

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 60-66 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ İLE ERKEN ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FİRDEVS AĞAOĞLU

DANIŞMAN
DOÇ. DR. ŞÜKRAN KILIÇ

AKSARAY 2019

T.C.

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 60-66 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ İLE ERKEN ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Firdevs AĞAOĞLU

DANIŞMAN

Doç. Dr. Şükran KILIÇ

AKSARAY, 2019

Bu tez BAP koordinasyon birimi tarafından 2016/004 Numaralı Proje ile desteklenmiştir.

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmidört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Firdevs

Soyadı : AĞAOĞLU

Bölümü : Okul Öncesi Eğitim

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 60-66 Aylık Çocukların Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri İle Erken Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı : The Relatıonshıp Between 60-66 Months Of Preschool Education Between Social Emotional Learning Skills And Early Learnıng Skills.

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.

Yazar Adı Soyadı : Firdevs AĞAOĞLU

İmza :

T.C.

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

JÜRİ ONAY SAYFASI

Firdevs AĞAOĞLU tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 60-66 Aylık Çocukların Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri İle Erken Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabuledilmiştir.

İMZA

Danışman: Doc. Dr. Şükran KILIÇ

(Temel Eğitim A.B.D, Aksaray Üniversitesi)

Üye: Doc. Dr. Yunus GÜNİNDİ

(Temel Eğitim A.B.D, Aksaray Üniversitesi)

Üye: Doc. Dr. Berat AHİ

(Temel Eğitim A.B.D, Kastamonu Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi:19/04/2019

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 13.06.2019 tarih ve 2019/24-11 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Öğrenci
Firdevs AĞAOĞLU
İmza

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü
Doç. Dr. Sevilay ÜSLÜ DİVANOĞLU
İmza

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca değerli desteği, geribildirimi ve rehberliği için danışmanım Doç. Dr. Şükran Kılıç'a, önerileri ve destekleri için tez izleme komitesinde bulunan Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ ve Doç. Dr. Berat AHİ hocalarıma teşekkür ederim.

Kişilerarası problem çözme becerileri öçeğini kullanmama yönelik desteği için Prof. Dr. Çağlayan Dinçer' e, Öz Düzenleme Becerileri ölçeği kullanımı desteği için Arş. Gör. Ezgi F. Tanrıbuyurdu' ya, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme ölçeği için Prof. Dr. Feyza Çorapçı' ya, Erken Öğrenme Becerileri ölçeği için Dr. Nuran Tuncer Başaran' e ve Duygu Anlama Testi için Doç. Dr. Şükran Kılıç' a teşekkür ederim.

Tezimin ilk aşamasından son aşamasına tüm süreçlerinde arkadaşlığını, bilgisini, yardımını ve desteğini hiç esirgemeyen, arkadaşım ve hocam Burcu Çıldır'a, birçok kaynağa ulaşmamda ve yazım sürecinde yardımını esirgemeyen Hasan Harmancı' ya teşekkür ederim. Ayrıca tez dönemi boyunca her konuda destek olan ablam Nazife Aytar'a, yazım ve düzenleme konularında yardımcı olan Recep Ergen'e, İlkay M. Ertekine'e ve Canan Şahin' e teşekkür ederim.

Ders aşamasında ve tez aşamasında iş hayatımda her zaman kolaylık sağlayan ilk önce müdürüm Halil Önge'ye, iş arkadaşlarım Canan Ş. Görege ve Emine Özdemir'e teşekkürlerimi sunarım. Tezimin uygulama aşamasında, uygulama yapmama izin veren kurum yöneticilerine, uygulama süresince birlikte eğlenceli zamanlar paylaştığımız tüm çocuklara ve yardımsever, güler yüzlü öğretmenlerimize teşekkür ederim.

Son olarak manevi destekleri ile her zaman yanımda olan anneme, babamın anısına, abilerime ve ablalarıma, her konuda yanımda olan abim Candaş Ağaoğlu' na çok teşekkür ederim.

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 60-66 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ İLE ERKEN ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Firdevs AĞAOĞLU, Aksaray 2019

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitime devam eden 60-66 aylık çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri ve erken öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modellerinden korelasyonel araştırma modeli ile yürütülen bu araştırmaya İstanbul ili, Üsküdar ilçesinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 100 çocuk ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırma kapsamında Genel Bilgi Formu, Duygu Anlama Testi (Affect Knowledge Test), Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği (Preschool Interpersonal Problem Solving Test-PIPS), Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Preschool Self-Regulation Assessment), Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 ölçeği (Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE-30) ve Erken Öğrenme Becerileri Değerlendirme ölçeği (Test of Early Learning Skills-TELS)aracılığıyla veriler toplanmıştır. Çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt bileşenleri olan "duygu anlama becerileri, sosyal yetkinlik ve davranış, kişilerarası problem çözme becerileri ve öz düzenleme becerileri" ile erken öğrenme becerilerinin alt boyutları olan "düşünme beceriler, sayı becerileri ve dil becerileri" arasındaki ilişkilerin incelenmesinde çok değişkenli çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Benzer biçimde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt bileşenlerinin birbiriyle olan ilişkisi de çok değişkenli çoklu regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Çocukların demografik özellikleri (cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, aile gelir düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi vb.) ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkileri incelemek için ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bileşenlerinden sosyal yetkinlik ve davranışın alt boyutlarından yalnızca sosyal yetkinliğin, erken öğrenme becerilerinin tümünü yordadığını ortaya koymuştur. Alt boyutlar arası ilişkilerde ise duygu anlama becerilerinin düşünme becerilerini, sosyal yetkinlik ve davranışın ise sayı becerilerini manidar olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin birbirleri ile ilişkilerine bakıldığında ise öz düzenleme becerilerinin sosyal yetkinliği ve duygu anlama becerilerini, duygu anlama becerisinin ise sosyal yetkinliği manidar olarak yordadığı bulgularına ulaşılmıştır. Çocukların demografik özelliklerine göre yapılan çözümlemelerde ise öz düzenleme becerilerinde kız çocukları lehine manidar fark bulunduğu saptanmıştır. İlk çocukların kişilerarası problem çözme ve duygu anlama becerileri puanlarının diğer çocuklara göre, kardeşi olan çocukların düşünme becerileri puanlarının ise tek çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.anne öğrenim düzeyine göre ise manidar bir fark bulunmazken, baba öğrenim düzeyinin ve gelir düzeyinin çocukların duygu anlama becerilerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler : Erken öğrenme becerileri, sosyal duygusal öğrenme becerileri, okul öncesi dönem.

Sayfa Adedi :125

Danışman : Doç. Dr. Şükran KILIÇ

AKSARAY UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES

THE RELATIONSHIP BETWEEN 60-66 MONTHS OF PRESCHOOL EDUCATION BETWEEN SOCIAL EMOTIONAL LEARNING SKILLS AND EARLY LEARNING SKILLS

(M.A. Thesis)

Firdevs AĞAOĞLU, AKSARAY 2019

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the relationship between social-emotional learning skills and early learning skills of 60 to 66 months old children who attend preschool education. This correlational study was carried out with 100 preschool children and their teachers in the Uskudar district of Istanbul province. Within the scope of this research, the data were gathered through General Information Form, Affect Knowledge Test (AKT), Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS), Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA), Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE-30) and Test of Early Learning Skills (TELS). Multivariate multiple regression analysis was used to examine the relationship between sub-dimensions of social-emotional learning skills of children (emotion understanding ability, social competence, interpersonal problem-solving skills, self-regulation skills) and sub-dimensions of early learning skill (thinking skills, number skills and language skills). Similarly, the relationship between the sub-dimensions of social-emotional learning skills was analysed using the same regression analysis model. In addition, Mann Whitney U test was used to examine the relationships between the demographic characteristics of the children (gender, number of siblings, birth order, family income level, parent education level etc.) and social-emotional learning skills.

As a result of this study, all of the early learning skills are only predicted by social competence which is one of the social-emotional learning skills. In terms of the relationship between sub-dimensions, it was concluded that emotion understanding ability can be predicted by thinking skills and social competence can be predicted by number skills significantly. When the relationship between social emotional learning skills are examined, it was found that self-regulation skills are predicted by social competence and emotion understading ability is predicted by social competence meaningfully. Regarding

demographic characteristics of children, it was identified that there is a significant difference in self-regulation skills in favor of girls. The first children's interpersonal problem solving and emotion understanding ability scores were observed to be higher than those of other children, while the scores of the thinking skills of children with siblings are higher than those of single children. Although there is not any considerable difference according to the mother's education level, it is concluded that the father's education level and income level have important roles to constitute children's emotion understanding ability.

Science Code :

Key Words : Early learning skills, social emotional learning skills, preschoolers.

Page Number :125

Supervisor : Doc. Dr. Şükran KILIÇ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

TEŞEKKÜR ..... **iv**

ÖZET ..... **v**

ABSTRACT ..... **vii**

İÇİNDEKİLER ..... **ix**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xii**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiv**

BİRİNCİ BÖLÜM **1**

GİRİŞ **1**

1.1.Problem Durumu 1

1.2.Araştırmanın Önemi 3

1.3.Araştırmanının Amacı 4

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları 5

1.5.Varsayımlar 5

1.6.Tanımlar 5

İKİNCİ BÖLÜM **6**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE 6

2.1.Erken Öğrenme Becerilerinin Gelişimi 6

2.1.1.Düşünme Becerilerinin Gelişimi 7

2.1.2.Dil Becerilerinin Gelişimi 9
2.1.3Sayı Becerilerinin Gelişimi 12
2.2.Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri 13
2.3.Duygu Anlama Becerileri 17
2.4.Sosyal Yetkinlik ve Davranış 20
2.5.Öz Düzenleme Becerileri 22
2.6.Kişilerarası Problem Çözme Becerileri 26
2.7.İlgili Araştırmalar 30
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 37
YÖNTEM 37
3.1.Araştırmanın Modeli 37
3.2.Örneklem 37
3.3.Veri Toplama Araçları 39
3.4.Veri Toplama Süreci 45
3.5.Verilerin Analizi 47
3.5.1.Verilerin Çözümlenmesi 47
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 49
BULGULAR 49
BEŞİNCİ BÖLÜM 64
SONUÇ VE TARTIŞMA 64
KAYNAKÇA 73
EKLER 99
EK 1. VALİLİK İZNİ 100
EK 2. ETİK KURUL İZNİ 101
EK 3. VELİ İZİN BELGESİ 102
EK 4. GENEL BİLGİ FORMU 103

EK 7. OKUL ÖNCESİ ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER 105

EK 8. SOSYAL YETKİNLİK ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER 107

EK 9. OKUL ÖNCESİ KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELERİ 108

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı 38

Tablo 2. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler 49

Tablo 3. Çocukların Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Erken Öğrenme Becerileri Puanlarının Çok Değişkenli Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 50

Tablo 4. Sosyal Duygusal Öğrenme Alt Boyutlarına İlişkin Çok Değişkenli Çoklu Regresyon Modelinin Test Sonuçları 51

Tablo 5. Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Sosyal yetkinlik ve davranış, Duygu anlama ve Kişilerarası Problem Çözme Beceri Puanları ile Yapılan Çok Değişkenli Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 52

Tablo 6. Öz Düzenleme Becerilerine Yönelik Çok Değişkenli Çoklu Regresyon Modelinin Test Sonuçları 53

Tablo 7. Çocukların Duygu anlama becerileri ve Sosyal yetkinlik ve davranış puanları ile Yapılan Çok Değişkenli Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 53

Tablo 8. Duygu anlamaya Yönelik Çok Değişkenli Çoklu Regresyon Modelinin Test Sonuçları 54

Tablo 9. Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları. 55

Tablo 10. Ailedeki çocuk sırasına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları 56

Tablo 11. Eğitim Yılına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları 57

Tablo 12. Gelir Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları 58

Tablo 13. Sahip Olunan Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 59

Tablo 14. Anne öğrenim düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 61

Tablo 15. Baba öğrenim düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....62

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sosyal Duygusal Öğrenme Prizma Modeli.....16

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Goleman (1995) ve Izard'a (2009) göre 20.yy'a kadar bireyin düşünebilme özelliği üzerinde durulurken, 20.yy'dan itibaren bireylerin sosyal yaşamı ve duygularının da önemi fark edilmeye başlanmış ve araştırmalar, duygular üzerine de yoğunlaşmıştır. Erken çocukluk araştırmaları da günümüze yaklaştıkça artık sadece çocukların bilişsel gelişimlerine odaklanmaktan çıkıp, sosyal ve duygusal gelişimlerine de önem vermeye başlamıştır. Özellikle çocukların sosyal duygusal gelişim alanındaki becerilerinin ileriki yıllarda iyilik hali ve ruh sağlığı ve erken öğrenme becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğu artık bilinmektedir (Denham, 2006; Huffman, Mehlinger, ve Kerivan, 2000, Peth-Pierce, 2000). Erken çocukluk evresinde sosyal çevreden söz edildiğinde yalnızca aile ortamı ve yakın çevre düşünülmemelidir. Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg'in (2007) okulun sosyal bir ortam olduğunu belirtmişler ve öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu ve sosyal duygusal öğrenmenin erken öğrenme becerileri ile yakından ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri erken öğrenme becerilerini ve okuldaki akademik becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Rhoades, Warren, Domitrovich, Greenberg, 2011).

Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenme arasında bir paralellik söz konusudur ve çocuklardaki gelişimin en iyi yolu öğrenme ile gerçekleşmektedir (Vygosky, 1999). Erken çocukluk dönemi çocukların, öğrenmeye en istekli oldukları dönemdir. Çocukların öğrenme becerilerinin gelişimi üzerinde durulması, yaparak yaşayarak öğrenmeleri, soru sorup cevaplama, araştırma yapma, problem çözme, aldıkları bilgiyi düzenleme ve

sınıflama gibi temel öğrenme becerilerinin desteklenmesi önemlidir (Bodrova, 2008; Build, 2005). Erken çocukluk döneminde erken öğrenme becerilerinin gelişimi, bilişsel, dil ve matematiksel-mantıksal gelişimi ile bağlantılıdır. Dil, sayı, düşünme olarak alt boyutlara ayrılan erken öğrenme becerileri aynı zaman da birbirleri ile etkileşim içindedir (Kandır ve Orçan, 2011; Koçak, 2009; Tuğrul, 2002; Tuncer ve Kandır, 2015).

Okul yıllarında, çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri olarak adlandırılan; kendilerinin ve başkalarının duygularını anlama, dikkatini toplayabilme ve karşı karşıya kaldığı kişilerarası problemlere ilişkin uygun kararlar verebilme, duygularını sağlıklı bir şekilde gösterebilme ve olumlu sosyal davranışlar sergileyebilme becerilerini sergileyebilmeleri çocukların başarılı bir okul deneyimi yaşamasını kolaylaştırmaktadır (Bodrova ve Leong, 2006; Denham, Brown ve Domitrovich, 2010; Wesley ve Buysse, 2003). Fakat sosyal duygusal öğrenme becerilerini gerçekleştirmek okul yaşamına yeni adım atan okul öncesi dönemdeki çocuklar için çok kolay olmayabilir. Okul öncesi dönemde çocuklar sürekli olarak oturma ve dikkatini bir yere odaklamada, yönergeleri izleme ve grup oyunlarına katılmada güçlük çekebilirler çünkü bu becerileri yeni gelişmeye başlamaktadır (Buscemi, Bennett, Thomas, ve Deluca, 1996; Rimm-Kaufman, Pianta ve Cox, 2000). Öyle ki okul çağı çocuklarının bile sosyal duygusal öğrenme becerilerinde yetersizlikler olduğuna ilişkin düşünceler söz konusudur (Buscemi vd., 1996; Rimm-Kaufman vd., 2000).

Alan yazın incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin hangi bileşenleri içerdiğini açıklama çalışan çeşitli modeller karşımıza çıkar. Rose-Krasnor (1997) bu temel bileşenleri sosyal yetkinlik modeli ile açıklama çalışırken Payton.,Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett, ve Weissberg (2000) sosyal duygusal öğrenme modeli ile bu konu üzerine çalışmalar yürütmüşlerdir. Bu modellerden yola çıkarak Denham, Bassett, Mincic, Kalb, Way, Watt, ve Segal (2012) ise prizma modelini ortaya atmıştır. Bu modelde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bileşenlerinin; öz düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik ve sosyal farkındalık (duygu anlama) becerileri, kişilerarası problem çözme becerileri olduğu görülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme ile ilgili görevler okul öncesi dönemde özel olarak sosyal, fiziksel ve bilişsel çevre ile olumlu bağlantıyı devam ettirebilmek ve duygusal uyaranlarla baş edebilmeye odaklanır (Howes, 1987; Parker ve Gottman, 1989). Erken çocukluk yıllarında sosyalleşmeye başlayan çocuk için sosyal duygusal öğrenme becerileri başarması gereken sorumluluk ve görevler olarak görülse de aslında çocukların

akademik öğrenmelerini kolaylaştıran, öğrenme becerilerini artıran en önemli beceriler olarak görülmektedir. (Ogelman, Seçer, Alabay ve Uçar, 2012). Sosyal duygusal becerisi yüksek olan çocukların bilgi öğrenme sürecinde karşısındaki ilee iletişime geçip, soru sorabilme kapasitesi yüksektir. Bu da çocuğun öğreneceği bilgiyi daha iyi kavrayıp öğrenmesini sağlayacaktır. Çocuklar erken çocukluk yıllarındaki öğrenme becerilerini sosyal duygusal öğrenme becerilerini kullanarak geliştirirler (Bodrova ve Leong, 2006). Sosyal çevresinde aktif olan çocukların bilgiyi daha iyi kavradığı ve daha çabuk öğrendiği ile ilgili toplumsal bir yargı varıdır (Avcıoğlu, 2005; Baran, 2005). Bu bağlamda çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri ile erken öğrenme becerileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Ayrıca sosyal olarak öğrenen çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bileşenlerinin birbirlerini yordayıcı etkileri de araştırmada ele alınmıştır. Araştırma bu temeller üzerine gerçekleştirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Gelişim Psikolojisi, çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi alanındaki çalışmalar, çocukların sosyal duygusal gelişim alanındaki becerilerinin ileriki yıllarda çocukların iyilik hali, ruh sağlığı ve erken öğrenme becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu savunmaktadır (Denham,2006). Sosyal duygusal öğrenme becerileri çocukların bilgiyi, beceriyi kullanıp uygulayabilmesi, duyguları anlayıp yönetebilmesi, empati kurabilmesi çocukların kendine hedefler koyabilmesi, olumlu ilişkiler kurup yürütebilmesi ve kararlarını verebilme aşamasına gelebilmesi sürecidir. Okul öncesi dönemde çocukların öğrenmeye dayalı keşfetme ve yeni yaşantıları deneme fırsatının çocuklara tanınmasının ve çocukların erken öğrenme becerilerine (düşünme, dil, sayı) ilişkin ilgilerinin, yeterliklerinin ve kapasitelerinin belirlenmesi ve desteklenmesi gerektiğinin altı çizilmektedir (Tuncer ve Kandır, 2015). Bu nedenle yetişkinlerin çocuğa zengin bir öğrenme ortamını sağlaması, çocuğun gerçek yaşama uyum sağlayabilmesi için çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal büyümesine destek sağlama gibi temel görevleri vardır. Bu temel görevleri arasında yetişkinlerin çocukların sosyal duygusal ve bilişsel becerilerini geliştirici ortam ve fırsatların çocuklara sunmak yer almaktadır. Bu nedenle de alan yazınında çocukların sosyal duygusal ve erken öğrenme becerilerinin önemi son yıllarda çok fazla dikkat çekmektedir (Denham, 2012). Çocukların okul öncesi dönemdeki yaşantılarında güçlü sosyal duygusal beceriler kazanması okula geçiş aşamasında okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca ilkokul ve ortaokul yıllarında akademik başarının temelini sağlam bir şekilde atmaya temel teşkil edeceği de özellikle

vurgulanmaktadır (Denham, 2006; McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes, Morrison, 2007; National Scientific Council on the Developing Child [NAYEC], 2004). Bu doğrultuda alan yazınında çocukların sosyal duygusal ve erken öğrenme becerilerinin önemi son yıllarda çok fazla dikkat çekmektedir. Konu ile ilgili yabancı alan yazını tarandığında; sosyal duygusal öğrenme becerilerinin okul öncesinden lise yıllarına kadar program tabanlı uygulandığı ve çocukların erken öğrenme becerilerinin desteklendiği görülmektedir. Bununla birlikte, okul öncesi dönemdeki uygulanan sosyal duygusal öğrenme programlarının çocukların dil becerilerini, kişilerarası problem çözme becerilerini geliştirdiği ve çocuklarda saldırganlığı ve suça eğilimi azalttığı sonucuna ulaşılmıştır (Franco, Beja, Candeias ve Santos, 2017).

Yurtiçinde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise; ilkokul düzeyinde sosyal duygusal öğrenme ölçeği geliştirme çalışması yapıldığı, okul öncesi dönemde sosyal duygusal öğrenme ve erken öğrenme bileşenlerinin ayrı ayrı ele alındığı ve çeşitli değişkenler açısından incelendiği belirlenmiştir (Kandır ve Tuncer, 2015; Kuyucu, 2012; Nalbant,2016). Yurtiçinde yapılan çalışmaların sosyal duygusal öğrenme ve erken öğrenme becerilerine ilişkin alan yazınına önemli katkılar sunmakla birlikte sosyal duygusal öğrenme becerileri ve erken öğrenme becerilerini hedef grup açısından ve de bileşenler açısından kapsamlı bir şekilde inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma gerek ele alacağı yaş grubu ve gerekse her iki beceri alanındaki bileşenleri ile alan yazınındaki diğer çalışmalardan kapsam olarak daha geniş bir yelpazeye sahiptir. Bu nedenle alan yazınında konu ile ilgili önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanının Amacı

Okul Öncesi Eğitime devam eden 60-66 aylık çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri ve erken öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular cevap aranmıştır:

1. Çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri (öz düzenleme, , duygu anlama, kişilerarası problem çözme becerileri, sosyal yetkinlik ve davranış) erken öğrenme becerilerini (düşünme, dil, sayı becerileri) yordamakta mıdır?

2. Çocukların öz düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik ve davranışına ilişkin özellikleri (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük), duygu anlama becerilerini ve kişilerarası problem çözme becerilerini yordamakta mıdır?

3. Çocukların duygu anlama becerileri, sosyal yetkinlik ve davranışını (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük) yordamakta mıdır?

4. Çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri ile erken öğrenme becerileri çocuğa ve aileye ait değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın verileri İstanbul İli Üsküdar İlçesindeki okul öncesi eğitime devam eden 60-66 aylık çocuklardan 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim öğretim yılları içerisinde toplanmıştır.

1. Araştırma; İstanbul İli Üsküdar ilçesinde yer alan verilerin toplandığı 5 okul ile sınırlıdır.
2. Araştırma 60-66 aylık çocuklar ile sınırlıdır.
3. Araştırmadan elde edilen veriler araştırmada kullanılan "Erken Öğrenme Becerileri Ölçeği, Duygu Anlama Testi, Öz Düzenleme Ölçeği, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği ve Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeğinde yer alan ölçütlerin kapsamıyla sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Çocuklara uygulanan testlerde çocukların güvenli ve kendilerini rahat ortamlarda ifade ettikleri varsayılmıştır.
2. Öğretmenlerin "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30" ölçeğini objektif olarak doldurdukları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Erken Öğrenme: Erken çocukluk döneminde gerçekleşen; düşünme, dil ve sayı becerileri gelişimlerinin tümüdür.

Sosyal Yetkinlik: Bireyin sosyal ilişkilerinde çevresi ile olumlu ilişkilerini koruyarak kendini ve hedeflerini gerçekleştirebilme yeteneğidir.

Duygu anlama: Bireyin kendisinin ve başkalarının sözel olan ve sözel olmayan (yüz ifadeleri) ifadelerini anlayabilme yeteneğidir.

Öz Düzenleme: Bireyin düşüncelerini, duygularını, dürtülerini, dikkatini ve davranışlarını kontrol etmesi ve düzenleme yeteneğidir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Erken Öğrenme Becerilerinin Gelişimi

Erken çocukluk dönemi şeklinde adlandırılan yaşamın ilk yılları (UNICEF, 2012) çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimi, değişimi ve öğrenme becerilerinin en hızlı olduğu dönemlerdir. Yapılan birçok araştırmada 0-6 yaş aralığında temeli atılan bedensel ve kişilik yapısının, kazanılan beceri ve davranışların ileriki yaşlardaki yaşantıyı etkilediği görülmüştür (Oktay, 2005). Ayrıca bu dönemde çocuğun bedensel ve sosyal-duygusal gelişimini olumsuz etkileyen faktörler, erken çocukluk becerileri gelişiminde duraklamalara yol açmaktadır (Bertan, Haznedaroğlu, Koln, Yurdakök ve Güçiz, 2009). Erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen öğrenmeler de aynı şekilde daha sonraki becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Orçan, 2009). Erken öğrenme becerileri; erken çocukluk dönemi olan 0-8 yaş aralığında gerçekleştirilen öğrenmeler olarak tanımlanabilir. Bu dönemde gerçekleştirilen öğrenmeler ileri dönemlerde edinilecek bilginin yapıtaşını oluşturur. Çocukların erken çocukluk dönemindeki kavram ve öğrenme becerilerinin gelişmesi onların öğrendikleri bilgiyi düzenleme, deneyimleme, içselleştirme ve davranışa dönüştürme olanağı tanımaktadır (Başaran, 2006). Bu açıdan erken öğrenme becerilerinin gelişimi üzerinde durulması; soru sorup cevaplama, araştırma yapma, problem çözme, aldıkları bilgiyi organize etme ve sınıflama gibi temel öğrenme becerilerinin edinilmesi için oldukça önemlidir (Dehart, Sroufe, Cooper, 2004). Erken çocukluk döneminde öğrenme becerilerinin gelişimi, bilişsel, dil ve matematiksel-mantıksal gelişimi ile de bağlantılıdır. Erken öğrenme becerileri ile bu beceriler arasında ilişki olduğu gibi bu beceriler birbirleri ile de yakından ilişkili ve etkileşimlidir (Başaran, 2006; Kandır ve Orçan, 2011; Koçak, 2009; Tuğrul, 2002; Tuncer ve Kandır, 2015).

Erken öğrenme becerilerinden düşünme boyutu Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı kapsamında ele alındığında düşünme becerilerinin dil ve matematiksek gelişimle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Vygotsky'e (1999) göre; dil toplumsal bir paylaşımla öğrenilir ve bu paylaşım sırasında çocuk düşünme ve kişilerarası problem çözme becerilerini de informal olarak öğrenmiş olur. Toplumsal bir araç olarak öğrenilen dilsel semboller çocuklarda soyut düşünebilme ve kavrama yeteneğini geliştirirken öğrenme ve düşünme kapasitelerini de doğru oranda artırır. Dil gelişimi ve dili etkin kullanma becerisi geliştikçe çocukların bilgiyi anlamlandırma ve düşünme becerileri de gelişecektir (Bodrova, 2008; Öncü, 1999). Vygotsky, okul öncesi dönemde çocukların aritmetik becerileri diğer kişilerle etkileşime geçerek yetişkinlerden edindiğini ve de aynı zamanda kültürel birikim, yetenek ve kavrayış kazandıklarını belirterek düşünme becerilerinin matematiksel beceriler ile ilişkisini ortaya koyar. Ayrıca çocuklar yetişkinlerle yaptıkları etkinliklerle; sayma, gruplama, ölçme, bölme, çarpma, nesnelerin büyüklüğüne ve şekline karar verme yetilerini kazanabilirler (Baydemir, 2014; Tudge ve Doucet, 2004)

Erken öğrenme becerileri; düşünme, dil ve sayı becerilerini içermektedir. Düşünme becerileri; sınıflama, sıralama, karşılaştırma, örüntü oluşturma, eksik ve benzerlik bulma gibi becerileri, dil becerileri; söz dizimi, kelime anlama ve anlamlandırma, zamir, fiil, zarf gibi cümle ögelerini kullanabilme, soru sorma, sorulan probleme cevap verme gibi becerileri, sayı becerileri ise; ölçeklendirme, sıralama, sınıflama, madde ve kütle korunumu, yer, zaman ve ölçme gibi becerileri içerir. Bu beceriler yaşamın her döneminde ve alanında kullanılan temel ve önemli becerilerdir (Başaran, 2006; Kandır ve Koçak, 2013; Kandır ve Tuncer, 2015).

2.1.1. Düşünme Becerilerinin Gelişimi

Düşünme becerileri edinme süreci eğitim araştırmalarında özellikle üzerinde durulan konulardan biridir. Piaget bilişsel gelişim kuramında düşünmeyi; ilk önce dünyayı sembollerle algılama, bilgileri düzenleyip daha sonra kendi içinde akıl yürüterek anlamlı hale getirme olarak ele almıştır (Nicolopoulou, 2014). Vygotsky'ye göre ise düşünme becerisi bireyin kendi keşifleri ile gelişen bir yeti değildir. Çevre ve sosyal etmenler, dış dünya ile etkileşim düşünme becerilerinin gelişiminde en büyük etkenlerdir. Bir başka ifade ile sosyal deneyimler düşünmeyi şekillendirir (Akt. Baydemir, 2014).

