (Neslitürk, 2013; Sapsağlam, 2015).

Riggio (1986) duygusal alanların bilişsel yönüne dikkat çekmiştir. Bilginin edinilmesinin ve gönderilmesinin temelini sosyal becerilere dayandırmıştır. Sosyal becerilerin öğrenilmiş bir iletişim kabiliyeti olduğunu, insanların sosyal beceri gelişiminin kişinin sosyal ilişkilerinde aktif ve sağlıklı olmasına imkan verdiğini vurgulamıştır (Akfırat, 2006). Ayrıca iletilerin alınması ve gönderilmesi ile ilgili yeteneklerin anlatımcılık ve duyarlılık temsil ettiğini belirtmektedir (Akpınar & Akpınar, 2017). Riggio'nun geliştirdiği "Sosyal Beceri Envanteri (Social Skills Inventory)"nde sosyal beceriyi altı kategoride incelemiştir. Bu boyutlar şu şekilde tanımlanmaktadır.

Duyuşsal anlatımcılık: Kişilerin sözel olmayan etkileşim becerileri ile ilgili boyuttur. Kişilerin duyuşsal olarak hissettiklerini uygun bir biçimde ifade etmesidir. Ayrıca kişiler arası etkileşime dair durum ve tutumları sözel olmayan bir biçimde ifade etme becerisidir. Bu kişiler neşelidir.

Duyuşsal duyarlılık: Çevrede bulunan diğer kişilerden gelen sözel olmayan iletileri alabilme ve bu iletilerin çözümlenmesini içeren boyuttur. Yüksek duyuşsal duyarlılığa sahip bireyler, başkalarından gelen iletileri hızlı bir şekilde zmleyebilirler. Çevrelerinde bulunan kişileri gözlemlemeyi severler ve dikkatlidirler.

Duyuşsal kontrol: Duygusal göstergeleri ve sözel olmayan iletileri düzenleme ve denetleme boyutudur. Duyuşsal kontrol becerisine sahip bireyler duygularını gizleyebilir. Hissettikleri duygu ile gösterdikleri duygu arasında zıt duygusal durumlar oluşturabilir.

Sosyal anlatımcılık: Kişilerin konuşma ve çevredeki diğer kişilerle sosyal etkileşimde bulunma becerileri ile ilgili boyuttur. Sosyal anlatımcılık becerisine sahip kişiler jest ve mimiklerini kullanır, duygularını dışa vurur ve başkalarıyla sosyal yakınlaşmalara girebilirler.

Sosyal duyarlık: Kişilerin sosyal davranış normları hakkındaki bilgilerini, sözel iletileri anlama ve çözümleme becerisini içeren boyuttur. Sosyal duyarlılık düzeyi yüksek olan bireyler, sosyal davranışa dikkatini odakladığı için kaygı düzeyleri ve içsel çatışma oranları yüksektir. Ayrıca çevresinde bulunan diğer kişilere karşı ilgili ve dikkatli olurlar.

Sosyal kontrol: Kişilerin sosyal olarak kendini ifade etme ve ayarlama becerisini içeren boyuttur. Sosyal kontrol becerisi iyi olan kişiler kendilerine güvenlidir ve sosyal olarak uyumludur. Toplum içindeki sosyal rolleri yapmada beceriklidir (Akfırat, 2006; Akpınar & Akpınar, 2017; Gülay & Akman, 2009).

Okul Öncesi Çocuklarda Sosyal Beceri Destek Projesi (OSBEP) kapsamında 36 ay ve üzeri çocuklara sosyal becerileri kazandırmaya yönelik çalışmada sosyal beceriler dört temel sınıflandırmada ele alınmıştır (Ömeroğlu vd., 2014a).

Başlangıç becerileri: Başkalarıyla selamlaşabilme, akranlarına ismiyle hitap edebilme, başkalarına kendini tanıtabilme, konuştuğu kişileri dinleyebilme, kendisine yapılan olumlu davranışlara teşekkür edebilme, gerekli durumlarda izin isteyebilme, ayrılması gereken durumlarda vedalaşabilme ve zor durumlarında yardım isteyebilme gibi sosyal becerileri içermektedir.

Akademik destek becerileri: Bilgilenmek istediği konularda soru sorabilme, verilen bir iş ya da görevle ilgili yönergelere uyabilme, karşılaştığı sorunlara alternatif çözümler üretebilme, amaca ulaşmak için çaba gösterebilme, karşılıklı konuşurken uygun zamanda söze girebilme, bir konuda karşıdaki kişileri kırmayacak biçimde eleştiri yapabilme ve kendisi hakkında yapılan eleştiriye açık olabilme gibi sosyal becerileri içermektedir.

Arkadaşlık becerileri: Arkadaşlarının duygularını anlayabilme, başkalarının haklarını koruyabilme, arkadaşlarının fikirlerine uygun tepki verebilme, bir iş ya da görev için arkadaşlarıyla işbirliği yapabilme, sırada bekleyen kişilerin olduğu bir ortamda kurallara uygun biçimde sırasını bekleyebilme, kendisinin ya da arkadaşlarının sahip olduğu

nesneleri paylaşabilme ve arkadaşlarını oyuna davet edebilme gibi sosyal becerileri içermektedir.

Duyguları yönetme becerileri: Sevinç, üzüntü korku, kızgınlık gibi duygularını ifade edebilme, istekleri engellendiğinde bu durumla baş edebilme, başkalarının duygularını anlayabilme, alay etmeyle baş edebilme, isteğinin olamayacağı durumlarda isteğini erteleyebilme, hoşlanmadığı bir duruma tepki vermeden önce düşünebilme ve kendisine zarar gelecek bir durumda hakkını koruyabilme gibi sosyal becerileri içermektedir.

2.2.4. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Becerilerin Gelişimi

Sosyalleşme, insanlar için önemli gelişim süreçlerindendir. Çocukların yaşadığı toplumun bir üyesi haline geldikleri ve toplumun değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları sürece sosyalleşme denilmektedir. Sosyalleşme süreci çocuklar için doğumla birlikte başlar ve hayatın sonuna kadar devam eder. Ancak sosyalleşmenin etkilediği davranışların birçoğu ilk çocukluk evresinde görünür hale gelmektedir. Çevrenin beklentisi ve yapmasını istediği davranışları gösterecek şekilde yetişmesi çocukların sosyal gelişimi ile ilişkilidir. Çünkü sosyal gelişim ile ilgili ilk yıllardaki gelişim gelecek yıllarda oluşturacağı sosyal davranışların temelini oluşturur (Çubukçu & Gültekin, 2006). Çocukların sosyal gelişimi yaşlara göre aşağıda açıklanmıştır.

0-2 yaş sosyal beceri gelişimi: Çocuklar doğumdan sonra hızlı bir gelişim göstermektedir. Ancak yaşamın ilk yıllarında ihtiyaçlarının giderilmesinde bakımını üstlenen kişilerin yardımına ihtiyaç duymaktadır. Çocuklar bakımını üstlenen kişilerin dikkatini çekmek için kalıp davranışlar olan reflekslerini kullanır (Bayhan & Artan, 2011). İlk aylardan itibaren çevresinde bulunan kişilere gülme, tepkiler verme ve ortamdaki değişkenlere göre farklı sesler çıkarma gibi sosyal etkileşim adımlarını başlatır (Göktaş, 2015). Çocuklar 5. ayına geldiklerinde çevrelerindeki nesnelere uzanmaya çalışır, 9. ayından itibaren ise etrafında

duyduğu ses veya gördüğü davranışları taklit eder (Yavuzer, 2012). Çocukların zamanında beslenmesi ve ihtiyaçlarının karşılanması, bakımını üstlenen kişilerle sevgi ve ilgi içeren bir etkileşimin olması güven duygusunun gelişmesine imkân verir. Kendini güvende hisseden çocukların 12. aydan itibaren sosyal etkileşimlerinde artış görülür (Atlı, 2006). Bir yaş civarında çocuklar başka çocuklara ilgi duyar ancak onlarla oyun oynamaz. Duygularını diğer kişilere yansıtabilir (Pekdoğan, 2011). 12. aydan itibaren yürümesi beklenen çocuklar daha önce sadece gözlemlediği nesneleri veya mekânları artık rahatlıkla gezebilir ya da gördüğü nesnelerin yanına giderek ellerine alabilirler (Oktay, 2004). Paylaşma, yardım isteme ve işbirliği gibi becerilerini geliştiren çocuklar aileleriyle etkinliklere katılırlar. Ailesiyle oyun oynayan ve yanlarında vakit geçiren çocuk, sosyal etkileşime girmeye başlayan bir birey haline gelir (Neslitürk, 2013).

3-4 yaş sosyal beceri gelişimi: 3 yaşında dil gelişiminin artmasıyla birlikte sosyal beceri gelişimi 2 yaşa göre bir adım daha ileri giderek gelişimini sürdürmektedir. Çocuklar çevreleriyle daha bilinçli bir şekilde ilgilenmeye başlamıştır. 3 yaşına gelen çocuklar artık arkadaşlarını seçebilir duruma gelmiştir (Gülay & Akman, 2009). Dil gelişiminin artması, arkadaş tercihlerinin sağlanmasıyla çocuklar etkileşim içinde olduğu grupta kendini daha iyi ifade edebilir duruma gelmiştir (Karoğlu, 2016). Benmerkezci yapıya sahip çocuk artık ailede olması gereken kuralları öğrenir. Çocuk ihtiyaçları giderilirken sabırlı bir şekilde bekleyebilir ve kendine ait şeyleri başkalarıyla paylaşabilir (Oktay, 2004). Çocuklar sadece arkadaşları veya aile bireyleri ile değil oyuncak, eşya ve değişik nesnelerle sürekli konuşur. Hayal gücünü kullanmayı öğrenen çocuk, oyunlarında gerçek hayata karşılaştıkları olayları kullanır. Çevresinde bulunan kişileri örnek alır, başkalarından gördüğü davranışları sergilemeye çalışır ve yetişkinlerle etkili iletişim kurabilir. Bu dönemde öz güven duygusu gelişir (Gülay & Akman, 2009). 4 yaşından itibaren çevresinden duyduğu nezaket sözcüklerini merak eder ve ara ara kullanmaya çalışır. Çocuklar oyun kurallarına göre hareket etmeyi öğrenir ve daha uzun süre oyun oynayabilir. (Göktaş 2015). Arkadaşlarıyla zaman geçirmekten daha çok zevk almaya başlar. Çocuklar oyunlarda oluşan çatışmalar

sayesinde her zaman isteklerinin olmayacağını anlar ve diğer arkadaşlarıyla uzlaşması gerektiğini öğrenir (Gülay & Akman, 2009). Ancak sosyal becerilerini geliştiremeyen çocuklar istekleri olmayınca istenmeyen davranışlar sergileyebilir ve arkadaşlarıyla tartışabilir (Pekdoğan, 2011).

5-6 yaş sosyal beceri gelişimi: Çocuklar artık daha düzenli cümleler kurarlar. Konuşma becerisinde görülen gelişme, çevresinde bulunan kişilerle sosyal ve kişisel etkileşimini de artırmıştır. 5 yaşından itibaren çevresinde olup bitenlerle daha çok ilgilenmeye başlamıştır (Pekdoğan, 2011). Oyunlarında bulunan arkadaşlarının hem cinsi olmasına özen gösterir. 4 yaşa oranla çatışma yaşadığı durumlarda daha uzlaşmacı olabilir. Duyguların ne olduğunu öğrenen çocuk artık duygularını daha rahat ifade edebilmektedir (Kaya, 2016). Toplumun isteklerine uygun davranış sergileme 5-6 yaş çocukların en belirgin özelliklerinde biridir. Benmerkezci düşünce yapısının artık kaybolmaya başlamasıyla birlikte çocuk çevresinde bulunan diğer kişilerin duygularını anlamaya başlar (Alisinanoğlu & Özbey, 2011). Sosyal becerilerin gelişmesine paralel olarak artık çocuk tek başına oyun oynamak istemez ve oyun gruplarını genişletir. İlk yıllarda çocukların çevresinde sadece ailesi varken yaşının ilerlemesiyle birlikte sosyal çevresini de genişletir. Artık öğretmen ve arkadaşları da sosyal çevresinin en önemli parçalarından olmuştur (Çetin, 2019). Empati yeteneğini geliştiren çocuk karşısındaki insanların hakkına saygı duymada daha özen davranmaya başlar ve hakkını daha kolay savunabilir (Ülgen & Fidan 1997).

2.2.5. Sosyal Becerilerin Gelişimini Etkileyen Faktörler

Sosyal becerileri kavramının kazanılması, kişilerin geçmiş tecrübelerine, çevreden gelen geribildirimlere, içinde yer aldığı sosyal ortama ve etrafındaki diğer bireylere bağlı olarak gerçekleşmektedir (Dinçer, 2011). Sosyal becerilerin gelişimini etkileyen birçok farklı faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden yaş, cinsiyet, aile, kardeşler ve akran ilişkileri aşağıda açıklanmıştır.

Yaş: Büyüyen çocuk daha geniş çevrelere ulaşacaktır. Çevresinin genişlemesi hem tecrübesinin hem de sahip olacağı bilgiyi arttıracaktır. Çocuklardaki bilişsel, fiziksel ve duygusal gelişim sosyal beceri gelişimini de etkileyecektir. Ayrıca çocuğun daha fazla insanla etkileşime girmesi sosyal becerisinin de ilerlemelere yol açacaktır (Avcıoğlu, 2005). Yurt içinde ve yurt dışında yapılan birçok araştırmaya göre çocukların yaşlarının artmasıyla sosyal etkileşimleri, sosyal bağımsızlıkları ve sosyal işbirlikleri olumlu yönde etkilenmiştir. Yaşın ilerlemesiyle doğru orantılı bir şekilde problemleri davranışlar azalmaktadır (Merrell, 1994; Dinçer, 2011).

Cinsiyet: Sosyal beceri gelişiminde de cinsiyet önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumumuzda ailelerin çocuk yetiştirme tutumları genellikle kız çocuklarını koruma üzerine kuruludur. Kız çocuklarına daha çok sınır koyulmakta, uyumlu, empatik ve geleneklere daha bağlı olmaları beklenirken, erkek çocuklar ise daha saldırgan, duygusal tepkiler vermeyen, bağımsız, rekabetçi ve baskın olmaları beklenmektedir (Ayyıldız, 2011). Yapılan araştırmalara göre kızların sözel ifade etme kabiliyetlerinin erkeklere oranla daha iyi olduğu, erkeklerin ise kızlara oranla fiziksel faaliyet seviyelerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kızların atılganlık, işbirliği ve öz kontrol becerilerinin erkeklere oranla daha iyi olduğu, erkeklerin ise kızlara oranla daha fazla problem davranış sergilediği belirlenmiştir (Tüy 1999). Farklı bir araştırmada ise kız çocuklarının sosyal beceri puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Dinçer, 2011).

Aile: Anne-baba ve çocuklardan oluşan, toplumun en küçük birimidir ve temel yapı taşıdır oluşturmaktadır (Kaya, 1997). Çocukların karşılaştıkları ilk sosyal ortam ailedir. Ailenin çocukla olan etkileşimi, sosyal tecrübeler edinmesi için ilk fırsattır ve ailedeki yerini anlamasını kolaylaştıran en büyük faktördür (Gülay & Akman, 2009). Ailenin kültürel değerleri, çevreye karşı olan tutumları ve kişilik özellikleri direk olarak çocuğun sosyal becerilerini etkilemektedir (Yener Öztürk, 2014). Ebeveynlerin çocuklarının eğitim hakkındaki görüş ayrılıkları, çocuğa karşı gösterilen davranışlardaki çelişkiler ya da sosyal

ve duygusal şiddet çocukların sosyal becerileri olumsuz etkileyecektir (Çağdaş & Seçer, 2002). Aile yapısının tam veya parçalanmış olması da çocuğun sosyal becerisini etkileyen faktörlerden biridir (Alisinanoğlu & Özbey, 2011). Aile yapısındaki parçalanma ister istemez çocuğun sosyal gelişinde yer alan etmenlerin yapısını bozacaktır. Bu bozulmalar hem çocukluk hem de ilerleyen yıllardaki sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir. Eğer aileler çocuklarının sosyal gelişimini olumlu yönde etkilemek istiyor ise çocuğu ile kaliteli zaman geçirmeli, davranışlarına ve fikirlerine saygı göstermeli, karşısındaki insanları dinlerken, gözlemlerken ve soru sorarken nasıl davranması gerektiğini öğretmelidir. Ayrıca çocuklarına, başkalarının fikirlerine saygı duyması gerektiğini ve karşısındaki kişilere de söz hakkı vermesi gerektiğini söylemelidir (Utay & Utay, 2005).

Kardeşler: Aile içerisinde yer alan ve çocukların birçok duygu ve çatışmaları öğrendiği diğer bir faktör ise kardeştir. Kardeşlerin sosyal beceri gelişiminde önemli bir yeri vardır. Çocukların yeni bir kardeşi olduğu zaman, ailesiyle çatışmalar yaşayabilir veya davranışsal değişimlere neden olabilir. Yaşanan çatışmalar ya da davranış değişikliklerine ailenin tutumu yön verebilir (Karaman, 2016). Başka bir açıdan bakıldığında zaman kardeşler birbirlerini daha iyi anlayabilir. Kardeşler arasındaki etkileşimin iyi olması çocuğun sosyal becerisini ebeveynlerinden daha çok etkiler (Yavuzer, 2003). Kardeşler arasındaki olumlu ya da olumsuz etkileşimler daha fazla deneyim elde etmeye yardımcı olabilir. Kardeşlerin yaşları ilerledikçe aradaki etkileşim yoğunluğu ve sıklığı değişebilir (Pekdoğan, 2011). Ailede tek çocuk olarak büyüyen bireyler sosyal gelişim açısından dezavantajlı olarak görülmektedir. Bu çocuklar paylaşmayı bilmez, bencil ve şımarık olabilir (Kırkıncioğlu'dan aktaran Ayyıldız 2011).

Akran ilişkileri: Birçok kavram ve becerinin öğretilmesinde büyük bir etkiye sahip olan akran, sosyal becerilerin geliştirilmesinde de pay sahibidir. Akranlarla kurulan etkileşim, yetişkinler ile kurulan etkileşime oranla daha içtendir. Akranlarının yanında daha rahat olan çocuk, paylaşımlarını kolay bir şekilde çevreye veya arkadaşına aktarabilir (Gülay &

Akman 2009). Akranlar birbirlerine paylaşım, işbirliği ve duygusal yönden destek olurlar (Yavuzer, 2005). Akranlar, ğrenme ortamları oluşturur, sorumluluklarını birbirlerine hatırlatır, kendi haklarını tanınması sağlar ve başkalarının haklarına saygı göstermeyi ğretir. Bu sayede çocuklar yaşadığı toplumun bir parçası olur ve toplumsal kuralları içselleştirir (Hartup'dan aktaran Pekdoğan, 2011). Akranlar sosyal becerinin temelini oluşturan sözel yeteneklerin kazanılmasında birbirlerine örnek olur. Bir ocuk akranından özür dileme, teşekkür etme, soru sorma ya da iltifat etme gibi sözel becerileri örnek olarak öğrenebilir. Ayrıca akranlarından zor durumda kaldığı zaman bir yetişkinden nasıl yardım isteyeceğini görebilir (Gülay, 2004).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öz düzenleme ve sosyal beceri ile ilgili çalışmalar incelenmiş olup kronolojik olarak aşağıda sunulmuştur.

3.1.Öz Düzenlemeyle İlgili Araştırmalar

McClelland vd. (2007b), davranışsal düzenleme ile okul öncesi çocuklarının okuryazarlık, kelime bilgisi ve matematik becerileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çocukların davranışsal düzenleme becerileri ile okuryazarlık, sözcük dağarcığı ve matematik becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma grubunu oluşturan 310 çocuktan 152'si erkek 158'i kızdır. Araştırmanın verileri “Baştan Ayağa Görevi” ve “Woodcock Johnson Başarı Testleri” ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre davranışsal düzenlemenin, okuryazarlık, kelime bilgisi ve matematik becerilerini anlamlı ve pozitif şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak davranışsal düzenleme becerilerinin okula hazır olmada önemli etkilere sahip olduğunu belirtilmiştir.

Matthews, Cameron Ponitz ve Morrison (2009), davranışsal öz düzenleme ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca akademik başarıya cinsiyetin ve

davranışsal öz düzenlemenin etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 268 çocuk oluşturmaktadır. Verileri Baş-Ayak-Diz-Omuz dokunma yönergeleri görevi ve Woodcock Johnson başarı testi ile elde etmiştir. Bulgulara göre kız çocuklarının davranışsal öz düzenleme puanları erkeklere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı becerisi ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Davranışsal öz düzenleme becerisinin akademik başarıyı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Fındık Tanrıbuyurdu (2012), Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Çalışmasını Ankara merkez ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık 233 çocuk ile yapmıştır. Çocuklara tek tek uygulanan ölçeğin güvenirlik Cronbach Alfa katsayısı (α) 0.83 olarak bulunmuş ve güvenilir bir test olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğinin test edilmesi için alanında uzman kişilerden öneri ve değerlendirmeleri alınmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett testleri kullanılarak ölçeğin yapı geçerliği test edilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı .82 ve Barlett test sonucu $\chi^2 = 1940.468$ olduğu tespit edilmiş ve yapı geçerliğine uygun veriler elde edilmiştir.

Ertürk (2013), çocukların öz düzenleme becerisi ile öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği arasındaki ilişkiyi Ankara ili Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 120 anasınıfı üzerinde incelemiştir. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen çocuk etkileşim niteliğinin eğitsel destek açısından düşük, sınıf organizasyonu ve duygusal destek açısından orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çocukların öz düzenleme beceri puanlarının yüksek olduğu ve öz düzenleme becerisi dikkat dürtü puanlarıyla öğretmen çocuk etkileşiminin alt boyutlarında olumlu yönde ve yüksek korelasyon olduğu saptanmıştır.

