



AKADEMİK VE SOSYAL-DUYGUSAL OKULA HAZIRBULUNUŞLUK İLE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC AND SOCIAL-EMOTIONAL SCHOOL READINESS AND SELF-REGULATION SKILLS

Gülden UYANIK¹ - Dilan BAYINDIR² - Şeyma DEĞİRMENCİ³

Öz

Bu araştırma, anasınıfına devam eden çocukların akademik ve sosyal-duygusal okula hazırbulunuşluğu ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Tarama modeline göre tasarlanan araştırmaya, 63'ü (%48.8) kız, 65'i (%50.4) erkek olmak üzere toplam 129 çocuk ve bu çocukların okul öncesi öğretmenleri katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, demografik bilgi formu, Boehm Temel Kavramlar Testi, (Balat-Uyanık, 2003), 60-72 Aylık Çocuklar için Sosyal Duygusal Okul Olgunluğu Ölçeği -SDOO (Balat-Uyanık, Değirmenci ve Malıyok, 2017), Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği -ÖDBÖ (Bayındır ve Ural, 2016) kullanılmıştır. Bulgular, anasınıfına devam eden çocukların hem akademik okula hazırbulunuşluk düzeyleri ve öz düzenleme becerileri arasında, hem de sosyal duygusal okula hazırbulunuşluk düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonuçları, öz düzenleme becerilerinin okula hazırbulunuşluk için önemini ve desteklenmesi gerektiğini bir kez daha ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler: okula hazırbulunuşluk, kavram gelişimi, sosyal-duygusal hazırbulunuşluk, öz düzenleme

Abstract

This research aims to investigate the relationship between academic and social-emotional school readiness and self-regulation skills of children attending preschools. A total of 129 children, 63 (48.8%) girls and 65 (50.4%) boys and their preschool teachers participated in this study which is designed according to the survey model. Demographic information form, Boehm Basic Concepts Test (Balat-Uyanık, 2003), Social Emotional School Readiness Scale for 60-72 Months Children (Balat-Uyanık, Değirmenci & Malıyok, 2017) Self-Regulation Skills Scale (Bayındır & Ural, 2016) were used as data collection tools. Findings indicate that there is a significant relationship between the academic school readiness levels and self-regulation skills as well as the social emotional school readiness levels and self-regulation skills of children. The results of the study once again revealed the importance of self-regulation skills and it is necessary to support the skills for school readiness.

Keywords: school readiness, concept acquisition, social-emotional readiness, self-regulation regard

¹ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, guyanik@marmara.edu.tr,
Orcid: 0000-0001-9947-8159

² Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, dilan.bayindir@balikesir.edu.tr,
Orcid: 0000-0002-6081-3690

³ Arş. Gör., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, seyma.degirmenci@gmail.com,
Orcid: 0000-0001-7586-7483

GİRİŞ

Okula hazırbulunuşluk kavramı, çocuğun okulun gerekliliklerini karşılayabilmesi için ihtiyaç duyduğu kalem tutabilme gibi fiziksel, erken okuryazarlık ve erken matematik bilgisi gibi bilişsel, duyguları kontrol etme ve prososyal davranışlar geliştirme gibi sosyal beceriler gibi birçok beceri ve yeterliliğe sahip olmasını ifade eder (Duncan vd., 2007; Ladd ve Burgess, 2001; Ladd, Herald ve Kochel, 2006; Pianta, Cox ve Snow, 2007; Scott-Little, Kagan ve Frelow, 2006). Bilişsel gelişim ve dil gelişiminin okula hazırbulunuşluk ile olan ilişkisi ve dezavantajlı çocukların bu gelişim alanlarının desteklenerek okula hazırbulunuşluklarının artırılması ile sosyal eşitliğe nasıl bir katkı sağlanabileceği konuları, okula hazırbulunuşluk araştırmaları kapsamında sıklıkla değinilen konulardır (Shonkoff ve Philips, 2000).