Düşünme becerileri; dikkat, hafıza, teorik ve günlük bilgileri, problem çözme, hayal gücü, yaratıcılık ve dil gelişimi ile ilgili çocuğun zihinsel becerilerindeki gelişimlerdir (Berk,

2018). Binet özellikle bu becerilerin; karar verme, planlama ve eleştirel düşünme ile yakından ilişki olduğunu belirtmiştir (Akt: Sternberg, 2003). Çocukların gelişimleri normal seyrinde devam ederken birçok zor gelişimsel evreden geçerler. Bu evreleri başarılı bir şekilde atlatabilmeleri çocukların; öğrenme yeteneğine, çevreyi algılarına ve duygu denetimlerine ihtiyaçları vardır (Berk, 2018). Çocuklar, küçük yaşlardan itibaren çevrelerini algılayıp keşfetmeye başlarlar, çevrelerini keşfettikçe sosyal olarak tepki verirler. Bu görevi yaparken çocukların bilişsel mekanizmaya ve düşünce becerilerine ihtiyaçları vardır. Çocuk çevresinde gerçekleşen bir olayı gözlemleyip, içselleştirip, önceki deneyimlerine ve bilgilerine dayanarak yani düşünce becerilerini kullanarak tepki ve davranış geliştirirler. Ayrıca düşünce becerileri sayesinde yeni bilgi ve deneyim de kazanmış olurlar (Bee ve Boyd, 2009; Berk, 2018). Çocuklar için bilgi edinme çok önemli bir görevdir, bu görevi düşünme becerileri olmadan gerçekleştiremezler. Düşünme becerileri; problem çözme, bilgi toplama, sıralama, analiz ve sentez yapabilme, var olan durumlardan yeni çıkarımlar yapabilme ve bu çıkarımlardan yeni bilgiler üretebilme, çevrede gerçekleşen olayları algılayarak değerlendirme yapabilme, hedefler koyup ulaşabilmek için planlama yapabilme, neden sonuç ilişkisi kurabilme şeklinde açıklanabilir (Wilson, 2000). Okul öncesinde çocukların düşünme sisteminin daha sonraki düşünme sisteminin temeli niteliğinde olduğu göz önünde bulundurulursa; bu dönemde düşünme sisteminin iyi düzenlenip gelişmesi önemlidir (Zembat ve Yurtsever, 2002).

Gelevey'e (2008) göre çocuk düşünme becerilerini kullanarak; "Nasıl olduğunu bilmek." ve "Ne olduğunu bilmek." görevlerini gerçekleştirir. Asıl üzerinde durulması gereken konu "öğrenme nasıl öğrenilir" sorusudur. Düşünme becerilerinin beş alt beceri vardır:

Bilgi-İşlem Becerileri: Bu beceriler, çocukların ilgili bilgiyi toplama, yerleştirme, sıralama, sınıflandırma, birbirini izleme (sequence), karşılaştırma, zıtlık ve parça-bütün ilişkilerini analiz etmelerini sağlar.

Akıl Yürütme Becerileri: Bu beceriler, çocukların düşünce ve eylemler hakkında muhakeme etme, anlam ve sonuç çıkarma, düşündükleri iletmek için dili doğru ve etkin kullanma, yargı ve karar vermelerini sağlar.

Sorgulama Becerileri: Bu beceriler, çocukların ilgili sorular sorma, problemi tanıma ve anlamlandırma, ne yapılacağını ve nasıl araştırılacağını planlama, sonuçları öngörme, tahmin etme, sonuçları test etme ve düşünceleri geliştirmelerini sağlar.

Yaratıcı Düşünme Becerileri: Bu beceriler, çocukların yeni fikirler üretip öne sürme, yeni hipotezler önerme, hayal gücünü harekete geçirme, farklı ve yeni sonuçlar arama gibi becerilerini kapsamaktadır.

Değerlendirme Becerileri: Bu beceriler, çocukların bilgiyi değerlendirme, okudukları, duydukları ve yaptıkları şeyin değerini yargılamayı, kendi sahip oldukları ve başkalarının sahip oldukları çalışma ve düşüncelerin değerini yargılama için ölçüt geliştirme ve kendi yargılarıyla karşılaştırıp değerlendirmelerini sağlar.

Düşünme becerileri; bilgi aktarımı, problem çözme, kavram oluşturma gibi konularda dil becerileri ile etkileşim içindedir. Çevresinden sürekli öğrenen çocuk öğrendiği bilgileri sözel olarak ifade eder, mantık yürüterek iletişim kurma konusunda dil becerilerini kullanır (Koçak, 2009).

2.1.2. Dil Becerilerinin Gelişimi

TDK, dili "İnsanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistem" olarak tanımlamaktadır. Dil; çevre ile iletişim kurabilmek için dilbilgisi kurallarını kullanarak kelimeleri anlamlı şekilde bir araya getirme sürecidir, bu süreç çocuk için zor ve karmaşık bir süreçtir (Gönen ve Arı, 1989). Çocukların öğrenme becerilerinin gelişiminde, en önemli anlaşma ve iletişim aracı olan dilin etkisi oldukça önemlidir. Bloom (1993) çocukların dil edinimindeki asıl nedenini çocukların kendilerinin ve çevresindekilerin duygu ve düşüncelerini paylaşmak istemeleri olarak açıklamıştır. Çocuk dil sayesinde duyduğu seslerin anlam içeren sesler olduğunu algılayıp, her sözcüğü ayırt edip anlamlandırarak, sözcükleri gerçek hayattaki kavram ve durumlarla eşleştirip algılayarak, duyduğu bu sözcüklerin ne anlattığını çözebilir. Bu bilişsel ve dilsel görevi dilin yapısal kurallarını kullanarak çözebilir (Özge, 2017). Çocuklar dili bütün bilişsel ve zihinsel becerilerinde kullanır. Zihninde bir durumu algılarken, olaylar arası bağlantı kurup çıkarımlarda bulunurken, problemlere karşı çözümler üretirken zihninde dilsel kodları kullanmaktadır (Bee ve Boyd, 2009). Dil, sadece insanların kullanabildiği, toplum olarak kabullenilmiş sembollerden oluşan yazılı ve sözlü bir mekanizmadır (Porzig, 1995). Dil gelişimi ise, toplumsal kabullenilmiş dil ögeleri, semboller ve kelimelerin doğru biçimde öğrenilip dil kurallarına uygun bir şekilde kullanılması sürecidir (Senemoğlu,2010).

Dil edinim süreçleri ile ilgili kuramlara baktığımızda farklı fikirler ortaya çıkmıştır. Vygotsky (1987) dilin bilişsel gelişime katkı sağladığını ve birçok zihinsel işlevin edilgen normdan etkin norma geçmesini desteklediği için dili birincil zihinsel bir araç olarak nitelendirmiştir. Ayrıca dilin kişinin zihinsel düşünme yeteneğine etki ettiğini ve bilişsel gelişim için gerekli olan deneyimleri sunduğuna inanmıştır. Çocuğun dil kurallarını öğrenmesinde çevre faktörü oldukça önemli bir faktördür (Bodrova, 2008). Piaget'e göre ise dil; bireyin kararlarından bağımsız kazandığı bir yetidir, en önemli düşünce aracıdır. Dil ile düşünce birbiri ile yakından ilişkilidir (Piaget, 1999). Skinner ise çocuğun dili çevresinden gelen tepkiler doğrultusunda edinimsel olarak öğrendiğini dile getirir; ebeveynlerinden duyduğu sesleri tekrarlayan çocuk olumlu pekiştireç aldıkça dil dağarcığı oluşur (Akt; Altınörs, 2015). Chomsky (2011)'e göre tüm insanlar yeryüzüne dil edinme mekanizması ile gelirler. Biyolojik bir alt yapı ve doğuştan dil donanımı ile doğan çocuk için dil türe özgü bir hazırbulunuşluktur. Çocuk hangi dili öğreneceğini ise çevresinde konuşulan dilden öğrenir. Çevresinde duyduğu dili zihninde işleyen çocuk doğuştan gelen dil mekanizması sayesinde sıra ile ses çıkarmayı, heceleme yapmayı, sözcük oluşturup ve cümle kurmayı başarır (Keklik, 2015).

Fizyolojik olarak konuşabilme özelliğine sahip olan çocuğun dil kapasitesi ile fizyolojik yeterliliğini birleştirerek çıkardığı sesler dilin ilk oluşumlarıdır. Çocuk, doğumundan kurallı ses mekanizmalarını kullanıncaya kadar, genelde içgüdüsel ve duygusal birtakım seslerle kendini ifade etmeye çalışır, sonra bu sesler çok kısa sürede şekillenip anlamlı seslere ve konuşmaya dönüşür (Çiçek, 2002). Dil gelişimi evrelerini incelediğimiz de altı evre ile karşılaşırız:

Sesler Evresi: İlk ses deneyimlerini doğmadan önce yaşayan çocuklar tüm dünya dillerine ait sesleri öğrenme ve ayırt etme kapasitesi ile doğarlar. Daha sonra çevrelerinde kendi anadillerini duydukça sadece anadillerini ayırt edip öğrenirler. Çocuklar 3 aylıkken sesli harfleri bilinçsizce kullanırlar. 6 ay civarı sesli harflere sessiz harflerde katıp heceler oluştururlar. Bu heceleri dürtüsel olarak tekrarlarlar. Bu aşama agulama evresidir. Agulama evresinde çıkarılan bu sesler bir nesne veya insanı nitelendirdiğinde o sözcük artık bilinçli ilk sözcüklere dönüşürler (Aksu-Koç ve Ketrez, 2017; Keklik, 2015).

Jestler ve Hareketler: çocuklar 3 aylıktan itibaren sosyal gülümseme denilen bilinçli karşılıklı gülümseme hareketi ile anne babası ile iletişim kurarlar. 7-9 aylıktan itibaren ise üçüncü bir kişi ile hareketlerle iletişim kurabilir: El sallama, gel gel hareketi yapma gibi

(Yavuzer,2012). 8-12 ay arasında çocuklar tam konuşmaya başlamadan jestleri kullanarak, işaret ederek, yüzlerinin şekillerini verecekleri tepkiye göre değiştirerek jest ve mimiklerini iletişim aracı olarak kullanırlar.

Sözcük Dağarcığı: Sözcük edinimi; sözcüğün sesletimi, anlamı ve dilbilgisel niteliklerinin öğrenmesi ile olur. Konuşmaya başlamadan önce çocuklar birçok sözcüğü anlayabilirler. 10-15 aydan itibaren sözcüklerin sesletimlerini de öğrenen çocuk, çevresinden duyduğu kelimeleri doğru şekilde kullandıkça sözcük edinim süreci gelişir. 18-24 ay arası sözcük dağarcığı gelişiminin en önemli ve kritik dönemidir (Aksu-Koç ve Ketrez, 2017; Çiçek, 2002; Yapıcı,2004).

Dilbilgisi Erken Dönem: Telgrafik dönem diye de adlandıran bu dönemde çocuklar 2 kelimeli cümleler kurarlar. 3 yaşına gelen çocuk ise artık yetişkin benzeri cümleler kurmaya başlar (Yapıcı, 2004; Yavuzer, 2002).

Dilbilgisi: Karmaşık yapılar: 3-5 yaş arası çocuklar artık karmaşık cümle ve dilbilgisi kurallarını öğrenip konuşmalarında kullanmaya başlarlar. Çocuk uzun cümleler kurarken hangi fiili nerede kullanacağını, sözcükleri dilinin cümle yapısına uygun şekilde dizmeyi öğrenir ve uygular (Sevinç, 2005; Oktay,2005).

Söylem ve Anlatı gelişimi: Bu beceriler çocukların günlük iletişim deneyimleri ile gelişir. 4 yaşından itibaren yaşadıkları bir olayı, dinledikleri veya resimlerine baktıkları hikâyeleri anlatabilen çocukların, ebeveynlerinin desteği ile dili etkin şekilde kullandıkça bu becerileri de gelişecektir (Aksu-Koç ve Ketrez, 2017; Yazıcı, 1999).

Erken çocukluk döneminde eğitimin temel aracı olan dilin kazanımı oldukça önemlidir. Bu dönemin sonunda çocuk dili etkin olarak kullanmaktadır (Bee ve Boyd, 2009). Herhangi bir nedenle dil gelişiminin aksaması çocuğun tüm yaşamını etkileyebileceği; akademik yönden başarısızlık, okuma ve yazma konularında zorluklar, sosyal-duygusal yönden uyumsuzluklarla karşılaşabilme olasılıklarının daha yüksek olduğu dil bilimciler tarafından vurgulanmaktadır (Kol, 2011; Sevinç, 2005; Zembat, Yurtsever, 2002). Bu bakımdan dil gelişiminin çocuğun sosyal, bilişsel ve duygusal gelişim alanlarında önemli bir rolü vardır. Çevre ile iletişim ve sosyal duygusal açıdan dil oldukça önemlidir. Aynı şekilde kavram ve düşünme gelişimi, problem çözme ve neden sonuç ilişkisi kurma gibi bilişsel görevlerde de dil oldukça önemlidir (Jersild,1976). Özellikle dil ve düşünme becerisi birbirinden ayrılamayacak iki beceridir. Her ikisi birbirini tamamlayan, birbirilerinin gelişimini

sağlayan gelişim alanlarıdır. Dil becerisi düşünce için en gerekli mekanizma ve zihinsel bir araçtır (Piaget, 1999). Düşünme kavramlar ve kavramların yerini tutan sözcüklerle yapılır. Bu nedenle dilden ayrı ve dile dayanmayan bir düşünce olanaksızdır (Sever,1998). İlk kelimelerini öğrenen çocuk öğrendiği bu kelimeleri başka bir konuşmasında kullanacağı zaman düşünme becerisini kullanır ve hatırlayıp anlamını düşünüp eşleştirip kullanır (Sinclair, 1976).

2.1.3. Sayı Becerilerinin Gelişimi

İlk matematiksel kavramlarla tanışma bebekliğin ilk aylarından itibaren olmakla birlikte, matematiksel becerilerin dönüm noktası ve anahtarı niteliğinde olan sayı becerilerinin kazanımı ise ortalama 20-24 aydan itibaren "bir" kavramının öğrenilmesi ile başlamaktadır. Dil gelişiminde sözcük kullanma dönemine gelindiğinde çocuk ilk kelimeleri ile birlikte sosyal çevresinden duyarak ve taklit ederek sayı sözcüklerini de kullanmaya başlar. Çocuklar bu şekilde matematikle ilgili ilk sözel ifadelerini kullanmış olurlar (Buldu, 2014; Olkun, Fidan ve Özer, 2013; Taşkın,2013). Okul öncesi dönemde birçok çocuk sayı saymayı bilmektedir. Çocukların çevresinden öğrendiği sayı ifade eden sözcükleri ardı ardına doğru bir şekilde sıralamaları çocukların sayı sözcüklerinin nesne sayısını temsil ettiğini veya anlamlı saymayı bilmeleri anlamına gelmemektedir. Bu saymalar ezbere saymadır ve bu onların sayı korunumunu ve sayı becerilerini kazandıkları anlamına gelmemektedir (Alptekin, 2015; Nures ve Brgant, 2008). Sayı saymak tekerleme söylemek gibi düşünülmemelidir, sayı saymanın bir nesne topluluğundaki nesnelerin miktarını ifade etmek gibi bir işlevi vardır (Sarnecka ve Carey,2008). Piaget bilişsel gelişim kuramında; sayıların soyut olduğunu ve çocuklar soyut nesneleri somut işlemler dönemi bitimine yani 7-8 yaşa kadar anlamlı ve bilinçli olarak kullanmadıklarını dile getirir. Çocuk ancak birebir eşleme ve sayı korunumu kazanması halinde sayı kavramını kazanmış olur (Jersild 1976). Campbell (2002) Sayı saymanın iki boyutu olduğunu dile getirir. Birincisi nesne veya eşyaları sayarken artma eksilme miktar işleminin mantığını kavramak, ikinci boyutu ise sembol olarak sayıları sıralayıp saymayı öğrenebilmektir Sayı sayma ve sayıları anlamayı içeren sayı becerileri saymanın iki boyutu olan miktar ile sayma arasındaki bağlantının kurulmasıdır. Çocuğun günlük yaşamında karşılaştığı azlık-çokluk, göreceli miktarlar, mekân-miktar ilişkisi, parça-bütün ilişkisi kavramları artık sayı becerilerinin gelişimi ile anlamlı ve bilinçli olarak kazanılmaya başlar (Charlesworth ve Lind, 2007). Sayı sistemini anlamak okul öncesi çocuk için görüldüğü kadar kolay değildir (Taşkın, 2014).

Çocukların sayı kavramını kazanmaları; birebir eşleme, sıralama ve sınıflandırma, gruplama ve ayrıştırma, bir kurala göre dizme ayırma ve derecelendirme gibi bilişsel görevleri yerine getirmeleri için gerekli bir kazanımdır. Çocuklar dağınık veya konumu değişse dahi bir nesnenin miktarının aynı kalacağını anlamlandırmaları sayı kavramı ile alakalıdır (Aktaş Arnas, 2006). Piaget'e göre sayı kavramı mantıksal bir işlemdir ve çocuklarda mantıklı sayma kavramının gelişmesi için, sayı becerilerine ve düşünme becerilerine ihtiyaç vardır (Jersild 1976). Çocuğun sayı korunumu ve rasyonel olarak eksiksiz saydığının göstergesi üç kural vardır. İlk kural, her nesnenin bir kere sayılmasını gerekmektedir, dizideki her eleman sayılmalıdır. İkinci kural, sayarken düzgün bir sıra gözetilmesi gerektiğini söyler, her sayma sözcüğü dizideki her elemanla birebir ve bir kez eşleştirilmelidir. Üçüncü kural ise son sayma sözcüğü tam olarak dizide kaç tane nesne olduğunu göstermelidir, son sayı nesne sayısını doğrulamalıdır (Nures ve Brgant, 2008; Taşkın, 2013).

Çocuğun sayma ile ilgili kural ve kavramları öğrenip, sayı becerilerini geliştirmesi, bu becerileri matematik ve diğer alanlarda kullanması erken çocukluk dönemine denk gelmektedir. Bu bağlamda sayı becerilerinin kazanımı kritik ve önemlidir. Erken çocukluk döneminde çocuk etkin olarak matematikle ilişkili olan; sayma, ölçme, zaman-mekân ve şekil gibi bir dizi kavramı kazanmaktadır (Veziroğlu, 2014). Bu kavramların temelini oluşturan sayı sayma kavramı bir mantık sistemidir. Çocukların sayı kavramını anlamaları için mantıklı düşünme becerilerinin gelişmesi gerekir daha sonra sayı ve sayma becerilerini gelişir ve saymayı anlamlandırabilirler (Aktaş Arnas, 2006). Çocukların akademik başarılarının temel taşlarından biri okul öncesi dönemde kazanılan matematiksel yetilerdir (Demir-Lira, 2014). Matematik ve diğer bilimlerin temelini oluşturan sayı becerilerin kazanılması, çocuğun ileriki hayatında her zaman kullanacağı birçok matematiksel, akademik ve sosyal alanlarda uyumunu ve başarısını artıracaktır (Alptekin, 2015; Koçak, 2009).

2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) kavramı ilk olarak 1994 yılında Fetzer Enstitüsü tarafından yapılan bir toplantıda dile getirilmiştir. Çocuk gelişimi alanında çalışan araştırmacılar; gençlerin okula uyumlarından söz ederken kavramsal bir çerçeve olarak SDÖ kavramını dile getirmişlerdir (Beceren ve Zembat, 2016). Daha sonra da resmi olarak ilk olarak Goleman başkanlığında kurulan "Collaborative for Academic, Social, and

Emotional Learning (CASEL)" tarafından kullanılmış ve "çocuk ve gençlerin iş ve okul yaşamında başarılı olmaları için gereken temel sosyal duygusal yeterlilikleri kazanma süreçleri" şeklinde tanımlanmıştır (CASEL, 2015). Elias, Zins, Weissberg, Greenberg, Haynes, Kessler, (1997) SDÖ'yü bireyin sosyal duygusal yeterlilikler kazanırken geliştirdikleri beceri tutum ve davranışlar bütünü şeklinde açıklamışlardır. SDÖ; çocuklara kazandırılması gereken iletişim becerileri, kişilerarası problem çözme becerileri, benlik farkındalığı ve sorunların üstesinden gelme becerilerinin bütünü içine alan çatı beceriyi öğrenme sürecidir (Kabakçı, 2006). Türnüklü'ye (2004) göre ise SDÖ; yaşantımızın sosyal duygusal yönlerini anlama, kavrama ve geliştirme sürecidir. SDÖ, çocuk ve gençlerin hayatlarındaki elzem yaşam görevlerini başarıp yerine getirebilmelerini sağlayan, kişisel, akademik ve sosyal gerekliliklerle baş edebilmeleri ve sosyal ortamda üretken bir birey olabilmek için duygularını ve düşüncelerini, sosyal ilişkilerini, öz farkındalıklarını, yeterlilik ve yetkinliklerini bütünleştirme ve ortaya koyma sürecidir (Aygül ve Taşkın, 2016; Elias ve Tobias, 1996; Kabakçı ve Korkut, 2008; Kabakçı ve Owen,2010; Kabakçı ve Totan 2012).

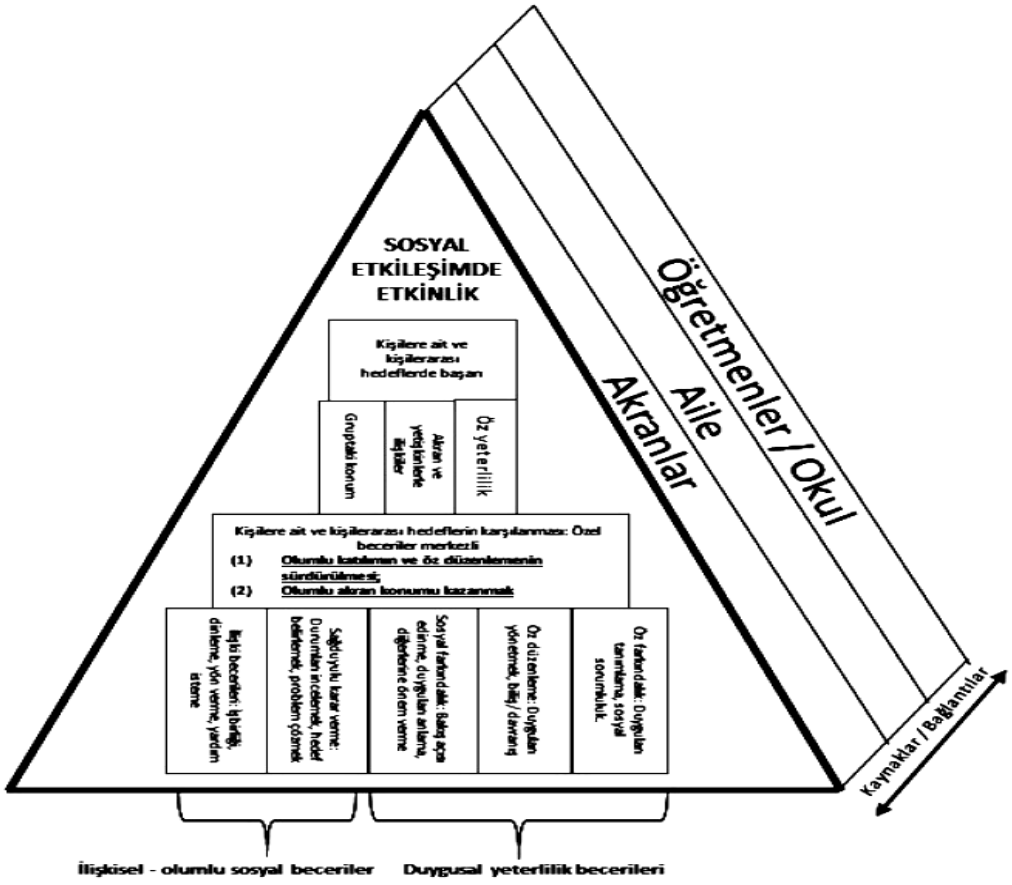
SDÖ farkındalık kazandırmayı, öz düzenleme becerilerini, sosyal ilişkilerini ve duygularını tanıyıp anlamlandırmayı, problemlerle baş edebilmeyi kapsayan bir kavramdır (Elias vd., 1997). SDÖ incelendğinde kapsadığı alanların çok çeşitlilik gösterdiği görlmektedir. SDÖ; başkaları ile pozitif ilişiler kurup sürdürebilmeyi, kişilerarası iletişimlerle başa çıkıp problem durumlarla baş edebilmeyi, kendi kararını verebilmeyi, başkalarının bakış açılarını anlamlandırabilmeyi, kendiliğinin farkında olup ona göre hedefler koyup gerçekleştirebilmeyi, duygularını fark edip anlamlandırabilmeyi ve yönetebilmeyi içermektedir (Denham, Bassett, Zinsser, 2012; Durlak, Weissberg, Dyminicki, Taylor, Schellinger, 2011; Elias vd., 1997; Zins ve Elias, 2006). Sosyal Duygusal Öğrenme; duyguları tanıma ve yönetme, olumlu bakış açısı kazanma, başkalarının bakış açısını değerlendirebilme, başkaları ile olumlu ilişkiler kurup sürdürebilme, sosyal kararlar alıp uygulayabilme ve karşılaşılan problemleri yapıcı bir şekilde gözden geçirip sonuçlandırma gibi birçok beceriyi kapsar (Durlak vd., 2011). Bu yönden okul öncesi dönemde sosyal beceriler yaşamsal önem taşımaktadır (Denham vd., 2012). Okul öncesi dönemde sosyal duygusal öğrenme ile ilgili gelişimsel görevler sosyal, fiziksel ve bilişsel çevre ile pozitif ilişkiler kurup devam ettirmeyi ve kendinin ve karşısındakinin duygularını anlamlandırıp yönetebilmeye odaklanır (Howes, 1987; Parker ve Gottman, 1989).

Çocukların sosyal duygusal gelişim alanındaki becerilerinin ileriki yıllarda çocukların iyilik hali, ruh sağlığı ve erken öğrenme becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğu savunulmaktadır (Denham, 2006; Huffman vd., 2000, Peth-Pierce, 2000). Çocuğun sosyal hayatı okuldur ve bu sosyal ortam akademik bilgi öğrenimini de kapsar, çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri akademik bilgi öğrenimini de şekillendirir ve düzenler (Zins, vd., 2007) Okul yıllarında, çocukların kendisi ve karşısındakinin duygularını anlama, duygularını doğru ve uygun bir şekilde ortaya koyabilme, karşılaştıkları sosyal problemlere dikkatlerini toplayıp çözüm yolları üretebilme, olumlu sosyal ilişkiler kurabilme gibi sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ödevlerini yerine getirebilmeleri ve becerilerini kazanmaları onların akademik başarılarını ve okuldaki sosyal ilişkilerini kolaylaştırmaktadır (Bodrova ve Leong, 2006; Denham vd., 2010; Wesley ve Buysse, 2003). Diğer bir yandan okul yaşamına ve ailesi dışında sosyal hayata yeni adım atan okul öncesi çocuğu için yukarda saydığımız sosyal duygusal öğrenme becerilerini kazanmak karmaşık ve zor bir süreç olabilmektedir. Okul öncesi dönem çocukları için bir olaya odaklanma ve dikkatini toplama, kalabalık grup oyunlarında kurallara uyup verilen görevi yerine getirme gibi basit görünen davranışları sergilemek zor olabilir. Çünkü okul öncesi dönem bu gibi becerilerin gelişmeye başladığı dönemdir (Buscemi vd., 1996; Rimm-Kaufman, vd., 2000). Bazen okul çağı çocuklarında dahi sosyal duygusal öğrenme becerileri gelişimlerinde yetersizlikler olduğu görülmektedir (Buscemi vd., 1996; Rimm-Kaufman vd. 2000). Bunun yanında yıllarda yapılan çalışmalarda sosyal duygusal öğreme becerilerinin çocuğun okul başarısını doğrudan etkilediği görülmektedir (Denham, 2006; Huffman , Mehlinger ve Kerivan, 2000; Peth-Pierce, 2000; Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2007).

SDÖ'nün bileşenleri inceleyen bir çok araştırma yapılmıştır. CASEL (2015) sosyal-duygusal öğrenmeyi öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma becerisi ve etkili karar alma olmak üzere beş temel alana ayırmaktadır. Elias ve Tobias (1996) ise sosyal-duygusal öğrenme; kendi duygularını fark edip yönetebilme, amaçlar belirleyip amaca göre hareket etme, farklı düşüncelere saygılı olma, olumlu sosyal ilişkiler kurup sürdürebilme, işlevsel karar verime ve kişiler arası ilişkilerde yapıcı olma şeklinde sınıflandırmıştır. Benzer biçimde Cherniss, Extein, Goleman ve Weissberg, (2006) SDÖ'nün sosyal farkındalık, öz yönetim, iletişim becerileri, öz farkındalık, güvenli ve destekleyici bir ortamda karar verebilme gibi kapsam olanları olduğunu dile getirmişlerdir. Daha sonra sosyal duygusal öğrenmenin temel bileşenleri olan öz düzenleme becerileri,

sosyal farkındalık (duygu anlama) becerileri, sorumlu karar verme ve sosyal kişilerarası problem çözme becerileri, kişiler arası ilişkiler kurma becerileri alan yazınındaki sosyal yeterlik modelinden ortaya çıkmıştır (Rose-Krasnor, 1997). Payton vd.'nin (2000) sosyal duygusal öğrenme modelinden yola çıkarak Denham, vd.'nin (2012) geliştirdiği prizma modeli ile yeniden şekillendirilmiştir.

Şekil 1. Sosyal Duygusal Öğrenme Prizma Modeli



Prizmada da görüldüğü gibi çocuğun kendine ve çevresine ait duyguları anlayabilme, duygu, düşünce ve dikkatlerini düzenleyebilme, sosyal problemlere etkin çözümler üretebilme, duygularını ifade edebilme, kendini düzenleyebilme gibi beceriler çocuğun erken öğrenme becerilerini ve birbirlerini doğrudan etkileyen beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır (Denham vd., 2012). Bu modele göre sosyal duygusal öğrenmenin bileşenleri; öz düzenleme, sosyal farkındalık- yetkinlik, sosyal karar verme, sosyal problem çözme, sosyal ilişki ve farkındalık becerileri şeklinde sıralanmıştır (Zins vd., 2007).