Bindman vd. (2013) okul öncesi çocukların yürütme işlevi becerileri ile ebeveynleriyle etkileşimleri arasındaki ilişkileri, özellikle ebeveynlerin çocukların davranışlarını

yönlendirmek için kullandıkları sözel ifadelerle odaklanmıştır. Araştırmanın örneklemini 3-4 yaş 127 çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Ebeveyn-çocuk etkileşimi, ev ortamında yapılandırılmış bir oyun görevi sırasında videoya kaydedilmiştir. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarına karşı kullandıkları sözel ifadeler, yön verme (yüksek kontrol) ve öneride bulunma (düşük kontrol) şeklinde iki ayrı bölüme kaydedilmiştir. Çocukların yürütücü işlev becerileri ise Baş-Ayak-Diz-Omuz dokunma yönergeleri görevi ile ölçülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, üç yaş çocukların yürütücü işlev becerileri ile ebeveynlerin kullandığı yön verici dil arasında negatif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Ancak zamanla gelişen yürütücü işlev ile anlamlı bir fark görülememiştir. Üç yaş çocukların yürütücü işlev becerileri ile ebeveynlerin kullandığı öneri verici dil arasında pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Fakat zamanla gelişen yürütücü işlevler ile olumsuz yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Keleş (2014), Kültürel-Tarihsel kuram temelli hazırlanan eğitim programının 48-60 aylık okul öncesi çocukları öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisini ve 48-60 aylık çocukları için öz düzenleme bataryasının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Veri toplama aracı olarak 48-60 aylık çocuklar için öz düzenleme bataryası kullanılmıştır. Sakarya ilinde bulunan bağısız anaokullarına devam eden 101 çocuk ile öz düzenleme bataryasının geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili verileri elde etmiştir. Kültürel-Tarihsel kuram çerçevesinde hazırlanan eğitim programının öz düzenleme becerisine etkisini araştırmak için 63 çocuk ile çalışmıştır. Kültürel-Tarihsel kuram çerçevesinde hazırlanan eğitim programının çocukların öz düzenleme becerisi gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. 48-60 aylık çocuklar için öz düzenleme bataryasının güvenilirlik puanları 0.54 ile 1.000 arasında olduğu ve güvenilir bir araç olduğu saptanmıştır.

Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster (2014), çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları ile okul öncesi öz düzenleme ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin düzeyini araştırmıştır. Çalışma grubunu 36-65 ay arasındaki çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmada 40'ı kız 78'i erkek toplam 118 çocuk bulunmaktadır. Öğretmenler velilerden, çocukların sosyal becerileri ve problemli davranışlarını öğrenmiştir ve çocukları öz düzenleme, okuryazarlık ve matematiksel ölçütlerle verileri toplamıştır. Çalışmanın sonucunda cinsiyete göre fark olmadığı, çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının, okuryazarlıktaki başarısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların diğer bireylerle etkileşim şeklinin ve öğrenmelerinin öz düzenleme becerisi ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Ertürk Kara ve Gönen (2015), çocukların öz düzenleme becerisini yaş, cinsiyeti, doğum sırası ve ebeveynlerin öğrenim durumları gibi değişkenlerin etkisi incelemiştir. Araştırma Ankara ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 120 çocuk ile yapılmış ve veriler Kişisel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ile toplanmıştır. Çocukların toplan puan ortalaması 38.75, dikkat dürtü puan ortalaması 25.68 ve olumlu duygu puan ortalamasının 13.06 olduğu tespit edilmiştir. Öz düzenleme becerileri dikkat dürtü ve olumlu duygu puanlarına bakıldığında cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Annenin öğrenim durumunun dikkat dürtü alt puanlarına etkisi olduğu ancak olumlu duygu alt puanlarına etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Babanın öğrenim durumu ve doğum sırası değişkenlerine göre dikkat dürtü ve olumlu duygu alt puanlarına etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sezgin ve Demiriz (2015), davranış düzenleme becerileri ölçme aracı Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar(BADO) görevlerinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Çalışma grubunu Ankara ili merkez ilçelerinde okul öncesi eğitim alan 591 çocuk oluşturmaktadır. BADO kapsam geçerliliği için alanında uzman 12 kişiden görüş ve önerileri alınmıştır. Yapı geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve regresyon değeri 0.23 ile 0.93 arasında, t değeri ise 8.38 ile 26.56 arasında olduğu tespit edilmiştir. BADO güvenirlik testi için Cronbach Alfa kullanılmış ve bölüm I değeri 0.993, bölüm II değeri 0.957, bölüm III değeri ise 0.94 sonucuna ulaşılmıştır. BADO güvenirlik

testinin tamamına ait güvenilirlik Cronbach Alfa (α) değeri 0.96 olduğu tespit edilmiş ve Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar görevleri ölçme aracının güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Razza, Bergen-Cico ve Raymond (2015) tarafından, okul öncesi çocukların (3-5 yaş) öz düzenlemeyi becerilerini sağlamada farkındalığa dayalı yoga müdahalesinin etkinliğini değerlendirmeye yönelik yapılan bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 29 çocuk (16'sı deney / 13'ü kontrol) yıl boyunca süren ön test, son test, kontrol tasarımı kullanılan çalışmaya katılmıştır. Yoga müdahalesi, 16 çocuğa sınıf öğretmeni tarafından düzenli bir şekilde uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukları, ebeveyn raporunun ve doğrudan değerlendirmelerinin birleşimi kullanılarak, çocukların öz düzenleme endekslerini değerlendiren değerlendirmeleri tamamlamıştır. Araştırmanın bulguları, müdahalenin öz düzenleme endekslerine önemli etkileri olduğunu göstermiştir. Müdahaleden en çok faydalanan çocukların, öz düzenleme fonksiyon bozukluğu riski en fazla olan çocuklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tutkun, Tezel Şahin ve Işıktekiner (2016), 4-5 yaş çocukların öz düzenleme becerilerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma Ankara ilinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 59 dört yaşında ve 67 beş yaşında çocuk ile çalışmıştır. Çalışmanın verileri Kişisel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde 4-5 yaş çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin toplam puan ortalamalarının 37.75 olduğu görülmüştür. Öz düzenleme becerisinin cinsiyetlere göre fark gösterdiği ve kız çocukların öz düzenleme becerilerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca yaş büyüdükçe öz düzenleme becerisinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2017), annenin zihin yönelimliliğinin okul öncesi çocukların kendini düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya Çanakkale, İstanbul ve Sakarya illerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 40 çocuk ve anneleri katılmıştır.

Araştırma verileri Demografik Bilgi Formu, Baş-Ayak-Diz-Omuz dokunma yönergeleri görevi, Çocuklar için Stroop Benzeri Gece Gündüz testi ve Zihin Yönelimlilik görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda anne zihin yönelimliliği ile kendini düzenleme becerileri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiş ve yöntem farklılığı ile kültürel etkenler bağlamında tartışılmıştır.

Şepitci (2018), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların öz düzenleme becerileri ile okula uyum arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Ankara iline bağlı Yenimahalle ilçesinde bulunan resmi ilkokul anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında çalışmasını yapmıştır. Araştırma 5-6 yaş grubu 350 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri “Çocuklar için Genel Bilgi Formu”, “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği” ve “5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öz düzenleme becerisi ile çocuğun yaşı, devam ettiği okul öncesi kurumunun türü, anne yaşı, anne öğrenim durumu, anne mesleği, aile tipi, babanın yaşı, babanın öğrenim durumu ve babanın mesleği ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Çocukların öz düzenleme becerisi ile okula uyum becerisi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ceylan Esentürk (2018) öğretmen inanışları ve eğilimlerinin çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. 43 okul öncesi öğretmeni ve 190 okul öncesi eğitimi alan çocuğun katıldığı araştırma, İzmir ilinde bulunan beş merkez ilçeye bağlı bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarında yapılmıştır. Araştırma verileri öğretmenlik inanışları soru formu, öğretim eğilimleri gözlem formu ve çocukların öz düzenleme becerilerini ölçebilmek adına öz düzenlemenin beş alt boyutu ile ilgili hikâye kökleri ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öz düzenlemenin alt boyutu olan sırasını bekleme ve davranışlarını uygulamama becerilerinin pozitif bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlik inanışlarının ve çocukların öz düzenleme becerilerinin arasında da anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mercan (2019), okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın evreninde, İstanbul ili Avcılar merkez ilçesinde bulunan resmi okulların anasınıfları ve özel anaokullarına devam eden 289 çocuk yer almaktadır. Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”, “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öz düzenleme becerisi, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, çocuğun devam ettiği okul türü, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim durumu ve anne çalışma durumu değişkenlerine göre fark gösterdiği saptanmıştır. Çocukların akademik benlik saygılarının; doğum sırası, kardeş sayısı, okul türü, aile yapısı, anne-baba öğrenim durumu ve anne çalışma durumu değişkenlerine göre fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin; cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul türü, aile yapısı, anne-baba öğrenim durumu ve anne çalışma durumu değişkenlerine göre fark gösterdiği bulunmuştur. Çocukların öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların öz düzenleme becerileri ve akademik benlik saygısı ile kişilerarası problem çözme becerileri yıkıcı problem çözme alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Temiz (2019), okul öncesi eğitimi alan çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini çocuğa ve aile ortamına ilgili değişkenler ve ebeveyn tutumları açısından incelemiştir. Çalışma grubu Tokat ilinde eğitim gören 201 çocuk ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Demografik bilgi formu, Baş-Ayak-Diz-Omuz dokunma yönergeleri görevi ve Ebeveyn tutum ölçeği ile toplanmıştır. Çocukların okul öncesi eğitim alma yılı, gelir durumu, anne-baba eğitim seviyesi, anne çalışma durumu, yaşanan yerleşim yeri ve eve alınan kitap sayısı davranışsal öz düzenleme becerisini etkilediği saptanmıştır. Otoriter ve aşırı koruyucu anne-baba tutumları ile davranışsal öz düzenleme becerisi arasında anlamlı, düşük ve negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Karakurt (2019), çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma İstanbul iline bağlı on iki merkez ilçede yürütülmüştür. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitimi alan 48-72 aylık 242 çocuk ve öğretmenlerinin katılımıyla yapılmıştır. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Öz Düzenleme Beceri Ölçeği” ve “Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi” ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, yaş, cinsiyet, çocukların eğitim kurumuna gitme süresi, anne-baba öğrenim durumu ve ailelerinin ortalama aylık gelir düzeyi çocukların öz düzenleme becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

3.2.Sosyal Beceri İle İlgili Araştırmalar

Winsler ve Wallace (2002), okul öncesi çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını veli-öğretmen katılımı ile incelemiştir. Araştırmaya 47 çocuk, anne-baba ve öğretmen katılmıştır. Anne-baba ve öğretmenler tarafından doldurulan formlar ile çocukların sınıf içindeki davranışları gözlemlenerek çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularından yola çıkarak oluşturulan sonuçlara göre, erkek çocukların dışsallaştırıcı davranış gösterme seviyeleri kız çocuklara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca erkeklerin dışsallaştırıcı davranışları, anne-baba gözleminden elde edilen puanlar, öğretmen gözleminden elde edilen puanlardan daha yüksektir. Öğretmen ve anne-baba görüşlerinde genel anlamda paralellik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne-babalar öğretmenlerden daha çok problemleri davranış belirtmiştir.

Walker (2005) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerileri ve bilişsel gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 3-5 yaş aralığında 111 çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklardan 63’ü kız ve 48’i erkektir. Verileri bilişsel gelişim testleri ve akran ilişki profili ölçeği ile toplamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, büyük yaş grubunda bulunan erkek çocukların küçük yaş grubunda

bulunan erkek çocuklara oranla daha fazla saldırgan, uygunsuz ve yıkıcı davranış sergilemeye meyilli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca küçük yaş grubunda bulunan erkek çocukların ise daha utangaç ve çekingen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek çocukların bilişsel kabiliyetleri ile saldırgan davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu; bilişsel kabiliyetleri ile çekingenlik davranışları arasında ise negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Kız çocuklarının bilişsel kabiliyetleri erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Kız çocukların sosyal beceri puanları ile bilişsel kabiliyet puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Stevens (2009), çocukların sosyal problem çözme becerileri, bilişsel esneklik yetenekleri ile sosyal becerileri ve problemleri davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 2-6 yaş aralığında 82 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan çocuklar, düşük sosyo-ekonomik gelire sahip ailelerin çocuklarının eğitim gördüğü anaokullarından seçilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, çocukların sosyal problem çözme becerileri, bilişsel esneklik kabiliyetleri ve sosyal becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Daha iyi bilişsel esneklik kabiliyetine sahip çocukların daha az dışsallaştırıcı davranış sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bilişsel olarak iyi seviyede olan çocukların sosyal becerilerini sergilemede de daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Pekdoğan (2011), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklardaki sosyal becerilerin bazı özellikler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Elazığ iline bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 330 çocuk, anne-baba ve 26 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya ait veriler Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Sosyo-demografik Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları göre anne ve babanın öğrenim durumları arttıkça çocukların kişiler arası becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir. Sosyal becerinin alt boyutlarından olan dinleme, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerilerinde kız çocuklarının erkek çocuklara oranla

daha başarılı oldukları saptanmıştır. Aile gelirinin artması çocukların kendini kontrol etme ve sonuçları kabul etme becerilerini azalttığı görülmüştür.

Ayyıldız (2011), 6 yaş (60–72 Ay) çocuklarda sosyal beceri geliştirerek şiddeti önleme programının etkisi incelemiştir. 36 deney ve 31 kontrol grubu olmak üzere toplam 76 çocuk ve ebeveyni ile çalışmayı sürdürmüştür. Araştırmanın verilerini “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği”, “Çocuklarda Sözel ve Davranışsal şiddeti izlem Çizelgesi”, “Ebeveyn Tutum Ölçeği”, ve “Ebeveyn Görüşme Formu” ile elde etmiştir. Deney ve kontrol grubuna uygulanan ilk testlerde fark bulunmazken araştırmanın sonuncunda her iki grubunda uygulanan testlerde sosyal beceri toplam ve alt boyut puanlarının ancak deney grubu ile kontrol grubu arasındaki puanların anlamlı bir şekilde değiştiği saptanmıştır.

Arnold, Kupersmidt, Voegler-Lee ve Marshall (2012), okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile sosyal becerileri ile ortaya çıkan akademik beceri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 242 erkek ve 225 kız olmak üzere toplam 467 çocuk katılmıştır. Araştırmacı, çocukların saldırganlığı, dikkat sorunları ve prososyal beceriler hakkında öğretmenlerinden bilgi almıştır. Veriler, ön hazırlık, dil ve erken matematik becerileri ile ilgili standart testlerle toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, sosyal beceri seviyesi yüksek olan çocukların akademik gelişimlerinin daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Akademik gelişmeleri düşük olan çocukların dikkat sorunlarını ve saldırganlık becerilerini kontrol etmede güçlük yaşadığı tespit etmiştir. Araştırmada çocukların cinsiyetlerine göre fark tespit edilememiştir. Çocukların okul hakkındaki olumlu duygularının, ortaya çıkan akademik ve sosyal sorunlara karşı koruyucu bir faktör olabileceği düşünülmektedir.

Baker-Henningham, Scott, Jones ve Walker’ın (2012) yaptıkları araştırmada, okul öncesi çocukların davranış problemlerini azaltmayı ve sosyal becerileri geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 3-6 yaş arasında 225 çocuk katılmıştır. Araştırma için Amerika ve Jamaika’nın iç kesimlerinde yer alan 24 anasınıfı seçilmiştir. 24 anasınıfından 12’si deney grubu 12’si ise kontrol grubun olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 113 çocuk kontrol

grubunda ise 112 çocuk yer almaktadır. Deney grubunda yer alan 12 öğretmene “İnanılmaz Yıllar Öğretmen Eğitim Programı” eğitimi verilmiştir. Araştırmanın verileri, öğretmenler alınan raporlar, ebeveynlerden alınan raporlar, anne-babaların okula karşı tutumları, çocukların okula katılımları ve okuldaki davranışları gözlemlenerek toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, deney grubunda bulunan çocukların davranış problemlerinin azaldığı, sosyal becerileri ile arkadaşlık becerilerinin arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim programı sayesinde büyük çocuklarda okulu terk etme oranlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Neslitürk (2013), anne değerler eğitimi programının (ADEP) 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisi incelemiştir. Araştırma Antalya ili Alanya ilçesinde okul öncesi eğitimi alan 48 anne ve çocuk ile yürütülmüştür. 24 çocuktan ve anneden oluşan deney grubuna Anne Değerler Eğitimi Programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın verileri “Aile Bilgi Formu” ve “Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Aile Formu (Social Skills Improvement System “SSİS” Parent Form)” ile toplanmıştır. Araştırma sonunda yapılan veri analizlerinde deney grubunda bulunan çocukların iletişim, empati, işbirliği, sorumluluk, kendini ifade etme, grupla birlikte hareket etme ve kendini kontrol etme gibi becerilerinin kontrol grubunda bulunan çocuklara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Aksoy (2014), 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Tokat merkez ilçesinde okul öncesi eğitimi alan 120 çocuk üzerinde hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal becerilerine etkisini incelenmiştir. Araştırmacı Deney-I, Deney II ve Kontrol grubu olmak üzere üç grup oluşturmuştur. Deney-I grubuna “Hikaye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitimi” vermek için Türkçeye uyarladığı “Ready to Learn” adlı eğitimi uygulamıştır. Deney-II grubuna ise “Oyun Temelli Sosyal Eğitimi” vermek için Türkçeye uyarladığı “Fun Friends” adlı eğitimi uygulamıştır. Ayrıca “Genel Bilgi Formu”, “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu” ve “Sosyal

Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; “Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitimi” verilen çocukların toplam sosyal beceri puanları ve “iletişim”, “uyum”, “kendini kontrol”, “prososyal davranışlar” boyutunda; “oyun temelli sosyal beceri eğitimi” verilen çocukların ise sosyal beceri puanları ve “iletişim”, “uyum”, “kendini kontrol”, “prososyal davranışlar”, “atılganlık” boyutunda kontrol grubunda bulunan çocuklardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tatlı (2014), Sivas il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okul öncesi eğitimi alan 348 çocuk, öğretmenleri ve anne babaları üzerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne- babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemiştir. “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği’nin Sosyal Beceri Ölçeği”, “Öğretmen Çocuk İlişki Ölçeği” ve “Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği” ile verileri toplamıştır. Araştırma verilerine göre çocukların cinsiyetleri sosyal becerilerini etkilemektedir. Araştırma sonucunda kız çocuklarının sosyal beceri toplam puanları erkek çocuklarının sosyal beceri toplam puanlarına göre anlamlı farktespit edilmiştir. Çocukların sosyal bağımsızlık ve kabul, sosyal etkileşim, sosyal beceri toplam puanları anne yaşına göre değişkenlikler saptanırken babanın yaşı sosyal beceri alt boyutlarına etkileri saptanmamıştır. “Öğretmen Çocuk İlişki Ölçeği” ile “Sosyal Beceri Ölçeği” ile elde edilen puanlar incelendiğinde aralarında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kılıç (2016), Sosyal Beceri Eğitimi Programı’nın okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal becerileri üzerinde etkisi ve çocukların sosyal becerileri ile mizaçları arasında ilişkiyi deney ve kontrol grubundan oluşan toplam 55 çocuk üzerinde incelemiştir. “Bilgi Toplama Formu”, “Denver II Gelişimsel Tarama Testi”, “Sosyal Beceri Ölçeği” ve “Çocuk Davranış Listesi” ile verileri toplamıştır. Araştırma sonucunda deney grubu çocukların son test ortalama puanlarının kontrol grubu çocukların son test ortalama puanlarına göre daha

yüksek olduğu ve Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Paslı (2017), okul öncesi öğretmenlerinin iletişimci biçimleri ile çocukların sosyal beceri ve davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çubuk ilçesinde okul öncesi eğitimi alan 287 çocuk ve 55 öğretmen ile çalışmayı yürütmüştür. Araştırmacı verileri “İletişimci Biçimleri Ölçeği”, “Sosyal Beceri Ölçeği” ve “Davranış Derecelendirme Ölçeği” toplamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin en çok sözsüz iletişim kuran daha sonra sırasıyla arkadaş canlısı, etki bırakan, iletişimci imajı, baskın ve son olarak da tartışmacı iletişimci biçimlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Kıdem yıllarına göre öğretmenlerin iletişimci biçimleri arasında fark tespit edilememiştir. Arkadaş canlısı ve baskın iletişimci biçimlerini kullanan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların iletişim becerilerinde artmalar tespit edilirken; sözsüz iletişim kuran öğretmenlerin sınıfında bulunan çocukların iletişim becerilerinde azalmalar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri çocukların sosyal davranışlarında farklılaşmalara neden olmadığı saptanmıştır. Kız çocuklarının sosyal beceri puanları erkek çocukların sosyal beceri puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukların yaşları, doğum sıraları ve okul öncesi eğitimi kurumuna devam süreleri sosyal becerilerini etkilememektedir.

Özcan (2018), yapmış olduğu araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubu çocukların teknoloji kullanımı ile sosyal becerileri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Amasya il merkezinde okul öncesi eğitimi alan 330 çocuk, anne-babaları ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Okul Öncesi Çağındaki Çocukların Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Ebeveyn Görüşleri Anketi” ve “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuca göre, kişiler arası beceriler, dinleme becerileri, görevleri tamamlama becerileri ve sosyal beceri ölçeği

toplam puanlarında kız çocukları lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kişiler arası beceriler, sözel açıklama becerisi ve görevleri tamamlama becerisi açısından 6 yaşındaki çocuklar lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların sosyal beceri seviyelerinin yüksek olduğu, bununla birlikte teknolojik kullanım seviyelerinin ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Aslan (2019), mobil ve bağımsız anaokuluna devam eden 48-66 aylık çocukların alıcı ve ifade edici dil beceri ve kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme beceri düzeyleri ile ilişkili değişkenleri incelemiştir. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesinde okul öncesi eğitimi alan 84 çocuk ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Soruları”, “Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi” ve “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, cinsiyet, okul türü ortak etkisinin alıcı dil ve ifade edici dil beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Yaş, kardeşi olma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, okul türü ve ortak etkilerinin alıcı ve ifade edici dil beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyete ve yaşa göre okul türünün kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde 48-66 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi ve öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmektedir.