Okula hazırbulunuşluğun akademik boyutunun temelinde, okuma-yazmaya hazırbulunuşluk yer almaktadır. Çocukların okuma, yazma gibi becerilerinin temelini oluşturan en önemli gelişim alanlarından biri dil gelişimidir. Bu gelişimin temelinde ise kavram gelişimi yer almaktadır. Kavramlar, insanlara bilgiyi organize etme ve kategorilere ayırma olanağı tanınması sebebiyle, “bilgi”nin ve “bilme” işinin yapı taşı olarak kabul edilir. Okul öncesi dönem çocukların matematik, fen ve dil bilimi gibi alanlarda temel kavramları öğrenmeye başladığı ve geliştirdiği bir dönemdir (Charlesworth ve Lind, 1995; Lind, 1998). Temel kavramlar insanları ve objeleri tanımlayan, nesnenin mekânda konumunu, zamanı ve miktarı belirten kelimelerdir. Temel dil kavramları, erken çocukluk sınıf öğretmenlerinin günlük iletişimlerinde ve yönergelerinde de bol miktarda bulunmaktadır (Boehm, Classon ve Kelly, 1986). Örneğin bir nesnenin mekanda konumu anlatmak için öğretmen içinde, üstünde gibi kavramları, miktarını belirtmek için çok, az gibi kavramları kullanabilir. Bu nedenle çocukların, öğretmenin yaptığı açıklamaları anlamaları için nitelik, konum, zaman ve miktar belirten temel kavramları bilmeleri gerekmektedir (Boehm, 2001). Kaufman ve Kaufman (1977), çocukların okul öncesi testlerde değerlendirilen temel kavramları anlama düzeyleri ile sınıftaki iletişimi anlama düzeylerini karşılaştırmışlardır: Ters, aynı, önce gibi kavramları bilmeyen çocukların öğretmeni, ebeveynleri ve akranları tarafından kendisine söylenenlerin çoğunu anlamakta güçlük çektiklerini ortaya koymuşlardır. Temel kavramlar, en birincil akademik gelişim olan okuma-yazmanın ediniminde de önemli rol oynar. Booth ve Waxman (2002) okul öncesi çocuklarda okuryazarlık gelişiminde kavram gelişiminin önemini vurgulamıştır. Çocukların uygun kavramları öğrenme, kullanma ve gerektiğinde geliştirme sürecini içine alan kavram gelişiminin desteklenmesi ile çocukların okul başarılarının arttığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Ramey ve Ramey, 2004). Kavram gelişimi okula hazırbulunuşluğun önemli bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Örneğin, Bracken (2002) Bracken Okula Hazırbulunuşluk Testi (The Bracken School Readiness Assessment -BSRA), daha önce geliştirdiği Bracken Temel Kavramlar Ölçeği’ni temel almıştır. Testte ölçülen kavramlar arasında renkler, harfler, numara/sayılar, boyutlar, karşılaştırmalar ve şekiller vardır. Bracken Okula Hazırbulunuşluk Testi’nin çocukların hazırbulunuşluk derecelerinin iyi bir yordayıcısı olduğu görülmüştür (Panter ve Bracken, 2009). Görüldüğü gibi kavram edinimi, okula hazırbulunuşluk ile doğrudan ilişkilidir. Türkiye’de uygulanan, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında da kavram edinimine önem verildiği görülmektedir.

Çocukların kavram gelişimi ile birlikte zenginleşen kelime dağarcığı kendini ifade etme gücünü destekleyerek, çocukların duygularını tanıma, ifade etme, başkalarının duygularını tanıma becerileri ile duygusal gelişimlerini, bu becerilerini sosyal ilişkilerinde kullanma, organize etme ve duruma uygun hareketler sergileyebilmesi ile birlikte de sosyal gelişimlerini desteklemektedir (Ramey ve Ramey, 2004). Kavram gelişimi tarafından desteklenen sosyal ve duygusal gelişim okula hazırbulunuşluk içerisinde son derece önemli bir yere sahiptir. Okula hazırbulunuşluk çalışmalarının tarihine bakıldığında, öncü

çalışmaların bilişsel ve dil becerileri üzerine yoğunlaşmakta olduğu, zaman içinde çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini merkeze alan bir yaklaşıma doğru evrildiği görülmektedir (Blair, 2002; Downer ve Pianta, 2006). Denham (2006) sosyal duygusal yeterliliğin okula hazırbulunuşluk ve akademik performans ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde erken çocukluk dönemine yönelik bazı araştırmalar çocukların öğretmenleri ve akranları ile olan ilişkilerinin okul başarısı ile doğrudan etkili olduğunu göstermektedir (Raver ve Knitze, 2002; Raver ve Zigler, 2004).

Okulu sevmek gibi sosyo-duygusal faktörlerin, akademik unsurlardan daha yüksek oranlarda çocuğun okula aidiyet geliştirmesi ve bağlanmasında rol oynadığını belirtilmektedir (Ladd 2009 akt. O'Farrelly, Booth, Tatlow-Golden, ve Barker, 2018). Çocuğun okula karşı duyguları ve ilişkilerinin niteliği, okuldaki katılım ve başarıyı destekler (Ladd, Buhs ve Seid, 2000; Valiente, Lemery-Chalfant ve Castro, 2007). Okulu seven, öğretmen ve sınıf arkadaşları ile iyi ilişkiler geliştiren, sınıfta rahat ve mutlu hisseden, öğrenme ve etkinliklere katılma motivasyonu gösteren ve ebeveynleri eğitime katılım gösteren çocuklar daha yüksek oranlarda okula hazırbulunuşluk ve başarı göstermektedir. Çocuklar olumlu okul deneyimlerini, iyi akran ilişkileri, sıcak öğretmen ilişkisi, okul kural ve beklentilerini anlamak, öğrenmeden zevk almakla ilişkilendirmektedir (Dockett ve Perry, 2004; Murray ve Harrison, 2005; Peters, 2003).