Bu tez çalışmasında sosyal duygusal öğrenme Payton vd.'nin (2000) modelinden yola çıkılarak düzenlenen Denham vd.'nin (2012) ortaya koyduğu model temel alınmıştır. Modele göre;

Öz Düzenleme (Self Regulations) = Öz Düzenleme Becerileri,

Sosyal Farkındalık ve Sosyal yetkinlik (Social Awareness) = Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme,

Sosyal Karar Verme, Sosyal Problem Çözme (Responsible-Decision, Making and Social Problem-Solving) = Kişilerarası problem çözme becerileri,

Sosyal İlişki ve Farkındalık Becerileri (Social Relationship Skills) = Duygu anlama Becerileri.

Prizma modelinde belirtilen SDÖ'nün bileşenleri yukarıdaki adlandırmalarla araştırmada yerini almıştır.

2.3. Duygu Anlama Becerileri

Duygunun tanımı TDK sözlükte "belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim, kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik, his-önsezi" olarak geçmektedir. Campos, Mumme, Kermoian ve Campos (1994) duyguları, birey ile çevresi arasında ilişki kurmak, ilişkilerin değiştirmek ve ilişkileri bitirebilmek için çaba harcamak olarak tanımlamışlardır. Izard (2006) duyguların algı, düşünce ve davranışları düzenleyen ve onlara enerji veren güdüleyici bir yapıya sahip olduğunu belirtir. Denham (1998) ise duyguları sosyal hayatın merkezi olarak görmekte ve insanın kendini ve çevreyi algılama biçimini etkilediğini dile getirmektedir. Duygular sosyal yaşantı ve model alma yolu ile öğrenilir. Erken çocukluk döneminde çocuklar iletişim aracı olarak yoğun bir şekilde duygularını kullanırlar. Çocuklar sosyal ortamlarda kendi duyguları ile ilgili yaşantılar deneyimleyerek duyguları anlayıp, öğrenirler (Kılıç, 2012).

Çocuklar ilk önce daha çok kullanılan, genel duyguları öğrenirler, duyguları sınıflandırma, benzer ve zıt duyguların farkına varma gibi görevleri daha sonra başarabilirler (Martins, Osorio, Verissimo ve Martins, 2016). Olumlu yüz ifadesi gösterilen 3 yaş civarı çocuklar bu yüz ifadesini "mutlu" olarak nitelendirmektedir. Olumsuz yüz ifadelerine ise "üzgün" veya "kızgın" olarak nitelendirmektedir (Martins vd, 2015). Çocuklar mutluluğu diğer duygulardan önce öğrenmekte ve özellikle olumsuz duyguların ayrımını yaşları ilerledikçe

zihinlerinde oturtabilmektedir (Eggum, Eisenberg, Kao, Spinrad, Bolnick, Hofer, Kupfer ve Fabricius, 2011). Erken çocukluk dönemi; çocuklar hangi durumların hangi duyguları uyandırdığını, yüz ifadeleri ile duyguların bağlantılı olduğunu, duyguların davranışları etkilediğini ve kişinin duygusunun karşısındakinin duygusunu etkileyebileceği gibi duygusal durumları çözdükleri dönemdir (Santrock, 2017). Sosyal ortamlardaki davranışlar için duygular çok güçlü belirleyicilerdir. Bu yönden duygu anlama erken çocukluk döneminde kritik bir beceridir (Denham, 1998; Kılıç, 2012; Tepeli, 2012). Bu bağlamda çocukların duyguları ortaya çıkaran durum ve olayları fark etmesi oldukça önemlidir (Martins vd., 2015). Çocuklar artık bu dönemde; duygularının sadece kendi davranışlarını değil çevresindeki diğer insanlarında duygu ve davranışlarını etkilediğinin farkına varır (Sakız, 2014). Duygusal yaşantılar yoluyla duygularını nasıl yöneteceklerini öğrenen çocuklar (Lewis, 2000) elde ettikleri duygusal bilgileri sosyal ilişkilerine; düşünce ve davranışlarına taşımaktadırlar (Colwell ve Hart, 2006). Bu gelişimle bağlantılı olarak çocuklarda sosyal iletişimlerde duygularını anlayıp düzenlemeleri gerektiği bilinci de oluşmaya başlar (Santrock, 2017). Çocukların kendi duygularını anlayabilmesi, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilmesi ve empati kurma kapasitelerini yükseltmektedir (Roberts ve Strayer, 1996). Çocuklar bu becerileri kazandıkça arkadaşlarının duygu durumlarını fark edip nasıl bir davranış sergileyeceğini tahmin edebilir ve arkadaşlarının duygularını değiştirebilecek davranışlarda bulunabilirler (Berk,2018). Duygular, bebeklikten yetişkinliğe kadar, sosyal dünyanın gerekleri doğrultusunda gittikçe karmaşıklaşır (Kılıç, 2012). Çocuğun kendi duygularının farkına varması ve karşısındakinin duygularını anlayabilmesi, kendisinin ve karşısındakinin duygularını göz önünde bulundurarak hareket etmesi sosyal yaşantısında olumlu ilişkiler kurmasına yardımcı olacaktır (Eggum vd., 2011). Aynı şekilde çocukların duygu anlama becerileri olumlu sosyal becerilerinin bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Ensor ve Hughes, 2010; Trentacosta ve Fine, 2010; Martins vd., 2016). Sosyal beceriler ile duygu anlama becerisi birbirini çift yönlü etkileyen iki disiplin olarak karşımıza çıkar. Çocukların olumlu sosyal ilişkiler kurup sürdürebilmesi için öğretmen ve akranları ile işbirliği içinde duygularını tanıyıp öğrenmeleri oldukça önemlidir (Denham, 2012). Duyguların toplumdan beslenen sosyal bir doğası vardır ve sosyal hayatta düşünce ve davranışların temelinde duygular yer almaktadır (Ergin, 2012). Çocuğun duygusal gelişimi ileriki hayatında okul uyumu, akademik başarı ve akran ilişkilerinde önemli bir etkiye sahiptir. Duygusal becerilerin eksikliği özellikle ilk ve orta çocukluk döneminde yaşanılan davranış

problemlerinin önemli bir nedenleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Denham, 1998). Duygu anlama becerileri gelişmiş olan çocukların; akran ve yetişkin iletişiminde daha iyi, akademik başarıda daha başarılı oldukları ve ileriki dönemlerde çocuklarda psikolojik sorunların oluşma riskinin daha az olduğu görülmektedir (Sprung, Münch, Harris, Ebesutani ve Hofmann, 2015)

Duygu anlama becerisi; duyguların isimlerini bilmek, yüz ifadelerini tanımak ve duyguların ne ifade ettiğini anlayabilmek gibi becerileri kapsayan bir beceridir (Eggum vd., 2011). Duygu anlama becerisi; duygusal yüz ifadelerini ve ipuçlarını değerlendirerek karşısındakinin hissettiği duyguyu fark edebilme yeteneğidir (Gallese, 2003). Çocuklarda duygu anlama becerisi yaş ile birlikte artmakta (Eggum vd.,2011; Pons, Harris ve Rosnay, 2004) olsa da bireysel farklılıklar gelişim boyunca etkin rol oynamaktadır (Martins vd., 2016). Çocuklar iki yaştan itibaren duygular ile ilgili terimleri doğru olarak kullanmaya başlarlar. 4-5 yaşlarına geldiklerinde ise duygularının neden ve sonuçlarının farkına varabilme ve aynı olayın farklı insanlarda farklı duyguları uyandırdığını keşfetmeye başlarlar (Denham, Basset ve Wyatt, 2007; Santrock, 2017). Beş yaşından itibaren ise çocuklar yaşantılarının hangi duyguları oluşturduğunu anlayıp, doğru bir şekilde ifade edebilir ve günlük duygu değişimlerini fark edip düzenleyebilirler (Cole vd., 2009; Berk, 2018).

Çocuklarda duygu anlama, duyguları tanıma, duygu kontrol ve duygu düzenleme becerileri birbirleri ile içiçe beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır (Sprung vd., 2015). Duygu anlama becerileri çocuklarda sistematik bir şekilde gelişmektedir. Pons vd. (2004) duygu anlama becerilerinin çocuklarda birbirleri ile iç içe geçmiş dokuz aşamadan oluştuğunu belirtirler. İlk aşama; duyguları tanıma aşaması, ikinci aşama duyguları dışsal nedenlerinde etkilediğinin fark edilme aşaması, üçüncü aşama istek ve arzuların duyguları etkilediğini anlamaya başlandığı aşamadır. Dördüncü aşama insanların inançlarının duygularını yönlendirebileceğinin farkına varıldığı aşamadır. Beşinci aşama hafıza ve duygular arasındaki ilişkinin farkına varıldığı, bir olay hatırlandığında oluşturduğu duygunun da hatırlandığının fark edildiği aşamadır. Altıncı aşama çocukların durum ve olaylara karşı duygularını düzenleyip duygusal kontrollerini sağlayabilmeye başladıkları aşamadır. Yedinci aşama çocukların istedikleri zaman duygularını gizleyebilmeyi başarabildikleri aşamadır. Sekizinci aşama bir olaya karşı çok değişik ve karmaşık duyguların geliştirilebileceğinin farkına varıldığı aşamadır. Dokuzuncu aşama ise ahlak olgularının

duyguları etkilediğinin fark edilmesi aşamasıdır. Olumlu eylemlerin övünülecek eylemler, olumsuz eylemlerin ise utanç verici eylemler olduğunun farkına varıldığı aşamadır ve bu aşama yaklaşık 8 yaş civarında gelişmektedir.

Duygu anlama becerileri çocuklarda sosyal farkındalığın temel becerileri arasında yer alan yaşamsal becerilerdendir. Çocuklar kendisinin ve karşısındakinin duygularını fark edebildiği sürece sosyal yaşamı algılayıp ilişkiler kurabileceklerdir (Denham, Ji ve Hamre, 2010). Bu da çocukların nitelikli bir yaşam sürdürmesini sağlar.

2.4. Sosyal Yetkinlik ve Davranış

Sosyal yetkinlik, çocukların sosyal yaşam içinde ilişkilerinde karşılaştıkları farklı etkileşimlerde başkalarıyla olumlu ilişkilerini koruyarak kişisel hedeflere ulaşmayı başarabilme yeteneğidir (Rubin ve Rose-Krasnor, 1992). Sosyal yetkinlik; çocukların en çok iletişimde olduğu sosyal çevresi olan aile üyeleri ve okulda, parkta birlikte vakit geçirdiği yaşıtları ile müdahale edilmeden kurabildiği ilişki kapasitesi olarak (Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird ve Kupzyk, 2010) tanımlanabilir. Erken çocukluk döneminde sosyal yetkinlik, çocukların sosyal etkileşim becerileri, sosyal hedeflere ulaşma, arkadaşlık ilişkilerini başlatıp sürdürebilmesi ve akran etkileşimi ile ilişkilidir (Rubin, Bukowski ve Parker, 2006). Sosyal yetkinlik bireyin bağımsızlığını ve sosyal görevlerini yerine getirmedeki yetkinliğinin fark edilmesini sağlayan önemli bir ölçüttür (Doll,1941). Bireyin sosyal ilişkilerinde hem kendisini hem de sosyal ilişkiyi yönetebilmesi bireyin sahip olduğu sosyal yetkinlik ve davranış ile gerçekleşmektedir (Çorbacı, 2008). Çocukların akranlarıyla başarılı bir şekilde ilişki kurması ve bu ilişkinin gelişmesi sosyal yetkinlik ve sosyal davranışlar ile ilişkilidir (Rose-Krasnor, 1997; Rose-Krasnor, Rubin, Booth ve Coplan, 1996). Çocukların okul veya sosyal çevrelerinde akranlarıyla etkileşim içindeyken yaptıkları davranışlardan; işbirliği içinde olma, çıkan pürüzlere veya problemlere çözüm üretmek gibi olumlu özellikleri kapsayan beceriler bütünüdür (Gülay,2010). Sosyal yetkinlik becerileri gelişmiş olan çocukların aile, akran ve çevre ile olan ilişkilerinde daha yapıcı ve sorunsuz ilişki kurduğu, sosyal yetkinlik becerileri daha düşük olan çocukların ise akademik ve sosyal açıdan sorunlar yaşadıkları, içselleştirilmiş-dışsallaştırılmış davranış problemlerini gösterme oranları daha yüksek olduğu yapılan araştırmalarda görülmektedir (Burt, Obradovic, Long ve Masten, 2008; Parker, Rubin, Price ve DoRosier, 1995). Erken çocukluk döneminde sosyal yetkinlik ve davranışı gelişmiş bir çocuktan; gelişmiş bir özgüvene sahip olma, ebeveynleri ve akranları ile duygusal yönden güçlü ve

olumlu bağlar kurma, paylaşma, yardımlaşma, gruba katılma, sorumluluklarını yerine getirebilme, özgüven gibi becerilere sahip olması beklenir (Thompson, 1994; Verschueren, Buyck ve Marcoen, 2001) Ayrıca problem davranışları ve kaygı- endişe, öfke gibi davranışları sergileme düzeylerinin düşük olması beklenir (Akman ve Uysal, 2016; Çorapçı, Aksan, Yalçın ve Yağmurlu, 2010; Koçyiğit, Sezer, Yılmaz, 2015). Aksi durumda ise yeterli sosyal becerilere sahip olmayan çocukların, duygusal ve davranışsal açıdan problem yaşadıkları, akran tarafından dışlandıkları, saldırgan ve yıkıcı davranışları sergiledikleri ve akranları tarafından kabul görmedikleri, yetişkinlik dönemlerinde de sosyal hayatta uyumsuz bir birey olma ihtimalleri daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Ladd, 2006; Ogelman ve Topaloğlu, 2012; Yaralı ve Özkan, 2016). Çocukların akranlarıyla sağlıklı bir ilişki kurabilmesi çocuğun yalnızlık ve asosyallik çekme olasılığını azaltması yanında yetişkinlik döneminde de sosyal yönden uyum için gerekli bir yetkinliktir (Kılıç, Kumantaş ve Calıkvar, 2016; Parker vd., 1995). Erken çocukluk döneminde sosyal yetkinliği gelişmeyen çocukların duygusal ve davranışsal açıdan problem sergileme ve yetişkinlikte de sosyal açıdan uyumsuz bir birey olma ihtimalleri artmaktadır (Ladd, 2006). Bu sorunlar ise iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunlardan ilki; çocukların sosyal iletişimlerinde aile bireylerine, yetişkinlere karşı gelme, kural dinlememe, akran ilişkilerinde saldırganlık yapma ve uyumsuzluk gösterme gibi sorunları içeren dışsallaştırılmış (kızgınlık-saldırganlık) sorun davranışlarıdır (La Freniere ve Dumas, 1996). Dışsallaştırılmış sorun davranışlarda okul öncesi dönem kritik bir dönemdir. Okul öncesi dönemde; sıkıcı, engelleyici, ağır disiplin kurallarına, şiddete ve saldırgan kişilik modeline maruz kalan çocukların sosyal etkileşimlerinde kızgınlık ve saldırganlık gösterme oranlarının yüksek olduğu görülmüştür (Gander ve Gardiner, 1998; Schwartz, 1993). Diğer taraftan okul öncesi dönemde kızgınlık, öfke ve korku gibi duygularını sosyal ilişkilerinde dengelemekte zorlanan çocuklar çevreleri tarafından desteklenmemesi durumunda ilerleyen yaşlarında sosyal ilişkilerde daha büyük davranış bozuklukları sergileme ihtimalleri artmaktadır (Campbell 2002). İkinci sorunlu davranış ise çocukların depresif ve üzgünlük halleri, sebebi bilinmeyen sıkıtı hali, endişe ve huzursuzluk hali, grupta sorumluluk almama ve gruba katılmama durumları, kendisi için olumsuz düşünülmesi korkusu, çekingenlik ve yalnızlık göstermeleri, sosyal korkuları, sosyal etkileşimden kaçınma gibi sorunları kapsayan (Anksiyete- içe dönüklük) içselleştirilmiş sorun davranışlarıdır (Demir, Demir, Türksoy, Erdoğan ve Uysal, 2000; La Freniere ve Dumas, 1996; Öğüt, 2001). Yetişkinler çocuklardan birtakım sosyal becerileri yerine

getirmelerini, toplum kurallarına ve sosyal gerekliliğe uymalarını beklerler (Çağdaş ve Seçer, 2002). Çocuklar ise erken çocukluk dönemlerinde daha çok farklı konu ve bilgilere karşı meraklı ve ilgili oldukları için yeni bilgiler öğrenmeye, meraklarını gidermek için araştırma yapmaya yönelirler. Deneyimleyerek öğrenen çocuk için toplum kurallarına uyma ödevi her zaman kolay olmayabilir. Bunun sonucunda çevreden tepki alan çocukta kaygı başlar (Topaloğlu,2013). Kaygıyı içselleştiren çocuk sonraki deneyimlemelerinde çekingen ve kaygılı davranır. Bunu engellemek için çocuktan yapabileceğinden fazlası beklenmemelidir (Çorapçı vd., 2010). Sosyal yetkinlik ve davranış çocuğun yaşı, cinsiyeti, mizacı, öz düzenlemeleri, duygusal gelişimleri, hazırbulunuşlukları, dil ve zihinsel gelişimleri ile doğrudan ilişkili olup aile, sosyal ve akran ilişkilerinde, okul ve akademik başarılarında, öz farkındalıklarında, kişilerarası problem çözme becerilerinde, stresle baş edebilme becerilerinde, karşısındakinin duygusunu fark edip empati kurabilme gibi birçok beceri ve davranışın gelişiminde de etkilidir (Erözkan, 2013; Yalçın, 2009).

2.5. Öz Düzenleme Becerileri

Öz düzenleme kavramı William James, LevVygotsky ve Jean Piaget gibi önemli eğitim felsefecileri tarafından dile getirilse de kavram olarak 1980'li yıllarda Bandura ve arkadaşlarının Sosyal Bilişsel Kuram çalışmalarında karşımıza çıkmıştır (Sakız,2014). Bandura (1986)'ya göre öz-düzenleme becerileri, bireyin kendi davranışlarını gözlemlediği, amaçlarına ulaşmak için bu davranışları bilinçli olarak işe koştuğu ilke ve uygulamaların tümüdür. İnsanlar ne kadar çalışıp ne kadar dinleneceklerini, neleri yiyip içeceklerini, ne kadar konuşup, toplumda nasıl davranacaklarını öz denetimleri ile gerçekleştirirler. İnsanların davranışları genelde kendi içsel standartlarına ve kendi güdülenmelerine bağlı olarak değişkenlik gösterir (Bandura ve Schunk, 1981). Kişinin kendi amaçları doğrultusunda; biliş, duygular, eylemler, çevresel etmenler gibi bileşenleri harmanlayıp öz yeterliliği ile işe koşma eylemi öz düzenleme işlemidir (Cascallar, Boekaerts, ve Costigan, 2006). Zimmerman (2002) de öz düzenlemeyi; bireyin kendine hedefler belirleyip, belirlediği hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirme ve bu staretejileri gerçekleştirirken gösterdiği duygu, düşünce ve davranışların kişide oluşturduğu düzenleme yeteneği olarak açıklamıştır. Pintrich (1995) öz düzenlemeyi çocuğun davranışlarını, duygularını ve bilişsel süreçlerini kontrol edebilme süreci olduğunu vurgular. Vauras, Iiskala, Kajamies, Kinnunen, ve Lehtinen, (2003) öz düzenlemenin motivasyon, üst biliş ve inanç yönlerine dikkat çekerek; özdüzenlemeyi; bireyin hedeflerine ulaşmak için duygu, motivasyon, üst bilişsel eylemlerin inanç ve inanç

süreçleri ile etkileşimi sonucu oluşan aktif bir süreç olarak nitelendirmişlerdir. Kopp (1982) ise; yönlendirilen bir isteme uyabilme, sosyal bir eylemi başlatıp sonlandırabilme, sosyal ortamda davranışlarını kontrol edebilme, istekleri erteleyebilme ve karşısındaki bireyi kabul edebilme becerilerini kapsayan beceriler olarak tanımlamıştır. Senemoğlu'na (2010) göre ise öz düzenleme; bireyin kendi davranışlarını gözlemleyip, kendi ölçütleri ile değerlendirmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre davranışlarını yeniden yapılandırabilmesidir. Öz düzenleme kişinin kendi davranışlarını etkileyebilmesi, yönlendirebilmesi ve kontrol edebilmesidir.

Öz düzenleme becerilerinin temelleri birçok beceri gibi erken çocukluk döneminde atılmaktadır. Bireyin öğrenmesi, gelişimi, sosyal hayata karışması yönünden oldukça önemli olan öz düzenleme becerileri erken çocukluk döneminde desteklenmesi önemlidir (Tanrıbuyurdu, Kara, Yıldız ve Gönen, 2014). Öz düzenleme erken çocukluk yıllarında çocuğun duygularını ve davranışlarını düzenlemede oldukça önemlidir. Bu dönemde öz düzenleme yönünden desteklenen çocuğun sosyal becerileri kazanma süreci daha hızlı ve kalıcı olmaktadır (Tutkun, Şahin, Işıktekiner; 2017). Erken çocukluk döneminde kazanılan öz düzenleme; zorluklara dayanabilme, hayal kırıklığı direnci, sosyal uyum, olumlu sosyal ilişkiler kurabilme, okul hazırbulunuşluğu, akademik başarı ve karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlama gibi becerileri desteklemektedir (Dennis, 2006; Schmidt, Pratt ve McClelland,2014; Posner, Rothbart, Sheese ve Voelker,2012). Öz-düzenleme, çocukların öğrenme deneyimlerinde davranışsal, bilişsel ve sosyal duygusal olarak etkin rol oynamaktadır (Zimmerman, 2002). Öz düzenleme düzeyi yüksek çocuklar yetişkinliklerinde, madde bağımlılığı, asosyallik, sağlıksız beslenme problemleri ve obezite gibi olumsuz durumlarda daha az risk taşımaktadırlar (Posner vd., 2012; Rothbart, Sheese, Rueda ve Posner,2011).

Kopp (1982) öz düzenlemenin gelişim sürecini beş evreye ayırarak açıklamıştır. Bu evreler: Nörofizyolojik evre, duyumotor evre, kontrol; öz kontrol ve öz düzenleme olarak sıralanmıştır.

Nörofizyolojik Evre: Doğumdan 3 aya kadar olan evredir. Bu dönemde öz düzenleme reflekstik tepkiler ve uyaranların dikkat çekmesi ve uyarılmaların kontrol edilmesi şeklinde görülmektedir.

Duyumotor Evre: Çocukta gece gündüz kavramının oluşması ile başlar. 3 aylıktan 9-12aylığa kadar olan dönemdir. Bu dönemde çocuklar çevre ile ilişkilerinde kendi eylemlerinin farkına varıp algılarlar. Nesneleri alma, bırakma gibi istemli hareketler gerçekleştirirler.

Kontrol Evresi: Bu evre 9-12 ve 18 aylar arasını kapsar. Bu dönemde artık bebekler fiziksel ve duygusal eylemleri anlamlandırıp gerçekleştirebilir. Fakat bu anlamlandırma dışsal faktörlüdür ve içselleştirme tam manası ile yapılmamıştır. Öz Düzenleme için ilk gözle görülür gelişmelerin olduğu evredir.

Öz Kontrol Evresi: 24 aylıktan itibaren öz kontrol evresine geçilir. Bu dönemde çocuklar kuralların farkına varıp uygun davranışları gösterirken kendi duygu ve düşünceleri ön plandadır. Dürtü ve dil gelişimi için kritik dönem olan bu dönemde çocuk artık çevresindeki sosyal ilişkilerini de düzenleyebilmeye başlamıştır.

Öz Düzenleme Evresi: 3- 4 yaşlarından itibaren geçilen evredir. Çocuklar bu evrede artık dışsal bir kontrol aracının kendi davranışlarını da etkileyip şekillendirdiğini algılayabilirler. Konulan kuralları içselleştirip uygulamaya başladığında çocuk öz düzenleme evresine geçmiş olur.

Öz düzenlemenin evreleri kadar hangi boyutlardan oluştuğu da önemli bir konudur. Alan yazınında öz düzenlemenin davranış düzenleme, duygu düzenleme ve bilişsel düzenleme boyutları ile ele alındığı görülmektedir (Calkins ve Fox, 2002; Kim ve Kochanska, 2012). Pek çok model (örn. biyofizyolojik ve dinamik model) çocukların çok geniş bir yelpazede davranışlarını düzenleyebileceklerini belirtmektedir (Blair & Raver, 2015; Lerner & Overton, 2008). Davranış düzenleme, erken çocukluk döneminde çocukların tepkilerini kontrol edebilmesi, sırasını bekleyebilmesi, bir olay veya durum karşısında sabredebilmesi, davranışlarını gerçekleştirmeden önce düşünmesi ve planlaması, davranışlarını sosyal olarak kabul edilebilen çerçevede gösterebilmesi, hayal kırıklığı ile baş edebilmesini içermektedir. Çocukların davranış düzenleme becerileri çok hazzı erteleme, çaba gerektiren kontrol, engelleyici kontrol, dürtü kontrolü gibi boyutlu bir süreç içinde gerçekleşmektedir (Cameron Ponitz vd., 2008; Chang vd., 2014; Diamond, 2002; Rothbart vd., 2006).

Öz düzenlemenin bir diğer boyutu da duygu düzenlemedir. Bu beceri; bir hedefe ulaşabilmek için çocuğun duygusal tepkilerini fark edip kontrol altına alarak gerektiğinde

değiştirebilme yetisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirkapı, 2013). Duygu düzenlemeye ilişkin temel tanımlardan biri Thompson (1994) tarafından yapılmıştır. Thompson'a göre, duygu düzenleme hem içsel hem de dışsal süreçleri içermektedir. İçsel ve dışsal süreçler duygusal tepkinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve ayarlanmasından sorumludur. İçsel süreçler, daha çok çocuğun mizacını işaret ederken, duygusal uyarılabilirlik ya da dikkat gibi süreçleri içerir. Çocuğun ilk yaşantıları ve deneyimleri, ya da anne babalık uygulamaları ise duygu düzenleme üzerinde rol oynayan dışsal süreçlere örnek olarak verilebilir. Günlük olaylarda çocuk bir duyguyu açığa çıkarırken veya duygusunu kontrol ederken geçirdiği içsel süreçler ile davranışlarına şekil verme süreçlerinin birleşimi olarak tanımlanmaktadır (Gross ve Thompson, 2007). Öz düzenleme çocuğun sosyal etkileşimini düzenlerken; içsel dengeyi sağlayıp çocuğun duygu düzenleme becerisini de beslemektedir (Pintrich; 1995). Duygu düzenleme çocuğun sosyal çevresi ile iletişim sürecini öz kontrolü dahilinde tutup sorunsuz bir şekilde davranışlarını düzenleyebilme sürecidir (Eisenberg, Sadovsky ve Spinrad, 2005). Duygu düzenleme becerileri ayrıca çocuğun duygu ve dürtülerini engelleyerek kontrol altına alma davranışlarını da kapsamaktadır. Çocuğun anlık dürtü ve duygu dışavurumlarını engelleyip kontrol altına alabilmesi yani duygularını düzenleyebilmesi öz düzenleme becerileri için önemli bir beceridir (Erol ve İvrendi, 2018).

Öz düzenlemenin bilişsel boyutu ise çocuğun dikkatini düzenlemesi, çocuğun beyninin prefrontal korteks denilen bölümü ile alakalıdır. Dikkat, yürütücü bellek, motor aktiviteler ve ilişkisel öğrenme ile bağlantılı olan beynin bu bölümünün kritik gelişim dönemi erken çocukluk yıllarıdır (Özdoğan, 2001). Öz düzenlemenin bilişsel boyutu; dikkati düzenleme ve denetim sağlama, dikkati toplayıp sürdürebilme, dikkat dağıtıcı etmenlere karşı direnebilme, göreve odaklanıp dağılmama gibi becerileri kapsamaktadır (Erol ve İvrendi,2018). Erken çocukluk yıllarında yapılan düzenli dikkat etkinlikleri çocuğun belleğini, öğrenmesini, yaratıcılığını ve motor becerilerini de aynı oranda destekleyecektir. Sosyal açıdan ise çocuğun dikkat düzenleme becerileri arttıkça kendine güveni, kendi kendine karar verme mekanizması da geliştirip okul başarısına katkı sağlayacaktır. Dikkati düzenleyebilme bilişsel bir işlevdir ve dikkati düzenleyebilmenin desteklenmesi erken çocuklukta çok önemlidir (Özdoğan, 2001; Tutkun vd., 2017).

Erken çocukluk döneminde çocuğun bakımından sorumlu olan anne ve babanın öz düzenleme becerilerini desteklemesi çok önemlidir. Aynı şekilde çocuğun 4 yaşından itibaren okul öncesi eğitimin başlaması ile okul öncesi eğitimcilerin çocuğun öz düzenleme

becerilerini destekleyici etkinlikler yapması çocuğun öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkiler ve bu olumlu etki çocuğun erken öğrenme becerileri ve akademik başarısı içinde geçerlidir (Tanrıbuyurdu,2012; Zimmerman; 2002).

2.6. Kişilerarası Problem Çözme Becerileri

Problemin tanımı TDK sözlükte; "kuramlar veya kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru, mesele, sorun" olarak açıklanmaktadır. Ayrıca Aksu (1989), bu kavramı, giderilmek istenen, ya da yanıtı aranan bir sorun olarak açıklamıştır. Bingham (1983), problem, bir kimsenin, istenilen bir hedefe ulaşmak amacı ile topladığı içsel ve dışsal birikiminin karşısına çıkan engel olarak tanımlanmaktadır. Zembat ve Unutkan (2005); bireyin önceden karşılaşmadığı boyutları olan güçlük durumları, öğrenme süreci içerisinde yer alan bir olgu olarak ifade etmektedirler. Problem çözme kavramına ise birçok tanım yapılmıştır. Problem çözme, kavram ve prensipleri öğrenme, ilişkiler kurma ile birlikte oluşan bir süreçtir (Güven,2000). Amaca ulaşmak için çıkılan yolda karşılaşılan güçlükleri yenme, üstesinden gelme sürecidir (Bingham,1983). Oluşan duruma karşı davranış ve tepkinin oluşabilmesi ve ortaya konulacak davranış ve tepkilerden en uygunun seçimini içeren kişilerarası problem çözme becerileri düşünce becerilerinin problem çözmeye yönlendirilme sürecidir (Solso, Maclin ve Maclin, 2007). Problem çözme hem durum hakkında bilgi ve farkındalık, hem de bilişsel stratejileri problemin çözümü için işe sürüp uygun olanı seçmek ve problemin çözümünde kullanmak gibi süreçleri içermektedir. Önemli olan sonuca götürecek stratejiyi belirleyip kullanabilmektir (Senemoğlu, 2010). Problem çözme; bir amaca ulaşırken karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir (Yıldırım, 2014).