4.1.Araştırma Modeli

Yapılan araştırmada 48-66 ay çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Aynı zamanda çocukların ve ailelerinin demografik özelliklerine göre öz düzenleme becerileri arasında ve sosyal becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında yapılan araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde planlanmış ve yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemektedir (Karasar, 2009).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırma kapsamında Erzurum İli Palandöken, Yakutiye ve Aziziye ilçelerinde belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık olan 1268 çocuk araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni içerisinde kolaylıkla bulunabilen örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem seçilmesi için Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012) tarafından önerilen eşitlik ile hesaplanmıştır.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

Eşitlik 1.1. Sürekli değişkenlerde örneklem büyüklüğü tahmini

Eşitlik 1.1’de yer alan $n_0 = (t^2PQ)/d^2$ eşitliği ile hesaplanmakta ve p anlamlılık değeri 0.05 alındığında, $pq=0.25$ olacağından ve tabloda karşılık gelen t değeri 1.96 olduğundan 0.05 anlamlılık düzeyinde $n_0=384.16$ olarak hesaplanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Formülde n_0 yerine konulduğunda;

$$n = \frac{384.16}{1 + \frac{384.16}{1268}} = 294.83 = 295$$

Eşitlik 1.2. 48-66 Aylık Örneklem Miktarı

Eşitlik 1.2. göz önünde bulundurulduğunda hesaplanan örneklem miktarı 295 olmakla birlikte 48-66 aylık 478 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Zaman ve maliyet açısından örnekleme daha hızlı ulaşabilmek için kolaylıkla bulunabilen örnekleme yöntemi ile örneklem oluşturulmuştur. Kolaylıkla bulunabilen örnekleme, bir bölge söz konusu değilse, yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Erkuş, 2013, s. 122). Araştırma örneklemine ait demografik özelliklerin dağılımları Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1.

Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kız	241	50.4
	Erkek	237	49.6
Yaş	48-60 Aylık	230	48.1
	61-66 Aylık	248	51.9
Eğitim Aldığı Kurum Türü	Anasınıfı	291	60.9
	Anaokulu	187	39.1
Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresi	1 Yıldan Az	199	41.6
	1 Yıl ve Daha Fazla	279	58.4
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	68	14.2
	İki Kardeş	251	52.5
	Üç Kardeş	116	24.3
	Dört ve Daha Fazla Kardeş	43	9.0
	İlk Çocuk	215	45.0
Doğum Sırası	Orta veya Ortancalardan Biri	90	18.8
	Son Çocuk	173	36.2
Anne Öğrenim	İlkokul Mezunu	106	22.2
	Ortaokul Mezunu	68	14.2
	Lise Mezunu	147	30.8
	Ön Lisans Mezunu	48	10.0
	Lisans ve Lisansüstü Mezunu	109	22.8
Baba Öğrenim	İlkokul Mezunu	39	8.2
	Ortaokul Mezunu	25	5.2
	Lise Mezunu	173	36.2
	Ön Lisans Mezunu	52	10.9
	Lisans ve Lisansüstü Mezunu	189	39.5
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	104	21.8
	Çalışmıyor	374	78.2
Aile Yapısı	Çekirdek Aile	333	69.7
	Geniş Aile	145	30.3
Aile Aylık Gelir Durumu	1600 TL ve Altı	89	18.6
	1601-3200 TL	162	33.9
	3201-4800 TL	108	22.6
	4801-6400 TL	68	14.2
	6401 TL ve Üzeri	51	10.7
Toplam		478	100.0

Tablo 1 incelendiğinde çocukların, öğretmenlerinin ve ailelerinin demografik özelliklerine göre frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Çocukların cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde %50.4'ü kız %49.6'sı erkek çocuk olduğu görülmektedir. Çocukların yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, 48-60 aylık %48.1 çocuk ve 61-66 aylık %51.9 çocuk bulunmaktadır. Çocukların eğitim aldıkları kurum türlerine göre anasınıfında eğitim alan %60.9 çocuk ve anaokulunda eğitim alan %39.1 çocuk bulunmaktadır. Çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerine göre dağılımları incelendiğinde bir

yıldan az eğitime devam eden %41.6 çocuk, bir yıl ve daha fazla eğitime devam eden %58.4 çocuk bulunmaktadır. Çocukların kardeş sayılarına göre dağılımları incelendiğinde, tek çocuk olan %14.2 çocuk, iki kardeş olan %52.5 çocuk, üç kardeş olan %24.3 çocuk, dört ve daha fazla kardeş olan %9.0 çocuk bulunmaktadır. Çocukların doğum sıralarına göre dağılımları incelendiğinde ilk çocuk olan %45.0 çocuk, orta ve ortancalardan biri olan %18.8 çocuk, son çocuk olan %36.2 çocuk bulunmaktadır. Çocukların anne öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, annesi ilkököl mezunu olan %22.2 çocuk, annesi ortaokul mezunu olan %14.2 çocuk, annesi lise mezunu olan %30,8 çocuk, annesi ön lisans mezunu olan %10.0 çocuk, annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan %22.8 çocuk bulunmaktadır. Çocukların baba öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, babası ilkököl mezunu olan %8.2 çocuk, babası ortaokul mezunu olan %5.2 çocuk, babası lise mezunu olan %36.2 çocuk, babası ön lisans mezunu olan %10.9 çocuk, babası lisans ve lisansüstü mezunu olan %39,5 çocuk bulunmaktadır. Çocukların annelerinin çalışma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde annesi çalışan %21.8 çocuk ve annesi çalışmayan %78.2 çocuk bulunmaktadır. Çocukların aile yapılarına göre dağılımları incelendiğinde ailesi çekirdek aile olan %69.7 çocuk ve ailesi geniş aile olan %30.3 çocuk bulunmaktadır. Çocukların aile aylık gelir durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, ailesi 1600 TL ve altında gelire sahip olan %18.6 çocuk, ailesi 1601-3200 TL gelire sahip olan %33.9 çocuk, ailesi 3201-4800 TL gelire sahip olan %22.6 çocuk, ailesi 4801-6400 TL gelire sahip olan %14.2 çocuk, ailesi 6401 TL ve üzeri gelire sahip olan %10.7 çocuk bulunmaktadır.

4.3.Veritoplama Araçları

Araştırmada, veri toplamak amacı ile üç araç kullanılmıştır. Bu araçlar, “Genel Bilgi Formu”, “Baş-Ayak Diz -Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)” ve “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)”dir.

4.3.1.Genel Bilgi Formu

Araştırma kapsamında, çalışma grubuna alınan çocuklar ve ebeveynleri hakkında bilgilere ulaşmak amacıyla “Genel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Genel bilgi formunda çocukların; cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, doğum sırası, eğitim aldığı kurum türü, okul öncesi eğitim alma süresi, ebeveynlerin öğrenim durumu ve çalışma durumu, aile türü ve ailenin gelir durumunu belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

4.3.2. Baş-Ayak-Diz-Omuz Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)

Megan McClelland ve Pointz (2011) tarafından 3-7 yaş çocuklarının davranışsal kendini düzenlemeyi ölçmek için geliştirilen bir görev testidir. 3-7 yaş davranış düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla oluşturulan görevler üç bölümden oluşmakta, her bölümde 10 görevden toplamda 30 görev yer almaktadır. Bu görevler çocukların aynı anda dikkat, çalışma belleği, önleyici kontrol becerilerinin kullanımı ve sosyal etkileşim içinde davranış üretme yeteneğini ölçmektedir. Görevde çocuklara dört farklı sözlü yönergeye karşı davranışsal yanıt vermesi beklenir. Çocukların test sırasında sergilemiş oldukları davranışsal yanıtlar kayıt altına alınır. Ölçme aracı için bir malzeme veya materyal gerekmez sadece uygulayıcı çocuk arası etkileşime dayalı bir davranış testidir. Uygulayıcı uygulamayı yapmadan önce kısa bir eğitim alır (Sezgin & Demiriz, 2015).

Baş-Ayak-Diz-Omuz Dokunma Yönergeleri görevlerinde yer alan 3 bölüm çocuklara tek tek uygulanır. Çocuk her bölüm için 4 veya daha yüksek puan alırsa diğer bölüme geçer. Ölçeğin davranış becerilerini puanlamak için çocuğa yöneltilen görevi yaparsa 2 puan, yönetilen göreve yanlış cevap verip doğru hareket yapıp doğru görevi yaparsa 1 puan, kendisine yöneltilen görevi yapamazsa 0 puan alır. Çocuk bu görevlerden en düşük 0 en yüksek 60 puan alabilir. Çocukların aldığı puanlara göre davranış düzenleme becerileri düşük, orta ve yüksek olarak belirlenmektedir (Sezgin & Demiriz, 2015).

Amerika Birleşik Devletinde yapılan ölçme aracının güvenilirliğine ilişkin çalışmada Cronbach alfa değeri .98 olarak bulunmuştur (Sezgin & Demiriz, 2015). Ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirlik çalışması 2015 yılında Sezgin ve Demiriz tarafından yapılmıştır. Baş-Ayak-Diz-Omuz Dokunma Yönergeleri görevleri kapsam geçerliği için alanında uzman öğretim görevlilerinin görüşleri alınmıştır. Yapı geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi regresyon değeri 0.23 ile 0.83 arasında, t değeri ise 8.38 ile 26.56 arasında çıkmıştır. Baş-Ayak-Diz-Omuz Dokunma Yönergeleri görevlerinin regresyon katsayısı ve t değeri ile geçerli bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır. Baş-Ayak-Diz-Omuz Dokunma Yönergeleri görevlerinin güvenilir olup olmadığını değerlendirmek için Cronbach Alfa değerine bakılmıştır. 3 bölüm içinde hesaplanan Cronbach Alfa değeri I. Bölüm için 0.933, II. Bölüm için 0.957, III. Bölüm için 0.94 bulunmuştur. Baş-Ayak-Diz-Omuz Dokunma Yönergeleri görevlerinin tümüne ait Cronbach Alfa değeri 0.96 olarak bulunmuş ve ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Sezgin & Demiriz, 2015).

4.3.3. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)

48-66 ay çocukların sosyal becerilerini belirlemek için Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Ömeroğlu vd. (2012) tarafından geliştirilmiştir. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği 4 ana başlık ve 49 maddeden oluşturulmuştur. Form selamlaşma, kendini tanıtmak, izin isteme vb. 12 maddeden oluşan “Başlangıç Becerileri”ni, soruya cevap verme, eleştiri yapma, başladığı etkinliği sonlandırma vb. 12 maddeden oluşan “Akademik Destek Becerileri”ni, oyun kurallarına uyma, paylaşma, sıra bekleme vb. 13 maddeden oluşan “Arkadaşlık Becerileri”ni, hakkını koruma, isteğini erteleme, hatalarıyla baş etme vb. 12 maddeden oluşan “Duygularını Yönetme Becerileri”ni içermektedir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa katsayılarına bakılmış ve başlangıç becerileri için .89, akademik beceriler için .88 arkadaşlık becerileri için .92 duyguları

yönetme becerileri için .92 değerleri bulunmuştur. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre güvenilirliği ve geçerliği ortaya konmuştur (Ömeroğlu vd., 2014b).

Öğretmenler tarafından uygulanabilen “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği”nde her madde için “hemen hemen her zaman (5 puan)”, “çoğu zaman (4 puan)”, “bazen (3 puan)”, “nadiren (2 puan)” ve “hemen hemen hiçbir zaman (1 puan)” olarak derecelendirilmiştir. Eğer çocuk 0-45 puan aralığında (%25’ten düşük) ise akranlarına göre sosyal becerilerinin oldukça düşük olduğu, 46-50 puan aralığında (%25’ten fazla ve %50’den düşük) ise akranlarına göre gelişiminin daha yavaş olduğu ve çocuğun gözlemlenmesi gerektiği, 51-54 puan aralığında (%50’den fazla ve %75’ten düşük) ise akranlarına göre gelişimi bir miktar yavaş olup eğitim fırsatları sağlanması gerektiği, 55 ve üzeri bir puan (%75’ten fazla) ise çocuğun sosyal becerilerinin beklenen düzeyde olduğu düşünülmektedir.

4.4.Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplanmadan önce veri toplama aracı olarak kullanılacak olan “Baş-Ayak- Diz- Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)” ölçme aracının kullanım izni E. Sezgin ve S. Demiriz’den alınmış ve (BADO-DY) uygulaması ile ilgili bir saatlik eğitim olarak ölçme aracını uygulama yeterliği araştırmacı tarafından kazanılmıştır. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) ölçme aracının kullanım izni G. Gültekin Akduman’dan alınmıştır.

Araştırma verilerinin toplanacağı okullar için Erzurum Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi izin sağlanmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında araştırmanın yürütüleceği ilgili okulların yönetimi ve sınıf öğretmenleri ile görüşülerek araştırmanın amacı açıklanmış, öğretmenlerle uygun gün ve zaman aralıkları kararlaştırılmış ve ölçmenin yapılacağı ortamlar belirlenmiştir.

Çocukların çalışmaya katılmaları için ailelerden “Ebeveyn Onay Formu” ile izin alınmıştır. Araştırmacı tarafından çalışmaya gönüllü katılan çocuklara, gerekli açıklamalar yapılarak, eğitim ortamından farklı dikkat dağıtmayan, rahatsız edici bir unsuru olmayan bir ortamda çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. “Baş- Ayak- Diz- Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)”nin bir çocuğa uygulanması yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Çocuğun yanıtları araştırmacı tarafından anında kayıt altına alınmıştır. “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)” sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. “Genel Bilgi Formu”nun öğretmen rehberliğinde ailelere gönderilerek doldurulması sağlanmıştır.

4.5.Verilerin Analizi

48-66 aylık çocuklara ait BADO ve OSBED ölçekleri ile toplanmıştır ve veriler SPSS-25 paket programına işlenmiştir. Verilerin dağılımlarına ait uç değerlerin incelenmesi aşamasında gövde yaprak grafiği ve boxplot grafikleri incelenerek çok yüksek ve çok düşük değerler “uç değerler” olarak yorumlanmıştır (Tan, 2016, s.100). Verilerin dağılımları incelenmiş ve uç değer problemi gösteren bir veri olmadığı tespit edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puan dağılımlarının öğrencilerin demografik özelliklerine göre fark gösterip göstermediğine ve ölçekler arasındaki ilişkiye bakmadan önce puan dağılımlarının parametrik veya nonparametrik olmadığına karar vermek için normallik ve homojenlik testleri yapılmıştır.

Ölçekten elde edilen verilere ait ölçeğin geneli ve alt faktörüne ilişkin puanların normal dağılım varsayımının sınanması için Kolmogorov-Smirnov Z testi ile bakılmasına karar verilmiştir. Ancak Kolmogorov-Smirnov testi parametrik olmayan bir yöntem olup örneklem dağılımı ile birim normal dağılımı karşılaştırır ve örneklem dağılımının normal olup olmadığı hakkında hipotez testine dayalı olarak bilgi verir (Baykul & Güzeller, 2014, s. 491). Bu bağlamda normallik varsayımının sınanmasında Kolmogorov-Smirnov istatistiğine dayalı yorumları dikkate almanın dışında çarpıklık ve basıklık gibi verinin

kendisini direkt olarak yansıtan istatistikleri dikkate almak gerekir. Tablo 2’de normallik varsayımının test edilmesi için incelenen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği görülmektedir. Normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner & Barrett, 2004, s.50). Test varyanslarının homojenliği için Levene homojenlik testine ait dağılım incelendiğinde Levene İstatistiği $p>0.05$ ’e göre puan dağılımına ait test varyanslarının homojen dağıldığı ve homojenlik varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeklere ait elde edilen puan dağılımının sürekli veri olduğu ve eşit aralıklı ölçek düzeyinde olduğu görülmektedir. İki örneklemin (grup) birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını karşılamaktadır (Köklü, Büyüköztürk & Bököğlu, 2007, s. 152-161).

Tablo 2

Çocukların Ölçeklerden Aldıkları Puanların Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

n=478	Çarpıklık	Basıklık
BADO	.257	-.960
Başlangıç Becerileri	-.633	-.015
Akademik Destek Becerileri	-.456	-.373
Arkadaşlık Becerileri	-.430	-.362
Duygularını Yönetme Becerileri	-.191	-.561
OSBED Toplam	-.306	-.589

Tablo 2 incelendiğinde çarpıklık değerlerinin ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 aralığında olmasından dolayı normallik varsayımını sağladığı ve Levene istatistiğine göre varyansın homojen dağıldığı görülmektedir. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkisine Pearson korelasyon analizi ile bakılmıştır. Çocukların demografik özelliklerine ilişkin iki kategorili olan değişkenlere (cinsiyet, yaş, eğitim aldığı kurum türü, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne çalışma durumu ve aile türü) göre ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki farka Bağımsız Örneklem t-Testi analizi ile bakılmıştır. Çocukların demografik

özelliklerine ilişkin ikiden fazla kategorili olan değişkenlere (kardeş sayısı, doğum sırası, anne öğrenim, baba öğrenim, aile aylık gelir durumu) göre ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki farka Tek Yönlü Varyans Analizi ile bakılmıştır. İkiden fazla grup olan değişkenler bağlamında manidar fark çıkması durumunda grupların karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizinde çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde önemlilik seviyesi olarak $p<0.05$ değeri kabul edilmiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde, okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve sosyal becerilerinin incelendiği araştırmada elde edilen verilere ilişkin yapılan analiz sonuçları yer almaktadır. Bulgular; çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin bulgular, sosyal becerilerine ilişkin bulgular ve öz düzenleme ile sosyal beceri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular olarak sunulmuştur.

5.1. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, 48-66 ay çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları ve çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyetine, yaşa, öğrenim gördüğü kurum türüne, aile türüne, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine, kardeş sayısına, doğum sırasına, anne öğrenim durumuna, anne çalışma durumuna, baba öğrenim durumuna ve aile gelir durumuna göre anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların BADO-DY’ni gerçekleştirme düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.

Çocukların BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	n	Minimum Değer	Maksimum Değer	$\bar{X}$	SS
BADO	478	0.00	59.00	19.49	15.11

Kriter: 0-19,8=Yanlış; 19.9-39.7=Kendi Kendine Düzeltme; 39.8-60.00=Doğru

Tablo 3 incelendiğinde çocukların öz düzenleme becerilerine ait minimum değer 0.00 olduğu ve maksimum değer 59.00 olduğu görülmektedir. Çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında $\bar{X}$ =19.49 (SS=15.11) ortalama ile maksimum değerden uzak olduğu dolayısıyla ortalama değer düşük olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların cinsiyetlerine göre BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinin incelenmesi için bağımsız örneklem t-Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4.

Çocukların Cinsiyetlerine Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
BADO	Kız	241	21.94	15.80	3.63	476	0.000*
	Erkek	237	16.99	13.98			

*p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde çocukların cinsiyetlerine göre öz düzenleme becerilerinde ($t_{(476)}=3.63$, $p=0.000<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kız çocukları ($\bar{X}$ =21.94) ile erkek çocukları ($\bar{X}$ =16.99) arasında, kız çocukları lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Alan yazını incelendiğinde Aksoy ve Tozduman Yaralı (2017), öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelediği çalışmada öz düzenleme becerileri puanlarının kız çocukları lehine fark gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Öztürk (2017),

okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada öz düzenleme becerileri ölçeği dikkat/dürtü kontrolü alt boyutunda kız çocuklarının lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde çocukların cinsiyet değişkeniyle ilgili bulguları daha önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Alıcı & Altun, 2007; Bayındır, 2016; İvrendi, 2011; Karakurt, 2019; Özbey, 2018). Tüm bu araştırmaların yanı sıra öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre fark göstermediği çalışmalara da ulaşılmıştır (Cole, Dennis, Smith-Simon & Cohen, 2009; Doğruyol, Türküler Aka, Enisoğlu Tilbe, 2018; Ertürk, 2013; Ertürk Kara & Gönen, 2015; Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012; Jahromi & Shifter, 2008; Mercan, 2019; Sezgin ve Demiriz, 2016; Temiz, 2019; VonSchodoletz vd., 2013; Wanless, 2012).

Çocukların öz düzenleme becerileri cinsiyetlerine göre değişebilmekle birlikte bu farkın kültür, anne-baba tutumları vb. değişkenlerle birlikte değerlendirilmesi önemlidir.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların yaşlarına göre BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinin incelenmesi için bağımsız örneklem t-Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5.

Çocukların Yaşlarına Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
BADO	48-60 Aylık	230	18.55	14.99	1.31	476	0.192
	61-66 Aylık	248	20.36	15.21			

*p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi çocukların yaşları arttıkça öz düzenleme becerilerinin artmasına rağmen gruplar arası farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t(476)=1,31$, $p=0.192>0.05$).

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara benzer şekilde Özbey (2018), okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerilerini incelediği çalışmada öz

düzenleme becerilerinin çocuk yaşına göre anlamlı bir fark göstermediğini saptamıştır. Bayındır (2016), 48-72 aylık çocuklar için öz düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi için yaptığı çalışmada, öz düzenleme becerilerinin çocuk yaşına göre anlamlı bir fark göstermediğini saptamıştır. Araştırma bulgularından farklı olarak, çocukların yaşlarına göre öz düzenleme becerilerinde anlamlı fark olan araştırmalar da mevcuttur (Karakurt, 2019; Mercan, 2019; Şepitçi, 2018).