Çocukların sosyal davranışlarıyla okuldaki akademik başarıları arasındaki güçlü ilişkiyi vurgulayan araştırmaların sayısı oldukça fazladır (Ladd, 1990; Ladd ve Price, 1987; Malecki ve Elliott, 2002; Teo, Carlson, Mathieu, Egeland ve Sroufe, 1996). Perry ve Weinstein (1998), öğrencilerin öğretmenlerle ve akranlarıyla ilişkilerinin sosyo-duygusal uyumlarını ve daha az ama yine de önemli ölçüde akademik başarılarını etkilediğini belirtmiştir. Ladd (1990), okuldaki ilk yılı boyunca yeni arkadaşlar edinebilen çocukların daha fazla akademik kazanç sağladığını gözlemlemiştir. Diğer taraftan, akranları tarafından reddedilen çocuklar, okulun ilk yılında daha fazla davranış zorluğu göstermiş ve daha düşük akademik notlar almıştır. Sosyal olarak çekingen anaokulu çocuklarda erken akademik başarı puanlarının düşük olduğu (Coplan, Gavinski-Molina, Lagacé-Séguin ve Wichmann, 2001), anaokulundaki çekingen davranışın birinci sınıfa geçişte akademik performansla negatif ilişkili olduğu bildirilmiştir (McDermott, Watkins, Rovine ve Rikoon, 2013). Anaokulundaki akademik zorluklar gelecekteki düşük akademik performansı ve sosyo-duygusal uyumsuzluğu öngörmektedir (Romano, Babchishin, Pagani ve Kohen, 2010).

Gerek akademik gerek sosyo-duygusal okula hazırbulunuşluk çalışmaları içerisinde öz düzenleme becerisi sıklıkla ele alınan ve önemi vurgulanan bir kavramdır (Chen, vd, 2015; Duncan ve Magnuson, 201; Hamre ve Pianta, 2001). Öz düzenleme, bireyin çeşitli bilişsel, üstbilişsel ve motivasyonel stratejiler kullanarak belirli bir amaca ulaşmak için sergilediği planlı ve sistematik duygu, düşünce ve davranışları ifade etmektedir (Schunk, 2001). Öz düzenleme becerileri kazanmış bir birey, hedefler koyabilir, hedeflerini gerçekleştirebilmek için uygun stratejileri seçebilir ve uygulayabilir, performansını izler ve doğru şekilde değerlendirir (Schunk, 1996). Bu nedenle öz düzenleme becerileri öğrenme performansı ve akademik başarının belirleyicisidir. Okula hazırbulunuşluk ile öz düzenleme arasındaki pozitif ilişkiyi kanıtlayan pek çok araştırma sonucu bulunmaktadır (Bayındır ve Biber, 2019; Blair ve Raver, 2015; McClelland ve Cameron, 2012). Çocukların davranışsal özellikleri okula uyuma ve aynı zamanda akademik performansa katkı sağlar (Alexander, Entwisle, ve Dauber, 1993; Cooper ve Farran, 1988; Ladd, 1990). Davranışların düzenlenmesinde, çocuğun öz düzenleme becerileri etkilidir. Çocuklar, öğretmenlerini dinlerken, kuralları hatırlarken, yönergeleri izlerken, akranları ile etkileşime girerken ve öğrenme faaliyetlerini sürdürürken, bu becerilerini kullanırlar (Blair ve Raver, 2015; McClelland vd., 2014). Davranışsal öz denetim düzeyi düşük şekilde örgün eğitime giren çocukların, akran reddi ve

akademik başarı açısından risk altında olduğu gösterilmiştir (Ladd, Birch ve Buhs, 1999; McClelland, Morrison ve Holmes, 2000). Davranışsal öz düzenleme, matematik, erken okuma-yazma ve kelime bilgisi puanları ile ilişkilidir (Becker, Miao, Duncan ve McClelland, 2014). Öğretmen değerlendirmelerine dayanan bir diğer araştırmanın sonuçları benzer bulgulara işaret etmektedir. Sonuçlara göre, dikkat, çalışma hafızası, öz kontrol ve sosyal-duygusal yetkinlik gibi öğrenme ile ilgili beceriler anaokulundan ilkökul altıncı sınıfa kadar okuma-yazma ve matematik becerilerini yordamaktadır (McClelland, Acock ve Morrison, 2006).