Kişilerarası problem çözme becerileri, problemin fark edilmesi, çözüm için kullanılabilecek stratejilerin gözden geçirilmesi, en uygun stratejinin seçilip karar verilmesi gibi birbirini tamamlayan becerilerin art arda işe koşulduğu süreçleri içerir. Aynı zamanda duruma çok yönlü bakabilme, amaca ulaşabilme, zorlukların üstesinden gelebilme, karşılaşılan engellerle baş edebilmeye yönelik çabaları içeren, yeni yollar, yeni çözümler, yeni fikirler üretirken kullanılan bilişsel ve davranışsal süreçleri içermektedir (Işıktekiner, 2014; Şahin, 2015; Thornton, Pinto ve Shiffrar, 1998; Yıldırım, 2014). Problem çözme işlemi; enerji, çaba, vakit ve alıştırma gerektiren bir iştir. Zekâ, duygu, özdenetim, yaratıcılık ve işlevselliği içinde barındıran çok yönlü bir beceridir. Ayrıca; amaç, hedef, azim, değer, maharet, dikkat, alışkanlık ve tavırlarla ilgilidir (Bingham, 1983). Problem

çözme becerisi bireyin çevresine uyumlu olup günlük hayatını uyumlu şekilde geçirebilmesi için önemli bir beceridir (Arık, 1987).

Çeşitli problemlerle karşı karşıya kalan bireyler, bu problemleri çözmek için farklı yöntem ve modeller geliştirmişlerdir. Bu modeller; problemin durumuna, şartlara ve koşullara göre farklılık göstermiştir. Dewey (1910), yansıtmalı düşünme modelinde algılanmış bir problem, problem üzerine yaratıcı düşünme ve yeni dengelerin kurulması ya da yaratma sonrası süreci olmak üzere üç aşamadan söz edilmektedir. Yani problemi algılamak, üzerine düşünüp değişik çözüm öneriler düşünmek ve çözümleri sınayıp, gözden geçirme ve çözümün başarısını ortaya koymayı içermektedir. Guilford'in problem çözme modeline göre ise bilişsel düşünme, bellek, ıraksak düşünme, yakınsak düşünme ve eleştirel düşünme gibi beş zihinsel işlem vardır. Problem çözmede önemli olan ıraksak düşüncedir. Sadece eldeki bilgilerle yetinmeyip olası çözümleri hatırlama, üzerine deneyimleri katarak yeni çözümler üretme gibi daha zengin fikirlere açık yaratıcı bir düşünce sistemidir (Merrifield, Guilford, Christensen ve Frick, 1962). Gestalt psikologlarından Köhler (1959), problemler özellikle de algısal problemler, algılama ve benlik arasındaki bazı etkileşimlerin sonucu olarak ortaya çıkan gerilim ya da stres sırasında olduğunu belirtmişlerdir. Bir problem hakkında düşünüldüğünde ya da farklı açılardan ele alındığında "çözüm" bir anlık bir iç görüyle, kavrayışla bulunabilir. Gagne ve Glaser (1987) ise geçmişte edinilmiş öğrenme model ve şemalarının, yeni öğrenmeleri destekleyici ya da kolaylaştırıcı etki yaptığını kabul eden bir görüş biçimidir. Önceki öğrenmeyle ilgili çözüm yolları, uzun süreli bellekte örgütlenir ve birey benzeri sonuçlarla karşılaştığında, aynı modeli uygular ya da var olan modelden çıkarak yeni modeller geliştirir.

Kişilerarası problem çözme becerileri problem çözme becerilerinin sosyal ilişkilerde kullanılması ile yeni bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişilerarası problem çözme becerileri; sosyal bir sorun ile karşılaşıldığında çözüme katkısı olmayan eski davranışı terk edip, çözüme götürecek davranışı fark edip, kendini bu davranışa yöneltme sürecidir (Çam ve Tümkaya, 2008). Kişilerarası problem çözme süreci; karşılaşılan sosyal problemlere yeni fikirler ve çözüm yolları üretip problemi çözüme ulaştırma sürecidir. Çocuk sosyal hayatta karşılaştığı problemlere içgüdüsel olarak, vurma, saldırganlaşma, şiddet uygulama, kaçma gibi olumsuz davranışlar yerine barışçıl bir şekilde problemi çözmeye yönelmesi çocuğun kişilerarası problem çözme becerileri ile oluşacak davranışlardır (Terzi, 2003).

Çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin gelişmesinde, düşünce becerilerinin yeri oldukça büyüktür. Çünkü çocuk problemi doğru anlayıp, sebeplerini ve oluşacak sonuçlarını düşünüp tartıp ona göre çözümler üretmesi gerekmektedir (Spivack ve Shure, 1974). Çocukların karşılaştıkları kişilerarası problemlere karşı tutumları sahip oldukları kişilerarası problem çözme becerilerine bağlıdır. Farklı çocuklar problemlere karşı kaçınma, saldırganlık ve şiddete yönelme, içine kapanma veya olumlu- ılımlı çözüm odaklı davranışlar gibi çeşitli tutumlar sergileyebilmektedirler (Özdil, 2008). Çocuk bir sorunla karşılaştığında duyarlılık gösterip karşısındaki kişilerin duygu düşünce ve davranışlarını düşünüp değerlendirip, problemi çözmeye odaklanıp çözmek için yöntem ve yollar düşünüp, sonuçları değerlendirerek hareket ettiğinde krize çevrilecek bir sosyal problemi sorunsuz bir şekilde üstesinden gelmiş olacaktır (Kendall ve Fischler, 1984). Çocuk yaşadığı bu süreçlerde; düşünme becerilerini, öz düzenleme becerilerini, duygularını tanıma ve düzenleme becerilerini hep birlikte işe koşmaktadır. Kişilerarası problem çözme becerisi birçok disiplini içerisinde barındıran bir beceridir.

Sosyal bir varlık olan insan ilk doğduğu andan itibaren sosyal çevresindeki problemlerle karşılaşmakta ve bu problemlere çözüm yolları üreterek hayatını sürdürmeyi, sosyal bir varlık olmayı başarmaktadır (Özdil,2008). Yaşamın ilk yılları olan erken çocukluk döneminde ise kişiler arası problemleri uygun bir şekilde çözmeyi öğrendiklerinde daha sonraki hayatlarında kişiler arası ilişkilerinde kullanabilecekleri olumlu beceriler olarak yansıyacaktır. Ömür boyu da gelişim gösterecektir (Anlıak ve Dinçer, 2005). Çocuklar kendilerine erken yaşlarda verilen problem çözme fırsatları sayesinde yeteneklerini fark edip kullanma ve geliştirme fırsatı yakalarlar. Karşılaştıkları zorluklarla başkalarının çözmesini beklemeden, kendilerinin çözüm üretmesi için teşvik edilen çocuklar, bilgi, anlayış, merhamet ve ihtiyaçlarını kullanma imkânı bulacaklardır (Bingham, 1983; Dinçer, 1995). Erken yaşlarda öğrenilen kişilerarası problem çözme becerileri ileriki hayatlarında sosyal ilişkilerinde yarar sağlayacaktır. Ayrıca çocuklar problem çözmeyi kendilerine özgü bir biçimde öğrendiklerinde; akademik, sosyal, duygusal ve bireysel ilişkilerinde sağlıklı ve olumlu davranmalarına, her şeyden önce mutlu bireyler olmalarına katkı sağlayacaktır (Anlıak, 2004; Dinçer, 1995).

Çocuklarda kişiler arası problem çözme becerisinin gelişimi diğer sosyal duygusal alan becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Çocukların ifade edici ve alıcı dil becerileri; çözüm olan kavram çocuğun kelime dağarcığında var olması gerekliliği açısından önemlidir. Ayrıca

çocuğun kendisinin ve karşısındakinin duygularını tanıması da önemli bir husustur. Bu süreçte çocuklar kendi duygularının başkalarının duygu ve düşüncelerini değiştirebileceği gerçeğini yani sosyal yetkiliklerinin farkına varmaları da çok önemlidir. Çevresindekilerin duygu ve düşüncelerini dikkate alabilmeleri için çocukların dinleme becerileri desteklenmelidir (Anlıak, 2004; Işıktekiner, 2014). Problem çözme; çocuğun içsel ve dışsal kaynaklardan nasıl yararlanacağını öğrenmesine yarayan bir yoldur. Problem çözme çocuğun bir birey olarak gelişmesini hızlandırıp, yeteneklerinin, kendine saygı ve özgüven duygularının gelişmesini çabuklaştırır (Bingham, 1983). Problem çözme becerisi gelişen çocuğun sosyal duygusal becerileri de ilişkisel olarak gelişim gösterecektir.

Okul öncesi dönemde çocukların problemi çözmeden önce problemin farkına varmaları, anlayıp anlamlandırmaları gerekmektedir. Bu süreç yetişkinlere göre çocuklarda daha zor olmaktadır. Bu aşamada yetişkinlerin doğru model olması çok önemlidir. Çocukların kişiler arası ilişkiler kurup, karşılaştıkları problemleri çözmelerinde yetişkinleri ve çevrelerini model almaktadırlar (Anlıak, 2004; Dinçer,1995). Anne-baba ve öğretmenler ne kadar iyi model oluştururlarsa çocuklardaki kişilerarası problem çözme becerisi gelişimi o kadar iyi olacaktır. Erken çocuklukta kişilerarası problem çözme becerisinin bilişsel gelişimle ilişkili bir süreç olduğunu görürüz (Başaran, 2000; Özdil, 2008; Yıldırım, 2014). Çocuklar sosyal bir problemle ilk kez karşılaştıklarında birçok çözüm yolunu da ilk kez deneyimlerler. Çözüm yollarını denerken merak, algı ve bilişsel becerilerini işe koşarlar. Bu şekilde kendi deneyimlerini ve becerilerini keşfetmiş olurlar (Kandır ve Orçan, 2010). Bu süreç sonunda mevcut problemin çözümünü, farklı sosyal deneyim ve çıkarımları keşfetmiş olurlar (Yıldırım, 2014). Bu yönden ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukları problem durumlarla karşılaştırmaları ve çözmeleri yönünde desteklemeleri oldukça önemlidir (Oğuz ve Akyol, 2015). Çocukların sosyal hayatlarında karşılaştıkları problemleri müdahale edilmeksizin çözmelerine imkan verildiğinde; karşılaştırma, gözlem ve değerlendirme, bilgilerini revize edebilme gibi bilişsel becerileri gibi empati ve sosyal hayata saygı gibi sosyal becerileri de gelişmektedir (Kesicioğlu, 2015).

2.7. İlgili Araştırmalar

Yurt dışı alan yazınında sosyal duygusal öğrenme ve erken öğrenme becerileri ile ilişkili olabilecek çalışmalara son yıllarda önem verildiği anlaşılmaktadır. İlgili araştırmalardan şu biçimde söz edilebilir:

Denham vd. (2012) yürüttükleri çalışmada çocukların sosyo-ekonomik düzeylerine ve cinsiyetlerine göre erken gelişimsel becerilerini ilişkisel olarak incelemiştir. Araştırmada cinsiyet ve sosyoekonomik düzey gibi birçok alt özelliğe göre çocukların öğrenme verileri değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, sosyoekonomik düzeye göre; alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların okul etkinliklerinde daha edilgen, duygusal yönden daha üzgün ve öfkeli oldukları, cinsiyet değişkenine göre ise erkek çocukların daha saldırgan ve öfkeli, kız çocukların daha sakin ve uyumlu olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca çocuklardaki edilgenlik ve reddedilme durumlarının okul başarısını kısmen olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Durlak vd. (2011) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarından lise yıllarına kadar yıllardaki sosyal duygusal öğrenme becerilerine dayalı programları (213 program) ve etkilerini meta analiz yöntemiyle ele almışlardır. Çalışmalarında toplan 270.034 çocuktan veri toplanmıştır. Çalışmada çocukların rutin öğrenme ortamlarında eğitimi sıkıcı bulduklarını ve öğrenmeye istekli olmadıklarını, aksine sosyal duygusal öğrenme programları ile sosyal bir ortamda işledikleri ders ve etkinliklerde çocukların derse karşı isteklerinin ve okul başarılarının arttığı gözlenmiştir. Bununla birlikte sosyal duygusal öğrenme programları ile çocukların iş ve toplum ahlakını ve otokontrolü de öğrendikleri gözlenmiştir. Bu meta analiz çalışmasında; sosyal duygusal öğrenme becerilerine dayalı okul programlarının çocuklar üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ashdown ve Bernard (2012) yaptıkları araştırma da sosyal duygusal öğrenme becerilene dayalı okul programlarının çocuklarının iyilik hali ve akademik başarılarını nasıl etkilediğini incelemişlerdir. 100 çocuk ile 10 hafta boyunca yapılan araştırmanın sonucunda; çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirici programların erken yaşlardan itibaren akademik becerilerini ve iyilik hallerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Bierman, Nix, Heinrichs, Domitrovich, Gest, Welsh ve Gills (2014) yaptıkları çalışmada ise okul öncesi dönemde uygulanan sosyal duygusal öğrenme programının çocukların

öğrenme ve sosyal duygusal davranışları üzerindeki etkilerini yarı deneysel bir desenle incelemişlerdir. Araştırma kapsamında 356 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan çocuklardan %42si dezavantajlı çocuklardır. %54 kız,%46 erkek çocuk ile çalışılmıştır. Sosyal duygusal öğrenme programı alan çocuklarda; sosyal yetkinlik ve öğrenme davranışlarında, okuryazarlık ve yazma becerilerinde, sosyal yetkinlik ve kişilerarası problem çözme becerilerinde, okul hazırbulunuşluklarında, kendini yönetme ve uyum becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı farklar bulunmuştur. Sonuç olarak uygulanan sosyal duygusal öğrenme programının çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri olan; sosyal yetkinlik, öz düzenleme, kişilerarası problem çözme becerileri, duygu anlama becerilerinin yanında, dil becerilerini, okuma yazma becerilerini ve okul hazırbulunuşluğunu da artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Genova (2013) yaptığı araştırmada okul öncesi çocuklarının dikkat, sosyal yetkinlik ve duygu anlama becerileri arasındaki ilişkilerini incelemiştir. 3-6 yaş aralığında 142 çocuk ile yaptığı araştırmanın sonucunda çocukların dikkat sürelerinin duygu anlama becerileri ve sosyal yetkinlik düzeyleri ile doğrudan ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Pintrich ve Groot (1990) yaptıkları araştırmalarında çocukların motivasyon ve öz düzenlemeli öğrenme becerileri ile sınıf içi akademik performansları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda çocukların öz düzenleme ve öz yetkinlik becerilerinin sınıf içi katılımlarıyla pozitif ilişkili olduğu ve sınıf içi performanslarını yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Franco, Beja, Candeias ve Santos (2017) araştırmalarında ilkokula giden 6-11 yaş arası çocukların sosyal becerileri (sosyal yetkinlik, duygu anlama ve kişilerarası problem çözme becerileri) ile okul başarılarını arasındaki ilişki incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda sosyal becerilerin alt boyutu olan sosyal yetkinliğin okul başarısı ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Duygu anlama becerisi ise sosyal yetkinliğin ve okul başarısının bir göstergesi olarak bulunmuştur.

Denham (2007) yaptığı derleme çalışmada çocukların duygularının sosyal ilişkilerini nasıl yordadığını araştırmıştır. Araştırmada çocukların duygularını anlama düzeylerini; sosyal yetkinlikleri, iç ve dış duygusal yeterlilikleri, kişiler arası ilişkileri ve akademik başarıları açısından incelemiş ve yapılan araştırmaları derlemiştir.Araştırmada duygusal yeterlilikler ve sosyal ilişkiler arasında manidar ilişkilerin olduğu belirtilmiştir.

Denham, vd. (2012) yaptıkları araştırmada sosyal duygusal öğrenme becerileri bileşenlerinin çocukların erken çocukluk dönemindeki öğrenme becerileri ve birbirleri ile aralarındaki ilişkileri incelemiş ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini bileşenleri, etkilendikleri faktörler ve içeriklerini kapsayan bir model oluşturmuşlardır. Yaptıkları araştırma sonucunda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bileşenleri belirlenmiştir. İkinci bir sonuç olarak ise sosyal duygusal öğrenme becerilerinin erken öğrenme becerilerini pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

McCormick, Cappella, O'Connor, McClowry (2015) araştırmalarında okul öncesi ve birinci sınıf çocuklara uygulanan sosyal duygusal öğrenme programının alt sosyo-ekonomik düzeyindeki çocukların akademik ve matematik becerilerine etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda uygulanan sosyal duygusal destek programı okul öncesi çocuklarda sınıf içi katılımı ve erken matematik becerilerine ilkokul birinci sınıf çocuklarında ise okuma yazma becerilerine ve matematik becerilerine etkisi olduğu görülmüştür.

Arnold, Kupersmidt, Voegler-Lee ve Marshall (2013) yaptıkları araştırmalarında, okul öncesi çocukların sosyal işlevsellikleri ve erken öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çocukların sosyal işlevselliklerini belirlemek amacı ile öğretmenlerin doldurduğu bir form ve erken öğrenme becerilerini ölçmek için ise standart testler uygulanmıştır. Sosyal işlevsellik; uyumsuz davranışlar, saldırganlık, dikkat sorunu olan çocuklar ve olumlu sosyal davranış gösteren çocuklar olarak gruplandırılmıştır. Her grubun erken öğrenme becerileri karşılaştırılmıştır. Olumlu sosyal davranış gösteren çocukların erken öğrenme becerileri ile sosyal duygusal uyumları arasında uyum bulunmuştur. Diğer gruplardaki çocuklarda ise çocukların sosyal alanlarda çektikleri zorlukların erken öğrenme becerilerini de olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Mackintosh (2017) sosyoekonomik düzeyi düşük çocuklar ile yaptığı araştırmada çocukların sosyal yeterliliği ve kişilerarası problem çözme becerileri ile matematik gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada çocukların sosyal yetkinliği ile matematik başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ve çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin matematik becerilerini yordayıcı etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Galindo ve Fuller (2010) yaptıkları araştırmada azınlık risk grubu Latin kökenli çocukların sosyal yetkinlikleri ile sınıf içi etkinliklere uyumları ve bilişsel becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın önemli bir sonucu olarak çocukların sosyal yetkinlikleri ve matematik becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise sosyal duygusal öğrenme ve erken öğrenme becerileri ile ilişkili bileşenlerin çeşitli değişkenlerle ayrı bir şekilde ele alındığı görülmüştür.

Kılıç (2012) okul öncesi dönemde 48-72 aylık çocukların duygu anlama becerileri ve annelerin çocukların olumsuz duygularına yönelik sosyalleştirme becerilerini cinsiyet, yaş, anne öğrenim düzeyi gibi değişkenlere göre ele almıştır. Araştırmanın sonucunda; çocukların duygu anlama becerileri çocuğun bulunduğu aya göre farklılık gösterirkenanne öğrenim düzeyine, anne mesleğine, aile gelir düzeyine ve cinsiyetine göre farklılık göstermemiştir.

Kılıç (2015) yaptığı bir başka araştırmada ise okul öncesi öğretmenlerinin duygu anlama ve duygu sosyalleştirme davranışları hakkındaki görüşlerinin neler olduğunu incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin duygusal sosyalleşme hakkındaki görüşlerini, çocukların duygusal sosyalleşme becerilerini geliştirmek için sınıf ortamını nasıl düzenlediklerini ve nasıl etkinlikler yaptıkları ve rol model olmak için neler yaptıkları hakkında düşünceleri ortaya konmuştur.

Kılıç vd. (2016) yaptıkları araştırmalarında anne baba disiplin yöntemlerinin okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik düzeyine etkisini incelemişlerdir. Araştırmalarının sonucunda; anne babaların disiplin uygulamalarının umursamama ve etkisiz sözel tepki boyutlarının çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur.

Güler Yıldız, Ertürk Kara, Fındık Tanrıbuyurdu ve Gönen (2014) okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerini öğretmen ve çocuk arasındaki iletişimin niteliği açısından incelemişlerdir. Araştırmada; öğretmen çocuk etkileşimin niteliğinin çocuğun öz düzenleme becerilerinin alt boyutu olan yürütücü işlev becerilerini yordadığını, bunun yanında diğer alt boyutları olan sosyal uyum ve hazzı erteleme becerilerini yordamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kabakçı ve Owen'in (2010) sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin ilkokul çocuklarına yönelik bir ölçek geliştirme çalışması yapmışlardır.

Kandır ve Uyanık (2010) okul öncesi dönemde erken akademik beceriler kapsamında; sözel dil becerisi, genel kültür becerisi, yazı ve alfabe bilinci, matematik ile ilgili becerileri kuramsal olarak ele alıp tartışmışlardır.

Kandır ve Orçan (2009) alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin beş altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerini çeşitli değişkenler (cinsiyet, okula başlama yaşı gibi) açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucunda; üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların okula başlama yaşının erken öğrenme becerilerini etkilediği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucu olarak; alt sosyoekonomik düzeydeki kız çocuklarının erkek çocuklara göre erken öğrenme becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Kandır ve Orçan (2011) yaptıkları araştırmalarında; beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda; çocukların erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerilerinin arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Beceren ve Zembat 2016 yılında yaptıkları "Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programının 5 Yaş Çocuklarının Duygusal Gelişimleri Üzerine Etkisi" isimli çalışmalarında çocuklara 12 hafta boyunca sosyal duygusal öğrenme programı uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda sosyal duygusal öğrenme programı uygulayan çocukların duygusal gelişimlerinin programın uygulanmadığı çocuklara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Kuyucu (2012) 60-72 aylık çocuklar ile yaptığı araştırmada; çocukların duygu anlama beceri düzeylerinin akranlarına karşı gösterdikleri duygusal davranışsal tepkilere etkisini ve akranlarına karşı gösterdikleri duygusal davranışsal tepkileri çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada çocukların duygu anlama becerileri akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerin niteliğini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Nalbant (2016) yaptığı araştırmada; anaokuluna devam eden 5 yaş çocuklarının mizaç, sosyal yetkinlik özellikleri ve öz düzenlemede çaba gerektiren kontrol becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda; çocukların mizaç, sosyal yetkinlik özellikleri

ve öz düzenlemede çaba gerektiren kontrol becerileri arasında bir ilişki olmadığını belirtilmiştir.

Dalkılıç (2014) araştırmasında; okul öncesi eğitime devam çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarını karşılaştırmıştır. Araştırmasının sonucunda; çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığını belirtmiştir.

Yaralı ve Özkan (2016) yaptıkları araştırmada çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda çocukların sosyal problem çözme becerisi arttıkça sosyal yetkinliğinin arttığı, kızgınlık-saldırganlık davranışlarının ise azaldığı bulunmuştur.

Ogelman, Seçer, Alabay ve Uçar (2012) 5-6 yaş çocuklar ile yaptıkları araştırmalarında; çocukların bilişsel gelişimlerinin sosyal becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada; çocukların bilişsel gelişimleri ile sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve çocukların bilişsel gelişimlerinin sosyal becerilerini etkileyen önemli bir değişken olduğu belirtmişlerdir.

Yılmaz ve Tepeli (2013) yaptıkları araştırmalarında 60-72 aylık çocukların sosyal kişilerarası problem çözme becerilerinin duygu anlama becerileri açısından incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda; duygu anlama becerisi yüksek düzeyde olan çocukların duygu anlama becerisi orta ve düşük düzeyde olan çocuklara göre sosyal problem çözme beceri puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bulgulara göre araştırmanın sonucunda duygu anlama becerisinin çocuğun karşılaştığı sosyal problemleri çözmede etkili bir değişken olduğu bulunmuştur

Bozkurt (2016) 4-6 yaş çocukları ile yaptığı araştırmasında; okul öncesi çocuklarının duygu anlama becerileri ile sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda; sosyal yetkinlik becerinin alt kategorisi olan sosyal yetkinlik becerisi ile duygu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulmuştur.

Pınarcık, Koçak ve Ergin (2015) yaptıkları araştırmalarında; okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda; çocukların bilişsel yetenekleri ile sosyal

becerileri arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve bilişsel gelişimin sosyal becerileri yordama etkisi bulunmuştur.

Alaylı (2015) yaptığı araştırmada; duyma engelli çocukların; zihin kuramı gelişimi ve zihin kuramı becerisinin alıcı dil, öz düzenleme, saldırganlık ve sosyal yetkinlik ile olan ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öz düzenleme becerilerinin sosyal yetkinliği ve saldırganlık anksiyete düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi dönem için sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğrenme ve akademik becerileri üzerindeki etkisinin kavramsal olarak üzerinde durulan bir konu olduğu anlaşılmaktadır. Yurtiçinde yapılan araştırmalarda erken öğrenme becerileri dil, düşünme ve sayı becerilerini bir bütün olarak ele alındığı görülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ise ayrı ayrı ele alınmaktadır. Araştırmalarda sosyal duygusal öğrenme becerileri ve erken öğrenme becerilerini bileşenler ve hedef grup açısından kapsamlı şekilde inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada ise erken öğrenme becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri bütüncül bir perspektifle incelenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, bulgular, sonuç ve tartışmalar bölümleri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modellerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma deseni iki değişkenden fazla değişken bulunan araştırmalarda kullanılan bir desendir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi, ilişkilerin türlerini, ilişki türlerinin derecelerini ve niceliklerini belirlemek, araştırmada neden sonuç ilişkileri hakkında ipuçlarını ortaya çıkarma amacı ile yapılan kullanılır. Korellasyonel araştırma modelinde araştırmacıların verilerin toplanması için kullandıkları ölçme araçları dışında, araştırma grubuna hiçbir müdahale ve yönlendirmede bulunmaması veya dönüt vermemesi germektedir. Araştırmacı müdahale etmeden doğal şekilde ölçtüğü olgular arasında var olması olası ilişkileri fark edip, hiçbir şekilde değiştirme yapmaksızın araştırmayı tamamlamalıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2014; Karasar, 2007). Araştırmada çocukların erken öğrenme becerilerinin alt boyutları ile düşünme becerileri, dil becerileri, sayı becerileri ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt bileşenleri olan; duygu anlama becerileri, sosyal yetkinlikleri, kişilerarası problem çözme becerileri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.2. Örneklem

Bu araştırmaya, İstanbul iline bağlı Üsküdar ilçesindeki orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının devam ettiği devlet okullarının anasınıflarına giden 60-66 ayları arasındaki 45 erkek ve 55 kız çocuk olmak üzere toplam 100 çocuk katılmıştır.

Araştırmanın yapılacağı okullar amaçsal örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçsal örneklem; olasılı ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yöntemidir. Araştırmanın yaş aralığının kısa olması ve veri toplama araçlarının çeşitliliği nedenleri ile, araştırmanın amacına bağlı kalınarak bilgi toplama olasılığının yüksek olduğu durumların seçilerek çalışma yapılmasına olanak sağlayan yöntem olduğu için amaçsal örneklem modeli tercih edilmiştir. Amaçsal örneklemde, seçilen durumlar doğa olayları, toplumsal olay ve olguları araştırıp bunların arasındaki ilişkiler keşfedilmeye ve açıklanmaya çalışılır (Büyüköztürk vd., 2014). Seçilen okulların idare ve okul öncesi öğretmenleri ile görüşülüp araştırma ve uygulanacak ölçekler hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma grubunda yer alan çocukların anne ve babalarına araştırmaya katılıp katılmayacaklarını belirlemek için onay formu gönderilmiştir. Çocukları ile araştırma yapılmasını kabul eden anne babalara "Genel Bilgi Formu" ve "Duygu Anlama Testi Ebeveyn Anketi" iletilmiştir. 167 veliye gönderilen onay formlarından 121 tanesi araştırmaya izin vermiştir. 13 veli izin verdiği halde genel bilgi formunu ve duygu anlama testi ebeveyn anketini doldurmamıştır. 8 çocuğa ise devam sorunu yüzünden tüm testler uygulanamamıştır. Sonuç olarak 100 çocuktan araştırma verileri eksiksiz olarak toplanmıştır. Özel durumları olan çocuklar (işitme-konuşma bozukluğu, gelişim geriliği) veri toplama araçlarının özel gereksinimlerini kapsamadığı için araştırma çerçevesine dahil edilmemiştir.

Araştırmaya katılan 100 çocuktan 42 erkek 53 kız çocuğa ilişkin veriler araştırma kapsamına alınmıştır. Tablo 1'de çocukların cinsiyet değişkenine göre dağılımlarını gösteren istatistik sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1. Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	F	%
Cinsiyet	Erkek	42	44.2
	Kız	53	55.8

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 95 çocuktan %55,8 i (53) kız çocuktan, %44,2 si (42) erkek çocuktan oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Genel Bilgi Formu:

Araştırma kapsamında çocukların ve anne babaların demografik özelliklerine ilişkin bilgi toplamak amacı ile araştırmacı tarafından genel bilgi formu hazırlanmıştır. Bilgi formunda çocuğun; cinsiyeti, kaçıncı çocuk olduğu, ailedeki kardeş sayısı, çocuğun herhangi bir özel durumu olup olmadığı, okul öncesi eğitime devam etme yılına ilişkin bilgiler istenmektedir. Aynı zamanda anne babanın eğitim düzeyi, anne-baba yaşı ve mesleğine ilişkin sorular mevcuttur.