Araştırmada çocukların yaş aralıklarının birbirlerine yakın olması öz düzenleme beceri puan ortalamalarının birbirine yakın olmasına neden olmuş olabilir.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların eğitim aldığı kurum türüne göre BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinin incelenmesi için bağımsız örneklem t-Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Çocukların Eğitim Aldığı Kurum Türüne Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Kurum Türü	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
BADO	Anasınıfı	291	20.56	15.26	1.95	476	0.052
	Anaokulu	187	17.81	14.78			

*p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde çocukların eğitim aldığı kurum türüne göre öz düzenleme becerilerinde ($t_{(476)}=1.95$, $p=0.052>0.05$) anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara benzer şekilde yapılan bazı çalışmalarda öz düzenleme puanlarında çocukların devam ettiği eğitim kurumunun türüne göre anlamlı fark olmayan araştırmalarda mevcuttur (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Özbey, 2018; Temiz, 2019). Yapılan bazı çalışmalarda da öz düzenleme puanlarının çocukların eğitim aldığı kurum türüne göre anaokuluna devam eden çocuklar lehine anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Doğruyol, Türküler Aka, & Enisoğlu Tilbe, 2018; Şepitçi, 2018).

Araştırmada anlamlı fark oluşmamasının sebebi çocukların eğitim aldığı kurumların imkanlarının ve çevresel faktörlerin birbirlerine yakın olmasından ve uygulanan programın benzer olmasından kaynaklanabilir. Temiz (2019), okul öncesi eğitim kurumlarında aynı eğitim programının (MEB, 2013) uygulandığını ve program yaklaşımının değişmemesine bağlı olarak çalışmada yer alan çocukların öz düzenleme becerilerinin fark göstermediğini ifade etmiştir.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların aile yapısına göre BADO-DY’ni gerçekleştirme düzeylerinin incelenmesi için bağımsız örneklem t-Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Çocukların Aile Yapılarına Göre BADO-DY’ni Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Aile Yapısı	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
BADO	Çekirdek Aile	333	20.41	14.78	2.04	476	0.042*
	Geniş Aile	145	17.36	15.71			

*p<0.05

Tablo 7 incelendiğinde çocukların aile yapısına göre öz düzenleme becerilerinde ($t_{(476)}=2.04$, $p=0.042<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Çekirdek aile yapısına sahip çocuklar ($\bar{X}=20.41$) ile geniş aile yapısına sahip çocuklar ($\bar{X}=17.36$) arasında, çekirdek aile yapısına sahip çocuklar lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Akbaba (2017), 5-6 yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimi incelediği çalışmasında, çekirdek aileye sahip çocukların duygu düzenleme becerilerinin geniş aileye sahip çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgusundan farklı olarak Mercan’ın (2019) öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, aile yapısının çocuğun öz düzenleme puanı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Şepitçi (2018), okul öncesi eğitime

devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisini incelediği çalışmada, tek ebeveyne sahip çocuklara göre çekirdek ve geniş aile yapısına sahip çocukların öz düzenleme becerisinin tüm boyutlarında anlamlı fark bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Geniş aile yapısında, çoğu etkinliğe ebeveynler aile büyüklerini de dahil etmek zorunda kalırlar bu durumda davranış özgürlüğü kısıtlanmaktadır (Baran, 2016). Çekirdek aile yapısına sahip olan çocukların, geniş aile yapısına sahip çocuklara göre aileleriyle daha fazla ve nitelikli zaman geçirebilecekleri bunda anlamlı farka sebep olacağı düşünülebilir.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinin incelenmesi için bağımsız örneklem t-Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Devam Etme Süresi	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
BADO	1 Yıldan Az	199	19.11	15.16	.46	476	0.643
	1 Yıl ve Daha Fazla	279	19.76	15.10			

*p<0.05

Tablo 8 incelendiğinde çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre öz düzenleme becerilerinde ($t_{(476)}=.46$, $p=0.643>0.05$) anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Skibbe, Connor, Morrison ve Jewkes (2011) yaptıkları çalışmada da çocukların okul öncesi eğitime bir yıl-iki yıl devam etmelerinin öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulardan farklı olarak çocuğun okula devam etme süresine göre çocukların öz düzenleme becerilerinde anlamlı farkın olduğu araştırmalarda mevcuttur (Karakurt, 2019; Temiz, 2019).

Okul öncesi eğitimin çocuk gelişimindeki çıktılarını gözlemleyebilmek için en az iki yıl eğitim almaları önerilmektedir (Ulutaş & Macun, 2019). Bazı çocuklar temel kavramları eğitime başladıktan birkaç yıl sonra kazanabilmektedir (Bütün Ayhan & Aral, 2007). Kuruma devam süresine göre çocukların öz düzenleme becerilerinde fark olmaması çocukların yaş aralığının birbirine yakın olması ve çocuklara sunulan eğitim ortamlarının benzer nitelikler taşımasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların kardeş sayılarına göre BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinin incelenmesi için tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Çocukların Kardeş Sayılarına Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	S	f(3-474)	p
BADO	Tek Çocuk	68	21.25	15.10	1.29	0.278
	İki Kardeş	251	19.56	15.11		
	Üç Kardeş	116	17.48	14.57		
	Dört ve Daha Fazla Kardeş	43	21.65	16.45		

*p<0.05

Tablo 9 incelendiğinde çocukların kardeş sayılarına göre öz düzenleme becerilerinde ($f_{(3-474)}=1.29$, $p=0.278>0.05$) anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Mercan'ın (2019), öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öz düzenleme becerilerinin kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Şepitçi (2018), okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisini incelediği çalışmasında, öz düzenleme becerilerinin kardeş sayısına göre farklılaşmadığını saptamıştır. Dağgül (2016), okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, kardeş sayısının öz düzenleme becerilerini

etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Ertürk (2013), öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, dikkat dürtü puanlarının kardeş sayısına göre farklılaşmadığını saptamıştır. Literatür incelendiğinde araştırmanın bulguları daha önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgulardan farklı olarak Eke (2017), okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, kardeş sayısı arttıkça çocukların kontrol becerileri düzeyinin arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların doğum sırasına göre BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinin incelenmesi için tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Çocukların Doğum Sıralarına Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Doğum Sırası	n	$\bar{X}$	S	f(2-475)	p
BADO	İlk Çocuk	215	19.75	14.68	.27	0.761
	Orta veya Ortancalardan Biri	90	18.42	15.91		
	Son Çocuk	173	19.71	15.28		

*p<0.05

Tablo 10 incelendiğinde çocuklarının doğum sıralarına göre öz düzenleme becerilerinde ($f_{(2-475)}=.27$, $p=0.761>0.05$) anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Çalışma bulgularıyla paralel olarak yapılan bazı çalışmalarda da çocuğun doğum sırasının öz düzenleme puanları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Karakurt, 2019; Mercan, 2019; Şepitçi, 2018; Temiz, 2019). Araştırma bulgularından farklı olarak çocukların doğum sırasına göre öz düzenleme puanlarında iki kardeş olan çocuklar lehine anlamlı farkın ortaya çıktığı araştırmalar da mevcuttur (Kara & Gönen, 2015; Ertürk, 2013).

Araştırmada anne-babaların çocukları arasında ayırım yapmaması, çocuklarına ayırdıkları zaman ve sundukları fırsatların benzer olması kardeş sayısı ve doğum sırası gibi değişkenlerin çocukların öz düzenleme becerinde fark yaratmadığı söylenebilir.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinin incelenmesi için tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Anne Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	S	f(4-473)	p	Post Hoc (Tukey)
BADO	İlkokul Mezunu	106	17.49	15.11	4.39	0.002*	5>1**, 5>2**
	Ortaokul Mezunu	68	15.74	13.68			
	Lise Mezunu	147	19.35	14.93			
	Ön Lisans Mezunu	48	18.75	14.86			
	Lisans ve Lisansüstü Mezunu	109	24.27	15.40			

*p<0.05 **Kategoriler: İlkokul=1; Ortaokul=2; Lise=3; Ön Lisans=4; Lisans ve Lisansüstü=5

Tablo 11 incelendiğinde çocukların anne öğrenim durumlarına göre öz düzenleme becerilerinde ($f_{(4-473)}=4,39$, $p=0.002<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir.

- Lisans ve lisansüstü öğrenime sahip annelerin çocukları ($\bar{X}=24.27$) ile ilkokul öğrenime sahip annelerin çocukları ($\bar{X}=17.49$) arasında, annesi lisans ve lisansüstü öğrenime sahip çocuklar lehine,
- Lisans ve lisansüstü öğrenime sahip annelerin çocukları ($\bar{X}=24.27$) ile ortaokul öğrenime sahip annelerin çocukları ($\bar{X}=15.74$) arasında, annesi lisans ve lisansüstü öğrenime sahip çocuklar lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Çalışma bulgularıyla paralel olarak yapılan bazı çalışmalarda da anne öğrenim durumunun öz düzenleme becerileriyle istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu, anne öğrenim durumu arttıkça çocukların öz düzenleme puanlarında da artış olduğu saptanmıştır

(Doğruyol, Türküler Aka, Enisoğlu Tilbe, 2018; Ertürk, 2013; Karakurt, 2019; Mercan, 2019; Sezgin ve Demiriz, 2016; Şepitçi, 2018; Tekin, 2018; Temiz, 2019; Wanles vd., 2011). Araştırma bulgularından farklı olarak Öztapak'ın (2017) yaptığı çalışmada çocukların öz düzenleme puanlarının annelerinin öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların baba öğrenim durumuna göre BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinin incelenmesi için tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Baba Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	S	f(4-473)	p	Post Hoc (Tukey)
BADO	İlkokul Mezunu	39	17.64	16.63	3.38	0.010*	5>1**, 5>3**
	Ortaokul Mezunu	25	18.16	14.92			
	Lise Mezunu	173	16.67	14.08			
	Ön Lisans Mezunu	52	21.48	15.85			
	Lisans ve Lisansüstü Mezunu	189	22.07	15.15			

*p<0.05 **Kategoriler: İlkokul=1; Ortaokul=2; Lise=3; Ön Lisans=4; Lisans ve Lisansüstü=5

Tablo 12 incelendiğinde çocukların baba öğrenim durumlarına göre öz düzenleme becerilerinde ($f_{(4-473)}=3.38$, $p=0.010<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir.

- Lisans ve lisansüstü öğrenime sahip babaların çocukları ($\bar{X}=22.07$) ile ilkokul öğrenime sahip babaların çocukları ($\bar{X}=17.64$) arasında, babası lisans ve lisansüstü öğrenime sahip çocuklar lehine,
- Lisans ve lisansüstü öğrenime sahip babaların çocukları ($\bar{X}=22.07$) ile lise öğrenime sahip babaların çocukları ($\bar{X}=16.67$) arasında, babası lisans ve lisansüstü öğrenime sahip çocuklar lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Mercan (2019) öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, babaların öğrenim durumu ve öz düzenleme becerileri arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şepitçi (2018), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile okul uyumu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, babaların öğrenim durumu ve öz düzenleme becerileri arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularıyla benzer şekilde, farklı çalışmalarda da çocukların baba öğrenim durumlarına göre öz düzenleme becerilerinde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (Ertürk, 2013; Sezgin & Demiriz, 2016; Temiz, 2019). Öztapak'ın (2017), çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmasında ise babanın öğrenim durumuna göre çocuğun öz düzenlemesinde istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır.

Çocukların bilişsel gelişiminde öğrenim düzeyi yüksek anne-babaların, desteklediği vurgulanmaktadır (Bütün & Aral'dan aktaran M. Uslu & B. Uslu, 2013). Araştırmada ebevyenlerin öğrenim durumunun artmasıyla birlikte çocukların öz düzenleme becerilerinin artmasının nedenleri arasında eğitime yönelik farkındalıklarının artması, çocuğu destekleme ve çocukla etkili iletişim kurma becerisinin artması gösterilebilir. Öğrenim düzeyinin yüksek olması ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir. Öğrenim düzeyi yüksek olan ebevyenler elde ettiği bilgiyi sunmak için farklı öğretim yöntemleri kullanabilir ve böylece çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilir.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların anne çalışma durumuna göre BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinin incelenmesi için bağımsız örneklem t-Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13.

Çocukların Anne Çalışma Durumuna Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Anne Çalışma Durumu	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
BADO	Çalışıyor	104	22.37	16.12	2.21	476	0.028*
	Çalışmıyor	374	18.69	14.75			

*p<0.05

Tablo 13 incelendiğinde okul öncesi çocukların annelerinin çalışma durumlarına göre öz düzenleme becerilerinde ($t_{(476)}=2.21$, $p=0.028<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Annesi çalışan çocuklar ($\bar{X}=22.37$) ile annesi çalışmayan çocuklar ($\bar{X}=18.69$) arasında, annesi çalışan çocuklar lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Eke'nin (2017) okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, çocukların öz düzenleme becerilerinde annenin çalışma durumlarına göre anlamlı bir fark olduğu ve annesi çalışan çocukların öz düzenlemenin kontrol becerileri alt boyutundan aldıkları puanların daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Şepitçi (2018), okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisini incelediği çalışmasında, annesi profesyonel meslek grubunda çalışan çocukların öz düzenleme düzeylerinin annesi çalışmayan çocuklara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Mercan'ın (2019) öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında çocukların öz düzenleme puanlarında annesi çalışan çocuklar lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Temiz'in (2019) okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelediği çalışmasında annesi çalışan çocukların annesi çalışmayan çocuklara göre davranış düzenleme puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Annelerin çalışma durumu öğrenim düzeyi ile ilişkili olabilmektedir. Annenin çalışması aile ekonomisine destek sağlayacağından, çocuklarına daha fazla materyal sunma fırsatı vererek deneyimlerinin artmasına olanak sağlayabilir. Ayrıca çalışan anneler çocukları ile daha az zaman geçirebileceklerinden bu zamanı daha nitelikli etkinliklerle geçirerek çocuklarının öz düzenleme becerilerine katkı sağlayabilir.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların aile aylık gelir durumuna göre BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerindeki farkı belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve sonuçları Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14.

Çocukların Aile Aylık Gelir Durumuna Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Aile Aylık Gelir	n	$\bar{X}$	S	f(4-473)	p	Post Hoc (Tukey)
BADO	1600 TL ve Altı	89	18.02	15.97	2,93	0.020*	5>1**, 5>2**
	1601-3200 TL	162	17.86	13.90			
	3201-4800 TL	108	19.27	16.02			
	4801-6400 TL	68	21.10	14.67			
	6401 TL ve Üzeri	51	25.49	14.73			

*p<0.05 **Kategoriler: 1600 TL ve Altı=1; 1601-3200 TL=2; 3201-4800 TL=3; 4801-6400 TL=4; 6401 TL ve Üzeri=5

Tablo 14 incelendiğinde çocukların aile aylık gelir durumlarına göre öz düzenleme becerilerinde ($f_{(4-473)}=2.93$, $p=0.020<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir.

- Ailesi 6401 TL ve üzeri gelir düzeyine sahip olan çocuklar ($\bar{X}=25.49$) ile ailesi 1600 TL ve altı gelir düzeyine sahip olan çocuklar ($\bar{X}=18.02$) arasında ailesi 6401 TL ve üzeri gelir düzeyine sahip olan çocuklar lehine,
- Ailesi 6401 TL ve üzeri gelir düzeyine sahip olan çocuklar ($\bar{X}=25.49$) ile ailesi ile ailesi 1601-3200 TL gelir düzeyine sahip olan çocuklar ($\bar{X}=17.86$) arasında ailesi 6401 TL ve üzeri gelir düzeyine sahip olan çocuklar lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Temiz (2019), okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelediği çalışmasında, aile aylık gelir durumunun arttıkça çocukların öz düzenleme puanlarında da artış olduğu saptanmıştır. Karakurt (2019), okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmasında aile aylık gelir durumu ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışma bulgularıyla paralel olarak yapılan bazı çalışmalarda da aile aylık gelir durumunun öz düzenleme becerileriyle istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu, aile aylık gelir durumu arttıkça çocukların öz düzenleme becerilerinde de artış olduğu saptanmıştır (Cadima vd., 2016; Dilworth-Bart vd., 2007; Raver, Blair & Willoughby, 2013; Sektnan vd., 2010; Wanless vd., 2011). Dağgöl (2016), okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında aile aylık gelir durumu ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır .

Aile aylık gelir durumu yüksek çocukların, aile aylık gelir durumu düşük olan çocuklara göre öz düzenleme becerinin yüksek olduğu görülmektedir. Ailenin ekonomik durumu yükseldikçe çocuklara daha zengin uyarıcıların bulunduğu bir çevre ve fırsatlar sunmasına bağlı olarak öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğu düşünülebilir.

5.2. Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, 48-66 aylık çocukların sosyal becerilerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları ve çocukların sosyal becerilerinin cinsiyetine, yaşa, öğrenim gördüğü kurum türüne, aile türüne, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine, kardeş sayısına, doğum sırasına, anne öğrenim durumuna, anne çalışma durumuna, baba öğrenim durumuna ve aile gelir durumuna göre anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların OSBED ölçeğinden aldığı puanlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15.

Çocukların OSBED Ölçeğinden Aldığı Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	n	Minimum Değer	Maksimum Değer	$\bar{X}$	SS
Başlangıç Becerileri	478	20.00	60.00	47.23	9.15
Akademik Destek Becerileri	478	24.00	60.00	46.99	8.47
Arkadaşlık Becerileri	478	25.00	65.00	51.42	8.67
Duygularını Yönetme Becerileri	478	20.00	60.00	44.07	9.01
OSBED Toplam	478	105.00	245.00	189.71	30.73

Tablo 15 incelendiğinde çocukların sosyal beceri toplam puanı ve alt faktörlerine ilişkin betimsel istatistikleri incelendiğinde, başlangıç becerilerine ilişkin minimum değer 20.00 olduğu ve maksimum değeri 60.00 olduğu görülmektedir. Çocukların başlangıç becerilerine ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında $\bar{X}$ =47.23 (Ss=9.15) ortalama ile maksimum değere biraz daha yakın olduğu çocukların başlangıç becerilerinin biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Akademik destek becerilerine ilişkin minimum değeri 24.00 olduğu ve maksimum değeri 60.00 olduğu görülmektedir. Çocukların akademik destek becerilerine ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında $\bar{X}$ =46.99 (Ss=8.47) ortalama ile maksimum değere biraz daha yakın olduğu çocukların akademik destek becerilerinin biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Arkadaşlık becerilerine ilişkin minimum değeri 25.00 olduğu ve maksimum değeri 65.00 olduğu görülmektedir. Çocukların arkadaşlık becerilerine ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında $\bar{X}$ =51.42 (Ss=8.67) ortalama ile maksimum değere biraz daha yakın olduğu çocukların arkadaşlık becerilerinin biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Duyguları yönetme becerilerine ilişkin minimum değeri 20.00 olduğu ve maksimum değeri 60.00 olduğu görülmektedir. Çocukların duyguları yönetme becerilerine ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında $\bar{X}$ =44.07 (Ss=9.01) ortalama ile maksimum değere biraz daha yakın olduğu çocukların duyguları yönetme

becerilerinin biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal beceri toplam puanına ilişkin minimum değerin 105.00 olduğu ve maksimum değerin 245.00 olduğu görülmektedir. Çocukların sosyal becerilerine ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında $\bar{X}=189.71$ (Ss=30.73) ortalama ile maksimum değere biraz daha yakın olduğu çocukların sosyal becerilerinin biraz daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların cinsiyetlerine göre OSBED ölçeğinin alt faktörleri ve sosyal beceri toplam puanındaki farkı belirlemek için bağımsız örneklem t-Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16.

Çocukların Cinsiyetlerine Göre OSBED Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Toplam Puanının İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Başlangıç Becerileri	Kız	241	48.00	8.73	1.87	476	0.062
	Erkek	237	46.44	9.51			
Akademik Destek Becerileri	Kız	241	48.39	7.68	3.68	476	0.000*
	Erkek	237	45.57	9.00			
Arkadaşlık Becerileri	Kız	241	52.99	7.89	4.04	476	0.000*
	Erkek	237	49.83	9.15			
Duygularını Yönetme Becerileri	Kız	241	45.29	8.72	2.99	476	0.003*
	Erkek	237	42.84	9.15			
OSBED Toplam	Kız	241	194.66	28.46	3.59	476	0.000*
	Erkek	237	184.68	32.16			

*p<0.05

Tablo 16 incelendiğinde çocukların cinsiyetlerine göre başlangıç becerilerinde ($t_{(476)}=1.87$, $p=0.062>0.05$) anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Çocukların cinsiyetlerine göre akademik destek becerilerinde ($t_{(476)}=3.68$, $p=0.000<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kız çocuklar ($\bar{X}=48.39$) ile erkek çocuklar ($\bar{X}=45.57$) arasında, kız çocukları lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Çocukların cinsiyetlerine göre arkadaşlık becerilerinde ($t_{(476)}=4.04$, $p=0.000<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kız çocuklar ($\bar{X}=52.99$) ile erkek çocuklar ($\bar{X}=49.83$) arasında, kız çocukları lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Çocukların cinsiyetlerine göre duyguları

yönetme becerilerinde ($t_{(476)}=2.99$, $p=0.003<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kız çocuklar ($\bar{x}=45.29$) ile erkek çocuklar ($\bar{x}=42.84$) arasında, kız çocukları lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Çocukların cinsiyetlerine göre sosyal beceri toplam puanında ($t_{(476)}=3.59$, $p=0.000<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kız çocuklar ($\bar{x}=194.66$) ile erkek çocuklar ($\bar{x}=184.68$) arasında, kız çocukları lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara benzer şekilde Güllücü (2019), okul öncesi eğitime devam eden bölge çocukları ve Suriyeli mülteci çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışların incelediği çalışmasında araştırmaya katılan bölge çocuklarının ve Suriyeli mülteci çocukların sosyal beceri puan ortalamalarının kız çocuklar lehine daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Tutkun (2012), çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelediği çalışmasında, kız çocuklarının sosyal beceri puanlarının erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğunu saptamıştır. Literatür incelendiğinde çocukların cinsiyet değişkeniyle ilgili bulguları ile daha önceki çalışma bulguları örtüşmektedir (Bülbül, 2008; Dermez, 2008; Ilgın, 2018; Kurtulan, 2015; Özcan, 2018; Pekdoğan, 2011; Turan Güven, 2018; Türkoğlu, 2013). Araştırma bulgularından farklı olarak çocukların cinsiyetlerinin sosyal beceriler üzerinde anlamlı fark yaratmadığı araştırmalar da mevcuttur (Çimen, 2009; Hansa Bilek, 2011).