Alan yazında da görüldüğü üzere hazırbulunuşluk kavramı sadece akademik değil sosyal duygusal alanı da içerisine alan geniş bir kavramdır. Yukarıda da belirtildiği üzere okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal gelişimleri ile akademik becerileri arasında bir ilişki vardır. Bu ilişkinin detaylandırılarak araştırılmasının, çocukların bütünsel gelişimlerinin desteklenmesi, akademik başarılarının artırılması gibi olumlu sonuçların alınabilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu sebeple bu çalışmada, okula hazırbulunuşluğun hem akademik boyutu hem de sosyal duygusal boyutuna yer verilerek, 60-72 aylık çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile, kavram bilgi düzeyleri ve sosyal duygusal okul olgunluğu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın soruları şu şekildedir: 1) Okul öncesi dönem çocukların kavram bilgi düzeyleri öz düzenleme becerilerine göre farklılık göstermekte midir? 2) Öz düzenleme beceri düzeyleri ile sosyal duygusal okul olgunluğu arasındaki ilişki nedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İki veya daha fazla değişken arasındaki değişimi belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli ilişkisel tarama modeli olarak adlandırılmaktadır (Karasar, 2005).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, İstanbul ilinin ilçeleri arasından kolay ulaşılabilirlik ilkesine göre Kadıköy, Zeytinburnu, Kartal ve Ümraniye ilçeleri seçilmiştir. Bu ilçelerde bulunan ve araştırmaya katılacak sınıflar, ulaşılabilirlik ilkesi ve gönüllülük esası göz önünde bulundurularak küme örneklem seçim yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bu sınıflara devam eden 129 çocuk ve öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan toplam 129 çocuktan, 63'ü (% 48.8) kız, 65'i (%50.4) erkektir. Katılımcı çocukların hepsi 5 yaş grubundadır. Çocukların okul öncesi eğitimden yararlanma sürelerine bakıldığında, 48'i (%37.2) 1 yıldan az, 39'u (%30.2) 2 yıl, 40'ı (%31) 3 yıl ve 1 tanesi (%0.8) 4 yıl ve üzeri eğitim almışlardır. Katılımcı çocukların annelerin 51'i (%39.5) ve babalarının 65'i (%50.4) 36-40 yaş grubunda oldukları, eğitim düzeylerine bakıldığında ise hem annelerin hem de babaların 105'inin (%81.4) lisansüstü eğitim mezunu oldukları görülmektedir. Ailelerinin gelir düzeyi incelendiğinde, 4'ünün (%3.1) düşük gelirli, 23'ünün (%17.8) orta gelirli, 102'sinin (79.1) yüksek gelirli olduğu belirtilmiştir. Ailelerin 120'sinde (%93) anne ve babanın evli olarak birlikte yaşamakta olduğu, 65'inin (%50.4) tek çocuk sahibi olduğu bilinmektedir. Araştırmaya katılarak çocuklar hakkında bilgi veren öğretmen sayısı ise 32'dir. Bunlardan 4'ü (%12.5) ön lisans, 26'sı (%81.3) lisans ve 2'si (%6.3) yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerden 8'inin (%25) deneyim yılı 0-5 arasında, 16'sının (%50) 11-15 yıl arasında, 8'inin (%25) ise deneyim yılı 16-20 yıl arasında değişmektedir. 26 (%81.3) öğretmen özel okulda, 6 (18.8) öğretmen ise devlet okulunda görev yapmaktadır. Devlet okullarının tümü bağımsız anaokuludur.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Bu form, araştırmaya katılan çocukların ve annelerinin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda, çocuğun yaşı, cinsiyeti, anaokuluna devam etme süresi ve ailesi ile ilgili (anne-baba yaşı, öğrenim durumu, çalışma durumu, medenî durumu, gelir düzeyi) toplam 12 soru bulunmaktadır. Form, öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Boehm Temel Kavramlar Testi (BOEHM-3,2000): Boehm tarafından geliştirilen Boehm Temel Kavramlar Testi, çocukların dil ve bilişsel gelişimi ile ilişkili olan niteliksel, mekânsal, niceliksel kavramlarla ilgili düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma kapsamında 2000 yılında revize edilen form kullanılmıştır (Boehm, 2001). Test anaokulun ikinci sınıfa kadar olan çocuklar yani 60-96 aylar arasındaki çocuklara uygulanabilen bir testtir. Boehm'in temel kavramlar testinde (Boehm-3,2000) büyüklük, yönler, mekanda konum, miktar, zaman ve genel kavramlar ile ilgili toplam 50 madde yer almaktadır. E formu ve F formu olarak aynı kavramları ölçen birbirine paralel iki formu vardır. Bu formlar eğitim öncesi ve eğitim sonrası değerlendirmelerde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Bu çalışmada testin E formu kullanılmıştır. Her çocuğa test bireysel olarak uygulanmıştır ve uygulama süreci 20-30 dakika arasındadır. Çocukların aldığı toplam puanlar ham puanlar veya performans düzeyleri olarak belirlenmektedir. Çocuklar aldıkları kavram puan ortalamalarına göre okuma yazmaya hazır, normal ve az yardıma ihtiyacı olan ve öğrenme güçlüğü açısından risk altında olanlar şeklinde değerlendirilebilirler. Bu çalışmada akademik okul olgunluğu olarak kavram puan ortalamaları sınıflandırması tercih edilmiştir. Testin Türkiye'de yapılan geçerlik-güvenirlik çalışmasında E formuna ilişkin kriter geçerliliği .002 ve test tekrar test güvenilirliği .879 (ICC) olarak bulunmuş ayrıca Cronbach Alfa .86, Spearman-Barown test güvenilirliği .82 olarak hesaplanmıştır (Balat-Uyanık, 2003).