Erken Öğrenme Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Erken Öğrenme Becerileri Ölçeği (Test of Early Learning Skills-TELS), 1977 yılında Somwari tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. İlk olarak ABD ve Kanada'da rastgele seçilmiş 20.088 gibi büyük bir çocuk grubuna uygulanarak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca 1978 yılında 36–67 aylık 545 çocuk ile yeniden norm çalışması yapılmıştır. TELS; Düşünme Becerileri, Dil Becerileri ve Sayı Becerileri alt bölümlerinden oluşmaktadır. Ölçek toplamda 54 maddeden oluşmaktadır. Dil becerileri alt ölçeği 18 madde, sayı becerileri alt ölçeği 18 madde ve düşünce becerileri alt ölçeği 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler 2120 maddelik geniş bir listeden seçilmiştir.

Test of Early Learning Skills-TELS Türkçeye uyarlanması ve geçerlilik-güvenilirlik çalışması Başaran (2006) tarafından yapılmıştır. İlgili araştırma 48–66 aylık olan 114'ü erkek 86'sı kız olmak üzere toplam 200 çocuk ile Tokat ilinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarla yapılmıştır (Başaran,2006).

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında Cronbach alfa değerleri; Düşünme Alt Ölçeği için α=.76, Dil Alt Ölçeği için α= .51, Sayı Alt Ölçeği için α= .80 ve EÖBÖ toplam ölçek için α=.86'dır. KR-20= .90, Spearman Browvn iki yarı test korelasyonu 80 olarak bulunmuştur. İki uygulamaya dayalı test-tekrar test korelâsyonu ise. 89'dur. Tüm beceriler açısından güvenilirlik katsayıları birbirine yakın değerler olarak bulunmuştur. Bu şekilde ölçeğin iç tutarlılığının uyumlu olduğu, ölçeğin geçerli ve güvenli olduğu söylenebilir (Başaran, 2006).

Ölçek, çocuklara bireysel olarak uygulanmaktadır. Ölçekte bulunana sorular çocuklara sorulup, çocuklara verdikleri her doğru cevap için "1", her yanlış cevap için "0" puan

verilmektedir. Puanlar önce alt kategorilerde ayrı ayrı toplanıp beceri puanları elde edilmektedir. Daha sonra üç alt beceri puanları toplanarak EÖB toplam puanı elde edilmektedir.

Araştırmada Erken Öğrenme Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin güvenirlik katsayısı, ölçek 1-0 olarak puanlandığından KR-21 ile belirlenmiştir. Buna göre düşünme, dil ve sayı becerileri ve tüm ölçeğin KR-21 güvenirlik katsayısı sırasıyla: .53, .41, .68 ve .75 bulunmuştur.

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) ölçeği, LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek okul öncesi dönemde çocukların sosyal beceri düzeyini ve kızgınlık-saldırganlık, anksiyete içe dönüklük gibi duygusal ve davranış sorun belirtilerini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Ölçeğin 3 alt boyutu vardır. Sosyal Yetkinlik (SY) alt ölçeği, 10 maddeden oluşur, çocukların sosyal ortamda olumlu becerilerini ölçmektedir. Kızgınlık-Saldırganlık (KS) alt ölçeği, 10 maddeden oluşur ve çocukların karşı gelme, uyumsuzluk ve saldırganlık gibi dışsallaştırma sorun belirtilerini ölçmektedir. Anksiyete-İçe dönüklük (Aİ) alt ölçeği; 10 sorudan oluşmaktadır ve çocukların üzgünlük, depresiflik ve çekingenlik gibi içselleştirme sorunlarına ilişkin belirtileri ölçmektedir. SYDD-30 ölçeği 4 dereceli Likert Ölçeği tipi bir ölçektir. "1= hiçbir zaman", "2= bazen", "3= sık sık", "4= her zaman" şeklinde puanlanmaktadır. SYDD- 30, öğretmen (LaFreniere ve Dumas 1996) ya da ebeveyn (Kotler ve McMahon 2002) tarafından doldurulabilmektedir. Özgün formda ve farklı ülkelerdeki uyarlama çalışmalarında, alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları 80 ve üstünde bulunmuştur. Özgün formun 2 hafta ve 6 ay ara ile yapılan test-tekrar test güvenirlik katsayıları sırasıyla .78 ile .86 ve .59 ile .70 arasında bulunmuştur.

SYDD-30 ölçek formunun özgün dili İngilizcedir. Türkçe uyarlama çalışması Çorapçı, vd. (2010) tarafından, yapılmıştır. Araştırma 41-73 ay arası çocukların anne ve öğretmenlerini kapsamaktadır. Çocukların yaş grupları; erken çocukluk dönemi; 41-73 ay ve okul öncesi dönem 60-73 ay şeklinde ayrılmıştır. SYDD-30 normlarını belirlemek için yapılan ön çalışmada alt ölçeklerin ortalama değer ve yüzdeleri cinsiyet ve yaş faktörlerine göre hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları ile çocukların cinsiyet, yaş, davranış sorun belirtileri duygu düzenleme ve kendini denetleme becerileri arasındaki anlamlı ilişki ölçeğin

geçerliliğini destekler niteliktedir. Faktör analizi sonuçlarında üç faktör için toplam varyans %48,3 olarak bulunmuştur. Özgün formun KS alt ölçeğine birinci faktörde yer alan maddeler, SY alt ölçeğine ikinci faktörde yer alan maddeler ve Aİ alt ölçeğine ise üçüncü faktörde yer alan maddeler karşılık gelmiştir. Güvenirlik olarak alt ölçeklerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları SY=88, KS=87 ve Aİ=84 olarak bulunmuştur. Her alt ölçek için madde toplam korelasyon katsayıları 41 ve üstünde bulunmuştur. Elde edilen katsayılar doğrultusunda ölçeğin iç tutarlılık derecesi yüksek olarak değerlendirilebilir. SY, KS ve Aİ alt ölçekleri için Pearson korelasyon analizi sonuçları test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır (Çorapçı vd., 2010).

Bu çalışma için Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeğinin güvenirlik katsayısı K-21 ile belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin alt boyutlarının ve tümünün Cronbach alfa güvenirlik katsayısı sırasıyla: .85, .90, .88 şeklinde bulunmuştur.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖÖD)

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), Smith-Donald, Rever, Hayes ve Richardson (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek iki ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm çocuğun yerine getirmesi gereken görevleri içeren uygulayıcı rehberi, ikinci bölüm ise uygulayıcı değerlendirme formudur. Ölçekte çocuğun performansına göre değerlendirme yapılmaktadır. Ölçeğin ilk bölümünde, 10 görev yer almaktadır ve bu görevler çocukların öz düzenleme performanslarını değerlendirilmesini amaçlayan görevlerdir. Bu görevler şöyle sıralanabilir: Hazzı erteleme düzeyleri için; Oyuncak Paketleme, Şekerleme Saklama, Oyuncak Bekleme ve Dil Üzerinde Şekerleme Tutma görevleri ve yönerge takip düzeyleri için; Denge Tahtası, Kule Yapma ve Kalem Tıklatma (Murray ve Kochanska, 2002; Smith-Donald vd., 2007). Ayrıca çocukların sosyal uyum becerileri için; Kule Toplama, Oyuncak Ayırma ve Oyuncağı Geri Verme görevleri verilmektedir. Ölçeğin Türkçeye Uyarlanma çalışması Tanrıbuyurdu (2012) tarafından yapılmıştır.

Ölçeğin Uygulayıcı Değerlendirme Formu, Leiter-R Sosyal-Duygusal Puanlama Ölçeği ve Problem Davranış Tanılama Gözlem Programı kodlama sisteminden (Distruptive Behaviour-Diagnostic Observation Schedule-DB-DOS) uyarlanarak geliştirilmiştir. Uygulayıcı değerlendirme formu, uygulayıcı ve çocuk iletişimi odaklı olarak çocuğun dikkat seviyesi, duygu ve davranışlarında değerlendirme yapılmasını sağlamaktadır. Formda 28 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden 15'i Leiter-R Sosyal-Duygusal

Puanlama Ölçeğinin dikkat, dürtü kontrolü, aktivite düzeyi, sosyallik düzeyi, duygu ve enerji alt boyutlarından alınmıştır. Uygulayıcı Değerlendirme Formu, rubrik tipi bir ölçektir. 0'dan 3'e kadar puanlanarak kullanılır. Maddeler halindeki davranış göstergeleri en düşük 0, en yüksek 3 puan verilerek derecelendirilmektedir. Ancak uygulayıcı güvenirliği için ölçekte ters maddeli göstergeler kullanılmıştır (Smith-Donald vd., 2007).

OÖDÖ'nün yapı geçerliği Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri ile yapılmıştır. KMO katsayısı 0.82, Barlett testi x^2 =1940.468 olarak belirlenmiş. Yapılan testler ölçeğin geçerli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ölçeğin güvenirliği için hesaplana Cronbach alfa katsayısı .83 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları (α) ise Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutu için .88, Olumlu Duygu alt boyutu için .80 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Son olarak ölçeğin test-tekrar test güvenirliği için Spearman Brown korelasyon katsayısı hesaplanmış ve .86 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin tutarlı değerlendirme yaptığını ortaya koymaktadır.

Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ)

Spivak ve Shure tarafından 1974 yılında geliştirilen Okul öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ) (Preschool Interpersonal Problem Solving Test-PIPS) okulöncesi çocukların kişilerarası problemlere karşı ürettikleri farklı çözüm üretme becerilerini değerlendirmek amacı ile geliştirilmiştir. Test iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm Akran Problemleri bölümüdür bu bölümde çocuğa en az 7 akran problem hikâyesi anlatılmaktadır. Hikâyelerde bir çocuğun diğer çocuğun elindeki oyuncağı istemesi ve bu oyuncakla oynayabilmesi için yollar düşünmesi istenmektedir. Bu bölümde çocuğa cinsiyetiyle uyumlu 2 çocuk ve bir oyuncak olmak üzere 3 resim gösterilmektedir. Her hikâye için farklı çocuk isimleri (çocuğun kendi ismi asla kullanılmaz) kullanılmaktadır. Çocuğun 7 hikâyeye de farklı çözümler üretmesi durumunda farklı hikâyelerle test sürdürülür. Çocuk problemlere yeni çözümler üretemeyene kadar teste devam edilir. İkinci bölüm ise Anne Problemleri bölümüdür. Bu bölümde çocuğun annesinin eşyalarına zarar vermesi ile ilgili en az 5 hikâye anlatılır. Hikâyelerde çocuğa annesinin kızmasını engelleyecek çözümler üretmesi istenilmektedir. Bu bölümde her hikâye için çocuğa bir anne birde çocuk olmak üzere iki resim gösterilir. Her hikâyede çocuklarla aynı cinsiyette farklı çocuk isimleri (çocuğun kendi ismi asla kullanılmaz) kullanılmaktadır. Anne resimlerine isim kullanılmayıp "……nin annesi" şeklinde bahsedilmektedir. Çocuk beş

hikâyeye de farklı çözüm üretmesi durumunda ek hikâyelere geçilir ve çocuk yeni çözümler üretemeyene kadar teste devam edilir (Shure,1992).

Ölçek ilk olarak Dinçer (1995) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Alnıak 2004 yılında OKPÇ Testinin Güvenirlik çalışmasını test-tekrar test tekniği ile tekrar yapmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı 0.85 dır. Kodlayıcılar arası güvenirlik çalışması yapılmış ve kodlayıcılar arasında güvenirlik değerleri yüksek düzey çıkmıştır. Testin orijinal güvenirlik çalışmasında anlaşma yüzdesi %91-%99 arasında, kodlayıcılar arası güvenirlik bulgularının anlaşma yüzdesinin ise % 82 ile % 99 arasında olduğu saptanmıştır (Alnıak,2004).

Çalışma öncesinde ölçeği Türkçeye uyarlayan Dinçer tarafından ölçeğin uygulanışı ile ilgili 6 saatlik bir eğitim alınmıştır. Eğitimi tamamladıktan sonra ölçek ve ölçek materyalleri temin edilmiştir.

Çalışma için Okul Öncesi Kişilerarası problem çözme becerileri Ölçeğinin güvenirlik katsayısı Cronbach alfa ile belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı değerleri .50 ile .80 arasında değiştiği için ölçeklerin güvenirlik düzeyleri kabul edilebilirdir (Salvucci, Walter, Conley, Fink ve Saba, 1997).

Duygu Anlama Testi (DAT)

Duygu Anlama Testi (Affect Knowledge Test) Denham (1986) tarafından geliştirilmiştir. Çocukların duygusal yeterlilik seviyelerini ve duygusal bakış açısı becerilerini ölçmektir. Çocukların dört temel duyguyu (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş) isimlendirip tanımlamaları üzerinden anlatılan hikâyelere verdikleri cevaplara göre duygu anlama becerileri ölçülmektedir. Duygu Anlama Testi içerdiği 24 tane hikayenin sıra ile çocuğa anlatılması ile uygulanmaktadır. Çocuğun verdiği her doğru cevap için 2 puan, her eş anlamlı cevap için 1 puan, her yanlış cevap için ise 0 puan verilmektedir. Test iki alt ölçekten oluşmaktadır. Duyguları tanıma ve duyguları isimlendirme alt ölçeği ve duygusal bakış açısı/kukla alt ölçeği.

Duyguları Tanıma ve Duyguları İsimlendirme Alt Ölçeği (İfade Edici ve Alıcı Alt Ölçekler): Ölçeğin duyguları tanıma bölümünde çocuklardan istenilen yüz ifadesini göstermeleri istenir, ikinci aşamada ise duyguları isimlendirme bölümüne geçilir. Çocuklardan bu bölümde gösterilen duyguları isimlendirmeleri istenir. İki aşamada da

çocukların cevapları not alınır. Daha sonra duygusal yüz ifadeleri (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş) araştırmacı tarafından ilk önce isimlendirilerek daha sonra ses ve mimiklerle desteklenerek çocuğa öğretme sürecine geçilir.

Duygusal Bakış Açısı/Kukla (Hikâyeler) Alt Ölçeği (Stereotipik Durumlar, Stereotipik Olmayan Durumlar ve Ebeveyn Anketi): İlk olarak stereotipik durumlar bölümünde, duygusal yüz ifadeleri ile ilgili 8 hikâye kuklalar yüz ifadeleri ve mimiklerle canlandırılır. Çocuktan her hikâyenin sonunda hissettiği duyguya göre cevap verip duygusal yüz ifadesini göstermeleri istenir. İkinci bölüm olan stereotipik olmayan durumlar bölümünde ise ebeveyn anketi ile velilerden çocukların duygusal tepkileri ile ilgili bilgiler toplanır. Sonrasında çocuklara 12 hikâye canlandırılıp çocukların verdiği duygu cevapları ile ebeveynlerin verdiği duygusal tepki cevaplar karşılaştırılarak not alınır.

Ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışma sonuçlarına baktığımızda; ifade edici ve alıcı alt ölçeklerinin iç tutarlık katsayısı (α) 41-.89, duygusal bakış açısı için Kuklalar (Hikâyeler) alt ölçeğinin iç tutarlık katsayısı (α).71-.90 olarak bulunmuştur (Denham vd., 1997). Testin Türkçeye uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları Kılıç (2012) tarafından yapılmıştır. Güvenirlik çalışmalarında iç tutarlılık güvenirlik analiz sonuçlarında duyguları isimlendirme ve duyguları tanıma (ifade edici ve alıcı) alt ölçeğinin cronbach alfa değerleri. 64, duygusal bakış açısı için kukla/ hikâye alt ölçeğinde yer alan stereotipik durumlar ve stereotipik olmayan durumların cronbach alfa değeri .88 olarak bulunmuştur. Ayrıca duygu anlama ve duygu isimlendirme doğrulayıcı faktör analizi sonuçları; RMSEA= 0.07, NFI=0.95, CFI=0.95, GFI=0.84 ve AGFI =0.92, duygusal bakış açısı için DFA sonuçları (stereotipik durumlar ve stereotipik olmayan durumlar) RMSEA=0.08, CFI=0.93, GFI=0.84 ve AGFI=0.80. olarak bulunmuştur. Bulunan değerler testin güvenilirliğini kanıtlamaktadır.

Bu çalışma kapsamında Duygu Anlama Testinin güvenirlik katsayısı da ölçek 1-0 olarak puanlandığından KR-21 ile belirlenmiştir. Buna göre ifade edici, alıcı, duygusal bakış açısı alma, sterotipik durumlar, streotipik olmayan ve tüm ölçeğin KR-21 güvenirlik katsayısı sırasıyla: .43, .67, .57, ve tüm ölçek için .65 olarak bulunmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri örneklem grubunu oluşturan 100 çocuktan toplanmıştır. Araştırmaya katılan çocukların anne ve babaları tarafından veli izin formu, genel bilgi formu ve duygu anlama testi ebeveyn formu olmak üzere 1 izin belgesi ve 2 form doldurulmuştur.

Uygulanan ölçeklerden Erken öğrenme Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Duygu Anlama Testi, Öz Düzenleme Ölçeği ve Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği araştırmacı tarafından her çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır. Testlerin uygulanması için çocuğun devam ettiği kurumda mümkün olduğunca sessiz ve uyaranlardan uzak bir mekân seçilmiştir. Uygulamaya geçilmeden önce her ölçeğin materyalleri ve uygulama ortamı ölçeğin özelliğine materyallerine göre düzenlenmiş, sonrasında çocuklar tek tek çağırılıp eğlenceli bir şekilde uygulama ile ilgili bilgiler verilmiş ve uygulamaya başlanılmıştır. Bir çocuk için ortalama 15 günde bir ölçek uygulanmıştır. Bu sayede çocuk yoğun bir şekilde uygulama yapılarak sıkılmamış ve yorulmamıştır.

Erken Öğrenme Becerileri Ölçeği

Çocuklara ilk olarak erken öğrenme becerileri değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Çocuklar ile ilk uygulama bir nevi tanışma ve uygulama hakkında ilk izlenimlerinin oluşacağı ilk ölçek uygulaması; çocuğu zorlamayan, anlaşılır ve sade içerikli çocukların sevecekleri ve okulda ki eğitimleri ile birebir ilintili ölçek olması dolasıyla ilk uygulanmıştır. Her çocuğa bireysel uygulanan test te çocuğa çalışma sayfasından bazı materyaller yardımı ile sorular sorulup cevapları istenmiştir. Bir çalışma sayfası uygulanırken diğer çalışma sayfasının materyalleri çocuğun dikkatini dağıtmayacak şekilde çocuğun göremeyeceği ve dikkatini dağıtmayacağı bir yere konulmuştur. Test ortalama her çocuk için 15dakika sürmüştür.

Duygu Anlama Testi

Duygu anlama testi ikinci olarak uygulanan ölçektir. Çocuklar için eğlenceli kukla hikâyelerinin bulunduğu ve bir önceki ölçeğe göre daha hareketli olduğu için ikinci olarak uygulanmıştır. Duygu anlama testinde uygulama sırasında hikâyeye göre kukla ve materyaller masa üstüne çıkarılmış ve diğer hikâyelerin kukla ve materyalleri ilgi dağınıklığı yaşanmaması için çocuğun dikkatini dağıtmayacak şekilde yerleştirilmiş ve sırası gelen hikâyenin materyali sıra ile çıkarılmıştır. Her çocuk için ortalama 20 dakika sürmüştür.

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ilk iki teste göre daha çok çocuk performansına dayalı, hareketli ve bol materyalli bir testtir. Artık araştırmacıya ve uygulamalara aşina olan çocuklar testlerin hareketlenmesine adapte olmuşlardır. Çocuğa çeşitli görevler verilerek ilerleyen ölçeğe göre her görev için ayır olan materyaller düzenlenmiş, çocukların dikkatini bozmayacak şekilde yerleştirilmiştir. Her verilen görev için görevin materyali çıkarılmıştır ve uygulama yapılmıştır. Veriler analiz edilirken ölçeği Türkçeye uyarlayan kişinin önerisi ile sadece Uygulayıcı Değerlendirme Formu puanlanmıştır. Uygulama her çocuk için 20-25 dakika sürmüştür.

Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Okul öncesi kişilerarası problem çözme becerileri ölçeği çocuğa bireysel uygulanan ölçeklerin sonuncusudur. Çocuklara problem durumların fotoğraflarla gösterilerek çözüm üretmeleri istenen ölçek diğer ölçeklere göre daha uzun ve durağan bir ölçek olmasından dolayı çocukların çabuk sıkıldıkları bir testtir. Bu sebeple son test olarak uygulanılması uygun görülmüştür. Uygulama her çocuk için ortalama 25-30 dakika sürmüştür.

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 ölçeği sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Uygulamaya katılan çocuklar için ölçek metni öğretmenlere dağıtılmıştır, öğretmenler her çocuk için bireysel olarak doldurulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Verilerin Çözümlenmesi

Çalışmanın araştırma sorularından önce, analizlerin doğru biçimde yapılabilmesi için öncelikle verilerin analize hazır hale gelmesi sağlanmıştır. Öncelikli olarak kayıp veri kontrolü yapılmıştır. Araştırmanın veri seti incelendiğinde kayıp verilerin olmadığı görülmüştür. Sonrasında veri setinde uç değerlerin olup olmadığı tek ve çok değişkenli olarak incelenmiştir. Tek değişkenli uç değerler, bireylerin puanlarının z değerine dönüştürülüp, u değerlerin -3 ile +3 arasında değişip değişmemesine bakılarak kontrol edilmiştir. Çok değişkenli uç değerler için her bireye ilişkin Mahalanobis değerleri incelenmiştir. Bu incelemeler sonucu beş çocuğa ait bilgiler veri setinden çıkarılmıştır. Böylelikle veri setinde 42 erkek ve 53 kız çocuk olmak üzere toplam 95 çocuğa ait veriler kalmıştır.

Veri setinde yer alan değişkenlerin tekli normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı çarpıklık basıklık değerlerinin -3 ile +3 arasında olup olmadığı incelenerek belirlenmiştir. Buna göre değişkenlerin ilgili değerleri -3 ile +3 arasında olduğu bulunmuş, böylelikle varsayım sağlanmıştır. Çoklu normallik için ise ilgili değişkenlerin ikili kombinasyonları saçılma diyagramları incelenmiştir. Tüm ikili kombinasyonların elips şeklinde dağılım gösterdiği belirlendiğinden dolayı varsayımın sağlandığı kabul edilmiştir. Ayrıca araştırmadaki her bir regresyon analizinde değişkenler arası tekli bağlantılılık için değişkenlere arası ikili korelasyonlar hesaplanmış ve çoklu bağlantılık için varyans artış faktörlerinin ve tolerance değerleri incelenmiştir. Değişkenlere yönelik hesaplanan tüm bu istatistikler değerleri varsayım için belirtilen sınır değerlerin altında olduğundan veri setinde çoklu bağlantılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca artık değerlerin normalliği, doğrusallık için sırasıyla saçılma grafikleri ve QQ-plot grafikleri ile incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucu varsayımların sağlandığı görülmüştür.

Araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü araştırma sorusu için çok değişkenli çoklu regresyon (ÇDÇR) analizi kullanılmıştır. ÇDÇR analizi, çok değişkenli bir regresyon modelinde bağımlı değişkenin birden fazla olduğu durumda kullanılan bir analizdir (Tangjuang ve Siripanich, 2014)

ÇDÇR'de çoklu regresyondan farklı olarak bağımlı değişken diğer bağımlı değişkenlerden oluşan bir matristen oluşmaktadır. Ayrıca, ÇDÇR analizi sonucunda, bağımsız ve bağımlı

değişkenler arası ilişkinin yokluğuna ilişkin kural yokluk hipotezi Pillai's Trace, Wilks' Lambda, the Hotelling Lawley Trace ve Roy's Greatest Root testleri ile incelenmektedir (Hartung ve Knapp, 2005). Çalışmada, ÇDÇR analizi R programında "car" paket programı (Fox, Weisberg, Bates ve Fox, 2012) ile yapılmıştır.

Araştırmanın dördüncü sorusunda ise çocuğa ilişkin değişkenlerde çocuklar kaçıncı çocuk olduklarına göre ilk çocuk ve sonraki çocuklar olarak iki kategoride; kardeş sayısına göre tek, bir kardeş ve birden fazla kardeşe sahip olarak üç kategoride; okula devam etme ise bir ve birden fazla olarak iki kategoride toplanmıştır. Araştırmanın dördüncü sorusunda aileye ilişkin değişkenlerde ailenin geliri düşük, orta – yüksek olarak iki kategoride, anne ve baba öğrenim düzeyi, lise altı, lise ve lise üstü olarak üç kategoride toplanmıştır.

Bu bağlamda, daha önce kontrol edilen varsayımlara ek olarak sosyal duygusal öğrenme becerileri (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük) ile erken öğrenme becerileri (düşünme, dil, sayı becerileri) değişken puanları çocuğa ve aileye ilişkin ele alınan değişkenlerde ayrı ayrı tekli normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı İncelenmiştir. Bunun için kategorilerdeki puanların çarpıklık basıklık değerlerinin -3 ile +3 arasında olup olmadığı ve kategori sayısı 50'den büyük olanlarda Kolmogorov Smirnov testi, 50'den küçük olanlarda Shapiro Wilk testi değerleri incelenmiştir. Buna göre ilgili bağımlı değişkenlerin hiçbir çocuk ve aileye ilişkin özelliğe göre normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Normal dağılım varsayımı karşılanmadığı için dördüncü araştırma sorusunda parametrik olmayan analizler seçilmiştir. Bu nedenle, araştırmanın dördüncü sorusunda iki kategorili değişkenler için Mann Whitney U testi; ikiden fazla kategorili değişkenler için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testinde bağımsız olan gruplara ilişkin puanların sıra sayıları dikkate alınır (Büyüköztürk, 2012). Mann Whitey U testi, t-testinin; Kruskal Wallis ise tek faktörlü varyans analizinin parametrik olmayan versiyonu olarak kullanılmaktadır. Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri SPSS 22 paket programında gerçekleştirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmalda yapılan veri analizi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 2'de analizlerde kullanılan değişkenlere ilişkin betimsel değerler verilmiştir.

Tablo 2. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Sosyal yetkinlik ve davranış	2.13	.21	1.50	2.63
Sosyal yetkinlik	3.12	.60	2.00	4.00
Kızgınlık-saldırganlık,	1.63	.45	1.00	3.00
Anksiyete-içe dönüklük	1.64	.50	1.00	3.40
Öz düzenleme	37.76	6.49	20.00	48.00
Problem çözme	8.00	1.99	4.00	14.00
Duygu anlama	43.99	5.44	28.00	54.00
Erken öğrenme becerileri	40.43	4.86	28.00	49.00
Düşünme becerileri	13.85	2.14	9.00	17.00
Dil becerileri	13.76	1.94	9.00	17.00
Sayı becerileri	12.82	2.32	6.00	16.00

1) Çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bileşenleri; öz düzenleme, duygu anlama, kişilerarası problem çözme becerileri, sosyal yetkinlik ve davranışı (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük) erken öğrenme becerilerinin alt boyutlarını (düşünme, dil, sayı becerileri) yordamakta mıdır?

Çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri ile erken öğrenme becerilerine yönelik yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Çocukların Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Erken Öğrenme Becerileri Puanlarının Çok Değişkenli Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata $_B$	t	p
Düşünme becerileri	Sabit	5.24	2.82	1.86	.07
	Sosyal yetkinlik	.49	.45	1.09	.28
	Kızgınlık-saldırganlık	.07	.51	.15	.88
	Anksiyete-içe dönüklük	.52	.47	1.10	.28
	Duygu anlama	.09	.04	2.16	.03*
	Öz düzenleme	.04	.04	1.11	.27
	Kişiler arası problem çözme	.07	.11	.64	.53
R^2=.12 , $F_{(6,88)}$=2.17, p=.06					
Dil becerileri	Sabit	8.20	2.57	3.19	.00*
	Sosyal yetkinlik	.53	.41	1.28	.20
	Kızgınlık-saldırganlık	.42	.46	.90	.37
	Anksiyete-içe dönüklük	-.31	.43	-.71	.48
	Duygu anlama	.04	.04	1.03	.31
	Öz düzenleme	.05	.03	1.50	.14
	Kişiler arası problem çözme	.01	.10	0.10	.92
R^2=.13 , $F_{(6,88)}$=2.15, p=.06					
Sayı becerileri	Sabit	5.16	3.03	1.70	.09*
	Sosyal yetkinlik	1.17	.49	2.41	.02*
	Kızgınlık-saldırganlık	.25	.54	.45	.65
	Anksiyete-içe dönüklük	.21	.51	.41	.68
	Duygu anlama	.01	.04	.23	.82
	Öz düzenleme	.06	.04	1.41	.16
	Kişiler arası problem çözme	.08	.12	.72	.47
R^2=.14 , $F_{(6,88)}$=2.51, p=.03*					

* p<.05

Tablo 3'de gösterilen regresyon katsayılarının manidarlığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde duygu anlamanın düşünme becerilerini ve sosyal yetkinlik ve davranışın sosyal yetkinlik alt boyutunun ise sayı becerilerini manidar olarak yordadığı görülmektedir. Bunun yanında, düşünme ve dil öğrenme becerileri için kurulan modelin manidar olmadığı, sayı öğrenme becerilerin için kurulan modelin ise manidar olduğu belirtilebilir.