Kız çocuklarının sosyal becerilerinin erkek çocuklara oranla daha yüksek olmasının nedeni, ailenin çocuk yetiştirme tutumlarından ve kültürel etkenlerden kaynaklanabilir. Güllüce (2019), sosyal becerilerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasının, duygusal gelişimin cinsiyet açısından bir takım farklılıklar barındırmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Kız çocuklarının sosyal becerilerinin erkek çocuklara göre daha olumlu olmasının nedeni çocukların yetiştirilme tarzından kaynaklanabileceği ifade edilmiştir (Ilgın, 2018; Güven, 2018). Hem kültürel hem de toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanan özellikler de bu farklılığı açıklayabilir (Seven, 2006; Yener Öztürk, 2014; Canbolat, 2017).

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların yaşlarına göre OSBED ölçeğinin alt faktörleri ve göre sosyal beceri toplam puanındaki farkı belirlemek için bağımsız örneklem t-Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17.

Çocukların Yaşlarına Göre OSBED Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Toplam Puanının İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Başlangıç Becerileri	48-60 Aylık	230	46.55	9.82	1.55	476	0.121
	61-66 Aylık	248	47.85	8.45			
Akademik Destek Becerileri	48-60 Aylık	230	46.91	8.49	.19	476	0.849
	61-66 Aylık	248	47.06	8.47			
Arkadaşlık Becerileri	48-60 Aylık	230	51.52	8.71	.24	476	0.810
	61-66 Aylık	248	51.33	8.65			
Duygularını Yönetme Becerileri	48-60 Aylık	230	44.10	8.85	.06	476	0.950
	61-66 Aylık	248	44.05	9.17			
OSBED Toplam	48-60 Aylık	230	189.09	31.25	.43	476	0.669
	61-66 Aylık	248	190.29	30.29			

*p<0.05

Tablo 17 incelendiğinde çocukların yaşlarına göre başlangıç becerilerinde ($t_{(476)}=1.55$, $p=.121>.05$), akademik destek becerilerinde ($t_{(476)}=.19$, $p=0.849>0.05$), arkadaşlık becerilerinde ($t_{(476)}=.24$, $p=0.810>0.05$), duyguları yönetme becerilerinde ($t_{(476)}=.06$, $p=0.950>0.05$) ve göre sosyal beceri toplam puanında ($t_{(476)}=.43$, $p=0.669>0.05$) anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Balaban (2018), okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, yaş değişkeninin çocukların sosyal becerilerini etkilemediği, okul öncesi eğitime devam eden tüm yaş gruplarındaki çocukların birbirlerine benzer puanlar elde ettiklerini saptamıştır. Paslı (2017), okul öncesi öğretmenlerinin iletişimci biçimleri ile çocukların sosyal beceri ve davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, yaş değişkenine göre çocukların sosyal becerilerinde anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gültekin Akduman, Günindi ve Türkoğlu’nun (2015) okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri

arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmasında, çocukların yaşları ile sosyal becerileri arasında anlamlı fark olmadığını belirlemişlerdir. Araştırma bulgularıyla benzer şekilde yapılan bazı çalışmalarda da sosyal becerilerin yaşa göre farklılaşmadığı saptanmıştır (Güllüce, 2019; Karoğlu & Ünüvar, 2017; Kılınç, 2016). Bu çalışmada çıkan sonuçlardan farklı olarak, sosyal beceri ve yaş değişkeni arasında anlamlı farkın olduğu araştırmalar da mevcuttur (Acun Kapıkıran vd., 2006; Koçak & Tepeli, 2004; Kurtulan, 2015; Şen, 2016).

Araştırmada yaşa göre anlamlı farkın oluşmaması, çocukların yaş aralıklarının birbirlerine yakın olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların eğitim aldıkları kurum türüne göre OSBED ölçeğinin alt faktörleri ve göre sosyal beceri toplam puanındaki farkı belirlemek için bağımsız örneklem t-Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18.

Çocukların Eğitim Gördükleri Kurum Türüne Göre OSBED Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Toplam Puanının İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Kurum Türü	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Başlangıç Becerileri	Anasınıfı	291	46.43	8.84	2.38	476	0.018*
	Anaokulu	187	48.46	9.49			
Akademik Destek Becerileri	Anasınıfı	291	46.30	8.52	2.24	476	0.025*
	Anaokulu	187	48.07	8.30			
Arkadaşlık Becerileri	Anasınıfı	291	51.55	8.43	.41	476	0.682
	Anaokulu	187	51.22	9.06			
Duygularını Yönetme Becerileri	Anasınıfı	291	43.49	8.81	1.75	476	0.080
	Anaokulu	187	44.97	9.26			
OSBED Toplam	Anasınıfı	291	187.78	30.34	1.72	476	0.086
	Anaokulu	187	192.72	31.16			

*p<0.05

Tablo 18 incelendiğinde çocukların eğitim aldığı kurum türüne göre arkadaşlık becerilerinde ($t_{(476)}=.41$, $p=0.682>0.05$), duygularını yönetme becerilerinde ($t_{(476)}=1.75$, $p=0.080>0.05$), göre sosyal beceri toplam puanında ($t_{(476)}=1.72$, $p=0.086>0.05$) anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Çocukların eğitim aldığı kurum türüne göre başlangıç becerilerinde ($t_{(476)}=2.38$, $p=0.018<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Anaokulunda eğitim gören çocuklar ($\bar{X}=48.46$) ile anasınıfında eğitim gören çocuklar ($\bar{X}=46.43$) arasında, anaokulunda eğitim gören çocuklar lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Çocukların eğitim aldığı kurum türüne göre akademik destek becerilerinde ($t_{(476)}=2.24$, $p=0.025<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Anaokulunda eğitim gören çocuklar ($\bar{X}=48.07$) ile anasınıfında eğitim gören çocuklar ($\bar{X}=46.30$) arasında, anaokulunda eğitim gören çocuklar lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Canbolat (2017), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin duygusal zeka düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmasında, çocukların eğitim aldığı kurum türüne göre sosyal beceri değerlendirme ölçeğinin geneline ilişkin becerileri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgular çalışmadan elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Araştırmada çıkan sonuçlardan farklı olarak, eğitim aldığı kurum türüne göre sosyal beceri değerlendirme ölçeğinin geneline ilişkin becerileri arasında anlamlı fark bulunan çalışmalarda yer almaktadır (Günindi, 2011; Yener Öztürk, 2014).

Yapılan analiz sonucunda anaokuluna devam eden çocukların başlangıç ve akademik destek becerilerinin anasınıfına devam eden çocuklara göre daha iyi olduğu saptanmıştır. Çocuklar eğitim programına göre yarım gün eğitim almasına rağmen anaokulunda çocukların kulüp etkinliklerine katılarak tam gün eğitim almaları, bu süreçte yemek, kurs, drama vb. etkinlikler ile daha fazla yaşantı elde etmeleri farka neden olmuş olabilir.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların aile türlerine göre OSBED ölçeğinin alt faktörleri ve sosyal beceri toplam puanının incelenmesi için bağımsız örneklem t-Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19.

Çocukların Aile Yapılarına Göre OSBED Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Toplam Puanının İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Aile Yapısı	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Başlangıç Becerileri	Çekirdek Aile	333	47.84	8.73	2.23	476	0.027*
	Geniş Aile	145	45.82	9.93			
Akademik Destek Becerileri	Çekirdek Aile	333	47.71	8.23	2.85	476	0.005*
	Geniş Aile	145	45.33	8.79			
Arkadaşlık Becerileri	Çekirdek Aile	333	51.99	8.56	2.19	476	0.029*
	Geniş Aile	145	50.11	8.82			
Duygularını Yönetme Becerileri	Çekirdek Aile	333	44.32	8.97	.92	476	0.356
	Geniş Aile	145	43.50	9.11			
OSBED Toplam	Çekirdek Aile	333	191.87	29.93	2.34	476	0.020*
	Geniş Aile	145	184.76	32.04			

*p<0.05

Tablo 19 incelendiğinde çocukların aile yapılarına göre duyguları yönetme becerilerinde ($t_{(476)}=.92$, $p=0.356>0.05$) anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Çocukların aile yapılarına göre başlangıç becerilerinde ($t_{(476)}=2.23$, $p=0.027<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Çekirdek aile yapısına sahip çocuklar ($\bar{X}=47.84$) ile geniş aile yapısına sahip çocuklar ($\bar{X}=45.82$) arasında, çekirdek aile yapısına sahip çocuklar lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Çocukların aile yapılarına göre akademik destek becerilerinde ($t_{(476)}=2.85$, $p=0.005<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Çekirdek aile yapısına sahip çocuklar ($\bar{X}=47.71$) ile geniş aile yapısına sahip çocuklar ($\bar{X}=45.33$) arasında, çekirdek aile yapısına sahip çocuklar lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Çocukların aile yapılarına göre arkadaşlık becerilerinde ($t_{(476)}=2.19$, $p=0.029<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Çekirdek aile yapısına sahip çocuklar ($\bar{X}=51.99$) ile geniş aile yapısına sahip çocuklar ($\bar{X}=50.11$) arasında, çekirdek aile yapısına sahip çocuklar lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Çocukların aile yapılarına göre sosyal beceri toplam puanında ($t_{(476)}=2.34$, $p=0.020<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Çekirdek aile yapısına sahip çocuklar ($\bar{X}=191.87$) ile geniş aile yapısına sahip çocuklar

($\bar{X}$ =184.76) arasında, çekirdek aile yapısına sahip çocuklar lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

İlgın (2018), okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve sosyal değer kazanımları ile ebeveyn sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmasında, tek ebeveyne sahip olan çocukların sosyal beceri düzeylerinin geniş aileye sahip çocuklardan anlamlı ölçüde daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu bulgular çalışmadan elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Araştırma bulgularından farklı olarak ulaşılmış sonuçlarda yer almaktadır. Çetin (2019), geniş ve çekirdek ailede yaşayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve davranış sorunları açısından incelediği çalışmasında, geniş ailede yaşayan çocukların çekirdek ailede yaşayan çocuklara göre sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Tanrıöğen (2014), okul öncesi dönemi çocukların yaşadıkları sosyo kültürel ortamların sosyal beceri ile olan ilişkinin değerlendirildiği araştırmasında, geniş aile yapısına sahip çocukların sosyal beceri sıra ortalamalarının çekirdek aile yapısına ve dağılmış aile yapısına sahip çocuklardan daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada çocukların duygularını yönetme becerilerinin aile yapısına göre farklılaşmadığı görülmektedir. Çocuklar hem çekirdek aile yapısında hem de geniş aile yapısında karşılaştıkları deneyimlerin benzer olması ve çocuğun duyguları ifade etmesi ve anlamasına aynı düzeyde fırsat verdikleri için fark oluşmadığı düşünülebilir. Sosyal beceri toplam puanına ve diğer alt boyutlarına ait becerilerin çekirdek aile yapısına sahip çocuklarda daha iyi olduğu görülmektedir. Anne baba ve çocuk arasında özel bir bağ vardır. Çocuk birçok alanda olduğu gibi sosyal becerileri de öncelikle anne babalarını model alarak öğrenir (Baran, 2016; Karaca, Gündüz & Aral, 2011). Çekirdek aile yapısına sahip çocukların ebeveynleri ile daha fazla zaman geçirmeleri ve ilginin bölünmemesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre OSBED ölçeğinin alt faktörleri ve göre sosyal beceri toplam

puanının incelenmesi için tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20.

Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre OSBED Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Toplam Puanının İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Devam Etme Süresi	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Başlangıç Becerileri	1 Yıldan Az	199	46.88	9.45	.70	476	0.485
	1 Yıl ve Daha Fazla	279	47.47	8.94			
Akademik Destek Becerileri	1 Yıldan Az	199	47.01	8.34	.05	476	0.964
	1 Yıl ve Daha Fazla	279	46.97	8.57			
Arkadaşlık Becerileri	1 Yıldan Az	199	50.98	8.66	.94	476	0.346
	1 Yıl ve Daha Fazla	279	51.74	8.68			
Duygularını Yönetme Becerileri	1 Yıldan Az	199	44.30	8.57	.47	476	0.640
	1 Yıl ve Daha Fazla	279	43.91	9.32			
OSBED Toplam	1 Yıldan Az	199	189.17	30.05	.32	476	0.746
	1 Yıl ve Daha Fazla	279	190.10	31.25			

*p<0.05

Tablo 20 incelendiğinde çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre başlangıç becerilerinde ($t_{(476)}=.70$, $p=0.485>0.05$), akademik destek becerilerinde ($t_{(476)}=.05$, $p=0.964>0.05$), arkadaşlık becerilerinde ($t_{(476)}=.94$, $p=0.346>0.05$), duygularını yönetme becerilerinde ($t_{(476)}=.47$, $p=0.640>0.05$) ve göre sosyal beceri toplam puanında ($t_{(476)}=.32$, $p=0.746>0.05$) anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Bu araştırmada çıkan bulgulara paralel olarak Turan Güven (2018), çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının ebeveynleri tarafından değerlendirildiği çalışmada, okul öncesi eğitim alma süresi farklı olan çocukların sosyal beceriler ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edememiştir. Özbey (2009), anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışmada, çocukların sosyal becerileriyle okul öncesi eğitime devam etme süreleri arasında anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır. Bülbül (2008), çocukların sosyal becerilerini bazı değişkenler açısından incelediği çalışmada, okul öncesi eğitim alma

süresinin sosyal becerilerin ve problem davranışların hiçbir boyutunda anlamlı bir fark oluşturmadığını tespit etmiştir. Araştırmanın bulgularından farklı olarak, Gizir ve Baran'ın (2003), çocuklarda sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, anaokuluna devam süresinin çocukların işbirliği ve sosyal ilişkiler boyutu puanlarında fark oluşturduğu saptanmıştır ve anasınıfına iki sene ve üzerinde devam eden çocukların ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Güllüce (2019), bölge çocukları ve Suriyeli mülteci çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının psikometrik özelliklerine göre incelediği çalışmada, çocuklarının sosyal beceri puanlarının okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre, 13-26 ay okul öncesine devam eden çocuklar lehine farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre sosyal beceri puanları arasında anlamlı fark oluşmadığı görülmektedir. Bu sonucun aile ortamında sunulan fırsatlar, çocukların karşılaştıkları sosyal beceri deneyimleri ve kültürel faktörlerin benzer olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların kardeş sayısına göre OSBED ölçeğinin alt faktörleri ve sosyal beceri toplam puanının incelenmesi için tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve sonuçları Tablo 21 sunulmuştur.

Tablo 21.

Çocukların Kardeş Sayılarına Göre OSBED Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Toplam Puanının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	S	f(3-474)	p	Post Hoc (Tukey)
Başlangıç Becerileri	Tek Çocuk	68	50.40	7.87	3.97	0.008*	1>2**, 1>3**, 1>4**
	İki Kardeş	251	47.01	9.02			
	Üç Kardeş	116	46.74	9.35			
	Dört ve Daha Fazla Kardeş	43	44.79	10.23			
Akademik Destek Becerileri	Tek Çocuk	68	48.38	7.58	1.02	0.383	
	İki Kardeş	251	47.08	8.31			
	Üç Kardeş	116	46.22	8.74			
	Dört ve Daha Fazla Kardeş	43	46.37	9.86			
Arkadaşlık Becerileri	Tek Çocuk	68	52.18	8.19	.60	0.618	
	İki Kardeş	251	51.66	8.58			
	Üç Kardeş	116	50.82	8.90			
	Dört ve Daha Fazla Kardeş	43	50.47	9.43			
Duygularını Yönetme Becerileri	Tek Çocuk	68	45.51	8.39	.83	0.478	
	İki Kardeş	251	43.96	8.79			
	Üç Kardeş	116	43.38	8.92			
	Dört ve Daha Fazla Kardeş	43	44.30	11.29			
OSBED Toplam	Tek Çocuk	68	196.47	26.68	1.56	0.192	
	İki Kardeş	251	189.71	30.19			
	Üç Kardeş	116	187.16	31.50			
	Dört ve Daha Fazla Kardeş	43	185.93	36.62			

*p<0.05 **Kategoriler: Tek Çocuk=1; İki Kardeş=2; Üç Kardeş=3; Dört ve Daha Fazla Kardeş=4

Tablo 21 incelendiğinde çocukların kardeş sayılarına göre akademik destek becerilerinde ($f_{(3-474)}=1.02$, $p=0.383>0.05$), arkadaşlık becerilerinde ($f_{(3-474)}=.60$, $p=0.618>0.05$), duygularını yönetme becerilerinde ($f_{(3-474)}=.83$, $p=0.478>0.05$), sosyal beceri toplam puanında ($f_{(3-474)}=1.56$, $p=0.192>0.05$) anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Çocukların kardeş sayılarına göre başlangıç becerilerinde ($f_{(3-474)}=3.97$, $p=0.008<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir.

- Tek çocuk olan çocuklar ($\bar{X}=50.40$) ile iki kardeş olan çocuklar ($\bar{X}=47.01$) arasında, tek çocuk lehine,

- Tek çocuk olan çocuklar ($\bar{X}$ =50.40) ile üç kardeş olan çocuklar ($\bar{X}$ =46.74) arasında, tek çocuk lehine,
- Tek çocuk olan çocuklar ($\bar{X}$ =50.40) ile dört ve daha fazla kardeş olan çocuklar ($\bar{X}$ =44.79) arasında, tek çocuk lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

İlgın (2018), okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve sosyal değer kazanımları ile ebeveyn sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmasında, kardeş sayısına göre sosyal becerilerin farklılaşmadığını saptamıştır. Koç (2017), çocukların anne bağlanma stillerinin; empatik, duygusal ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelendiği çalışmada, kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığını belirlemiştir. Yener Öztürk (2014), çocukların sosyal beceri düzeyleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmasında, kardeş sayısına göre sosyal becerilerde fark oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Literatür incelendiğinde, çalışmada elde edilen bulgunun daha önceki çalışma bulguları ile örüştüğü görülmektedir (Elibol Gültekin, 2008; Keçecioğlu, 2015; Kılınç, 2014).

Araştırmada kardeş sayısına göre başlangıç becerilerinin tek çocuklarda daha iyi olduğu görülmektedir. Anlamlı farkın oluşmasının nedeni ailede bulunan tek çocuklara anne-babaların daha çok ilgi göstermesi, çocuğa ayrılan ilginin bölünmemesi ve çocukla daha çok iletişim kurmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. İlgın (2018), sosyal becerilerin toplumsal olaylardan öğrenilip bireysel olarak edinildiğini ifade etmiştir. Yener Öztürk (2014), sosyal becerilerin kazanılmasında çocuğun kardeşleri ile ilişkilerinin niceliğinin değil niteliğinin daha önemli ve etkili olabileceğini belirtmiştir.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların doğum sıralarına göre OSBED ölçeğinin alt faktörleri ve sosyal beceri toplam puanının incelenmesi için tek yönlü Varyans analizi uygulanmış ve sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22.

Çocukların Doğum Sıralarına Göre OSBED Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Toplam Puanının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Doğum Sırası	n	$\bar{X}$	S	f(2-475)	p	Post Hoc (Tukey)
Başlangıç Becerileri	İlk Çocuk	215	48.62	8.64			
	Orta veya Ortancalardan Biri	90	47.22	10.10	5.69	0.004*	1>3**
	Son Çocuk	173	45.50	8.99			
Akademik Destek Becerileri	İlk Çocuk	215	47.81	7.82			
	Orta veya Ortancalardan Biri	90	46.64	8.51	1.94	0.145	
	Son Çocuk	173	46.15	9.15			
Arkadaşlık Becerileri	İlk Çocuk	215	52.05	8.23			
	Orta veya Ortancalardan Biri	90	51.77	8.73	1.68	0.188	
	Son Çocuk	173	50.47	9.13			
Duygularını Yönetme Becerileri	İlk Çocuk	215	44.84	8.83			
	Orta veya Ortancalardan Biri	90	44.70	8.94	2.77	0.064	
	Son Çocuk	173	42.79	9.18			
OSBED Toplam	İlk Çocuk	215	193.32	28.51			
	Orta veya Ortancalardan Biri	90	190.33	31.65	3.65	0.027*	1>3**
	Son Çocuk	173	184.91	32.39			

*p<0.05 **Kategori: İlk Çocuk=1; Orta ve Ortancalardan Biri=2; Son Çocuk=3

Tablo 22 incelendiğinde çocukların doğum sıralarına göre akademik destek becerilerinde ($f_{(2-475)}=1.94$, $p=0.145>0.05$), arkadaşlık becerilerinde ($f_{(2-475)}=1.68$, $p=0.188>0.05$), duygularını yönetme becerilerinde ($f_{(2-475)}=2.77$, $p=0.064>0.05$) anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Çocukların doğum sıralarına göre başlangıç becerilerinde ($f_{(2-475)}=5.69$, $p=0.004<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. İlk doğan çocuklar ($\bar{X}=48.62$) ile son doğan çocuklar ($\bar{X}=45.50$) arasında, ilk doğan çocuklar lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Çocukların doğum sıralarına göre sosyal beceri toplam puanında ($f_{(2-475)}=3.65$, $p=0.027<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. İlk doğan çocuklar ($\bar{X}=193.32$) ile son doğan çocuklar ($\bar{X}=184.91$) arasında, ilk doğan çocuklar lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Paslı (2017), okul öncesi öğretmenlerinin iletişimci biçimleri ile çocukların sosyal beceri ve davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, iletişim, iş birliği ve sosyal ilişkilerde İlk sırada doğan çocuklar lehine anlamlı fark olduğunu saptamıştır. Yener Öztürk (2014), çocukların sosyal beceri düzeyleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmasında, ortanca çocukların Sosyal İşbirliği Becerileri, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri ve toplam puanlarının ilk ve son çocukların puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu araştırmaların yanı sıra sosyal becerilerinin doğum sırasına göre fark göstermediği çalışmalara da ulaşılmıştır (Özbey, 2009; Turan Güven, 2018; Ilgın, 2018; Canbolat, 2017; Tanrıöğen, 2014).