60-72 Aylık Çocuklar İçin Sosyal Duygusal Okul Olgunluğu Ölçeği (SDOO): 60-72 aylık çocukların sosyal-duygusal okul olgunluğu düzeylerini değerlendirmeyi amaçlayan ölçme aracı, Balat-Uyanık, Değirmenci ve Malıyok (2017) tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenler tarafından değerlendirilmektedir. 5'li likert tipinde olan ölçme aracı, 2 faktörden ve 26 maddeden oluşmaktadır. 1. Faktör "Yeni Bir Çevreye Uyum" olarak adlandırılmış ve toplam 14 maddeden oluşmaktadır. İkinci faktör "Olumsuz Duygularla Başa Çıkabilme" olarak adlandırılmış toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Tüm ölçek için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri .96'dır. Test-tekrar test güvenilirliği korelasyon katsayısının ise .97 olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında yapılan istatistiksel analizlerin sonucunda ölçeğin Cronbach alfa değeri .96'dır.

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (ÖDBÖ): Ölçek, 48-72 aylık çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini değerlendirmektedir. Bayındır ve Ural tarafından 2016 tarihinde geliştirilen ölçek düzenleme ve kontrol becerileri olmak üzere 2 alt boyut ve 33 maddeden oluşmaktadır. Her maddede, çocuğun öz düzenleme beceri düzeyi, öğretmen tarafından 5'li likert tipi puanlamaya göre değerlendirir. Düzenleme kategorisi altında planlama becerileri, süreci takip becerileri, eylem kontrolü becerileri, değerlendirme ile duygu ve motivasyonel düzenleme becerileri yer almaktadır. Kontrol boyutu altında öz kontrol ve dikkat kontrolü becerilerine yer verilmiştir. Düzenleme becerileri alt boyutu madde örnekleri şöyledir; "Kendisi için hedefler belirler (örneğin, tahta bloklardan kule yapmaya başlamadan önce, kuleyi kendi boyunda inşa edeceğini söyler/davranışlarıyla gösterir.)", "Etkinliği bitirmeye ne kadar yakın olduğunu ifade eder (örneğin, "Şu son kareyi de kesince hepsi bitmiş olacak." der.)", "Etkinliklerden hoşlanıp hoşlanmadığı hakkında konuşur.", "Zorluklarla karşılaştığında hemen pes etmez.", "Beklemesi istendiğinde, ilgi çekici bir durum karşısında bile bekleyebilir (örneğin, sınıfta çok sevdiği bir pasta dağıtılırken, kendi sırasının gelmesi için bekler.)", "Bir etkinlikten diğerine geçerken dikkatini toplayabilir.", "Sırasını bekler."

maddeleri ise kontrol becerileri alt boyutu altında yer alan madde örnekleridir. Ölçeğin, iç tutarlılık katsayısı ölçek toplamı için .96, düzenleme becerileri alt boyutu için .96 ve kontrol becerileri alt boyutu için .91'dir. Test-tekrar test korelasyon katsayısı .99'dur (Bayındır ve Ural, 2016). Araştırma kapsamında yapılan istatistiksel analizlerin sonucunda ölçeğin Cronbach alfa değeri .86'dir.

Verilerin Toplanması

Veriler, 2018–2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili bağımsız anaokulları ve anasınıflarından toplanmıştır. Veri toplama süreci öncesinde uygulama anaokulu yönetimlerinden izin alınmıştır. Araştırma konusunda ilgili öğretmenlere ve ebeveynlere bilgi verilmiş ve gönüllü olan katılımcılar ile çalışmaya devam edilmiştir. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve 60-72 Aylık Çocuklar İçin Sosyal Duygusal Okul Olgunluğu Ölçeği çalışma grubunu oluşturan çocuklar için öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Boehm Temel Kavramlar Testi, araştırmacılar tarafından çocuklara birebir uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde uygun istatistiksel paket program olarak SPSS 20 kullanılmıştır. Verilerin işlenmesi sürecinde ölçeklerden alınan puanların normallikleri teste tabi tutulmuş ve her iki ölçeğin de normal dağılım çarpıklık indekslerinin ± 2 sınırları içinde ve basıklık indekslerinin ± 7 sınırları içinde olması sebebiyle bu oranların normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilmiştir (Curran, West, ve Finch, 1996). Hiçbir değişken bu kriterleri ihlal etmediğinden, dönüşüm gerekli olmamıştır. Araştırmanın amaçlarına paralel olarak verilerin analizinde sürecinde kullanılan istatistiksel analizler şu şekilde sıralanmaktadır;

1. Çocukların öz düzenleme becerileri düzeylerinin, kavram bilgisine göre farklılaşma durumunu belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.
2. Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin kavram gelişim düzeylerine göre farklılaşma durumunu belirlemeye yönelik scheffe testi kullanılmıştır.
3. Çocukların öz düzenleme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar ile sosyal duygusal okul olgunluğu ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme becerileri düzeylerinin, kavram bilgisine göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Okul öncesi Dönem Çocuklarının Öz düzenleme Becerilerinin Kavram Gelişim Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kavram gelişimi	Desteklenmesi gereken	17	4.03	.513	G.Arası	9.307	2	4.654	5.847	.004**
	İyi	14	4.09	.797	G.İçi	100.275	126	.796		
	Çok İyi	98	4.42	.519	Toplam	109.582	128			
	Toplam	1229	4.33	.517						