Genel olarak ilgili modelin manidarlığı için incelenen testin sonuçları ise Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Duygusal Öğrenme Alt Boyutlarına İlişkin Çok Değişkenli Çoklu Regresyon Modelinin Test Sonuçları

Değişken	İstatistik	Değer	F-Değeri	Serbestlik Derecesi	p
Sosyal yetkinlik	Hotelling-Lawley Trace	0.17	4.91	3-86	.01*
	Wilks' Lambda	0.85	4.91	3-86	.00*
	Roy's Greatest Root	0.17	4.91	3-86	.00*
	Pillai's Trace	0.15	4.91	3-86	.00*
Kızgınlık-saldırganlık	Hotelling-Lawley Trace	0.01	0.37	3-86	.77
	Wilks' Lambda	0.99	0.37	3-86	.77
	Roy's Greatest Root	0.01	0.37	3-86	.77
	Pillai's Trace	0.01	0.37	3-86	.77
Anksiyete-içe dönüklük	Hotelling-Lawley Trace	0.02	0.69	3-86	.56
	Wilks' Lambda	0.98	0.69	3-86	.56
	Roy's Greatest Root	0.02	0.69	3-86	.56
	Pillai's Trace	0.02	0.69	3-86	.56
Duygu anlama	Hotelling-Lawley Trace	0.09	2.51	3-86	.06
	Wilks' Lambda	0.92	2.51	3-86	.06
	Roy's Greatest Root	0.09	2.51	3-86	.06
	Pillai's Trace	0.08	2.51	3-86	.06
Öz düzenleme	Hotelling-Lawley Trace	0.04	1.16	3-86	.33
	Wilks' Lambda	0.96	1.16	3-86	.33
	Roy's Greatest Root	0.04	1.16	3-86	.33
	Pillai's Trace	0.04	1.16	3-86	.33
Problem çözme	Hotelling-Lawley Trace	0.01	0.23	3-86	.88
	Wilks' Lambda	0.99	0.23	3-86	.88
	Roy's Greatest Root	0.01	0.23	3-86	.88
	Pillai's Trace	0.01	0.23	3-86	.88

* p<.05

Tablo 4'e göre sadece sosyal yetkinlik alt boyutu için kurulan model manidardır. Bu bağlamda, bulguları özetlemek gerekirse, erken öğrenme becerileri ayrı ayrı düşünüldüğünde, düşünme becerilerinde duygu anlama; sayı becerilerinde sosyal yetkinlik alt boyutu manidar yordayıcıdır. Sosyal yetkinlik ve davranışın sosyal yetkinlik alt boyutu erken öğrenme becerilerinin tümünün manidar yordayısıcıdır.

2) Çocukların öz düzenleme becerileri; sosyal yetkinlik ve davranışa ilişkin özellikleri (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük), duygu anlama becerileri ve kişilerarası problem çözme becerilerini yordamakta mıdır?

Çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış, duygu anlama ve kişilerarası problem çözme beceri puanları ile yapılan çok değişkenli çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Sosyal Yetkinlik ve Davanışlar, Duygu Anlama ve Kişilerarası Problem Çözme Beceri Puanları ile Yapılan Çok Değişkenli Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	B	Standart Hata $_B$	t	p
Sosyal yetkinlik	Sabit	1.62	0.33	4.91	.01*
	Öz düzenleme	.04	0.01	4.60	.01*
R^2= .18, $F_{(1,93)}$=21.11, p=.01*					
Kızgınlık-saldırganlık	Sabit	2.01	.27	7.35	.01*
	Öz düzenleme	-.01	.01	-1.41	.16
R^2= .02, $F_{(1,93)}$=2.00, p=.16					
Anksiyete-içe dönüklük	Sabit	2.33	.30	7.86	.01*
	Öz düzenleme	-.02	.01	-2.38	.02*
R^2= .06, $F_{(1,93)}$=5.62, p=.02*					
Duygu anlama	Sabit	34.74	3.19	10.90	.01*
	Öz düzenleme	.24	.08	2.94	.01*
R^2= .08, $F_{(1,93)}$=8.66, p=.01*					
Problem çözme	Sabit	7.86	1.22	6.31	.01*
	Öz düzenleme	.01	.03	.26	.79
R^2= .01, $F_{(1,93)}$=.07, p=.79					

*p<.05

Tablo 5'de gösterilen regresyon katsayılarının manidarlığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde öz düzenlemenin çocukların sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme ölçeğindeki sosyal yetkinlik ve anksiyete-içe dönüklük alt boyutlarını ve duygu anlama becerilerini manidar olarak yordadığı görülmektedir. Bunun yanında, sosyal yetkinlik, anksiyete-içe dönüklük ve duygu anlama için kurulan modelin manidar olduğu, diğerlerinin ise manidar olmadığı belirtilebilir.

Genel olarak ilgili modelin manidarlığı için incelenen testin sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öz Düzenleme Becerilerine Yönelik Çok Değişkenli Çoklu Regresyon Modelinin Test Sonuçları

Değişken	İstatistik	Değer	F-Değeri	Serbestlik Derecesi	p
Öz düzenleme	Hotelling-Lawley Trace	.29	5.21	5-89	.01*
	Wilks' Lambda	.77	5.21	5-89	.01*
	Roy's Greatest Root	.29	5.21	5-89	.01*
	Pillai's Trace	.23	5.21	5-89	.01*

*p<.05

Tablo 6'ya göre kurulan model manidardır. Modelde öz düzenlemenin sosyal yetkinlik ve duygu anlamada pozitif yönde, anksiyete-içe dönüklükte ise negatif yönde manidar yordayıcısı olduğu belirtilebilir.

3) Çocukların duygu anlama becerileri sosyal yetkinlik ve davranışını (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük) yordamakta mıdır?

Çocukların duygu anlama becerileri ve sosyal yetkinlik ve davranış puanları ile yapılan çok değişkenli çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Çocukların Duygu anlama becerileri ve Sosyal yetkinlik ve davranış puanları ile Yapılan Çok Değişkenli Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	B	Standart Hata $_B$	t	p
Sosyal yetkinlik	Sabit	1.94	.49	3.96	.01*
	Duygu anlama	.03	.01	2.43	.02*
R^2= .06, $F_{(1,93)}$=5.89, p=.02*					
Kızgınlık-saldırganlık	Sabit	1.85	.38	4.86	.01*
	Duygu anlama	-.01	.01	-.58	.56
R^2=.01 , $F_{(1,93)}$=.33, p=.56					
Anksiyete-içe dönüklük	Sabit	2.14	.42	5.11	.01*
	Duygu anlama	-.02	.01	-1.20	.23
R^2=.02 , $F_{(1,93)}$=, p=.23					

* p<.05

Tablo 7'de gösterilen regresyon katsayılarının manidarlığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde duygu anlamanın sadece çocukların sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeğindeki sosyal yetkinlik alt boyutunu manidar olarak yordadığı

görülmektedir. Bunun yanında, sosyal yetkinlik ve davranış için kurulan modelin manidar olduğu, diğerlerinin ise manidar olmadığı belirtilebilir.

Genel olarak ilgili modelin manidarlığı için incelenen testin sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Duygu anlamaya Yönelik Çok Değişkenli Çoklu Regresyon Modelinin Test Sonuçları

Değişken	İstatistik	Değer	F-Değeri	Serbestlik Derecesi	p
Duygu anlama	Hotelling-Lawley Trace	0.06	1.97	3-91	.12
	Wilks' Lambda	0.94	1.97	3-91	.12
	Roy's Greatest Root	0.06	1.97	3-91	.12
	Pillai's Trace	0.06	1.97	3-91	.12

* p<.05

Tablo 8'e göre kurulan model manidar değildir. Modelde sadece duygu anlamanın çocukların sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeğindeki sosyal yetkinlik alt boyutunda pozitif yordayıcısı olduğu belirtilebilir.

4) Çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bileşenleri; duygu anlama, kişilerarası problem çözme, öz düzenleme ve sosyal yetkinlik ve davranışı (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük), erken öğrenme becerileri (düşünme, dil, sayı becerileri), çocuğa (çocuğun cinsiyeti, kaç kardeş olduğu, okul öncesi eğitim kurumundaki yılı, kaçıncı çocuk olduğu) ve aileye ait değişkenler (anne baba öğrenim düzeyi, gelir) açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
Cinsiyete göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bileşenleri; öz düzenleme, duygu anlama, kişilerarası problem çözme, sosyal yetkinlik ve davranış (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük), erken öğrenme becerileri (düşünme, dil, sayı becerileri) arasındaki farklılıkların analiz sonuçları ise Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıraların Toplamı	U	p
Sosyal yetkinlik	Erkek	42	44.05	1850.00	947.00	.21
	Kız	53	51.13	2710.00		
Kızgınlık-saldırganlık	Erkek	42	50.32	2113.50	1015.50	.46
	Kız	53	46.16	2446.50		
Anksiyete-içe dönüklük	Erkek	42	46.98	1973.00	1070.00	.75
	Kız	53	48.81	2587.00		
Düşünme	Erkek	42	48.62	2042.00	1087.00	.84
	Kız	53	47.51	2518.00		
Dil	Erkek	42	47.44	1992.50	1089.50	.86
	Kız	53	48.44	2567.50		
Sayı	Erkek	42	52.32	2197.50	931.50	.17
	Kız	53	44.58	2362.50		
Öz duzenleme	Erkek	42.00	40.38	1696.00	793.00	.02*
	Kız	53.00	54.04	2864.00		
Duygu anlama	Erkek	42.00	45.44	1908.50	1005.50	.42
	Kız	53.00	50.03	2651.50		
Problem çözme	Erkek	42.00	51.76	2174.00	955.00	.23
	Kız	53.00	45.02	2386.00		

* p<.05

Tablo 9'a göre cinsiyete göre sosyal yetkinlik ve davranış (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük), erken öğrenme becerileri (düşünme, dil, sayı becerileri), duygu anlama ve problem çözme arasında manidar farklılık yoktur. Başka bir ifadeyle, kız ve erkek çocukların belirtilen değişkenler açısından benzer özelliklere sahip olduğu belirtilebilir. Bunun yanında, cinsiyete göre öz düzenleme becerilerinde manidar farklılık bulunmuştur. Bu farklılık kızların lehinedir. Başka bir ifadeyle kız çocukların öz düzenleme becerileri erkeklere göre daha fazladır.

Ailedeki çocuk sırasına göre sosyal yetkinlik ve davranış (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük), erken öğrenme becerileri (düşünme, dil, sayı becerileri) *öz düzenleme,* duygu anlama ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki farklılıkların analiz sonuçları ise Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Ailedeki çocuk sırasına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Kaçıncı çocuk	N	Sıra Ortalaması	Sıraların Toplamı	U	p
Sosyal yetkinlik	İlk	36	45.38	1633.50	967.50	.47
	Sonraki	59	49.60	2926.50		
Kızgınlık-saldırganlık	İlk	36	46.43	1671.50	1005.50	.66
	Sonraki	59	48.96	2888.50		
Anksiyete-içe dönüklük	İlk	36	47.38	1705.50	1039.50	.86
	Sonraki	59	48.38	2854.50		
Düşünme	İlk	36	40.50	1458.00	792.00	.04*
	Sonraki	59	52.58	3102.00		
Dil	İlk	36	48.36	1741.00	1049.00	.92
	Sonraki	59	47.78	2819.00		
Sayı	İlk	36	46.07	1658.50	992.50	.59
	Sonraki	59	49.18	2901.50		
Öz düzenleme	İlk	36	45.92	1653.00	987.00	.56
	Sonraki	59	49.27	2907.00		
Duygu anlama	İlk	36	56.85	2046.50	743.50	.01*
	Sonraki	59	42.60	2513.50		
Problem çözme	İlk	36	56.17	2022.00	768.00	.02*
	Sonraki	59	43.02	2538.00		

**p<.05*

Tablo 10'a göre ailedeki çocuk sırasına göre öz düzenmeleme becerileri, sosyal yetkinlik ve davranış (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük) ile erken öğrenme becerileri (dil, sayı becerileri) arasında manidar farklılık yoktur. Başka bir ifadeyle, ilk ya da sonraki çocuk olan çocukların belirtilen değişkenler açısından benzer özelliklere sahip olduğu belirtilebilir. Fakat düşünme becerileri açısından sonraki çocukların lehine manidar bir farklılık bulunmaktadır. Bu bağlamda, sonraki çocukları düşünme becerilerinin ilk çocuk olanlara göre daha yüksek olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte, duygu anlama ve kişilerarası problem çözme becerileri açısından ilk çocuk lehine manidar bir farklılık bulunmaktadır. Bu kapsamda, ilk çocukların duygu anlama ve kişilerarası problem çözme becerilerinin diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Eğitim yılına göre sosyal yetkinlik ve davranış (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük), erken öğrenme becerileri (düşünme, dil, sayı becerileri), öz

düzenleme, duygu anlama ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki farklılıkların analiz sonuçları ise Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Eğitim Yılına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Yılı	N	Sıra Ortalaması	Sıraların Toplamı	U	p
Sosyal yetkinlik	Bir	56	47.41	2655.00	1059.00	.80
	Birden fazla	39	48.85	1905.00		
Kızgınlık-saldırganlık	Bir	56	46.38	2597.00	1001.00	.49
	Birden fazla	39	50.33	1963.00		
Anksiyete-içe dönüklük	Bir	56	46.22	2588.50	992.50	.45
	Birden fazla	39	50.55	1971.50		
Düşünme	Bir	56	47.43	2656.00	1060.00	.81
	Birden fazla	39	48.82	1904.00		
Dil	Bir	56	49.76	2786.50	993.50	.45
	Birden fazla	39	45.47	1773.50		
Sayı	Bir	56	47.20	2643.00	1047.00	.73
	Birden fazla	39	49.15	1917.00		
Öz düzenleme	Bir	56	45.43	2544.00	948.00	.28
	Birden fazla	39	51.69	2016.00		
Duygu anlama	Bir	56	46.74	2617.50	1021.50	.59
	Birden fazla	39	49.81	1942.50		
Problem çözme	Bir	56	47.77	2675.00	1079.00	.92
	Birden fazla	39	48.33	1885.00		

$*p<.05$

Tablo 11'e göre eğitim yılına göre sosyal yetkinlik ve davranış (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük), erken öğrenme becerileri (düşünme, dil, sayı becerileri), öz düzenleme, duygu anlama ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında manidar farklılık yoktur. Başka bir ifadeyle, bir ya da birden fazla okula devam etmiş çocukların belirtilen değişkenler açısından benzer özelliklere sahip olduğu belirtilebilir.

Gelir durumuna göre sosyal yetkinlik ve davranış (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük), erken öğrenme becerileri (düşünme, dil, sayı becerileri) öz düzenleme, duygu anlama ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki farklılıkların analiz sonuçları ise Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Gelir Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Gelir Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıraların Toplamı	U	p
Sosyal yetkinlik	Düşük	40	41.93	1677.00	857.00	.07
	Orta-Yüksek	55	52.42	2883.00		
Kızgınlık-saldırganlık	Düşük	40	49.85	1994.00	1026.00	.58
	Orta-Yüksek	55	46.65	2566.00		
Anksiyete-içe dönüklük	Düşük	40	50.43	2017.00	1003.00	.46
	Orta-Yüksek	55	46.24	2543.00		
Düşünme	Düşük	40	47.55	1902.00	1082.00	.89
	Orta-Yüksek	55	48.33	2658.00		
Dil	Düşük	40	48.98	1959.00	1061.00	.77
	Orta-Yüksek	55	47.29	2601.00		
Sayı	Düşük	40	43.74	1749.50	929.50	.19
	Orta-Yüksek	55	51.10	2810.50		
Öz düzenleme	Düşük	40	43.34	1733.50	913.50	.16
	Orta-Yüksek	55	51.39	2826.50		
Duygu anlama	Düşük	40	39.18	1567.00	747.00	.01*
	Orta-Yüksek	55	54.42	2993.00		
Problem çözme	Düşük	40	45.28	1811.00	991.00	.40
	Orta-Yüksek	55	49.98	2749.00		

*p<.05

Tablo 12'ye göre gelir durumuna göre sosyal yetkinlik ve davranış (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük), erken öğrenme becerileri (düşünme, dil, sayı becerileri), öz düzenleme ve problem çözme arasında manidar farklılık yoktur. Başka bir ifadeyle, düşük ya da orta- yüksek gelir düzeyinden gelen çocukların belirtilen değişkenler açısından benzer özelliklere sahip olduğu belirtilebilir. Fakat duygu anlama açısından orta-yüksek gelir grubundan gelen ailelerin çocuklarının lehine manidar bir fark bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, orta-yüksek gelir grubundan gelen çocukların duygu anlama becerileri diğerlerine göre daha yüksektir.

Sahip olunan kardeş sayısına göre sosyal yetkinlik ve davranış (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük), erken öğrenme becerileri (düşünme, dil, sayı becerileri), öz düzenleme, duygu anlama ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki farklılıkların analiz sonuçları ise Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Sahip Olunan Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	Sd	p
Sosyal yetkinlik	Tek çocuk	16	44.63	1.98	2.00	.37
	Bir kardeş	50	51.75			
	Birden fazla kardeş	29	43.40			
Kızgınlık-saldırganlık	Tek çocuk	16	48.34	2.76	2.00	.25
	Bir kardeş	50	44.02			
	Birden fazla kardeş	29	54.67			
Anksiyete-içe dönüklük	Tek çocuk	16	51.47	2.19	2.00	.33
	Bir kardeş	50	44.07			
	Birden fazla kardeş	29	52.86			
Düşünme	Tek çocuk	16	26.44	12.59	2.00	.00*
	Bir kardeş	50	50.57			
	Birden fazla kardeş	29	55.47			
Dil	Tek çocuk	16	45.69	0.50	2.00	.78
	Bir kardeş	50	49.86			
	Birden fazla kardeş	29	46.07			
Sayı	Tek çocuk	16	38.22	3.25	2.00	.20
	Bir kardeş	50	47.91			
	Birden fazla kardeş	29	53.55			
Öz düzenleme	Tek çocuk	16	52.72	2.16	2.00	.34
	Bir kardeş	50	50.02			
	Birden fazla kardeş	29	41.91			
Duygu anlama	Tek çocuk	16	53.13	1.12	2.00	.57
	Bir kardeş	50	48.55			
	Birden fazla kardeş	29	44.22			
Problem çözme	Tek çocuk	16	55.97	2.03	2.00	.36
	Bir kardeş	50	44.95			
	Birden fazla kardeş	29	48.86			

**p<.05*

Tablo 13'e göre sahip olunan kardeş sayısına göre sosyal yetkinlik ve davranış (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük), erken öğrenme becerileri (dil, sayı becerileri), öz düzenleme, duygu anlama ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında manidar farklılık yoktur. Başka bir ifadeyle, tek çocuk olan, bir ya da birden fazla

kardeşe sahip olan çocukların belirtilen değişkenler açısından benzer özelliklere sahip olduğu belirtilebilir. Fakat düşünme becerileri açısından sahip olunan kardeş sayısına göre bir farklılık bulunmaktadır. Düşünme becerilerindeki bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ayrı ayrı yapılan Mann Whitney U sonuçlarına göre tek çocuk olan çocuklar ile bir veya birden fazla kardeşi olan çocuklar arasında manidar bir farklılık varken; bir ile birden fazla kardeşi olan çocuklar arasında manidar farklılık bulunmamıştır. Bu bağlamda, sayısı fark etmeksizin kardeşi olan çocukların tek çocuk olan çocuklara göre düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu belirtilebilir.

Anne öğrenim düzeyine göre sosyal yetkinlik ve davranış (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük), erken öğrenme becerileri (düşünme, dil, sayı becerileri) *öz düzenleme,* duygu anlama ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki farklılıkların analiz sonuçları ise Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. Anne öğrenim düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Anne öğrenim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	Sd	p
Sosyal yetkinlik	Lise altı	35	47.29	2.20	2.00	.33
	Lise	37	44.30			
	Lise üstü	23	55.04			
Kızgınlık-saldırganlık	Lise altı	35	48.39	0.20	2.00	.90
	Lise	37	49.00			
	Lise üstü	23	45.80			
Anksiyete-içe dönüklük	Lise altı	35	42.06	3.51	2.00	.17
	Lise	37	54.14			
	Lise üstü	23	47.17			
Düşünme	Lise altı	35	45.91	1.18	2.00	.55
	Lise	37	46.65			
	Lise üstü	23	53.35			
Dil	Lise altı	35	46.33	0.30	2.00	.86
	Lise	37	48.15			
	Lise üstü	23	50.30			
Sayı	Lise altı	35	48.73	2.09	2.00	.35
	Lise	37	43.59			
	Lise üstü	23	53.98			
Öz düzenleme	Lise altı	35	39.44	5.43	2.00	.07
	Lise	37	53.76			
	Lise üstü	23	51.76			
Duygu anlama	Lise altı	35	40.76	4.54	2.00	.10
	Lise	37	54.57			
	Lise üstü	23	48.46			
Problem çözme	Lise altı	35	49.69	2.35	2.00	.31
	Lise	37	42.97			
	Lise üstü	23	53.52			

**p<.05*

Tablo 14'e göre annenin öğrenim düzeyine göre sosyal yetkinlik ve davranış (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük), erken öğrenme becerileri (düşünme, dil, sayı becerileri) öz düzenleme, duygu anlama ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında manidar farklılık yoktur. Başka bir ifadeyle, annesi farklı eğitim durumuna sahip olan çocukların belirtilen değişkenler açısından benzer özelliklere sahip olduğu belirtilebilir.

Baba öğrenim düzeyine göre sosyal yetkinlik ve davranış (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük), erken öğrenme becerileri (düşünme, dil, sayı

becerileri) öz düzenleme, duygu anlama ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki farklılıkların analiz sonuçları ise Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15. Baba öğrenim düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Anne öğrenim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	Sd	p
Sosyal yetkinlik	Lise altı	28	41.16	3.02	2.00	.22
	Lise	36	53.21			
	Lise üstü	31	48.13			
Kızgınlık-saldırganlık	Lise altı	28	50.04	0.45	2.00	.80
	Lise	36	45.65			
	Lise üstü	31	48.89			
Anksiyete-içe dönüklük	Lise altı	28	47.05	0.43	2.00	.80
	Lise	36	46.46			
	Lise üstü	31	50.65			
Düşünme	Lise altı	28	42.68	1.51	2.00	.47
	Lise	36	50.03			
	Lise üstü	31	50.45			
Dil	Lise altı	28	42.13	1.87	2.00	.39
	Lise	36	50.29			
	Lise üstü	31	50.65			
Sayı	Lise altı	28	45.70	1.31	2.00	.52
	Lise	36	45.82			
	Lise üstü	31	52.61			
Öz düzenleme	Lise altı	28	46.39	0.86	2.00	.65
	Lise	36	46.01			
	Lise üstü	31	51.76			
Duygu anlama	Lise altı	28	38.52	7.76	2.00	.02*
	Lise	36	46.53			
	Lise üstü	31	58.27			
Problem çözme	Lise altı	28	47.16	0.18	2.00	.91
	Lise	36	49.51			
	Lise üstü	31	47.00			

**p<.05*

Tablo 15'e göre babanın öğrenim düzeyine göre sosyal yetkinlik ve davranış (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük), erken öğrenme becerileri (düşünme, dil, sayı becerileri), öz düzenleme ve problem çözme arasında manidar farklılık yoktur. Başka bir ifadeyle, babası farklı öğrenim düzeyine sahip olan çocukların belirtilen değişkenler açısından benzer özelliklere sahip olduğu belirtilebilir. Fakat duygu anlama açısından babanın öğrenim düzeyine göre manidar bir farklılık bulunmaktadır. Duygu anlamadaki bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ayrı ayrı yapılan

Mann Whitney U sonuçlarına göre lise altı ile lise üstü öğrenim görmüş babaya sahip olan çocuklar arasında manidar bir farklılık varken; lise ile lise altı ve lise üstü öğrenim görmüş babaya sahip olan çocuklar arasında manidar farklılık bulunmamıştır. Bu bağlamda, lise üstü öğrenim görmüş babaya sahip olan çocuklar lise altı öğrenim görmüş babaya sahip olan çocuklardan daha yüksek duygu anlama becerilerine sahip olduğu belirtilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden 60-66 aylık çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri ile erken öğrenme becerileri arasındaki ilişki alt boyutları bağlamında incelenmiştir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutları olan *sosyal yetkinlik, duygu anlama, kişiler arası problem çözme ve öz düzenleme becerileri*nin birbirlerini ve erken öğrenme becerilerinin alt boyutu olan *dil, sayı ve düşünme becerileri*ni yordayıp yordamama durumlarına bakılmıştır. Bu bölümde araştırma soruları ışığında ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartışmalara yer verilmiştir.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bileşenlerinden olan duygu anlama becerileri, erken öğrenme becerilerinin alt boyutu olan düşünme becerilerini manidar olarak yordamaktadır.

Çocukta bilişsel gelişim ve duygu anlama etkileşimli ilerlemektedir (Saarni, 2011). Kendisinin ve çevresindeki diğer duygularını tanıyan ve farkında olan çocukların düşünme becerilerinin daha gelişmiş olduğu görülmektedir. Duygu anlama düzeyleri yüksek olan çocuklarda bilişsel gelişimin yanında okul hazırbulunuşluğu ve akademik becerilerin de yüksek olduğu ortaya konmuştur (Eisenberg, Sadovsky ve Spinrad, 2005). Maletesta ve Wilson (1988) yaptıkları araştırmada çocukların duygularının farkında olmalarının bilişsel becerilerini olumlu yönde etkilediği üzerinde durmuşlardır. Ayrıca Lindsey ve Colwell (2003) da çocukların oyunları üzerine yaptıkları araştırmada duygu anlama yönünden daha yetkin olan çocukların düşünme becerilerini daha çok işe koştukları sonucuna ulaşmışlardır.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bileşenlerinden sosyal yetkinlik ve davranışın alt boyutu olan sosyal yetkinlik, erken öğrenme becerilerinin alt boyutu olan sayı becerilerini manidar olarak yordamaktadır.

Yürütülen çeşitli araştırmalarda sosyal yetkinliğin çocukların sayı becerileriyle ilişkili olduğu ortaya konulmaktadır. Bu iki alt beceriye ilişkin araştırmaların özellikle son yıllarda yürütüldüğü görülmektedir. Mackintosh'un (2017) yürüttüğü tez çalışması ve yine aynı yıl Stipek, Clements, Coburn, Franke ve Farran tarafından yürütülen araştırmada sosyal yeterliliğinin, erken matematik becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı dile getirilmekte ve ulaşılan sonucu desteklemektedir. Galindo ve Fuller (2010) de yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında yılbaşında sosyal yetkinlik düzeyi daha yüksek çocukların yıl boyunca matematik algılama ve öğrenmelerinin sosyal yetkinlik düzeyi düşük çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bileşenlerinden sosyal yetkinlik ve davranışın yalnızca sosyal yetkinlik alt boyutu erken öğrenme becerilerinin tümünün manidar yordayısıcıdır.

Sosyal yönden yetkin olan çocukların dil, sayı ve düşünme becerilerinin daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu sosyal davranış gösteren çocukların erken öğrenme becerileri ile sosyal duygusal uyumları arasında pozitif bir ilişki olduğu dile getirilmektedir (Arnold, Kupersmidt, Voegler-Lee ve Marshall, 2013). Sosyal duygusal gelişimi desteklenen çocukların erken öğrenme becerileri de aynı doğrultuda gelişim gösterdiği ileri sürülmektedir (Ashdown ve Bernard, 2011; McCormick, Cappella, O'Connor, McClowry, 2015). Aradaki ilişkiyi kanıtlayan çeşitli araştırmalardan söz edilebilir: Frenco, Beja, Candeias ve Santos (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 6-11 yaş arası çocukların sosyal becerileri (sosyal yetkinlik, duygu anlama ve kişilerarası problem çözme becerileri) ile okul başarıları arasındaki ilişkisi incelenmiş ve sosyal becerilerin alt boyutu olan sosyal yetkinliğin okul başarısı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine başka bir araştırmada çocukların oyunlar üzerinden öğrenme becerilerine bakılmış ve sahip oldukları sosyal yetkinlik düzeylerinin erken öğrenme becerileri ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Frenca vd.'in çalışmalarından elde edilen bu sonuç 2017'de sosyal politikalar raporunda da dile getirilmiş ve çocukların erken matematik, dil ve okuryazarlık becerilerinin sosyal yetkinlikleri ile doğrudan ilişkili olduğu belirtilmiştir (Stipek, Clements, Coburn, Franke ve Farran, 2017).

Çocukların öz düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik ve davranışın alt boyutlarından sosyal yetkinlik ve anksiyete-içe dönüklük alt boyutlarını manidar olarak yordamaktadır.

Öz düzenleme becerileri; sosyal yetkinlik becerileri alt boyutunu olumlu yönde etkilerken anksiyete-içe dönüklük alt boyutu ile arasında olumsuz yönde bir ilişkiden söz edilebilir. Benzer biçimde Alaylı (2015) ve Raver, Blackburn, Bancroft ve Torp (1999) tarafından yürütülen araştırmalarda da öz düzenleme becerilerinin sosyal yetkinliği yordadığı ve sosyal yetkinliğin gelişmesinde önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eisenberg, Spinrad ve Eggum (2010) tarafından yürütülen çalışmada ise yine elde edilen sonuçlarla örtüşen bulgular mevcuttur. Çocuklardaki öz düzenleme becerileri ile içselleştirilmiş davranış sorunları arasında olumsuz yönde bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Çocukların öz düzenleme becerileri, duygu anlama becerilerini manidar olarak yordamaktadır.

Öz düzenleme becerilerinin doğrudan duygu anlama becerileriyle ilişkisini ortaya koyan çok fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Eisenberg vd. (2010) tarafından yürütülen araştırmada ulaşılan sonuçla örtüşecek biçimde çocuklarda öz düzenleme becerilerinin duygu anlama becerilerini etkilediği ortaya konulmuştur. Benzer bir araştırma da Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen (2008)'de yürütülmüş ve iki becerinin birbiriyle ilişkili olduğuna dönük sonuçlara erişilmiştir.

Duygu anlama becerisi sosyal yetkinlik ve davranışın sosyal yetkinlik alt boyutunu manidar olarak yordamaktadır.