Ebeveynler ilk çocuklarının daha olgun olmalarını beklerler ayrıca ilk çocuklara karşı daha duyarlı ve çocuk merkezlidir (Bee & Boyd, 2009)Araştırmada ilk çocukların sosyal beceri toplam puanının ve başlangıç becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, ailelerin, çocuklarına sosyal becerilerinin kazanılmasında ilk çocuklarına daha çok dikkat etmelerinden daha sonra doğan çocuklara ilk çocuk kadar ilgi gösterememelerinden kaynaklanabilir. Çocuğun doğuş sırasının akademik destek, arkadaşlık ve duygularını yönetme becerilerine bir etkisi olmadığı söylenebilir. Çocukların daha çok kardeşleri ile etkileşime geçmelerinin önemli olduğu söylenebilir. Yener Öztürk (2014), çocukların büyük kardeşleri tarafından yönetildiğini ve bu sayede sosyal becerilerini daha iyi geliştirdiğini belirtmiştir.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre OSBED ölçeğinin alt faktörleri ve sosyal beceri toplam puanının incelenmesi için tek yönlü Varyans analizi uygulanmış ve sonuçları Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23.

Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre OSBED Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Toplam Puanının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Anne Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	S	f(4-473)	p	Post Hoc (Tukey)
Başlangıç Becerileri	İlkokul Mezunu	106	44.00	9.73	9.06	.000*	5>1**, 5>2**
	Ortaokul Mezunu	68	45.40	9.37			
	Lise Mezunu	147	47.28	8.96			
	Ön Lisans Mezunu	48	48.58	9.09			
	Lisans ve Lisansüstü Mezunu	109	50.83	7.23			
Akademik Destek Becerileri	İlkokul Mezunu	106	44.31	8.53	10.29	.000*	5>1**, 5>2**
	Ortaokul Mezunu	68	44.22	8.79			
	Lise Mezunu	147	46.97	8.39			
	Ön Lisans Mezunu	48	49.44	8.24			
	Lisans ve Lisansüstü Mezunu	109	50.27	6.92			
Arkadaşlık Becerileri	İlkokul Mezunu	106	48.91	9.47	6.01	.000*	5>1**, 5>2**
	Ortaokul Mezunu	68	49.91	8.60			
	Lise Mezunu	147	51.42	8.50			
	Ön Lisans Mezunu	48	53.02	8.42			
	Lisans ve Lisansüstü Mezunu	109	54.11	7.39			
Duygularını Yönetme Becerileri	İlkokul Mezunu	106	42.17	8.75	5.33	.000*	5>1**, 5>2**
	Ortaokul Mezunu	68	41.62	9.48			
	Lise Mezunu	147	44.10	8.93			
	Ön Lisans Mezunu	48	45.75	8.83			
	Lisans ve Lisansüstü Mezunu	109	46.68	8.43			
OSBED Toplam	İlkokul Mezunu	106	179.39	31.25	9.92	.000*	5>1**, 5>2**
	Ortaokul Mezunu	68	181.15	30.84			
	Lise Mezunu	147	189.78	30.97			
	Ön Lisans Mezunu	48	196.79	28.75			
	Lisans ve Lisansüstü Mezunu	109	201.89	25.53			

*p<.05 **Kategoriler: İlkokul=1; Ortaokul=2; Lise=3; Ön Lisans=4; Lisans ve Lisansüstü=5

Tablo 23 incelendiğinde çocukların anne öğrenim durumuna göre başlangıç becerilerinde ($f_{(4-473)}=9.06$, $p=0.000<0.05$), akademik destek becerilerinde ($f_{(4-473)}=10.29$, $p=0.000<0.05$), arkadaşlık becerilerinde ($f_{(4-473)}=6.01$, $p=0.000<0.05$), duygularını yönetme becerilerinde ($f_{(4-473)}=5.33$, $p=0.000<0.05$), sosyal beceri toplam puanında ($f_{(4-473)}=9.92$, $p=0.000<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Annenin öğrenim durumu yükseldikçe çocukların göre sosyal beceri toplam puanı ve alt beceri puanlarının arttığı görülmektedir.

Ekici (2015), okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmasında, annelerin öğrenim düzeylerine

göre sosyal beceri toplam puanında, lisans ve önlisans mezunu annelerin çocukları lehine anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir. Tatlı (2014), çocukların anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında, annelerin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocuğun sosyal beceri düzeyinin de yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Tutkun (2012), çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelediği çalışmasında, 3-5 yaş aralığındaki çocukların anne öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal beceri puan ortalamalarının da arttığı; problem davranış puan ortalamalarının ise azaldığı sonucuna varmıştır. Turan Güven (2018), çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının ebeveynleri tarafından değerlendirildiği çalışmasında, “Toplam Sosyal Beceri Puanı”, “Özdenetim Alt Ölçeği Puanı”, ”Sorumluluk Alt Ölçeği Puanı”, anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı ancak annesi üniversite mezunu olan çocukların “Atılmanlık Alt Ölçeği Puanı” daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çalışmalar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre OSBED ölçeğinin alt faktörleri ve göre sosyal beceri toplam puanının incelenmesi için tek yönlü Varyans analizi uygulanmış ve sonuçları Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 24.

Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre OSBED Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Toplam Puanının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Baba Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	S	f(4-473)	p	Post Hoc (Tukey)
Başlangıç Becerileri	İlkokul Mezunu	39	42.41	12.15	5.11	0.000*	5>1**, 3>1**
	Ortaokul Mezunu	25	45.60	8.32			
	Lise Mezunu	173	46.91	8.85			
	Ön Lisans Mezunu	52	46.15	9.35			
	Lisans ve Lisansüstü Mezunu	189	49.02	8.34			
Akademik Destek Becerileri	İlkokul Mezunu	39	43.36	10.01	7.34	0.000*	5>1**, 5>2**
	Ortaokul Mezunu	25	42.96	9.03			
	Lise Mezunu	173	46.16	8.40			
	Ön Lisans Mezunu	52	46.33	7.82			
	Lisans ve Lisansüstü Mezunu	189	49.22	7.72			
Arkadaşlık Becerileri	İlkokul Mezunu	39	49.21	10.38	3.74	0.005*	5>1**, 5>2**
	Ortaokul Mezunu	25	48.48	7.89			
	Lise Mezunu	173	50.72	8.72			
	Ön Lisans Mezunu	52	50.54	7.86			
	Lisans ve Lisansüstü Mezunu	189	53.15	8.31			
Duygularını Yönetme Becerileri	İlkokul Mezunu	39	42.62	8.69	5.22	0.000*	5>1**, 5>2**
	Ortaokul Mezunu	25	39.92	9.25			
	Lise Mezunu	173	43.42	8.85			
	Ön Lisans Mezunu	52	41.87	9.39			
	Lisans ve Lisansüstü Mezunu	189	46.13	8.69			
OSBED Toplam	İlkokul Mezunu	39	177.59	34.69	6.54	0.000*	5>1**, 5>2**
	Ortaokul Mezunu	25	176.96	29.83			
	Lise Mezunu	173	187.21	30.65			
	Ön Lisans Mezunu	52	184.88	29.73			
	Lisans ve Lisansüstü Mezunu	189	197.51	28.54			

*p<0.05 **Kategoriler: İlkokul=1; Ortaokul=2; Lise=3; Ön Lisans=4; Lisans ve Lisansüstü=5

Tablo 24 incelendiğinde çocukların baba öğrenim durumuna göre başlangıç becerilerinde ($f_{(4-473)}=5.11$, $p=0.000<0.05$), akademik destek becerilerinde ($f_{(4-473)}=7.34$, $p=0.000<0.05$), arkadaşlık becerilerinde ($f_{(4-473)}=3.74$, $p=0.005<0.05$), duygularını yönetme becerilerinde ($f_{(4-473)}=5.22$, $p=0.000<0.05$), sosyal beceri toplam puanında ($f_{(4-473)}=6.54$, $p=0.000<0.05$)

anlamli fark olduğu görülmektedir. Babanın  ğrenim durumu yükseldikçe çocukların göre sosyal beceri toplam puanı ve alt beceri puanlarının arttığı görülmektedir.

Karabulut (2018),  ocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerinin ihmalci davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmasında, babalarının öğrenim düzeylerine göre sosyal beceri toplam puanında, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul alt boyutunda, lise ve  niversite mezunu babaların çocuklarının sosyal becerileri lehine anlamli farklar olduğunu tespit etmiştir. Ilgın (2018), okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve sosyal değer kazanımları ile ebeveyn sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmasında, babası  niversite mezunu olan çocukların akademik beceri puanlarının anlamli bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kurtulan (2015), erken çocukluk döneminde bilişsel beceriler ile sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmasında, babası  niversite mezunu olan çocukların sosyal beceri seviyelerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu  alışmalar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmanın bulgularından farklı olarak, Turan Güven (2018),  ocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının ebeveynleri tarafından değerlendirildiği çalışmasında, toplam sosyal beceri puanlarının baba öğrenim durumuna göre anlamli bir fark göstermediğini tespit etmiştir. Elibol Gültekin (2008),  ocukların sosyal değer kazanımlarının babalarının öğrenim durumundan anlamli ölçüde etkilenmediği belirlemiştir.

 ğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin işbirliğine yatkın, kendini iyi bir şekilde ifade edebilen ve duygularını kontrol edebilen bireyler olmaları beklenir. Ebeveynlerin  ğrenim durumunun yükselmesi,  ocuk için sosyal bir ortamın nasıl düzenleneceği hakkında daha çok bilgi edinebilmelerine yardımcı olabilir. Sergilemiş olduğu sosyal davranışlarla çocuğa model olmaları, çocuğuyla geçireceği etkili vakit sosyal beceri kazanımına katkı sağlayabilir.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların anne çalışma durumlarına göre OSBED ölçeğinin alt faktörleri ve göre sosyal beceri toplam puanının incelenmesi için bağımsız örneklem t-Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 25 sunulmuştur.

Tablo 25.

Çocukların Anne Çalışma Durumuna Göre OSBED Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Toplam Puanının İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Anne Çalışma Durumu	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Başlangıç Becerileri	Çalışıyor	104	49.56	8.29	2.96	476	0.003*
	Çalışmıyor	374	46.58	9.28			
Akademik Destek Becerileri	Çalışıyor	104	49.39	7.08	3.31	476	0.001*
	Çalışmıyor	374	46.32	8.71			
Arkadaşlık Becerileri	Çalışıyor	104	53.16	7.50	2.33	476	0.021*
	Çalışmıyor	374	50.94	8.92			
Duygularını Yönetme Becerileri	Çalışıyor	104	46.69	8.34	3.39	476	0.001*
	Çalışmıyor	374	43.34	9.06			
OSBED Toplam	Çalışıyor	104	198.81	26.88	3.45	476	0.001*
	Çalışmıyor	374	187.18	31.28			

*p<0.05

Tablo 25 incelendiğinde okul öncesi çocukların anne çalışma durumuna göre başlangıç becerilerinde ($t_{(476)}=2.96$, $p=0.003<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Annesi çalışan çocuklar ($\bar{X}=49.56$) ile annesi çalışmayan çocuklar ($\bar{X}=46.58$) arasında, annesi çalışan çocuklar lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Çocukların anne çalışma durumuna göre akademik destek becerilerinde ($t_{(476)}=3.31$, $p=0.001<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Annesi çalışan çocuklar ($\bar{X}=49.39$) ile annesi çalışmayan çocuklar ($\bar{X}=46.32$) arasında, annesi çalışan çocuklar lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Çocukların anne çalışma durumuna göre arkadaşlık becerilerinde ($t_{(476)}=2.33$, $p=0.021<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Annesi çalışan çocuklar ($\bar{X}=53.16$) ile annesi çalışmayan çocuklar ($\bar{X}=50.94$) arasında, annesi çalışan çocuklar lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Çocukların anne çalışma durumuna göre duygularını yönetme becerilerinde ($t_{(476)}=3.39$, $p=0.001<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Annesi çalışan çocuklar ($\bar{X}=46.69$) ile annesi çalışmayan çocuklar ($\bar{X}=43.34$) arasında, annesi

alışan ocuklar lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Çocukların anne çalışma durumuna göre göre sosyal beceri toplam puanında ($t_{(476)}=3.45$, $p=0.001<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Annesi alışan çocuklar ($\bar{X}=198.81$) ile annesi çalışmayan çocuklar ($\bar{X}=187.18$) arasında, annesi çalışan çocuklar lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Seven (2007), ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisini incelediği çalışmasında, anne çalışma durumunun sosyal davranışsal problemler arasında anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir. Annenin alışma durumuna göre sosyal davranış problemi grup ortalamaları sonuçlarına göre, çalışan annelerin çocuklarının çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha az sosyal davranış problemi gösterdikleri saptanmıştır. Bu bulgular çalışmadan elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Ekici (2015), okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmasında, annenin ev hanımı veya farklı bir meslek grubuna ait olmasına ilişkin sonuçlara göre annelerin mesleği ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların göre sosyal beceri toplam puanındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ekici ve Ger (2018), ebeveynlerin kişilik özellikleri ile çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmasında, annenin çalışma durumuna göre, göre sosyal beceri toplam puanında, “Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri” ve “Sosyal Etkileşim Becerileri” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

alışan anneye sahip çocukların sosyal beceri toplam puanları ve sosyal beceri alt boyutlarına ait puanların, çalışmayan anneye sahip çocuklara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, çocuğa sağlanacak imkanların artmasına ve annenin iş dışında kalan zamanlarında çocuklarıyla daha çok vakit geçirmeye çalışmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca alışan anneler çocuklarını bakımı için okul öncesi eğitim kurumlarından veya diğer bireylerden destek almaları gerekmektedir. Buna bağlı

olarak çocuklar girdikleri ortamda farklı bireylerle tanışır, etkileşime girer ve farklı bir çevrede nasıl davranacağı hakkında tecrübeler elde eder. Çocukların farklı çevrelerde elde ettiği deneyimlerinin artması ile birlikte sosyal becerilerinin de olumlu yönde etkileneceği düşünülebilir.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların aile aylık gelir durumlarına göre OSBED ölçeğinin alt faktörleri ve sosyal beceri toplam puanının incelenmesi için tek yönlü Varyans analizi uygulanmış ve sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26.

Çocukların Aile Aylık Gelir Durumuna Göre OSBED Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Toplam Puanının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Aile Aylık Gelir Durumu	n	$\bar{X}$	S	f(4-473)	p	Post Hoc (Tukey)
Başlangıç Becerileri	1600 TL ve Altı	89	45.60	10.01	2.82	0.025*	5>1**, 4>1**
	1601-3200 TL	162	46.82	8.81			
	3201-4800 TL	108	46.66	9.64			
	4801-6400 TL	68	49.28	8.62			
	6401 TL ve Üzeri	51	49.82	7.40			
Akademik Destek Becerileri	1600 TL ve Altı	89	44.57	8.93	6.19	0.000*	5>1**, 4>1**
	1601-3200 TL	162	45.92	8.08			
	3201-4800 TL	108	47.54	8.79			
	4801-6400 TL	68	50.34	6.97			
	6401 TL ve Üzeri	51	48.98	8.32			
Arkadaşlık Becerileri	1600 TL ve Altı	89	50.25	9.06	3.27	0.012*	5>1**, 4>1**
	1601-3200 TL	162	50.62	8.55			
	3201-4800 TL	108	51.33	8.95			
	4801-6400 TL	68	54.34	8.41			
	6401 TL ve Üzeri	51	52.86	7.21			
Duygularını Yönetme Becerileri	1600 TL ve Altı	89	42.38	9.08	4.19	0.002*	4>1**, 4>2**
	1601-3200 TL	162	43.26	8.68			
	3201-4800 TL	108	44.01	8.80			
	4801-6400 TL	68	47.78	8.67			
	6401 TL ve Üzeri	51	44.80	9.69			
Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği	1600 TL ve Altı	89	182.80	32.71	4.90	0.001*	5>1**, 4>1**
	1601-3200 TL	162	186.62	29.16			
	3201-4800 TL	108	189.54	31.73			
	4801-6400 TL	68	201.74	27.52			
	6401 TL ve Üzeri	51	196.47	29.31			

*p<0.05 **Kategoriler: 1600 TL ve Altı=1; 1601-3200 TL=2; 3201-4800 TL=3; 4801-6400 TL=4; 6401 TL ve Üzeri=5

Tablo 26 incelendiğinde çocukların aile aylık gelir durumlarına göre başlangıç becerilerinde ($f_{(4-473)}=2.82$, $p=0.025<0.05$), akademik destek becerilerinde ($f_{(4-473)}=6.19$, $p=0.000<0.05$), arkadaşlık becerilerinde ($f_{(4-473)}=3.27$, $p=0.012<0.05$), duygularını yönetme becerilerinde ($f_{(4-473)}=4.19$, $p=0.002<0.05$), sosyal beceri toplam puanında ($f_{(4-473)}=4.90$, $p=0.001<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Ailenin aylık gelir durumu yükseldikçe çocukların göre sosyal beceri toplam puanı ve alt beceri puanlarının arttığı görülmektedir.

Ilgın (2018), okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve sosyal değer kazanımları ile ebeveyn sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmasında, aile gelir durumunun yüksek olması, OSBED toplam puanını ve Başlangıç Becerileri, Arkadaşlık Becerileri ve Duygu Yönetme Becerileri alt boyutları puanlarının da arttığı tespit etmiştir. Keçecioğlu (2015), Meb okul öncesi eğitim programı ve Montessori yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelendiği araştırmasında, ailesi yüksek gelire sahip çocukların işbirliği, özdenetim ve kendini ifade etme alt boyut puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yurdakavuştu (2012), ilköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeylerini incelediği çalışmasında, yüksek gelire sahip ailelerin çocuklarının sosyal beceri puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Seven (2006), çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmasında, ailelerin gelir durumu yükseldikçe çocukların sosyal beceri puanlarının arttığını belirlemiştir. Çalışmalar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmanın bulgularından farklı olarak Pekdoğan (2016), çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelendiği araştırmasında, ailenin gelir düzeyi yükseldikçe, çocukların kendini kontrol etme becerileri ve sonuçları kabul etme becerilerinin azaldığını tespit etmiştir.

Aile aylık gelir durumu yüksek çocukların, aile aylık gelir durumu düşük olan çocuklara göre sosyal beceri geneline ait toplam puanlarının ve sosyal beceri alt boyutlarına ait puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Ailenin ekonomik durumunun artması

çocukların materyalleri ve olanakları iyi olan çevrelerde yetişmesine imkan verir. Zengin uyarıcıların bulunduğu bir çevrede büyüyen çocuk daha fazla sosyal beceri deneyimine sahip olabilir.

5.3. Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 27.

Çocukların BADO ve OSBED Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	BADO (n=478)	
Başlangıç Becerileri	r	0.32**
	p	0.000*
Akademik Destek Becerileri	r	0.35**
	p	0.000*
Arkadaşlık Becerileri	r	0.29**
	p	.000*
Duygularını Yönetme Becerileri	r	0.23**
	p	0.000*
OSBED Toplam	r	0.34**
	p	0.000*

*p<0.05 **Korelasyon Aralıkları: 0,00-0,30=Düşük; 0,30-0,70=Orta; 0,70-1,00=Yüksek (Büyüköztürk, 2017)

Tablo 27 incelendiğinde çocukların başlangıç becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.32$, $p=0.000<0.05$). Çocukların akademik destek becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.35$, $p=0.000<0.05$). Çocukların arkadaşlık becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.29$, $p=0.000<0.05$). Çocukların duygularını yönetme becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde düşük

düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.23$, $p=0.000<0.05$). Çocukların okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeğinin toplam puanı ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.34$, $p=0.000<0.05$).

Eisenberg vd. (2000), duygusallık ve düzenleme kavramları ile sosyal işleyişin incelendiği araştırmasında, öz düzenleme becerileri ile sosyal davranışlar arasında pozitif bir ilişki olduğunu, yüksek düzeyde öz düzenleme becerisine sahip bireylerin, kişisel sıkıntılarına karşı davranışlarını düzenleme olasılığının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Eisenberg vd. (2001), çocukların problemleri davranışları, düzenleme ve duygusallık üzerine yaptığı çalışmada, çevresine yönelik uyumsuz davranışı yüksek olan çocukların öz düzenleme becerilerinin düşük olduğu saptanmıştır. Diener ve Kim (2004), okul öncesi dönem çocukların sosyal yeterliliğini incelediği çalışmada, sosyal beceriler ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır. Coxhead (2008), öz kararlılık ve sosyal beceri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, çocukların sosyal becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif ilişki olduğunu saptamıştır. Arslan, Durmuşoğlu-Saltalı ve Yılmaz (2011), okul öncesi dönem çocukların sosyal becerileri, duygu ve davranış özelliklerini inceledikleri çalışmada, sosyal beceriler ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Ambrose (2013), çocukların duygu düzenlemesi ve sosyal becerilerini incelediği çalışmada, duygu düzenleme becerisi düşük olan çocukların daha az işbirliği, sorumluluk ve öz kontrol becerisi gösterdiğini ve duygu düzenleme becerisi yüksek olan çocukların bu sosyal becerileri daha fazla gösterdiğini ortaya koymuştur. Montroy vd. (2014), davranış düzenleme ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, çocuğun sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının, öz düzenleme becerilerinin bir parçası olduğunu saptamıştır.