***p*<.01

Tabloya göre araştırmaya katılan çocukların kavram gelişimi ile öz düzenleme beceri arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık (*p*=.004) görülmektedir. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu görmek üzere yapılan Scheffe testi sonuçları ise aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 2. Okul öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Kavram Gelişim Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Gruplar (i)		Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh \bar{x}	<i>p</i>
Düzenleme Becerileri	Desteklenmeli	İyi	-.054	.200	.965
		Çok İyi	-.385*	.145	.033*
	İyi	Desteklenmeli	.054	.200	.965
		Çok İyi	-.332	.158	.115
	Çok İyi	Desteklenmeli	.385*	.145	.033*
		İyi	.332	.158	.115
Öz-kontrol Becerileri	Desteklenmeli	İyi	-.455	.208	.096
		Çok İyi	-.402*	.152	.033*
	İyi	Desteklenmeli	.455	.208	.096
		Çok İyi	.053	.165	.950
	Çok İyi	Desteklenmeli	.402*	.152	.033*
		İyi	-.053	.165	.115
Ölçek Toplam Puan	Desteklenmeli	İyi	-.509	.322	.291
		Çok İyi	-.787*	.234	.005**
	İyi	Desteklenmeli	.509	.322	.291
		Çok İyi	-.279	.255	.552
	Çok İyi	Desteklenmeli	.787*	.234	.005**
		İyi	.279	.255	.552

p*<.05, *p*<.01

Tablo 2 incelendiğinde çocukların kavram gelişim düzeylerine göre öz düzenleme becerilerinin farklılaştığı görülmektedir. Buna göre öz düzenleme becerileri ölçeğinden alınan toplam puanda ve ölçek alt boyutlarında, kavram gelişim düzeyi “çok iyi” düzeyde olan

çocuklar ile “desteklenmesi gereken” gruptaki çocuklar arasında “çok iyi” düzeyde olan çocuklar lehine anlamlı düzeyde ($p=.033$, $p<.05$; $p=.005$ $p<.01$) farklılık olduğu görülmektedir.

Çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile sosyal-duygusal okul olgunlukları arasındaki ilişki, Pearson korelasyon yöntemi ile incelenmiştir. Sonuçlar aşağıda verilmektedir.

Tablo 3. Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanlar ile Sosyal Duygusal Okul Olgunluğu Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki ilişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Gruplar	1	2	3	4	5	6
Düzenleme Becerileri	1					
Kontrol Becerileri	.272**	1				
Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Toplam Puan	.790**	.805**	1			
Yeni Çevreye Uyum	.809**	.251**	.659**	1		
Olumsuz Duygularla Başetme	.722**	.207*	.577**	.769**	1	
Sosyal Duygusal Okul Olgunluğu Ölçeği Toplam (6)	.805**	.240**	.649**	.920**	.958**	1

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

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal duygusal okul olgunlukları arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Buna göre öz düzenleme ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Düzenleme Becerileri” SDOO toplam puan ve alt boyutları ile yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ($p<.01$) bir ilişki içindedir. Aynı ölçeğin ikinci alt boyutu olan “Kontrol Becerileri” ölçeğinin toplam puanı dışında diğer puanlarla düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ($p<.01$) bir ilişkiye sahiptir. ÖDBÖ toplam puanı sosyal duygusal okul olgunluğu ölçeği toplam puan ve alt boyut puanları ile orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ($p<.01$) bir ilişkisi bulunmaktadır. SDOO birinci alt boyutu olan “Yeni Çevreye Uyum”, “Düzenleme Becerileri” arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ($p<.01$) bir ilişki görülmektedir. İkinci Alt boyut olan “Olumsuz Duygularla Başetme” “Kontrol Becerileri” ile düşük düzeyde, öz düzenleme becerileri ile orta düzeyde ve diğer puanlarla yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ($p<.01$) bir ilişkiye sahiptir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları, öz düzenleme becerileri ile okula hazırbulunuşluk arasındaki anlamlı ilişkiyi ortaya koymuştur. Öncelikle araştırmanın ilk sorusunu cevaplamak üzere, öz düzenleme becerilerinin kavram bilgi düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öz düzenleme becerileri yüksek olan çocukların daha ileri düzeyde kavram bilgisine sahip oldukları belirlenmiştir. Kavram gelişimi sadece bir olay, durum veya nesnenin isimlendirilip sınıflandırılması işlemi değildir. Bunun ötesinde çocukların yeni edindikleri kavramları kategorilere ayırarak uygulamalarını, mevcut olanları büyütme ve yeni kavramlar geliştirmelerini sağlayan dinamik bir süreçtir (Charlesworth ve Lind,1995; Lind, 1998). Bu anlamda, öz düzenleme becerilerinin dikkat gibi, üstbilişsel becerileri gibi farklı boyutlarının kavram edinimi ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Kavram gelişiminin bu dinamik yapısını gösteren alan yazının dışında Becker, Miao, Duncan ve McClelland (2014) öz düzenlemenin erken okuma-yazma ve kelime puanları ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrudan bağlantının dışında dikkat, çalışma hafızası, öz kontrol ve sosyal-duygusal yetkinliğin anaokulundan altıncı sınıfa kadar okuma-yazma başarısını yordadığını gösteren çalışmanın da (McClelland, Acock ve Morrison, 2006) araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Dolayısıyla kavram gelişiminin dinamik yapısının, öz düzenleme becerileri ile