Duygu anlama becerisi; çocukların sosyal yetkinlik ve davranışın gelişiminde rol oynamaktadır denilebilir. Duygu anlama becerisi ile sosyal yetkinlik ve davranış arasındaki anlamlı ilişkiyi Bozkurt (2016)'da tez çalışmasında dile getirmektedir. Franco vd. (2017) Sosyal yetkinlik ile duygu anlama becerilerini arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu iki beceri yalnızca çocuk gruplarında değil aynı zamanda farklı yaş ve sosyal gruplar üzerinde de çalışılmıştır. Risk grubunda yer alan çocuklarla araştırmasını yürüten Fırat (2018) ve 19-23 yaş grubu üniversite çocuklariyle çalışan Salovey, Cote ve Beers (2005) ortaya konulan sonuçlarla örtüşen veriler sunmuş ve bu iki becerinin yalnızca çocuklarda değil farklı gruplarda da birbirini etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Cinsiyete göre; sosyal duygusal öğrenme becerileri (sosyal yetkinlik ve davranış, duygu anlama, kişilerarası problem çözme becerileri) ile erken öğrenme becerileri (düşünme, dil, sayı becerileri) arasında manidar farklılık yoktur. Başka bir ifadeyle, kız ve erkek çocukların belirtilen değişkenler açısından benzer özelliklere sahip olduğu belirtilebilir.

Alan yazında sosyal duygusal öğrenme becerileri ile erken öğrenme becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili farklı sonuçlar mevcuttur Çocukların; erken öğrenme becerilerinde (Tuncer ve Kandır,2015), duygu anlama ve tanıma becerilerinde (Arı ve Seçer 2004; Karaaslan, 2012) , sosyal yetkinlik ve davranış sorunlarında (Öneren, 2010), sosyal ilişki kurma becerilerinde (Öneren, 2010) cinsiyetin anlamlı bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan Saltalı ve Aslan (2011) duygusal becerilerde, La Freniere ve Dumas (1996) sosyal yetkinlikte, Bozkurt (2016) sosyal yetkinlik ve duygu anlama becerilerinde, Yılmaz ve Tepeli (2013) kişilerarası problem çözme becerilerinde cinsiyetin anlamlı değişken olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Cinsiyete göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bileşenlerinden öz düzenleme becerilerinde manidar farklılık bulunmuştur. Bu farklılık kızların lehinedir. Başka bir ifadeyle kız çocukların öz düzenleme becerileri erkeklere göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkeni bağlamında verilerini ele alan çeşitli araştırmaların özellikle öz düzenleme becerilerine ilişkin benzer sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Yapılan araştırmalarda kız çocuklarının öz düzenleme becerilerinin erkek çocuklara göre daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tutkunv d., 2017; Buckner, Mezzacappa ve Beardslee, 2009; Raffaelli, Crockett ve Shen, 2005; Aksoy ve Tozduman Yaralı, 2017; Rever vd., 1999). Benzer bir araştırmayı üniversite çocuk üzerinde yürüten Yüksel (2013) de aynı sonuca ulaşmıştır.

Ailedeki çocuk sırasına göre sosyal yetkinlik ve davranış, öz düzenleme becerileri ve erken öğrenme becerileri arasında manidar farklılık yoktur. Duygu anlama ve kişilerarası problem çözme becerileri açısından ise ilk çocuk lehine manidar bir farklılık bulunmaktadır.

İlk çocukların duygu anlama ve kişilerarası problem çözme becerilerinin diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir. İlk çocukların sonraki çocuklar ile etkileşimlerinden dolayı sosyal becerilerinin, duygularını tanıma ve tepkilerinin,

karşılaştıkları sorunlara bakış açıları ve çözüme götürme becerilerinin gelişmiş olduğu dile getirilmektedir (Dunn ve Munn, 1986; Dunn,2007). Yürütülen araştırmalar da bu sonucu desteklemektedir: Özyurt, Baştopçu, Barcin, Deviren ve Atile (2018) yaptıkları araştırmada ilk çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin sonraki çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alan yazında gelişimsel seyri normal bir şekilde ilerlemeyen çocuklarla yapılan çalışmalarda da bu konu da bulgular mevcuttur. Örneğin Poole (2009) işitme engelli çocuklar ile yaptığı çalışmasında işitme engelli kardeşi olan büyük çocukların kardeşleri ile etkileşimlerinden dolayı problem çözme, sosyalleşme ve duygularla başa çıkma becerilerinin gelişmiş olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Ailedeki çocuk sırasına göre bulgulardan elde edilen diğer bir sonuç ise; erken öğrenme becerilerinni alt boyutu olan düşünme becerileri açısından sonraki çocukların lehine manidar bir farklılık bulunmaktadır.

Aile içinde çocukların sırasının çocukların düşünme becerilerine etkisine bakıldığında ise sonraki çocukların düşünme becerilerinin ilk çocuk olanlara göre daha yüksek olduğu belirtilebilir. Kendisinden önce bir büyük kardeşi olan çocukların büyüklerini rol model aldığı, işbirliği yaptığı ve paylaşımda bulunduğu için büyük kardeşi olmayan çocuklara göre bilişsel etkinliklerde daha iyi oldukları görülmüştür (Dunn,2007; Hove, Petrakos ve Rinaldi, 1998).

Sahip olunan kardeş sayısına göre sosyal duygusal öğrenme becerileri; sosyal yetkinlik ve davranış (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük), öz düzenleme, duygu anlama, kişilerarası problem çözme becerileri ve erken öğrenme becerileri (dil, sayı becerileri), arasında anlamlı farklılık yoktur. Ancak tek çocuk ya da kardeşi olan çocuklar arasında düşünme becerileri bağlamında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Tek çocuk olan çocuklar ile bir ya da birden fazla kardeşi olan çocuklar arasında düşünme becerileri bağlamında anlamlı bir farklılık varken; bir ile birden fazla kardeşi olan çocuklar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sahip olunan kardeş sayısına göre ise arada anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Tek ya da daha fazla kardeşi olan çocuklar arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır ve sahip olunan kardeş sayısının anlamlı bir fark oluşturmadığını ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, sayısı fark etmeksizin kardeşi olan çocukların tek çocuk olan çocuklara göre düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu belirtilebilir. Cicile (1976) kardeşlerin düşünme becerilerine etkisinin önemini

belirtmektedir. Kardeşi olan çocuklar gözlem ve etkileşim fırsatı buldukları için bilişsel etkinliklerde düşünme ve akıl yürütme becerilerinde daha başarılı olmaktadırlar (McHale, Updegraff ve Whiteman, 2012). . Kapıkıran ve Özgüngör (2009) ise lise çocuklarında yaptıkları araştırmada kardeş sayısının akademik başarıyı yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Seçer, Sarı, Çeliköz ve Üre (2009) yaptıkları çalışmalarında sadece 1 kardeşi olan çocukların tek çocuklara göre bilişsel hata yapma sayılarının düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmayı destek niteliktedir. Fakat ulaştıkları; sadece bir kardeşi olan çocukların çok kardeşi olan çocuklara göre bilişsel hata yapma sayılarının daha az olduğu sonucu ise araştırmayla farklı nitelik taşımaktadır.

Çocuğun okul öncesi eğitimine devam etme yılına göre sosyal duygusal öğrenme becerileri; sosyal yetkinlik ve davranış (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük), öz düzenleme, duygu anlama, kişilerarası problem çözme becerileri ve erken öğrenme becerileri (düşünme, dil, sayı becerileri) arasında manidar farklılık yoktur.

Bir ya da birden fazla yıl okul öncesi eğitimine devam etmiş çocukların belirtilen değişkenler açısından benzer özelliklere sahip olduğu belirtilebilir. Alanyazında yürütülen çeşitli araştırmalar okul öncesi eğitime devam etme süresinin farklı gelişim özellikleri bağlamında çocukta olumlu yönde etki ettiğinden söz etmektedir. Çimen (2000) psikososyal gelişimlerine olumlu etkisi üzerinde dururken Yılmaz (2012) duygu anlama ve kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi üzerinde durmuş, Baran (2005) ise sosyal ilişkiler bağlamında aradaki ilişkiden söz etmiştir.

Yürütülen bu araştırmada elde edilen sonucun çeşitli nedenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Örneklemde yer alan okul öncesi eğitime 1 yıldır devam eden çocuklar kalabalık ailelerden gelmektedirler. 2 yıl ve üzeri bir süredir okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar ise daha çok tek çocuklardır ya da tek kardeşleri vardır. Okul öncesi eğitime bir yıl devam eden çocukların kalabalık bir aileye sahip olmaları onlar için çeşitli oyun oynama olanakları vermektedir. Sahip oldukları çevrede sosyal etkileşim olanaklarının yüksek olması çocukların okul dışında da sosyal bağlamda kendilerini gerçekleştirebilmelerini sağlayabilir. Çocukların sahip oldukları bu sosyal arka planın araştırma sonuçlarını etkilediği düşünülmektedir. Bir başka etmen olarak araştırma yapılan eğitim kurumlarının anasınıfı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Gelir durumuna göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinden sosyal yetkinlik ve davranış (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük), öz düzenleme, problem çözme ve erken öğrenme becerileri (düşünme, dil, sayı becerileri), arasında manidar farklılık yoktur.

Düşük ya da orta- yüksek gelir düzeyinden gelen çocukların belirtilen değişkenler açısından benzer özelliklere sahip olduğu belirtilebilir. Alan yazına bakıldığında gelir durumunun çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri ve erken öğrenme becerilerine etkileri üzerine farklı sonuçlar bulunmuştur. Ekonomik düzeyin çocukların okul başarısını (Howse, Lange, Farran ve Boyles, 2003), öz düzenleme becerilerini (Tutkun vd., 2017), duygusal yönelim ve tepkilerini (Karaaslan, 2012), kişilerarası problem çözme becerilerini (Akbaş, 2005), dil becerilerini (Ergin, 2012) ve erken öğrenme becerilerini (Kandır ve Orçan, 2009) etkilediği yönünde araştırma sonuçları mevcuttur.

Araştırmanın sonucunun alan yazından farklı çıkmasının sebebi olarak araştırmanın yapıldığı bölgede aileler arası gelir düzey farkının çok yüksek olmaması ve araştırma örneklemide risk grubu çocukların olmaması sayılabilir. Benzer şekilde Yılmaz (2012) araştırmasında; aile gelir durumunun çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Duygu anlama açısından orta ve yüksek gelir grubundan gelen ailelerin çocuklarının lehine manidar bir fark bulunmaktadır. Orta ve yüksek gelir grubundan gelen çocukların duygu anlama becerileri diğerlerine göre daha yüksektir.

Ailenin sosyoekonomik düzeyin çocukların tüm sosyal duygusal becerilerini etkilemektedir (Cabrera, Shannon ve LeMonda, 2007). Altan (2006) orta ve yüksek sosyoekonomik düzeyli aileler ile yaptığı tez çalışmasında annelerin davranış ve tutumlarının çocukların duygularını anlayıp düzenlemelerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dereli (2016) ise yaptığı araştırmasında ailelerin sosyoekonomik düzeyleri arttıkça çocukların duygu anlama puanlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Annenin eğitim durumuna göre çocuğun sosyal duygusal öğrenme becerileri; sosyal yetkinlik ve davranışı (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük), öz düzenleme, duygu anlama, kişilerarası problem çözme becerileri ve erken öğrenme becerileri (düşünme, dil, sayı becerileri) arasında manidar farklılık yoktur.

Annesi farklı eğitim durumuna sahip olan çocukların belirtilen değişkenler açısından benzer özelliklere sahip olduğu belirtilebilir. Ulaşılan sonuçla aynı doğrultuda çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Kılıç (2012) araştırmasında annelerin eğitim düzeyine göre çocukların duygu anlama becerilerinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Tutkun vd. (2017) yaptıkları araştırmada anne öğrenim düzeyinin çocukların öz düzenleme becerilerine bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Seven (2006) yaptığı araştırmada çocukların sosyal becerilerininanne öğrenim düzeyi ile farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Fakat anne öğrenim düzeyinin çocuklarda sosyal duygusal öğrenme becerilerini ve erken öğrenme becerilerini yordadığı sonucuna ulaşan birçok araştırma da söz konusudur. Karaaslan (2012) çalışmasındaanne öğrenim düzeyinin çocukların sosyal duygusal uyum düzeyini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bozkurt (2016) yaptığı araştırmadaanne öğrenim düzeyinin çocuklarda sosyal yetkinlik ve duygu anlama becerilerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Karaca, Gündüz ve Aral (2011) ise yaptıkları araştırmada çocuklardaki sosyal saldırganlığınanne öğrenim düzeyi arttıkça azaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Babanın eğitim durumuna göre sosyal duygusal öğrenme becerileri; sosyal yetkinlik ve davranıları (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük), öz düzenleme, problem çözme ve erken öğrenme becerileri (düşünme, dil, sayı becerileri) arasında manidar farklılık yoktur. Yalnızca duygu anlama becerileri açısından babanın öğrenim düzeyine göre manidar bir farklılık bulunmaktadır.

Babası farklı eğitim durumuna sahip olan çocukların duygu anlama becerilerinde ki bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analizlerin sonuçlarına göre lise altı ile lise üstü eğitim görmüş babaya sahip olan çocuklar arasında anlamlı bir farklılık varken; lise ile lise altı ve lise üstü öğrenim görmüş babaya sahip olan çocuklar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bağlamda, lise üstü öğrenim görmüş babaya sahip olan çocuklar lise altı öğrenim görmüş babaya sahip olan çocuklardan daha yüksek duygu anlama becerilerine sahip olduğu belirtilebilir. Dereli 2016 yılında yaptığı araştırmada özellikle lise üstü baba öğrenim düzeyinin çocukların duygu anlama becerilerinin olumlu yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karaaslan (2012) tez çalışmasında baba öğrenim düzeyinin duyguları tanıma becerilerini yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Cabrera vd. (2007) daha küçük yaş grubu ile yaptıkları araştırmada baba öğrenim düzeyinin çocukların sosyal duygusal gelişimlerini doğrudan etkiledikleri

sonucunu bulmuşlardır. Ertürk, (2012) ise tez çalışmasında baba öğrenim düzeyinin çocukların olumlu duygularını desteklediği yönünde sonuçlara ulaşmışlardır.

Bu araşrımadan edle edilen sonuçlar özetlenecek olduğunuda ise; Sosyal duygusal öğrenme becerilerinden sadece Sosyal yetkinlik ve davranışın alt boyutu sosyal yetkinliğin erken öğrenme becerilerini manidar olarak yordadığı görülmektedir. Bunun yanında duygu anlama becerileri düşünce becerilerini, sosyal yetkinlik alt boyutu ise sayı becerilerini manidar olarak yordamaktadır.

Öz düzenleme becerileri duygu anlama becerilerini manidar olarak yordamaktadır. Öz düzenleme becerileri ayrıca sosyal yetkinlik ve davranışın alt boyutu olan sosyal yetkinliği pozitif yönde kızgınlık saldırganlığı ise negatif yönde etkilemektedir.

Duygu anlama becerileri ise sosyal yetkinlik ve davranışın alt boyutu olan sosyal yetkinliği manidar olarak yordamaktadır.

Çocuk ve aileye ait değişkenleregöre çıkan sonuçlar ise; kız çocuklarının öz düzenleme becerileri erken çocuklara göre daha gelişmiş olduğu bulunmuştur. Ailedeki çocuk sırasına göre; duygu anlama ve öz düzenleme becerilerinde ilk çocuklar lehine manidar farklılık blunmuştur. Düşünce becerileri ise sonraki sonuçların lehine manidar bir farklılık bulunmuştur. Sahip olunana kardeş sayısına göre ise kardeşi olan çocukların tek çocuklara göre öz düzenleme, problem çözme ve duygu anlama becerileri daha yüksek bulunmuştur. Aile gelir durumuna göre ise orta- yüksek gelir düzeyindeki çocukların duygu anlama becerilerinde manidar farklılık bulunmuştur. Baba öğrenim düzeyine göre ise lise ve üstü eğitim almış babaların çocuklarının duygu anlama becerileri diğer çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur.

KAYNAKÇA

Alaylı, A. (2015). *Sequential development of theory of mind and relations with receptive language, self-regulation, aggressive behavior and social competence in hearing ımpaired turkish children*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Albanese O., De Stasıo S., Di Chiacchio C., Fiorilli C. ve Pons F. (2000). Emotion comprehension: the ımpact of nonverbal ıntelligence. *The Journal of Genetic Psychology,* 171 (2), 101-115.

Alptekin, S. (2015). Sayma becerilerinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 16 (1), 63-72.

Altınörs, A. (2015) *Platon'dan Chomsky'e dil felsefesi tartışmaları*, İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Akbaş, S.C. (2005). O*kulöncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamıiş Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aksoy, A. B. ve Tozduman Yaralı, K. (2017). Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Oyun Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 442-455.

Aksu-Koç, A. ve Ketrez, F. N. (2017) Anadili Gelişimi. Aydın, Ç., Göksun, T., Küntay, A. ve Tahiroğlu, D. (Ed.). *Aklın Çocuk Hali: Zihin Gelişimi Araştırmaları* içinde (ss 13-39). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Aksu, M. (1989) Kişilerarası problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Kültür ve Turizm Bakanligi ve Orta Dogu Teknik Üniversitesi Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu Kitabı* (ss 44-54), Ankara: OTDÜ Yayınları.

Altan, Ö. (2006). T*he effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitiüsü, İstanbul.

Aktaş Arnas, Y. (2006). *Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi* içinde (ss. 61-73). Adana: Adana Nobel Kitapevi.

Alnıak, Ş. (2004). *Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında kişilerarası prıblem çözme becerisi programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel kişilerarası problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research,* 20, 122-134.

Arık, A. İ. (1987). *Yaratıcılık (Üç Derleme).* Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Arnold, D. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E. ve Marshall, N. (2013). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly,* 27 (3), 376-386.

Ashdown, D. M. ve Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397- 405.

Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi (2. baskı).* Ankara: Kök Yayıncılık.

Aygün, H. E ve Taşkın, T. S. (2016). Öğretmen adaylarının gözüyle sosyal-duygusal öğrenmenin önemi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,dergisi, 12 (1). http://dergipark.gov.tr/mersinefd/issue/17399/181977

Baran, G. (2005). Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışlarının ve aile ortamlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30 (321), 9-16.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory, (3th Edition)*, New York: Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. ve Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.

Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Nobel.

Başaran, N. (2006). *Erken öğrenme becerilerini değerlendirme aracının tokat örnekleminde 48–66 aylık Türk çocuklarına uyarlanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Baydemir, G. (2014). Bilişsel gelişim kuramları. B. Akman (Ed.), *Okul Öncesi Matematik Eğitimi* içinde (ss. 2-23). Ankara: Pegem Akademi.

Beceren, B. Ö. ve Zembat, R. (2016). Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 yaş çocuklarının duygusal gelişimleri üzerine etkisi. *Journal of Human Sciences*. 13 (1), 1003-1016.

Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Belacchi, C. ve Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Agresssive Behavior*, 36 (6), 371-89.

Berk, L. (2018). *Bebekler ve Çocuklar, Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa*. (N.I. Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.

Bertan M., Haznedaroğlu D., Koln P., Yurdakök K., Güçiz BD. (2009). Studies on early childhood development in Turkey 2000-2007. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52, 1-8.

Bierman, K. L., Nix, R. L., Heinrichs, B. S., Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Welsh, J. A. ve Gill, S. (2014). Effects of Head Start REDI on children's outcomes 1 year later in different kindergarten contexts. *Child development*, 85 (1), 140-159.

Bingham, A. (1983). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (F.A. Oğuzkan, Çev.) İstanbul: MEB Basımevi.

Bloom, W. (1993). *Personel identity, national identity and international relations*. New York: Cambridge University Press.

Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16, 357-369.

Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2006). Adult influences on play. In Doris Pronin Fromberg and Doris Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meaings*. (pp. 103-108). New York: Garland.

Bozkurt, E. (2016). *Okul öncesi çocuklarının duygu anlama becerileri ile sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Buckner, JC., Mezzacappa, E. ve Beardslee WR. (2009). Self-regulation and its relations to adaptive functioning in low income youths. *American Journal of Orthopsychiatry Banner*, 79(1), 19-30.

Burt, K.B., Obradovic, J., Long J.D. ve Masten A.S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: testing transactional and cascade models. *Child Development*. 79 (2), 359-374.

Buscemi, L., Bennett, T., Thomas, D. ve Deluca, D. A. (1996). Head Start: Challenges and training needs. *Journal of Early Intervention*, 20, 1–13.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cabrera, N. J., Shannon, J. D. ve LeMonda, C.T. (2007). Fathers' Influence on Their Children's Cognitive and Emotional Development: From Toddlers to Pre-K. *Applied Development Science*, 11 (4). 208–213.

Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. New York: Guilford.

Campos, JJ., Mumme D. L., Kermoian R. ve Campos R.G. (1994). *A functionalist perspective on the natüre of emotion.* Wiley Online Library. 34, doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01289.x

Campos, J., Frankel, C. ve Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75, 377–394.

Cascallar, E., Boekaerts, M., & Costigan, T. (2006). Assessment in the evaluation of selfregulation as a process, *Educational Pychology Review*, 18, 297-306.

Cicirelli, V. G., (1976). Mother-Child and Sibling-Sibling Interactions on a Problem-solving Task. *Child Development*, 47 (3), 588-596.

Charlesworth, R. ve Lind, K. K. (2007). *Math and Science for Young Children*. Canada, U.K: Thomson Delmar Learning Press.

Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D. ve Weissberg, R.P. (2006). Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate?. *Educational Psychologist*. 41, 239-245.

Chomsky, N. (2011). *Dil ve Zihin*, (A. Kocaman, Çev.). Ankara: Bilgesu Yayıncılık.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning" CASEL Guide (2015). Effective social and emotional programs. *Middle and high school edition*. http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf

Colwell, M. J. ve Hart, S. (2006). Emotion framing: does it relate to children's emotion knowledge and social behavior?. *Early Child Development and Care*, 176 (6), 591-603.

Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). Ç*ocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çam, S. ve Tümkaya, S. (2008). Kişilerarası problem çözme envanteri lise öğrencileri formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 1-17.

Çiçek, A. (2002). 0-6 yaş grubu çocuklarda dil gelişimi, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4 (1), 115-124.

Çimen, S. (2000). *Ankara'da Üniversite Anaokullarına Devam Eden 5–6 Yaş Çocuklarının Psiko-Sosyal Gelişimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çorapçı F., Aksan N., Yalçın D. ve Yağmurlu B, (2010). Okul Öncesı Dönemde Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Taraması: Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği. *Çocuk Ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17, 63-74.

Çorbacı, O. A. (2008). *6 Yaş Çocuklarında Sosyal Yeterliliğin, Akran İlişkilerinin ve Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dalkılıç, N. M. (2014). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DeHart, G., Sroufe, L.A. ve Cooper, R. (2004). *Child development: Its nature and course* (vol 5.). New York, US: McGraw-Hill.

Demir-Lira, Ö. E. (2014). Okulöncesi Dönemde ve Okul Çağında Okuma Yazma ve Matematik Gelişimi. Ç. Aydın, T. Göksun, A. Küntay ve D. Tahiroğlu (Ed.). *Aklın Çocuk Hali: Zihin Gelişimi Araştırmaları* içinde (ss. 319-342). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Demir, T., Demir, D., Türksoy, N., Erdoğan, Ö. ve Uysal, Ö. (2000). Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirliği. *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*. 13, 42-48.

Demirkapı, E. Ş. (2013). *Çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ve kimlik gelişimine etkisi ve bunların psikopatolojiler ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognitie Creier Comportament*, 11, 1-48.

Denham, S, Bassett, H. ve Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*. 40. 137-143.

Denham, S., Mitchell-Copeland, J., Srandberg, K., Auerbach, S. ve Blair, K. (1997). Parental Contributions to Preschoolers 'Emotional Competence: Direct and Indirect Effects. *Motivation and Emotion*. 21. 65-86.

Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior and emotions in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.

Denham, S. A. (1998). *Emotional Development in Young Children. The Guilford Series on Social and Emotional Development*. New York: Guilford.

Denham, S. A. (2006). Social–emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early Education and Development*, 17, 57–89.

Denham, S. A. (2012). Research trends in early childhood education during the 21st century: Topical themes and methodologies. *International Journal Early Childhood Education*, 18 (2), 5-24

Denham, S. A. Bassett, H. H., Mincic, M. M., Kalb, S. C., Way, E., Wyatt, T. ve Segal, Y. (2012a). Social–emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person- centered approach. *Learning and Individual Differences*, 22, 178–189.

Denham, S. A. ve Couchoud, E. A. (1990). Young preschoolers' understanding of emotion. *Child Study Journal*, 20, 171-192.

Denham, S. A., Brown, C. A. ve Domitrovich, C. E. (2010). "Plays nice with others": Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21, 652–680.

Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K. Auerbach, K. S. ve Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and emotion*, 21, 65-86.

Denham, S.A., Ji, P. ve Hamre, B. (2010). *Compendium of preschool through elementary school social-emotional learning and associated assessment measures*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning and Social and Emotional Learning Research Group, University of Illinois at Chicago.

Dennis, T. (2006). Emotional Self-Regulation in Preschoolers: The Interplay of Child Approach Reactivity, Parenting, and Control Capacities, *Developmental Psychology*, 41 (1), 84-97.

Dereli, E. (2016). Prediction of Emotional Understanding and Emotion Regulation Skills of 4-5 Age Group Children with Parent-Child Relations. *Journal of Education and Practice*, 7 (21). 42-54.

Dewey, J. (1910). *How We Think*, MA: Heath. Lexington.

Dinçer, Ç. (1995) *Anaokuluna devam eden 5 yas grubu çocuklarına kisiler arası kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında egitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doll, E. A. (1941). Notes on the Concept of Mental Deficiency. *The American Journal Of Psychology*, 54 (1), 116-124.

Dunn, J. (2007). Sibling and Socialization. *Handbook of Socialization Teory and Research*. Grusec, J. E. and Hastings, P. D. (Ed.) London: The Guilford Press.

Dunn, J. ve Munn, P. (1986). Siblings and the development of prosocial behaviour. *İnternational Journal of Behavioral Development*, 9, 265-284.

Dunn, J., Bretherton, I. ve Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23, 132-139.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. ve Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432.

Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. L., Bolnick, R., Hofer, C., Kupfer, A.S. ve Fabricius. W. V. (2011). Emotion understanding, theory of mind, and prosocial

orientation: Relations over time in early childhood. *Journal of Positive Psychology,* 6 (1), 4-16.

Eisenberg, N., Sadovsky, A. ve Spinrad, T. L., (2005). Associations of Emotion-Related Regulation with Language Skills, Emotion Knowledge, and Academic Outcomes. *New Dırectıons For Chıld And Adolescent Development*, 109, 109–118.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L. ve Eggum, N. D. (2010). Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment. *Annu. Rev. Clinical Psychology*, 6, 495–525.

Elias, M. J. ve Tobias, S. E. (1996). *Social Problem Solving, Intervertions İn The Schools*. New York: The Guildford press.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria*, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erol, A. ve İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş Çocuklarına Yönelk Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi (Anne Formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 178-195.

Erözkan, A. (2013). İletişim becerileri ve kişilerarası prıblem çözme becerilerinin sosyal yetkinliğe etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (2), 731-745.

Fırat, Y. (2018). *Children's resiliense, emotion regulation, social competence, and problem behavıors ın an at-rısk communıty ın Turkey*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Franco, M, D ,G., Beja, M.J., Candeias, A. ve Santos, N. (2017). Emotion Understanding, Social Competence and School Achievement in Children from Primary School in Portugal, *Frontiers in Psychology*, 8, 1-15.

Fox, J., Weisberg, S., Bates, D., ve Fox M. J. (2012). *Package "car".* http://cran.r-project.org/web/packages/car/car.pdf

Gagné, R. M. ve Glaser, R. (1987). Foundations in learning research. R. M. Gagné (Ed.), *Instructional technology: Foundation*. (ss. 49-83). Inc. US: Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

Galindo, C. ve Fuller, B. (2010). The Social Competence of Latino Kindergartners and Growth in Mathematical Understanding. *Development Pstchology,* 46 (3). 579-592.

Gallese, V. (2003). The roots of empathy: the shared manifold hypothesis and the neutral basis of intersubjectivity. *Psychopathology,* 36, 171-180.

Gander, H.J. ve Gadriner, H.W. (1998). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitapevi.

Garner, P. W., Jones, D. C. ve Miner, J. L. (1994). Social competence among Low-Income Preschoolers: Emotion Socialization Practices and Social Cognitive Correlates. *Child Development*, 65, 662-637.

Gelevey, K. E. (2008). Thinking skills in England's National Curriculum. *Improving Schools.* 11 (2). 1-24.

Genova, L. (2013). *Attentıon, emotıon understandıng, and socıal competence ın preschool chıldren: construct defınıtıons, measurement, and relatıonshıps.* Maria de Los Angeles Üniversitesi, Doktora Tezi, Los Angeles.

Goleman , D. (1995). *Emotional Intelligence*. The 10th Anniversary Edition. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (2000). *Duygusal Zekâ,* (B.S. Yüksel, Çev.) 16. Basım, İstanbul: Varlık Yayınları.

Gomez-Guerrero, S. (2003). *Emotional understanding in clinical and normal children in correlation with mother's emotional awareness and attitudes toward children expressiveness. Unpublished Doctoral Dissertation*. Canada: Universite de Montreal Faculte des etudes superieuires.

Gönen, M. ve Arı, M. (1989). Anaokuluna giden 4-5 yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 13 (72). http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5824

Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. (ss. 3-24). New York: Guilford Press.

Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*, Ankara: Pegem Akademi.

Güler Yıldız T., Ertürk Kara H.G., Tanrıbuyurdu E. F. ve Gönen M. (2014). Examining self-regulation skills according to teacher-child ınteraction quality. *Education and Science*. 39 (176), 329-338.

Gündüz, G. (2015). *Self - regulation in Turkish preschoolers: Relations with family context and socio - emotional competence*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güven, Y. (2000). *Erken Çocukluk Döneminde Sezgisel Düşünme ve Matematik*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Harris, P. L. (1989). Understanding emotion and experiencing emotion. In C. Saarni (Ed.), *Children's Understanding Of Emotion*, 241–258. Cambridge: Cambridge University Press.

Hartung, J., ve Knapp, G. (2005). *Multivariate multiple regression*. Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science.