Çocuklara erken yaşlarda etkili bir çevre-çocuk etkileşimin sağlanması çocukların öz düzenleme ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin artmasını sağlamaktadır (Eisenhower,

Baker & Blacker, 2007). Çocukların öz düzenleme ve sosyal beceri düzeylerini yükseltmenin bir yolu da günlük rutinlerin geliştirilmesidir. Çocuklar bu sayede kendi doğal ortamlarındaki bireylerden ve çevresel kaynaklardan yararlanma imkanı bulurlar (Coelho, Cadima, Pinto & Guimarães, 2018). Öz düzenleme becerisi yüksek olan çocuklar akranları ile etkileşimleri sırasında daha üst seviyede sosyal beceri sergilemeye eğilimlidir. Çocukların, öğretmenleri ve akranları ile yüksek ve kaliteli sosyal etkileşim sağlaması birçok konuda daha avantajlı olmalarını ve hem öğrenme hem de akademik başarının artmasına yol açar (Montroy, Bowles, Skibbe & Foster, 2014). Çocuklar sadece okulda değil hayatın birçok alanında sıkıntılı durumlara karşı öz düzenleme stratejileri geliştirerek kullanır ve her olay için gerekli olan sosyal beceriyi de geliştirdiği öz düzenleme stratejilerine uygun olarak düzenler ve nasıl kullanacağı konusunda planlar oluşturur (Trentacosta & Shaw, 2009). Öz düzenleme becerileri sosyal beceriyle pozitif yönde ilişkilidir. Bu doğrultuda çalışma bulgusunun önceki araştırmalarla paralellik gösterdiği söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuç ve öneriler yer almaktadır.

6.1.Sonuçlar

Bu araştırma, 48-66 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi ve öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemek amacıyla Erzurum ilinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 48-66 ay 478 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırmada çocuklara ve ailelerine ilişkin bilgileri değerlendirmek için “Kişisel Bilgi Formu”, çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmek için “Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)” ve çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek için “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)” kullanılarak veriler toplanmıştır. Çalışmaya ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

6.1.1.Çocukların ve Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan çocukların %50.4’ü kız, %49.6’sı erkektir.

Çocukların %48.1'i 48-60 aylık, %51.9'u 60-66 aylıktır.

Çocukların %60.9'u anasınıfında, %39.1'i anaokulunda öğrenim görmektedir.

Çocukların %41.6'sı 1 yıldan az, %58.4'ü 1 yıl ve üzeri okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim görmektedir.

Çocukların %69.7'si çekirdek, %30.3'ü ise geniş aile yapısına sahiptir.

Tek çocuk olan %14.2 çocuk, iki kardeş olan %52.5 çocuk, üç kardeş olan %24.3 çocuk, dört ve daha fazla kardeş olan %9.0 çocuk bulunmaktadır.

Çocuklardan %45.0'ı ilk çocuk, %18.8'i ortanca ve ortancalardan biri, %36.2'si ise son çocuktur.

Çocukların annelerinin %22.2'si ilkokul mezunu, %14.2'si ortaokul mezunu, %30.8'i lise mezunu, %10.0'ı ön lisans mezunu %22.8'i ise lisans veya lisansüstü eğitim mezunudur.

Çocukların annelerinden %21.8'i çalışmakta, %78.2'si ise çalışmamaktadır.

Çocukların babalarının %8.2'si ilkokul mezunu, %5.2'si ortaokul mezunu, %36.2'si lise mezunu, %10.9'u ön lisans mezunu %39.5'i ise lisans veya lisansüstü eğitim mezunudur.

Çocukların aile aylık gelir durumu %18.6'sı 1600 TL ve altı, %33.9'u 1601-3200 TL, %22.6'sı 3201-4800 TL, 14.2'si 4801-6400 TL, 10.7'si ise 6401 TL ve üzeridir.

6.1.2. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Öz düzeleme becerilerinin çocuğun yaşına, öğrenim gördüğü kurum türüne, okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresine, kardeş sayısına ve doğum sırasına göre anlamlı fark görülmemiştir.

Öz düzeleme becerilerinin çocuğun cinsiyetine göre kız çocuklar lehine, aile yapısına göre çekirdek aile lehine, anne-baba öğrenim durum göre öğrenim düzeyi yüksek anne-babalar

lehine, anne çalışma durumuna göre çalışan anneler lehine ve ailenin aylık gelir durumuna göre gelir düzeyi yüksek aileler lehine istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilmiştir.

6.1.3. Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Sosyal becerilerinin çocuğun yaşına, öğrenim gördüğü kurum türüne, okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresine ve kardeş sayısına göre anlamlı fark görülmemiştir.

Sosyal becerilerinin çocuğun cinsiyetine göre kız çocuklar lehine, aile yapısına göre çekirdek aile lehine, doğum sırasına göre ilk doğan çocuklar lehine, anne-baba öğrenim durum göre öğrenim düzeyi yüksek anne-babalar lehine, anne çalışma durumuna göre çalışan anneler lehine ve ailenin aylık gelir durumuna göre gelir düzeyi yüksek aileler lehine istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilmiştir.

6.1.4. Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

48-66 aylık çocukların başlangıç becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde düşük düzeyin üzerinde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Çocukların akademik destek becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Çocukların arkadaşlık becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Çocukların duygularını yönetme becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Çocukların okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeğinin geneline ilişkin beceri düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde düşük düzeyin üzerinde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

6.2.Öneriler

Bu bölümde çalışmadan elde edilen sonuçlara göre uygulamaya ve araştırmaya yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

6.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğrenim düzeyi düşük ailelerin çocuklarının öz düzenleme ve sosyal becerilerinin düşük olduğu görülmektedir. Ailelere öz düzenleme ve sosyal beceri eğitimi (konferans, seminer vb.) verilebilir.
2. Sınıf kütüphanesi oluşturularak ebeveynlere çocukların sosyal becerilerinin gelişimine destek olabilecek etkinlik ve hikaye kitapları verilebilir.
3. Öğretmenler tarafından çocukların sosyal beceri ve davranışlarını daha çok geliştirecek ve destekleyecek eğitim programlarına ağırlık verilebilir ve sınıf ortamının sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik olarak düzenlenmeler yapılabilir.
4. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan okul öncesi eğitim programının içeriğinde güncellemeler yapılarak öz düzenleme becerilerini destekleyen eğitim programları oluşturulabilir.
5. Aile katılımlarında, çocukların öz düzenleme ve sosyal becerilerinin geliştirilmesini içeren etkinlikler düzenlenebilir. Bu sayede ebeveynlerin öz düzenleme ve sosyal beceri hakkında bilgi edinmeleri sağlanabilir.
6. Sosyal beceri gelişiminde en önemli etkenlerden biride ailedir. Ailenin çocuk gelişimi hakkında bilgi sahibi olması için atölye çalışmaları düzenlenebilir ve evde uygulayabilecekleri etkinlik örnekleri sunulabilir.

6.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma Erzurum iline bağlı Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. Farklı il ve ilçelerde benzer araştırmalar yapılabilir ve bulgular karşılaştırılabilir.
2. Bu çalışma, öz düzenlemenin ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Gelecek çalışmalarda empati, problem çözme becerileri ve aile katılımı gibi farklı boyutlar ile öz düzenleme becerileri arasında ilişkili olup olmadığı incelenebilir.
3. Araştırmada kullanılan BADO-DY ve OSBED ölçeği kullanılarak, okul öncesi eğitimi alan ve almayan iki farklı grubun öz düzenleme ve sosyal beceri düzeyleri karşılaştırılabilir.
4. Araştırmacılar tarafından öz düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik hikaye kitapları ve etkinlik kitapları oluşturulabilir.
5. Bu çalışmada, 48-66 aylık çocukların sosyal becerileri öğretmenlerinin gözlemlerine bağlı olarak incelenmiştir. Farklı çalışmalarda, 48-66 aylık çocukların sosyal becerileri öğretmen, ebeveyn ve çocuk görüşleriyle birlikte değerlendirilebilir.
6. Sosyal becerilerin ve öz düzenleme becerilerin nasıl bir gelişim gösterdiği boylamsal çalışmalarla incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Ackerman, D. J., & Friedman-Krauss, A. H. (2017). Preschoolers' executive function: importance, contributors, research needs and assessment options. *ETS Research Report Series*, 2017(1), 1-24.
- Acun Kapıkıran, N., Bora İvrendi, A. & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19(1), 19-27.
- Adagideli, F. H., Saraç, S. & Ader, E. (2015). Assessing preschool teachers' practices to promote self-regulated learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 423-439.
- Ahçı, G. Z. (2016). 3-5 Yaş çocuklarının soğuk ve sıcak yürütücü işlev performanslarının annelerin iskele kurma etkinlikleriyle ilişkisi. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ahioğlu, N. E. (2008). Kültürel - tarihsel kuram çerçevesinde çocuk gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 163-186.
- Ahioğlu-Lindberg, N. E. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.

- Akbaba, G. (2017). *Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akfırat, Ö. F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-56.
- Akman, B., Üstün, E. & Kargı, E. (2003). *Özel gereksinimli çocuklarda sosyal beceri eğitiminin önemi*. OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı (Bildiri Kitabı III). İstanbul: Ya-pa.
- Akpınar, S., & Akpınar Ö. (2017). Meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Anadolu Spor Bilimleri Dergisi*, 3, 143-155.
- Aksoy, P. (2014). *Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, B. A., & Yaralı T. K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Alıcı, B., & Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz düzenleme ve biliş üstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Alisinanoğlu, F., & Özbey S. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri*. İstanbul: Morpa.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E. & Pickering, S. (2006). Ver-bal and visuo-spatial short-term and working memory in children: are they separable? *Child Development*, 77(6), 1698-1716.

- Altun, S., & olak, E. (2011). ğrenme kuramları. S. Fer (Ed.), *ğrenme ğretme kuram ve yaklaşımları*, içinde (s.17-65), Ankara: Anı.
- Ambrose, H. (2013). *Young children 's emotion regulation and social skills: the role of maternal emotional socialization and mother-child interactional synchrony*. Doktora Tezi. Windsor University
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Aras, S. (2015). Promoting self-regulation in early years: tools of the mind. *Journal of Education and Future*, 8, 15-25.
- Arnold, D. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E. & Marshall, N. A. (2012). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 376-386.
- Arslan, E., Durmuşoğlu-Saltalı, N., & Yılmaz, H. (2011). Social skills and emotional and behavioral traits of preschool children. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39(9), 1281–1287.
- Aslan, S. H. (2019). *48-66 aylık çocuklarda dil gelişimi ve sosyal beceri ile ilişkili değişkenlerin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Atlı, Ç. (2006). *Okul öncesi eğitimi alan 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkileri anlamlandırmasının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök.
- Aybek, B., & Aslan, S.(2017). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 455-470.

- Aylar, E. (2012). Bir örnek olay incelemesi: sosyo-kültürel teori bağlamında geleceğe yönelik hedefler ve öz-düzenleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 20(3), 767-782.
- Ayyıldız, T. (2011). *6 yaş (60–72 ay) çocuklarda sosyal beceri geliştirerek şiddeti önleme programının etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bacanlı, H. (2014). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of learning and motivation*, 8, 47-89.
- Baddaley, A., & Hitch, G. (1976). Verbal reasoning and working memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 28, 603-621.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417 – 423.
- Baddeley, A. (2002). Is working memory still working? *European Psychologist*, 7(2), 85-97.
- Baddeley, A. (2003). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(10), 829-839.
- Baddeley, A., & Hitch, G. (2007). Working memory: past, present... and future. N. Osaka, R. H. Logie & M. D'esposito, (Ed.), *The cognitive neuroscience of working memory* içinde (s. 1-20). Oxford: Oxford University.
- Baddeley, A. (2010). Working memory. *Current Biology*, 20 (4), 136-140.
- Baddeley, A. (2012). Working memory: theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 1-29.
- Baker-Henningham, H., Scott, S., Jones, K., & Walker, S. (2012). Reducing child conduct problems and promoting social skills in a middle-income country: cluster randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry*, 201, 101-108.

- Balaban G. G. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Barkley, R. (2011). Attention-Deficit/Hyperactivity disorder, self-regulation, and executive functioning. K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of self-regulation, second edition: Research, theory, and applications* içinde (s. 551–564). New York: Guilford.
- Bayındır, D. (2016). *48-72 aylık çocuklar için öz düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baykul, Y., & Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Baron, I.S. (2004). Test review. Delis-Kaplan executive function system. *Child Neuropsychology*, 10(2), 147-152.
- Bayhan, S. P., & Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitim*. İstanbul: Morpa.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitime uygulanaşı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 198-210.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. (O. Gündüz Çev.). İstanbul:Kaknüs
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk Gelişimi*. (A. Dönmez Çev.). Ankara: İmge.

- Bindman, S. W., Hindman, A. H., Bowles, R. P. & Morrison, F. J. (2013). The contributions of parental management language to executive function in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (3), 529–539.
- Bitar, M. L. (2010). *Challenging behaviors: early childhood teachers' perspectives on young children's self-regulation*. Doktora Tezi, Indiana University, Pennsylvania.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111-127.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control executive function and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78 (2), 647–663.
- Blair, C., & 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(03), 899-911.
- Blair, C., & Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and self-regulation. K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* içinde (s. 300–320). New York: Guilford.
- Bozan, A., & Akay, Y. (2012). Dikkat geliştirme eğitiminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dikkatlerini toplama becerilerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 53-66.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and Nurture*. New York: Guilford.
- Brownell, C. A., & Kopp, C. B. (2010). *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. New York: Guilford.

- Bull, R., Espy, K. A., & Wiebe, S. A. (2008). Short term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 205-228.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40 (5), 415-436.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (İ. D. Erguvan Sarioğlu, Çev.) İstanbul: Kaknüs.
- Bülbül, N. E. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bütün Ayhan, A. ve Aral, N. (2007). Bracken temel kavram ölçeği-gözden geçirilmiş formunun altı yaş çocukları için uyarlama çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 42-51.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (Ed.). (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2010). *Zihnin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı*. (T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz, & E. Kalkan, Çev.) Ankara: Anı.
- Cadima, J., Enrico, M., Ferreira, T., Verschueren, K., Leal, T. & Matos, P. M. (2016). Self-regulation in early childhood: the interplay between family risk, temperament and teacher-child interactions. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 341-360.

- Calkins, S.D., Smith, C. L., Gill, K. & Johnson, M. C. (1998). Maternal interactive style across contexts: relations to emotional, behavioral and physiological regulation during toddlerhood. *Social Development*, 7, 350-369.
- Calkins, S. & Williford, A. P. (2009). Taming the Terrible Twos: Self-Regulation and School Readiness. O. A. Barbarin, & B. H. Wasik, (Ed.), *Handbook of Child Development and Early Education: Research to Practice* içinde (s. 172-199). NewYork: Guilford.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Can Aran, Ö. (2015). Öz düzenleme ve çalışma becerileri arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 207-220.
- Canbolat, A. N. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin duygusal zeka düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22, 489–510.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2011). Self-regulation of action and affect. K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* içinde (s. 3-21). New York: Guilford.
- Caspi, A., Henry, B., McGee, R., Moffitt, T. & Silva, P. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behaviour problems: from age three to age fifteen. *Child Development*, 66, 55-68.

- Chan R. C., Shum D., Touloupoulou T., & Chen E. Y. (2008). Assessment of executive functions: review of instruments and identification of critical issues. *Arch Clin Neuropsychol*, 23 (2), 201-216.
- Ceylan Esentürk, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarında öz düzenleme becerileri ile öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Coelho, V., Cadima, J., Pinto, İ. A., & Guimarães, C. (2018). Self-regulation, engagement, and developmental functioning in preschool-aged children. *Journal of Early Intervention*, 1– 20.
- Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, 1309-1321.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L.H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352.
- Cook, J.L. ve Cook G. (2009). *Child Development; Principles and Perspectives*. London: Pearson Allyn and Bacon.
- Coxhead, A. (2008). *The relationship between self-determination and social skills in youth with learning disabilities*. Yüksek Lisans Tezi. Calgary University
- Csöti, M. (2001). *Social awareness skills for children*. London: Jessica Kingsley.
- Csöti, M. (2009). *Developing children's social, emotional and behavioural skills*. New York: Continuum.
- Çağdaş, A., & Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. İstanbul: Nobel.

- Çetin, F., Alpa Bilbay, A. & Albayrak Kaymak, D. (2003). *Çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon.
- Çetin, B. (2019). *Geniş ve çekirdek ailede yaşayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve davranış sorunları açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çiftçi, İ. & Sucuoğlu, B. (2009). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Kök.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Çimen, N. (2009). *Okul öncesi eğitimi programında altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Bilgi*, 37, 155-174.
- Dağlıoğlu, H. E., & Çakır, F. (2007). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinden planlama ve derin düşünmenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim* 32(144), 28-35.
- Dehn, M. (2008). *Working memory and academic learning: Assessment and intervention*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Demir, M., & Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 30-41
- Demirdöğen, Y. E. (2019). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan bireyler ve sağlıklı kontroller arasında yürütücü işlevlerin göz takibi ile karşılaştırılması*. (Uzmanlık Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Dennis, T. (2006). Emotional self-regulation in preschoolers: the interplay of child approach reactivity parenting and control capacities. *Developmental Psychology*, 42 (1), 84-97.
- Dermez, H. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (1997). Reactive and effortful processes in the organization of temperament. *Development and Psychopathology*, 9, 633–652.
- DeVries, R. (1997). Piaget's social theory. *Educational Researcher*, 26(2), 4-17
- Dilworth-Bart, J. E., Khurshid, A., & Vandell, D. (2007). Do maternal stress and home environment mediate the relation between early income-to-need and 54-months attentional abilities? *Infant and Child Development*, 16, 525–55.
- Diamond, A., Prevor, M. B., Callender, G., & Druin, D. P. (1997). Prefrontal cortex cognitive deficits in children treated early and continuously for PKU. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 62, 1–205.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to Young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. D. T. Stuss & R. T. Knight (Ed.), *Principles of frontal lobe function* içinde (s. 466–503). New York: Oxford University.
- Diamond, A., Kirkham, N. ve Amso, D. (2002). Conditions under which young children can hold two rules in mind and inhibit a prepotent response. *Developmental psychology*, 38(3), 352-362.
- Diaz, G. (2013). *Parental Beliefs and Practices: Influences of Parenting in Latino/a and Caucasian Children's Behavioral Regulation*. Yüksek Lisans Tezi, Oregon State University.

- Diener, M. L., & Kim, D. Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(1), 3–24.
- Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi dönemde sosyal beceri eğitimi. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 5, 6-11.
- Doğan, M. (2011). Çocuklarda Çalışma Belleği, Akademik Öğrenme ve Öğrenme Yetersizlikleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14 (27), 48-65.
- Doğaroğlu, K. T. (2019). *Semantik bilgi ve sözel çalışma belleği ilişkisinin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Doğruyol, B. ,Türküler Aka, B., & Enisoğlu Tilbe E. (2018). Okul tipinin okul öncesi dönem davranış düzenleme becerileri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Nisan.
- Dowrick, P.W. (1986). *Video training. Chapter 11 in Social survival for children: a trainer's resource book*. New York: Brunner/Mazel.
- Durksen, T. L. (2010). *Challenges to self-regulation: a multiple case study of preschool-aged girls*. Doktora Tezi, University of Victoria, Canada.
- Duru E., Duru, S. & Balkıs, M.(2014). Tükenmişlik, akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4) , 1263-1284.
- Durualp, E., & Aral, N. (2011). *Oyun temelli sosyal beceri eğitimi (1. baskı)*. Ankara: Vize.
- Eisenberg, N., Guthrie, K. I., Fabes, A. R., Shepard, S., Losoya, S., Reiser, M., (2000). Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attentional and behavioral regulation and negative emotionality. *Child Development*, 71(5), 1367–1382.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136–157.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R.,Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, 1112 – 1134
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Murphy, B., (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child development*, 75(1), 25-46.
- Eisenberg, N., Michalik, N., Spinrad, T. L., Hofer, C., Kupfer, A., Reiser, M. (2007). The relations of effortful control and impulsivity to children's sympathy: a longitudinal study. *Cognitive Development*, 22, 544-567.
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., Sallquist, J., & Edwards, A. (2010). Relations of self-regulatory/control capacities to maladjustment, social competence, and emotionality. R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of Personality and Self-Regulation* içinde (s. 21-46). United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Eisenhower, S. A., Baker, L. B., & Blacher, J. (2007). Early student–teacher relationships of children with and without intellectual disability: contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology* 45(4), 363–383.
- Eke, K. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Congress Of Eurasian Social Sciences* 8(8), 273-287.

- Eker, C. (2014). Öz-düzenlemeli öğrenme modellerine karşılaştırmalı bir bakış. *Turkish Studies*, 9, 417-419.
- Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2). <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/149868> sayfasından erişilmiştir.
- Ekici Y. F., & Göger, G. (2018). Ebeveynlerin kişilik özellikleri ile çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişki. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(26), 841-873.
- Elibol Gültekin, S. (2008). *5 Yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elliott, N. S., Sheridan, M. S., & Gresham, F. M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: a case study for the scientist-practitioner. *Journal of School Psychology* 27, 197-222.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research of factors affecting it. *The Elementary School Journal*, 98(4), 351-364.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ergün, M., & Özsüer S. (2006) Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(2), 269-292.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.
- Ertürk, H.G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ertürk-Kara, H. G., Yıldız, T. G., & Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. İstanbul: Anı.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Filiz, B. S. (2014) *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem.
- Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget and Vygotsky. *Education Psychology Review*, 20, 373-389.
- Frey, J. R., Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2011). Preschoolers' social skills: advances in assessment for intervention using social behavior ratings. *School Mental Health*, 3(4), 179-190.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31–60.
- Gathercole, S.E., & Pickering, S.J. (2000). Assessment of working memory in six and seven year –old children. *Journal of Educational Psychology*, 92, 377 – 390.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., & Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology*, 40(2), 177-190.
- Gizir, Z., & Baran, G. (2003) Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 118-133.
- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines: American Guidance Services.
- Gülay, H. (2004). *Korunmaya muhtaç çocuklarla ailesi ile yaşıayan 6 yaşı çocuklarının sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gülay, H. (2011). Anasınıfına devam eden 5-6 yaşı grubu çocukların okula uyumlarının sosyal beceriler açısından incelenmesi. *Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 139-146.
- Gülay, H., & Akman, B. (2009). *Okul  ncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem.
- Güllüce, S. E. (2019). *Okul  ncesi eğitime devam eden bölge çocukları ve suriyeli mülteci çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının psikometrik özelliklerine göre incelenmesi (şanlıurfa ili  rneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gültekin Akduman, G., Günindi, Y., & Türkoğlu, D. (2015). Okul  ncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 673-683.
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 133-144.
- Güler Yıldız, T., Ertürk Kara, G., Fındık Tanrıbuyurdu, E., & Gönen, M. (2014). Examining self-regulation skills according to teacher-child interaction quality. *Education and Science*, 39(176), 329-338.
- Hamre, B.K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.