ilişkili olduğu ve öz düzenleme becerisinin desteklenmesi ile kavram gelişimi ve çocukların okula hazırbulunuşluklarına katkı sağlanabileceği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusunu cevaplamak üzere yapılan analizler sonucunda, 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal duygusal okul olgunluğu düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Sosyal duygusal okul olgunluğu yeni çevreye uyum ve olumsuz duygularla baş etme boyutlarının düzenleme becerileri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Kullanılan öz düzenleme becerileri değerlendirme aracında, planlama, değerlendirme gibi zihinsel düzenleme becerileri ile motivasyon ve duygu düzenlemeye ait maddeler bu boyut altında yer almaktadır. Bu beceriler doğrudan ve dolaylı olarak sosyal duygusal olgunluk üzerinde etkilidir. Örneğin, öz düzenleme becerilerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerinde önemli bir role sahip olduğu ve öz düzenleme becerisi yüksek olan çocukların öğretmenleriyle pozitif bir ilişkiye sahip oldukları, aktivitelere katılmada daha istekli olduklarını gösteren çalışmalar mevcuttur (Spilt vd, 2012; Roorda vd., 2011). Ayrıca çocukların öğretmenleri ile kurdukları bu olumlu ilişkinin akademik becerileri de olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir (Hamre ve Pianta, 2001; O'Connor ve McCartney, 2007).

Araştırmada, düzenleme becerileri (üstbilişsel beceriler, motivasyon ve duygu düzenleme) ile sosyal duygusal okul olgunluğunun her iki boyutu arasında da oldukça yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Düzenleme becerisi yüksek olan öğrenciler, bilgileri düzenleme ve transfer etmekte daha başarılı olduklarından bu becerileri sayesinde hem okula hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olmakta hem de ileriki yıllarda kendi öğrenmelerini organize edebilen, not alma şekillerini, zaman ve mekan düzenlemelerini ayarlayarak kendi öğrenim stratejilerini belirlemeye yönelik daha cesur hareket edebilen öğrenciler olmaktadır (Kitsantas, 2002; Zimmerman, 2008). Erken çocukluk döneminde düzenleme becerilerinin desteklenmesi ile birlikte uzun vadede çocukların, okula hazırbulunuşlarının artacağı, sosyal ilişkilerini daha iyi yönetebileceği, öz yeterlik algılarının desteklenerek sınav stresi, başarısızlık gibi durumlarla daha iyi başa çıkabileceğine yönelik alan yazın (Kitsantas, Winsler ve Huie, 2008), araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Sonuçlara göre kontrol becerisi (dikkat ve öz kontrol) düzeyi ile sosyal duygusal hazırbulunuşluk arasındaki ilişki de anlamlıdır. Dikkatin odaklanması ve sürdürülebilmesi, duygu ve stres tepkilerinin düzenlenmesi ve yansıtılması çocukların kısa ve uzun vadede akademik ve sosyal okul olgunluklarına katkı sağlamaktadır (Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson ve Brock, 2009). Duncan ve Magnuson (2011) erken çocukluk döneminde dikkat becerilerindeki gelişiminin, sosyal uyuma ve davranış problemlerinde etkili olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca alan yazın incelendiğinde okul kurallarına, sınıf iklimine uyumda ve akademik becerilerin gelişiminde dikkat becerilerinin ve dürtü kontrol mekanizmasının öneminin sıklıkla vurgulandığı görülmektedir. Buna göre çocukların sınıf kurallarına dikkat etmesi, etkinlik yönergelerini takip etmesi, etkinliğe olan dikkatini canlı tutması, ev ortamına göre kalabalık sayılabilecek sınıf içerisine rahat uyum sağlaması, dürtüsel oyun isteğini kontrol edebilmesi son derece önemlidir (Entwisle, Alexander ve Olson, 2007). Diamond, Barnett, Thomas, ve Munro (2007) yaptıkları çalışmada özdenetim düzeyi daha yüksek olan çocukların sosyal duygusal gelişimleri ile okul olgunluklarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırma sonuçları ile bir kez daha önemi ortaya konan öz düzenleme davranışları, geliştirilebilir becerilerdir. Öğretmenler de bu becerilere önem vermektedir. Blair ve Raver (2015) okul öncesi öğretmenlerine, çocukların okula başlamadan önce hangi becerilere sahip olmaları gerektiğini sormuştur. Öğretmenler, fiziksel olarak iyi gelişmiş olmak, öz bakım becerilerine sahip olmak, istek ve ihtiyaçlarını sözlü olarak ifade edebilme becerisine sahip olmak gibi becerileri kalemi tutma, sesleri tanıma gibi akademik becerilerden önce