Hove, N., Petrakos, H. ve Rinaldi, C. (1998). All The Sheeps are dead. He Mundared Them: Sibling pretense, negotiation, internal state language and relationship quality. *Child Development*, 69, 182-191.

Howes, C. (1987). Social competency with peers: Contributions from child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 155–168.

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. *Journal of Experimental Education*, 71 (2), 151-174.

Huffman, L. C, Mehlinger, S. L, Kerivan A. S. (2000). *Risk factors for academic and behavioral problems at the beginning of school. In Off to a good start: Research on the risk factors for early school problems and selected federal policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school* (ss. 1-93). Chapel Hill NC: University of North Carolina FPG Child Development Center.

Ihle, W. ve Esser,G. (2002). Epidemiologie psychischer störungen im kindes-und jugendalter: prävalenz, verlauf, komorbidität und geschlecht sunterschiede. *Psychol. Rundsch*. 53, 159–169.

Işıktekiner, F. S. (2014). *Anne baba destek programının okul öncesi dönem (48-60 aylık) çocuklarının kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1-25.

Jersild, A. (1979). *Çocuk Psikolojisi*. (G. Günce, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kabakçı, Ö.F. ve Korkut, F. (2008). 6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenben mi Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33 (148), 77-86.

Kabakçı, Ö. F. ve Totan, T. (2012). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6 (1), 40-61.

Kabakçı, Ö. F. ve Owen, F. K. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35 (157), 152-166.

Kandır, A., ve Koçak, N. B. (2013). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki beş- altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları.* 13 (7), 45-60.

Kandır, A. ve Orçan, M. (2009). Alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin 5-6 yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1, 1-13.

Kandır, A. ve Orçan, M. (2011). Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *İlköğretim Online Dergisi*, 10 (1), 40-50.

Kandır, A. ve Uyanık, Ö. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kurumsal Eğitimbilim Dergisi,* 3 (2), 118 – 134.

Kapıkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 6 (1). 21-30.

Karaaslan, Ü. K. (2012). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Karaca, N.H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2). 65-76.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Akara: Nobel Yayınevi.

Kayaalp, İ. (1998). *İletişim ve Dil*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Keklik, S. (2015). *Çocuklarda Dil Edinimi*. Ankara: Ankara Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kendall, P.C. ve Fischler, G.L. (1984). Behavioral and Adjustment Correlates of Problem Solving: Validational Analyses of Interpersonal Cognitive Problem Solving Measures. *Child Development*, 55, 879- 892.

Kesicioğlu, O. S. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocukların KişilerarasıKişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40 (177), 327-342.

Kılıç, Ş., Kumantaş, H. ve Çalık Var, E. (2016). Predictors of preschoolers' social competence: parental discipline practices. *Journal of Human Sciences,* 13 (1), 466-478.

Kılıç, Ş. (2012). *48-72 Aylık çocukların duygu anlama becerisi ve annelerin duyguları sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kılıç, Ş. (2015). Emotional Competence and Emotion Socialization in Preschoolers: The Viewpoint of Preschool Teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15 (4), 1007-1020.

Koçak, N. B. (2009). *Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin anasınıfına giden beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koçyiğit, S., Yılmaz, E., Sezer, T. (2015).60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12 (1), 209-218.

Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21, 1-21.

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmantol Perspective. *Developmental Psychology*, 18 (2), 199-214.

Kotler, JC ve McMahon, RJ. (2002) Differentiating anxious, aggressive, and socially competent preschool children: Validation of the social competence and behavior evaluation-30 (parent version). *Behav Res Therapy* 40, 947–959.

Köhler, W. (1959). Genstalt Psychology Today. *American Psychologist,* 14, 727-734.

Köse, İ. A. (2014). Ölçmede güvenirlik. N. Demirtaşlı, (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (ss. 93-118). Ankara: Edge Akademi.

Kuyucu, Y. (2012). *Duygu anlama becerileri farklı düzeydeki çocukların (60-72 ay) akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin incelenmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An Examination of four predictive models. *Child Development*, 77 (4), 822-846.

LaFreniere, PJ. ve Dumas, JE. (1996) Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychol Assess* 8, 369-377.

Langlois, J. H. (2004). Emotion and emotion regulation: From another perspective. *Child development*. 75 (2), 315-316.

Leerkes, E.M, Paradise, M., O'Brien M. ve Calkins, S.D, Lange G. (2018) Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54, 102–124.

Lewis, M. (1993). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (ss.563-573). New York: Guilford Press.

Lewis, M. (2000). The emergence of human emotions. InJ. M. Haviland-Jones (Ed.), *Handbook of Emotions (2nd. Ed*.). New York: Guilford Press.

Lindsey, E. W. ve Colwell, M. J. (2003). Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal*, 33 (1). 39-52.

Mackintosh, B. B. (2017). *A Matter of Perspective: An Exploratory Study of the Relationship Between the Early Math Skills and Social Competence of Children From Low-Income Families.* Doctoral Thesis, Harvard Universty, ABD.

Maletesta, C. Z. ve Wilson, A. (1988). Emotion cognition interaction in personality development: A discrete emotions, functionalist analysis. *British Journal of Social Psychology*, 27 (1), 91-112.

Merrifield, P. R, Guilford, J. P., Christensen, P. R. ve Frick, J. W. (1962). The role of intellectual factors in problem solving. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76 (10), 1-21.

Martins, E.C., Osorio, A., Verissimo, M. ve Martins, C. (2016). Emotion understanding in preschool children: The role of executive functions. *International Journal of Behavioral Development*, 40 (1), 1-10.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. ve Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947–959.

McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor,E. E. Ve McClowry, S. G. (2015). Social-Emotional Learning and Academic Achievement: Using Causal Methods to Explore Classroom-Level Mechanisms. *AERA Open*, 1 (3), 1-26.

McHale, S. M., Updegraff, K. ve Whiteman,S. D. (2012). Sibling Relationships and Influences in Childhood and Adolescence. *Journal of Marriage and Family*, 74 (18), 913-930.

Meerum, T. M. (1990). Disordered children's acknowledgement of multipleemotions. *Journal of General Psychology*, 117, 59-69.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara

Murray, K. ve Kochanska, G. (2002). Effortful control: Factor structure and relation to externalizing and internalizing behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 414–503.

Nalbant, A. A. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş çocukların mizaç, sosyal yetkinlik özellikleri ile çaba sarf ederek kendini denetleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

National Scientific Council on the Developing Child [NAYEC], (2004). Young Children Develop in an Environment of Relationships, *Center on The Developing Child*. Harvard Universıty.

Nicolopoulou, A. (2014). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası. (M.T. Bağlı, Çev.) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 137-169.

Nures, T. ve Brgant, P. (2008). *Çocuklar ve Matematik, Matematik Öğretiminde Yeni Adımlar.* (S. Koçak, Çev.). İstanbul: Doruk Yayınları.

Ogelman, H ve Topaloğlu, Z. (2012). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 241-271.

Ogelman, H., Seçer, Z., Alabay, E. ve Uçar, F. (2012). Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel gelişimleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 391-402.

Oğuz, V. ve Akyol, A. (2015). Problem çözme becerisi ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 44 (1), 105-122.

Oktay, A. (2005). Okul öncesi dönem çocuğunun gelişim özellikleri. Sevinç, M. (Ed.). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 1* içinde (ss. 132-141). İstanbul: Morpa Kültür.

Olkun, S., Fidan, E. ve Özer, A. B. (2013). 5-7 Yaş Aralığındaki Çocuklarda Sayı Kavramının Gelişimi ve Saymanın Problem Çözmede Kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 236- 248.

Orçan, M. (2009). *Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların erken öğrenme becerilerine destekleyici eğitim programlarının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Öğüt, F. (2001). *Sosyal Uyum İle Sürekli Kaygı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky' nin Gelişim Kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 227-236. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Özdil, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri Eğitimi Programının Okul Öncesi Kurumlara Devam Eden Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Özge, D. (2017). Çocuklarda Dil Anlama Süreçleri. Aydın, Ç., Göksun, T., Küntay, A. ve Tahiroğlu, D. (Eds). *Aklın Çocuk Hali: Zihin Gelişimi Araştırmaları* içinde (ss. 67-82). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Özyurt, M., Baştopçu, G., Barcin, F., Deviren, G. ve Atile, H. (2018). İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 25 (5). 1509-1518.

Parke, R. D. (1994). Progress, paradigms, and unresolved problems: a commentary on recent advances in our understanding of children's emotions. *Merrill-Palmer Quartely*, 40, 157-169.

Parker, J. G. ve Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. J. Berndt, G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. 95–131. New York, NY: John Wiley and Sons.

Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti, D. J. Cohen (Eds.), *Wiley series on personality processes. Developmental psychopathology*, 2, 96-161. Newyork.

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. ve Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70 (5), 179–185.

Peth-Pierce, R. (2000). *A good beginning: Sending America's children to school with the social and emotional competence they need to succeed. Chapel Hill*, NC: The Child Mental Health Foundations and Agencies Network.

Pınarcık, Ö., Koçak, N. ve Ergin, B . (2014). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilişsel Gelişim Özellikleri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 3 (1), 21-29.

Piaget, J. (1999). *Yapısalcılık.* (A. Ş. Okyavuz Yener, Çev.). Ankara: Doruk Yayıncılık.

Pinker, S. (1994). How could a child use verb syntax to learn verb semantics ?. *Lingua*, 92, 377-410.

Pintrich P. R. (1995). *Understanding Self-Regulated Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Pintrich, P.R. ve Groot E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*. 82 (1), 33-40.

Poole, L. (2009). The influence of siblings on the development of social skills in children who are deaf or hard of hearing. *Washington University School of Medicine Digital Commons@Becker*, http://digitalcommons.wustl.edu/pacs_capstones

Porzig, W. (1995). *Dil Denen Mucize*. (U. Vural, Çev) Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 631.

Posner, MI., Rothbart, MK., Sheese BE. ve Voelker, P. (2012). Control networks and neuromodulators of early development. *Developmant Psychology*. 48 (3), 827-835

Quinn, M. ve Hennesy, E. (2010). Peer Relationships Across the Preschool to School Transition. *Early Education and Development*, 21 (6), 825-842.

R Development Core Team (2004). *R: A language and environment for statistical computing*. ISBN 3-900051-00-3, http://www.R-project.org

Raffaelli,M., Crockett LJ. ve Shen YL. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *J Genet Psychol* 166 (1), 54-75.

Raver, C. C., Blackburn, E. K., Bancroft, M., & Torp, N. (1999). Relations between effective emotional self-regulation, attentional control and low income preschoolers' social competence with peers. *Early Education and Development*, 10, 333-350.

Rhoades, B. L., Warren, H. K., Domitrovich, C. E., Greenberg, M. T. (2011). Examining the Link between Preschool Social-Emotional Competence and First Grade Academic Achievement: The Role of Attention Skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (2), 182-191.

Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. ve Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147–166.

Roberts, W., ve Strayer, J. (1996). Empathy, Emotional Expressiveness, and Prosocial Behavior. *Child Development*, 67, 449-470.

Rose-Krasnor, L. (1997). A nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, 6 (1), 111-135.

Rose-Krasnor, L., Rubin, K. H., Booth, C. L. ve Coplan, R. J. (1996). Maternal directiveness and child attachment security as predictors of social competence in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 309-325.

Rothbart, M., Sheese, B., Rueda, M. ve Posner, M. (2011). Developing mechanisms of self-regulation in early life. *Emotion Review*. 3. 207-213.

Rubin, K. H. ve Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In V.B. van Hasselt ve M. Hersen (Eds.), *Handbook of Social Development: A Lifepsan Perspective.* New York: Plenum.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M. ve Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Group, N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development* , 6, 571-645. Hoboken, NJ:Wiley.

Saarni, C. (2011). Emotional Development in Childhood, Lewis, M. (Ed.) *Encyclopedia on Early Childhood Development* içinde (ss. 24-30), US: National Acedemia.

Saarni, C., Campos, J., Camras, L., and Witherington., D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. *Handbook of Child Psychology*. 3, 226-299.

Sakız, G. (2014).Öz düzenlemeve özdüzenlemeli öğrenme, kuramsal bakış. Sakız, G. (Ed.) *Öğrenmeden Öğretime Özdüzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler* içinde (ss. 2-23). Ankara: Nobel Yayınları.

Salovey, P. N., Cote, P. ve Beers C. (2005). Emotion Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction. *Emotion*, 5 (1), 113-118.

Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). *Measurement error studies at the National Center for Education Statistics (NCES)*. Washington D. C.: U. S. Department of Education.

Samwori, P. J, (1979). Test of Early Learning Skills. *Assessment of Basic Competencies Series Printed in The United States of America*. 10-34.

Santrock, J. W. (2001). *Adolescence (8th ed.).* New York: McGraw-Hill.

Santrock, J. W. (2017). *Yaşam Boyu Gelişim Gelişim Psikolojisi*. (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sarnecka, BW. ve Carey, S. (2008). How counting represents number: what children must learn and when they learn it. Cognition, 108 (3), 662-74.

Schmidt, S., Pratt, M.ve Mcclelland, M. (2014). Examining the Validity of Behavioral Self-Regulation Tools in Predicting Preschoolers' Academic Achievement. *Early Education and Development.* 5, 599-626.

Schwartz, D. L. (1993). The construction and analogical transfer of symbolic isualizations. *Special Issue: The Role of Analogy in Science and Sceince Teaching*. 30 (10), 1309-1325.

Seçer, Z., Sarı, H., Çeliköz N. ve Üre Ö. (2009). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stillerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 21, 407-420.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Seven, S. (2006). *Altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sever, S. (1998). Dil ve iletişim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31 (1). 51-66.

Sevinç, M. (2005). Dil Gelişimi ve İlköğretime Hazırlık. Sevinç, M. (Ed.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* içinde (ss. 169-176). İstanbul: Morpa Kültür.

Sheridan, S., M., Knochee, L. L., Edwards, C.p:, Bovaird, J. A., Kupzyk, K. A. (2010). Parent Engagement and School Readiness: Effects of the Getting Ready Intervention on Preschool Children's Social-Emotional Competencies. *Early Educational Development*, 1 (21), 125-156.

Shure, M. B. (1992). *I Can Problem Solve: An Interpersonel Cognitive Problem-Solving Program (ICPS): A Mental Health Program for Kindergarden and Primary Grades Children.* Research Press: Champign, Illinois.

Sinclair, M. B. (1976) Is Maori An Ergative Language?. *The Journal of the Polynesian Society,* 85 (1), 9-26.

Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T. ve Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 173–187.

Solso, R. L., Maclin, M. K. ve Maclin, O. H. (2007). *Bilişsel Psikoloji*. (A. Dinn-Ayçiçeği, Çev). İstanbul: Kitabevi.

Southam-Gerow, M. A. ve Kendall, P.C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22, 189- 222.

Stipek,d., Clements, D., Coburn,C., FrankeM. ve Farran, D. (2017). Social Policy Report. *What Does It Mean For Instruction*, 30 (2), 1-23.

Spivack, G. ve Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sternberg, R. J. (2003). Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 325-338.

Şahin, H. (2015). *Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekalarına ve kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi.*

Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tangjuang, P. ve Siripanich, P. (2014). Outlier Detection for Multivariate Multiple Regression in Y-direction. *Journal of Applied Sciences,* 14 (20), 2507-2515.

Tanrıbuyurdu E. F., (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tanrıbuyurdu E, Yıldız T, Kara H.G ve Gönen M (2014). Examining Self-Regulation Skills According to Teacher-Child Interaction Quality. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 329- 338.

Taşkın, N. (2013). *Okul öncesi dönemde matematik ile dil arasındaki ilişki üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Taşkın, N. (2014). Küçük çocuklarda sayı kavramı. Akman, B. (Ed.) *Okul Öncesi Matematik Eğitimi* içinde (ss. 68-88) Ankara: Pegem Akademi.

Tepeli, K. (2012). Predictors ofauditory reasoning and processing skills in preschool children, *International Journal of Arts & Sciences*, 5 (3). 407–411.

Terzi, Ş. (2003). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişiler Arası Problem Çözme Beceri Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 1 (2), 221-232.

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.

Thornton, I.M., Pinto, J. ve Shiffrar, M. (1998). The visual Perception of human locolotion. *Cognitive Neuropsycholog*. 15, 535-552.

Topaloğlu, Z. Ç. (2013). *4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Tudge, J. ve Doucet, F. (2004) Early Mathematical Experiences: observing young black and white children's everyday activities, *Early Childhood Research Quarterly*, 19 (1), 21-39.

Tuğrul, (2002). Erken Çocukluk Döneminde Öğrenmeyi Ve Öğretimi Kolaylaştıran Özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 142-147.

Tuncer, N ve Kandır, A. (2015). Erken Öğrenme Becerileri Değerlendirme Aracının Cinsiyete İlişkin Farklılıklar Yönünden İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 5, 71-85.

Tutkun, C., Şahin, T. F. ve Işıktekiner, S. (2017). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. Demirel, Ö ve Dinçer S. (Ed.). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* içinde (ss. 459-475). Ankara: Pegem Akademi.

Türnüklü, A. (2004). Okullarda Sosyal ve Duygusal Öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (37), 136-152.

Vauras, M., Iiskala, T., Kajamies, A., Kinnunen, R. ve Lehtinen, E. (2003). Shared regulation and motivation of collaborating peers: A case analysis. *Psychologia,* 46 (1), 19-37.

Verschueren, K., Buyck, P. ve Marcoen, A. (2001). Self-representations and socioemotional competence in young children: a 3-year longitudinal study. *Developmental Psychology*. 37 (1), 126-34.

Veziroğlu, M. (2014).Okul Öncesi Dönemde Matematik ve Fen İlişkisi. Akman, B. (Ed.) *Okul Öncesi Matematik Eğitimi* içinde (ss. 211- 232). Ankara: Pegem Akademi.

Waters, E., ve Srouff, L. A. (1983). Social Competence as a Developmental Construct. *Developmental Review*, 3 (1),79–97.

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R.W. Rieber, A.S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Problems of general psychology*. 39–285. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L. S. (1999). *The Collected Works of KL: S. Vygotsky,* R.W. Reiber. (Ed.). Scientific Legacy. UK*:* Academic Plenum Publishers.

Wesley, P.W. ve Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 351–375.

Wilson, V. (2000) *Educational Forum on Teaching Thinking Skills*. Online: http://www.scotland.gov.uk/library3/education/ftts-00.asp

UNİCEF, (2012). *Unicef Humanitarian Action for Children 2012*. Online: https://www.unicef.org/publications/files/2012_UNICEF_HAC_EN_23_Jan_2012.pdf

Uysal, H. ve Akman, B. (2016). Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5 (2), 419-446.

Yalçın, D. A. (2009). *Turkish Validation of the Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE-30).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yaralı, K. ve Özkan, H. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal kişilerarası problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2, 345-361.

Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta Dil Gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* 1 (1). 1-17.

Yavuzer, H. (2002). *Çocuğunuzun ilk 6 yılı.* 15. basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2012). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yazıcı, Z. (1999). *Almanya ve Türkiye'de anaokuluna devam eden 60- 70 aylar arasındaki türk çocuklarının dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. (2014). *Okul öncesinde yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılığa etkisi (5 yaş örneği),* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstüsü, Ankara.

Yılmaz, E. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların sosyal kişilerarası problem çözme becerilerinin duygu anlama becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 17 (2), 117- 130.

Yılmaz, E. (2012). *60-72 aylık çocukların duygu anlama becerilerinin sosyal kişilerarası problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yüksel, İ. (2013). Öğretimsel stil tercihlerinin öz-düzenleme beceri düzeylerini yordama gücü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 212-229.

Zembat, R. ve Unutkan, P. Ö. (2003). Kişilerarası problem çözme becerilerinin gelişimi. *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Zembat, R. ve Yurtsever, M. (2002). Beş altı yaş çocukların kelime dağarcığı gelişimine ana dil eğitim programının etkisi. *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildiriler* içinde (ss. 122–129), Ankara: Kök.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practıc*, 41 (2), 64-70.

Zins, J. E., ve Elias, M. J. (2006). Social and Emotional Learning. In G. G. Bear, & K. M. Minke (Eds.), *Children's Needs 3*, 1-13. Bethesda.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. ve Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 17, 191-210.

EKLER

EK 1. VALİLİK İZNİ

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.11484731 18/10/2016
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Firdevs AĞAOĞLU'na ait 14.10.2016 tarihli dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 17.10.2016 tarihli tutanağı.

Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Firdevs AĞAOĞLU'nun **"Okul Öncesi Dönemde Erken Öğrenme Becerileri ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki"** konulu tezi kapsamında, Üsküdar ilçesinde bulunan özel/resmi anaokul, anasınıfı bulunan ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören okul öncesi öğrencilerine; okul öncesi öz düzenleme ölçeği ve anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanılması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla** Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
18/10/2016

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad. A. BALTA VHKİ

EK 2. ETİK KURUL İZNİ

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Toplantı Sayısı: 2016/03	Toplantı Tarihi: 14/01/2016

Karar No:2016/03-6

İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığı'nın 08.01.2016 tarih ve 9768 sayılı yazısına istinaden, İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 142215409 numaralı öğrencisi **Firdevs AĞAOĞLU'nun** tez öneri formu ve tez konusu görüşüldü.

2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında derslerini başarıyla tamamlayarak, 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Yarıyılında teze başlayacak olan İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 142215409 numaralı öğrencisi **Firdevs AĞAOĞLU'nun** tez danışmanının önerisi, Anabilim Dalı Başkanının uygun görüşleri ile **"Okul Öncesi Dönemde Erken Öğrenme Becerileri ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** başlıklı tez önerisinin Aksaray Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin 37. Maddesinin 1. Fıkrası gereğince kabulünün uygun olduğuna oy birliğiyle karar verilmiştir.

ASLI ÇİBİDİR
14.01.2016
Nazmi AKBULUT
Enstitü Sekreteri

EK 3. VELİ İZİN BELGESİ

Veli İzin Formu

Sayın Veli ;

Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri İle Erken Öğrenme Becerilerinin Karşılaştırmalı incelenmesi amacı ile bir araştırma yapmaktayız. Çalışmada Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına devam eden 5 yaş çocukları ile çalışılacaktır.

Çalışma Kapsamında Uygulanacak Test , Ölçek ve Ses kayıt işlemleri için İzninizi Rica Ediyoruz. Bu İzin kapsamında aşağıdaki değerlendirme ölçekleri çocuklara uygulanacaktır.

- **Kişisel Bilgi Formu**
- **Çocukların Erken Öğrenme Becerileri Değerlendirme Ölçeği**
- **Duyguları Anlama Testi**
- **Sosyal Yetkinlik Ölçeği**
- **Kişiler Arası Problem Çözme Ölçeği**
- **Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği**

Uygulanacak olan testler, alanında uzman kişiler tarafından çocukların gelişim düzeylerine uygun, onları sıkmadan eğlendirerek uygulanan testlerdir. Testleri çocuklara Anasınıfı öğretmeni Firdevs Ağaoğlu uygulayacaktır.

Çocuğunuza uygulanacak olan testler yaklaşık 40 dk sürecektir, okul programını aksatmadan uygulama yapmaya dikkat edilecektir. Araştırmada elde edilen bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır ve sadece bu araştırma çerçevesinde kullanılacaktır.

Bu çalışmada bize yardımcı olmak isterseniz, lütfen aşağıdaki ilgili bölümü ve Ekteki Kişisel bili formunu eksiksiz olarak doldurup ve okula geri veriniz.

SAYGILARIMIZLA

Çalışma Sorumlusu
Firdevs AĞAOĞLU
Aksaray Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi
Yüksek Lisan Öğrencisi

Danışman
Yrd. Doc. Dr Şükran KILIÇ
Aksaray Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D
Kampüs/ Aksaray

Detayları açıklanmış olan yukarıdaki çalışmaya katılmayı

Kabul ediyorum ☐ **Kabul etmiyorum** ☐

Öğrenci / Veli Kodu : _____

Veli İmzası: _____

EK 4. GENEL BİLGİ FORMU

Genel Bilgi Formu

Sayın Veli;

Aşağıda bulunan size ve Okul Öncesi Eğitime devam eden çocuğunuza ait bilgileri **eksiksiz bir şekilde** doldurmanızı rica ederiz.

Çocuğa Ait Bilgiler :

Doğum Tarihi: (ay/yıl) _ _ /_ _ _ _ **(5 yaş hesaplanabilmesı için)**

Cinsiyet (işaretleyniz): [ ] Kız

[ ] Erkek

Kaçıncı Çocuk: _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

Kardeşi Var Mı: [ ] Evet Evet ise Kaç Tane ? _ _ _ _

[ ] Hayır

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresi: (işaretleyiniz)

[ ] İlk Yılı [ ] 2. Yılı [ ] 2 yıldan Fazla. Belirtiniz _ _ _ _ _

Var İse Özel Durumu (engel, geçirdiği ameliyat ,sürekli hastalık gibi.) _ _ _ _ _ _ _

_ _

Aile ye Ait Bilgiler

Anne Yaşı : _

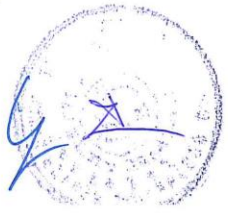
Anne Eğitim Durumu : _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

Annenin Mesleği : _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

Baba Yaşı: _

Baba Eğitim Durumu: _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

Baba Mesleği: _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _



EK 5. DUYGU ANLAMA TESTİ ÖRNEK MADDELER

KUKLA (HİKÂYE) ALT ÖLÇEĞİ

1. BÖLÜM – STEREOTİPİK DURUMLAR

1. (kardeşler) MUTLU

ZEYNEP/ALİ: “Merhaba! Ben Zeynep/Ali. Bu da benim erkek/kız kardeşim. Aa! Bana dondurma verdi!” MMMM!” (MUTLU)

...

KUKLA (HİKAYE) ALT ÖLÇEĞİ

2. BÖLÜM – STEREOTİPİK DURUMLAR

1. (anne/çocuk) : İşte Zeynep/Ali ve annesi geldi.

A. MUTLU : Z/A :“Okula gidiyoruz. Okulu seviyorum. Burada çok eğleniyoruz.”

B. ÜZGÜN : Z/A: “Okula gidiyoruz. Okulu sevmiyorum. Annemi özlüyorum. Gitmeee Anne!”

EK 6. ERKEN ÖĞRENME BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELERİ

DÜŞÜNME BECERİSİ



Sayfa 12

Gerekli material: 2 mavi üçgen



Üçgenleri gösterilen şekilde yerleştiriniz.

İşte iki tane şekil. Bu şekilleri al ve şu gösterilen şeklin aynısını yap. (bu aşamada çocuğun tarafındaki kare şekli gösteriniz.)

Çocuğa masa üzerinde boş bir alan gösteriniz; çocuk şekilleri sayfaya yerleştirmeyecek.

==========

Cevap: testlerin cevapları kendilerinden sonra gelen sayfadaki kutucuklar içinde verilmiştir.

1- Düşünme

Bir şeklin yeniden çoğaltılması

Sayfa 13

SAYI BECERİSİ

Sayfa 89



Sayfa 90

Bu üç kutuya bak. (her bir kutuyu işaret et)

Hangi kutu içinde sade tek bir şey var?

---

1. Sayı

Bir elemanlı kümeyi hatırlama becerisi

Cevap: her testing cevabı kendinden sonar gelen sayfalarda bulunan kutucuk içinde verilmiştir.

Sayfa 91

EK 7. OKUL ÖNCESİ ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER

B.KURŞUN KALEM TIKLATMA

"Teşekkür ederim, şimdi masaya oturalım."

Değerlendirme malzemelerinden ucu sivriltilmemiş iki kurşun kalem çıkarın.

Birini çocuğa verin.

*Kalemi tutup tıklatmayı göstererek:***"Şimdi, bu oyun için, ben kalemimi bir kere tıklattığımda, sen kalemini iki kere tıklatacaksın. Ben kalemimi iki kere tıklattığımda, sen kalemini bir kere tıklatacaksın, tamam mı? Haydi deneyelim."**

B. KURŞUN KALEM TIKLATMA- Öğretme Denemeleri

Kalemi tıklatmak için yazı yazmadığınız elinizi kullanın. Böylece diğer elinizle çocuğun tepkilerini kodlama sayfasına kaydedebilirsiniz.

EK 8. SOSYAL YETKİNLİK ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER

Sosyal Yetkinlik Ölçeği

Aşağıdaki ankette kişinin duygusal durumu ve davranışları ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen verilen numaralandırma sistemini göz önünde bulundurarak aşağıdaki davranışları bu kişide ne kadar sıklıkla gözlemlediğinizi işaretleyiniz. Eğer kişi anlatılan davranışı **hiçbir zaman** yapmıyorsa bir (1), **bazen** yapıyorsa iki (2), **sık sık** yapıyorsa üç (3), ve **her zaman** yapıyorsa dördü (4) işaretleyiniz.

	Hiçbir Zaman	**Bazen**	**Sık sık**	**Her Zaman**
1. Yüz ifadesinden duyguları zor anlaşılır.	1	2	3	4
2. Zor durumda olan bir yaşıtını veya tanıdığını teselli eder ya da ona yardımcı olur.	1	2	3	4
3. Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir.	1	2	3	4
4. Yaptığı iş kesintiye uğradığında kızar.	1	2	3	4

EK 9. OKUL ÖNCESİ KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELERİ

OKPÇ BAŞLANGIÇ PUAN KAĞIDI (ANNE İLE İLGİLİ PROBLEM)

İSİM	Çözümü Olan Cevaplar													
	Yerine Koyma	Tamir Etme	Otorite Yardımı	Doğruyu Söyleme Özür Dileme	Diğerini Suçlama (Yalan Söyleme-İnkar Etme)	Kızmamasını İstemek	Duygularıyla Oynama	Kandırma	Saklanmak	Saklamak	Temizlemek - Atmak	Çözüm Olmayan İlgisiz Cevaplar	Ard Arda Sıralama	Çözüm Olan Cevapların Tekrarı	Çözüm Olmayan Cevapların Tekrarı