- Hansa Bilek, M. (2011). *Okul öncesi dönem çocukların ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hargie, O. (1986). *A handbook of communication skills*. New York: New York University.
- Harman, C., Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (1997). Distress and attention interactions in early infancy. *Motivation and Emotion*, 21, 27–43.
- Healy, J. M. (1999). *Çocuğunuzun Gelişen Aklı*. (A. B. Dicleci, Çev.) İstanbul: Boyner Holding.
- Hofmann W., Schmeichel B. J., & Baddeley A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(3), 174-180.
- Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C., & Boyles, C. D. (2003). Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *The Journal of Experimental Education*, 71 (2), 151-174.
- İlgin, İ. T. (2018). *Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve sosyal değer kazanımları ile ebeveyn sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İşık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlbaş, C., & Gezer, A. (2010). *Gelişim psikolojisi*, Aktif: İstanbul.
- İnci, M. A. (2014). *Baba tutumlarının anasınıfı ve ilkokul birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal beceri gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- İvrendi, A. (2011). Influence of self-regulation on the development of children's number sense. *Early Childhood Education Journal*, 39, 239-247.
- Jahromi, L., & Stifter, C.(2008). Individual differences in preschoolers self-regulation and theory of mind. *Merril-Palmer Quarterly*, 54(1), 125-150.
- Kagan, J., Reznick, J. S., Clarke, C., Snidman, N., & Garcia-Coll, C. (1984). Behavioral inhibition to the unfamiliar. *Child Development*, 55(6), 2212-2225.
- Kandır, A., & Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 4(14), 33-38.
- Kapıkıran, A. N., İvrendi, A. B., & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 20-28.
- Kara, E. G., & Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.
- Karabulut, G. A. (2018). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerinin ihmalcı davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karaca, N., Gündüz, A., & Aral N. (2011). Okul öncesi dönem çocukların sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 65-76.
- Karakaş, S., Irak, M. & Bekçi, B. (2003) Sağlıklı İnsanda Bilgi İşleme Süreçleri: Biliş ve Üstbiliş. Karakaş S,İRKEÇ C, YÜKSEL N. (Ed.), *Beyin ve Nöropsikoloji* içinde (s. 31-54). Ankara: Çizgi Tıp.
- Karakurt, Ç. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Karaman, N. N. (2016). *Okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal alana yönelik olarak hazırlanan sosyal beceri eğitimi modülü'nün etkililiğinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karoğlu, H. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karoğlu, H. & Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 231-254.
- Kaya, A. (Ed.) (2010). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Kaya, İ. (2016). *Yaşam becerileri programının (YBP) 4 yaş çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, M. (1997). Ailede anne-baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(9), 193-204.
- Keçecioğlu, Ö. (2015). *Meb okul öncesi eğitim programı ve Montessori yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Keleş, S.(2014). *Kültürel-Tarihsel kuram bağlamında hazırlanan eğitim programının 48-60 aylık çocukların öz-düzenleme gelişimi üzerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kılıç, G. B. (2002). Yönetici işlevler ve dikkat süreçlerine ilişkin kuramsal modeller ve nöroanatomi. *Klinik Psikiyatri*, 5, 105-110.

- Kılıç, M. K.(2016). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi ve sosyal beceri düzeyleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kılınç, M. N. (2014). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması.* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kılınç, N. (2016). *5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kıyaker, S. (2017). *62-72 Ay çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisan Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kiss, M., Fechete, G., Pop, M., & Susa, G. (2014). Early childhood self regulation in context: parental and familial enviromental influences. *Cognition, Brain, Behaviour*, 18(1), 55-85.
- Kochanska, G., & Knaack, A. (2003). Effortful control as a personality characteristic of young children: antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Personality*, 71(6), 1087-1112.
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36, 220–232.
- Koç, D. E. (2017). *Okul öncesi eğitime devam eden 60 ay ve üzeri çocukların anne bağlanma stillerinin; empatik, duygusal ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Koçak, N., & Tepeli, K. (2004). *4-5 yaş çocuklarında sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde sunulmuş bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kopp, C. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Korkmaz, İ. (2012). Sosyal Öğrenme Kuramı. B. Yeşilyaprak, (Ed.), *Eğitim Psikolojisi Gelişim- Öğrenme-Öğretim*, içinde (s. 245-269), Ankara: Pegem.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Kurtulan, B. (2015). *Erken çocukluk döneminde (4-7 yaş) bilişsel beceriler ile sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Barton-Arwood S. M., Doukas, G. L. & Munton, S. M.(2005). Designing, implementing and evaluating social skills intervention for elementary students: step-bystep procedures based on actual school-based investigations. *Preventing School Failure*, 49 (2).
- Ley, K., & Young, D. B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology Research and Development*. 49(2), 93-103.
- Lynch, S.A., & Simpson, C.G. (2010). Social skills: laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-11.
- Matthews, J. S., Cameron Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self- regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychobgy*, 101(3), 689-704.
- McCabe, L. A., Cunnington, M. & Brooks-Gunn, J. (2004). The development of self-regulation in young children. R.F. Baumeister & K.D. Vohs (Ed.), *Handbook of the*

- self-regulation: research theory and applications* içinde (s. 341-357). New York: Guilford.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B., & Murray, A. (2007a). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence. *Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education*, 1, 113-137.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007b). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental psychology*, 43(4), 947-959.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 29-44.
- McFall, R.M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*. 4, 1-33.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*, Ankara.
- MEB (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi okul öncesi eğitim programı*, Ankara.
- Mercan, M. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Merrell W. K. (2003). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents second edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merrell, W. K. (1994). *Test manual of preschool and kindergarten behavior scales*. Brandon: Clinical Psychology.

- Merritt, G. E., Wanless, B. S., Rimm-Kaufman, E. S. & Cameron, C. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141–159
- Metin, M. (Ed.). (2016). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Metin, Ö., Tufan, A. E. Binici, C. N., Saraçlı, Ö., Atalay, A., Tahiroğlu, Y. A. (2017). Frontal lob sendromunda yönetici işlevler: bir olgu sunumu. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(2), 135-138.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., & Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- Miyake, A. ve Shah, P. (1999). Toward unified theories of working memory. A. Miyake & P. Shah, (Ed.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* içinde (s. 442-481). Cambridge: Cambridge University.
- Montroy, J. J. (2014). *The development of behavioral self-regulation across preschool and its association with academic achievement*. (Doktora tezi). https://d.lib.msu.edu/etd/2629/datastream/OBJ/download/The_development_of_behavioral_self-regulation_across_preschool_and_its_association_with_academic_achievement.pdf. sayfasından erişilmiştir.
- Montroy, J. J., Bowles, P. R., Skibbe, E. L., Foster, D. T. (2014) Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly* 29(3), 298-309.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology.

- Murray, K. T., & Kochanska, G. (2002). Effortful control: Factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 503-514.
- Myers, S. S., & Morris, A. S. (2009). Examining associations between effortful control and teacher-child relationships in relation to head start children's socioemotional adjustment. *Early Education and Development*, 20(5), 756-774.
- Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının (ADEP) 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Normandeau, S., & Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 111-121.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon.
- Ott, E. (1994). *Das konzentrationsprogramm. Konzentrationsschwache überwinden-denkvermögen steigern*. Hamburg : Rowohlt Taschenbuch.
- Ömeroğlu, E.; Büyüköztürk Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Oğuz, T. (2014a). *Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Destek Eğitimi Öğretmen Rehber Kitabı (OSBEP)*. Ankara.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Karayol, S. (2014b). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Dergisi*, 3(8), 37-46.
- Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky's theory of development. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 39(1), 227-236.
- Özbey, S.(2018). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerinde bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, 6(65), 26-47.

- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özcan, F. (2018). *Okul öncesi eğitimi alan çocuklarda teknoloji kullanımı ve sosyal becerilerin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, T. M., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Öztabak, M.E. (2017). *Okulöncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Özyürek, A., Begde, Z., & Yavuz, F. N. (2014). Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile yakın çevresindeki yetişkin etkileşimleri arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi* 16(2), 115-134.
- Palut, B. (2005). Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 311-318). İstanbul: Morpa
- Paslı, H. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişimci biçimleri ile çocukların sosyal beceri ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pekdoğan, S. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklardaki sosyal becerilerin bazı özellikler açısından incelenmesi (Elazığ İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pekdoğan, S. (2016). 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1946-1965.

- Pelphrey, K. A., & Reznick, S. J. (2004). Working memory in infancy. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 173–227.
- Pennington B. F., & Ozonoff S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *J Child Psychol and Psychiatry*, 37, 51-87.
- Perez-Edgar, K., & Fox, N. A. (2005). Temperament and anxiety disorders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics Of North America*, 14(2005), 681-706.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S. & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes, *Developmental Psychology*, 45(3), 605-619.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor C. M., Farris, C. L., & Frederick J. M., (2008). Touch YourToes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 141-158.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1992). Attentional mechanisms and conscious experience. A. D. Milner & M. D. Rugg (Ed.), *The neuropsychology of consciousness* içinde (91–111). San Diego, CA: Academic.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1998). Attention, self–regulation and consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 353, 1915–1927.
- Rajendran, G., Alloway, T. P., & Archibald, L. (2009). Working memory in children with developmental disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 42(4), 372-382.
- Raver, C. C., Blair, C., and Willoughby, M. (2013). Poverty as a predictor of 4-year-olds' executive function: New perspectives on models of differential susceptibility. *Developmental psychology*, 49(2), 292-304.
- Razza, R. A., Bergen-Cico, D., & Raymond, K. (2015). Enhancing preschoolers' self regulation via mindful yoga. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 372-385.

- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958–972.
- Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (1998). Temperament. N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* içinde (s. 105-176). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., Posner, M. I., & Kieras, J. (2006). Temperament, attention, and the development of self-regulation. K. McCartney & D. Phillips (Ed.), *Blackwell handbook of early childhood development* içinde (s. 338–357). Malden: Blackwell.
- Rothbart, M. K., Derryberry, D., & Posner, M. I. (1994). A psychobiological approach to the development of temperament. J. E. Bates & T. D. Wachs (Ed.), *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior* içinde (s. 83–116). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sakız, G. & Yetkin, İ.E. (2014). Öz-düzenleme ve öz-düzenlemeli öğrenme: kuramsal bakış. G. Sakız (Ed.), *Öz Düzenleme: Öğrenmeden Öğretime Öz-düzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler* içinde (s. 1-27). Ankara: Nobel.
- Samancı, O., & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda Sosyal Beceri Eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sarı, A., & Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: modeller ve uygulamalar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139-154.

- Seban, D., & Perdeci, B. (2016). Alt sosyoekonomik düzey bir ailede yetişen çocukların akademik başarıları ile yılmazlıkları arasındaki ilişki: Bir vaka incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 106-126.
- Sektnan, M., McClelland, M.M., Acock, A., & Morrison, F.I. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation and academic achievement, *Earlychildhood Research Quarterly*, 25(4), 464-479.
- Seven, S. (2006). *Altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 51, 477-499.
- Sevgen, M. (2016). *Yaratıcı drama yoluyla verilen sosyal beceri eğitiminin anaokulu çocuklarının sosyal gelişimlerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sezgin, E., & Demiriz, S. (2015). Davranış düzenleme becerileri ölçme aracı Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar(BADO) görevlerinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 7, 52-71.
- Sezgin, E. (2016). *Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerine oyun temelli eğitimin etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sezgin, E. & Akalın, B. (2018). Çocuklarda yönetici işlevin(EF) gelişimi. Özdaşçı vd. (Ed). *Sosyal, Beşeri Ve İdari Bilimler Alanında Yenilikçi Yaklaşımlar Cilt 3* içinde (s. 91-110), Ankara: Gece Akademi.
- Schonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy.

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195–208.
- Schunk, D.H. (2011). *Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakışla*. (M. Y. Demir, K. Celasun, Z. H. Kaçkar, E. Üzümcü & B. E. Şahin Çev.). Ankara: Nobel.
- Silva, K. M., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Sulik, M. J., Valiente, C., Taylor H. B. (2011). Relations of children's effortful control and teacher-child relationship quality to school attitudes in a low-income sample. *Early Education and Development*, 22, 434–460.
- Skibbe, L. E., McDonald Connor, C., Morrison, F. J., & Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 42-49.
- Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Psikoloji Dergisi*, 5(20), 24-29.
- Stevens, A.D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. Doktora Tezi, Clinical Psychology Seattle Pacific University, USA.
- Storksen, I., Ellingsen, I. T., Wanless, S. B., & McClelland, M. M. (2015). The influence of parental socioeconomic background and gender on self-regulation among 5- year-old children in Norway. *Early Education and Development*, 26(5-6), 663–684..
- Şahin, G. & Arı, R. (2016). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 1-9.
- Şen, G. (2016). *Görme yetersizliğinden etkilenen çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocukların zihin kuramı becerileri ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin*

- karşılaştırılması.* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şepetçi, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tan, Ş. (2016). *Spss ve excel uygulamalı temel istatistik-1.* Ankara: Pegem.
- Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tanrıöğen, Y. (2014). *Okul öncesi dönemi çocukların yaşadıkları sosyo kültürel ortamların sosyal beceri ile olan ilişkinin değerlendirilmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tatlı, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tekin, H. (2018). *Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Temiz, A. (2019). *Okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25-52.
- Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education & Development*, 22(3), 489-519.

- Topses, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Trentacosta, J. C., & Shaw, S. D. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology* 30, 356–365.
- Tuğrul, B. (2002). Erken çocukluk döneminde öğrenmeyi ve öğretimi kolaylaştıran özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22, 142-147.
- Turan Güven, T. (2018). *48-60 aylık çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının ebeveynleri tarafından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tutkun, C. (2012). *60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tutkun, C., Şahin, T. F., & Işıktekiner, S. (2016). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. Ö. Demirel, & S. Dinçer (Ed.) *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* içinde (s.459-474) . Ankara: Pegem Akademi.
- Türkoğlu, D. (2013). *Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rollerini algılamaları ile eşlerinden gördükleri desteğin çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tüy, S. P. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ulutaş, İ. & Macun, B. (2018). Erken çocukluk eğitiminde kalitenin değerlendirilmesi. İ. Ulutaş & S. Demiriz (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitime Giriş* içinde (s. 596-621).

- Utay, J. & Utay, C. (2005). "Improving social skills: a training presentation to parents". *Education*, 126(2), 251-252.
- Utendale, W. T., Hubert, M., Saint-Pierre, A. B., & Hastings, P. D. (2011). Neurocognitive development and externalizing problems: The role of inhibitory control deficits from 4 to 6 years. *Aggressive behavior*, 37 (5), 476-488.
- Uslu, M. & Uslu, B. (2013). Okul öncesi öğrencilerinin cinsiyet, anne-baba eğitimi ve yaş özellikleri açısından okula hazır bulunuşluklarının düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 2(3), 16-25
- Uysal, A., & Balkan, K. İ. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 35(1), 27-56.
- Ülgen G., & Fidan E. (1997). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Üredi, I., & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H.(2005). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2012). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.

- Yaycı, L. (2007). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat becerilerini grup çalışması yoluyla geliştirme. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1638-1668.
- Yener Öztürk, P. (2014). *Okul öncesi eğitimi alan 60 ay ve üzeri çocukların sosyal beceri düzeyleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, G. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, E. (2017). *Annenin zihin yönelimliliğinin okul öncesi çocukların kendini düzenleme becerileri üzerindeki yordayıcı etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yüksel G. (2004). *Sosyal beceri envanteri el kitabı*. Ankara: Asil.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peerrelated social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166 (3), 297-312.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2011). The influence of demographic risk factors on children's behavioral regulationin prekindergarten and kindergarten. *Early Education & Development*, 22(3), 461–488
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Ponitz, C. C., Son, S. H., Li, S. (2011). Measuring behavioral regulation in four societies, *Psychological Assessment*, 23(2), 364-378.

- Wanless, S.B., McClelland, M.M., Lan, X., Son, S-H., Cameron, C.E., Sung, M. (2013). Gender differences in behavioral regulation in four societies: The U.S., Taiwan, South Korea, and China. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 621-633.
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino Pasternak, D., & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and selfregulated learning in young children: The role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6, 433–455.
- Winsler, A., & Wallace, G. L. (2002). Behavior problems and social skills in preschool children: parent-teacher agreement and relations with classroom observations. *Early Education and Development*. 13(1), 41-58.
- Willcutt, E. G. (2005). Validity of the executive function theory of attentiondeficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Biol Psychiatry*, 57, 1336-1346.
- Wolfe, P. (2001). *Brain matters : Translating research into classroom practice*. Virginia: ASCD.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2005). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts & P. R. Pintrich, (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (s. 13–39). San Diego, CA: Academic.
- Zhu, Y., Au, W., & Yates, G. (2016). University students' self-control and self regulated learning in a blended course. *Internet and Higher Education*, 30, 54- 62.

EKLER

Ek 1. Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
PALANDÖKEN KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94628940-605.01-E.24270989

17.12.2018

Konu : Anket çalışması onayı

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: Valilik Makamının 13/12/2018 tarihli ve 24014325 sayılı onayı.

İlçemiz Yağmurcuk İlkokulu Müdürlüğünde, Okul Öncesi Öğretmeni olarak görev yapan Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Yüksek lisans öğrencisi Yasin SAMAR'ın, Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ gözetiminde; "*Okul Öncesi Eğitime devam eden çocukların ana baba ilişkisi ve bu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*" konulu tez çalışmalarının kabulüne ilişkin, 13/12/2018 tarihli ve 24014325 sayılı Valilik Ohuru yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Hüseyin SARAÇOĞLU

Müdür a.
Şube Müdürü

Eki: İlgili onay ve ekleri (16 sayfa)

Dağıtım:

Zübeyde Hanım Anaokulu
Yenikent Anaokulu
Yıldızkent Anaokulu
Şehit Murat Ellik İlkokulu
Başöğretmen İlkokulu
Abdurrahman Gazi İlkokulu
Toplu Konut İlkokulu
Kayakyolu Çmıs İlkokulu

Ek 2. Ebeveyn Onay Formu

Sevgili Anne/Baba;

Bu çalışma Gazi Üniversitesi yüksek lisans öğrencisi Yasin SAMAR tarafından yürütülmektedir.

Bu çalışmanın amacı nedir?

Çalışmanın amacı, 48-66 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi ve öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır.

Yukarıdaki bilgileri okudum ve çocuğumun bu çalışmada yer almasını onaylıyorum

(Lütfen alttaki iki seçenektan birini işaretleyiniz.)

Evet onaylıyorum ____

Hayır, onaylamıyorum ____

Annenin adı-soyadı: _____

Bugünün Tarihi: _____

Çocuğun adı soyadı ve doğum tarihi: _____

(Formu doldurup imzaladıktan sonra araştırmacıya ulaştırınız).

Ek 3. Baş-Ayak-Diz-Omuza- Dokunma Yönergeleri (BADO-DY) İzni



yasin samar <yasinsamaroglu@gmail.com>

Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO) Görevleri İzin İsteği

2 ileti

yasin samar <yasinsamaroglu@gmail.com>

21 Kasım 2018 10:13

Alıcı: esin sezgin <esinsezgin21@gmail.com>, esin.sezgin@sbu.edu.tr

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Esin Sezgin

Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Dr. Öğr. Üyesi Serap Demiriz danışmanlığında yapmayı planladığım tez çalışmamda Türkçe'ye uyarlaması yaptığınız "Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO) Görevleri" ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Ölçeğin kullanım iznini ve gerekli bilgileri saygılarımla rica ediyorum.

Yasin SAMAR

Tel : 0507 999 93 81

E-mail : yasinsamaroglu@gmail.com

Esin SEZGİN <esin.sezgin@sbu.edu.tr>

21 Kasım 2018 14:16

Alıcı: yasin samar <yasinsamaroglu@gmail.com>

Merhaba,

Türkçe'ye uyarlamasını yaptığımız "Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO) Görevleri" ölçeğini yüksek lisans tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar

Gönderen: yasin samar <yasinsamaroglu@gmail.com>

Gönderildi: 20 Kasım 2018 Salı 19:13:04

Kime: esin sezgin; Esin SEZGİN

Konu: Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO) Görevleri İzin İsteği

Ek 4. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) Öğretmen Formu Kullanım İzni



yasin samar <yasinsamaroglu@gmail.com>

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu Kullanım İzni

1 mesaj

yasin samar <yasinsamaroglu@gmail.com>
Alıcı: gulumsergultekin@yahoo.com

14 Kasım 2018 09:46

Sayın Doç. Dr. Gülümser Gültekin Akduman

Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Dr. Öğr. Üyesi Serap Demiriz danışmanlığında yapmayı planladığım tez çalışmamda geliştirdiğiniz Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nu izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Ölçeğin kullanım iznini ve gerekli bilgileri saygılarımla rica ediyorum.

Yasin SAMAR

0507 999 93 81

yasinsamaroglu@gmail.com



yasin samar <yasinsamaroglu@gmail.com>

izin

2 ileti

Gülümser Gültekin Akduman <gulumsergultekin@yahoo.com>
Alıcı: "yasinsamaroglu@gmail.com" <yasinsamaroglu@gmail.com>

16 Kasım 2018 17:56

Sevgili Yasin;
OSBEP projesi ürünü olan OSBED ölçeğini kullanmana izin veriyoruz. Sonuçları bizimle paylaşırsan seviniriz. Kolaylıklar diliyoruz.

OSBEP ekibi adına

Doç.Dr. Gulumser GULTEKIN AKDUMAN
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
İkögretim Bölümü Okul Öncesi Eğitim AD. Öğretim Üyesi
Tel: +90 312 202 8154

e-ileti: gulumsergultekin@yahoo.com, gulumser@gazi.edu.tr
web: <http://websitem.gazi.edu.tr/site/gulumser>



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...