sıralamışlardır. Dezavantajlı grupla çalışan Pears, Fisher ve Bronz (2007) öz düzenleme becerisinin ve sosyal becerilerin desteklendiği yedi haftalık bir pilot çalışmanın sonucunda, çocukların sosyal duygusal okul olgunluk düzeylerinin arttığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson ve Brock (2009) 4-6 yaşındaki çocuklarla çalışmış ve çocukların öz düzenleme becerilerindeki gelişmenin, okula uyum davranışlarını geliştirici etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacıların bulgularının dışında çocukların öğretmenleri de öz düzenleme becerileri yüksek olan çocukların kurallara uyma, sınıf yönetimine katkıda bulunma, verilen sorumluluğu sorunsuzca bitirme, sosyal davranışlarında uyumlu davranma gibi okula uyum davranışlarında sorun yaşamadıklarını, gözlemleri sonucunda araştırmacılarla paylaşmıştır. Benzer şekilde 5-6 yaş çocukların öz düzenleme becerilerinin artırılmasına yönelik deneysel çalışmalarda çocukların okula uyum, okul olgunluğu, sosyal gelişim alanlarında olumlu sonuçların ortaya çıktığını belirten çalışmalar mevcuttur (Cadima, Doumen, Verschueren ve Buyse, 2015; Xia, Fosco ve Feinberg, 2016).

Öz düzenleme becerilerinin akademik başarıları olan katkısı sebebiyle okul öncesi dönem erken müdahale programları olarak kullanılmaktadır. 14 Head Start sınıfında 8 hafta uygulanan öz düzenleme programı ile birlikte çocukların öz düzenleme becerileri, matematik becerilerinin ve akademik başarı düzeylerinin arttığı görülmüştür (Schmitt, McClelland, Tominey ve Acock, 2015). Benzer şekilde Çin'den Amerikaya göç eden göçme çocukların öz düzenleme becerisi alt boyutu olan kontrol becerilerini destekleme yönelik hazırlanan eğitim programı sonucunda çocukların erken akademik başarılarının ve (İngilizce) dil becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Chen, vd, 2015). Erken müdahale programları ile birlikte desteklenen öz düzenleme becerilerin, çocukların akademik başarılarına ve okula hazırbulunuşluk düzeylerine yaptıkları katkıların dışında dil becerilerinin de desteklenerek bu desteğin sonucunun sosyal becerilerde de görüldüğü ve tüm bu olumlu etkilerin birleşerek çocuğun eğitim hayatındaki başarı ve motivasyonu arttırabileceği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle hem çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri hem de çocukların sosyal-duygusal okul olgunluk düzeyleri katılımcı çocukların öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Çocukların düzeylerini en objektif şekilde belirleyebilmek için, bu verilerin doğrudan çocuklarla yapılan uygulamalar ile değerlendirilmesi önerilebilir. Ayrıca araştırmanın tüm verileri tek bir zaman diliminde toplanmıştır. Boylamsal olarak toplanan veriler ile, bu araştırmaya konu olan değişkenlerin zaman içindeki ilişkisi incelenebilir. Bu nedenle bu konuda boylamsal çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Sonuç olarak, erken çocuklukta kazanılan öz düzenleme becerisinin çocukların okula hazırbulunuşluklarında önemli rol oynadığı görülmektedir. Bu sebeple okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapılması, programların bu becerileri içerecek şekilde geliştirilmesi, çocukların gösterdiği düzeylerin belirlenip, müdahale gerektiren durumlar içeren öz düzenleme becerilerini destekleyen müdahale programları geliştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Alexander, K.L., Entwisle, D.R., & Dauber, S.L. (1993). First-grade classroom behavior: Its shortand long-term consequences for school performance. *Child Development*, 64, 801–814.
- Balat Uyanık, G., Değirmenci, Ş. & Malıyok, G. (2015). Okul öncesi dönem Sosyal Duygusal Okul Olgunluğu Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Hacettepe Üniversitesi V. Uluslararası Okul Öncesi Kongresi.

- Balat Uyanık, G. (2003). Altı yaş grubu korunmaya muhtaç ve ailesinin yanında kalan çocukların okula hazır bulunuşluk ile ilgili temel kavram bilgilerinin karşılaştırılması, H.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Bayındır, D. & Biber, K. (2019). 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 135-154, doi: 10.23863/kalem.2018.105.
- Bayındır, D. & Ural, O. (2016). Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi, *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 119-132. Doi: 10.15345/iojes.2016.04.011
- Becker, D. R., Miao, A., Duncan, R. & McClelland, M. M. (2014). Behavioral self-regulation and executive function both predict visuomotor skills and early academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 411-424.
- Blair, C. (2002). School Readiness. *American Psychologist*, 57, 111-127.
- Blair, C. & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711-731.
- Boehm, A. E. (2001). *Boehm Test of Basic Concept Manual*, A Harcourt Assessment Company, USA.
- Boehm, A. E., Classon, B., & Kelly, M. (1986). Preschool teachers' spoken use of basic concepts. Unpublished manuscript, Teachers College, Columbia University, New York.
- Booth, A. E., & Waxman, S. R. (2002). Word learning is 'smart': Evidence that conceptual information affects preschoolers' extension of novel words. *Cognition*, 84(1), B11-B-22.
- Bracken, B. A. (2002). *Bracken School Readiness Assessment*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher-child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 1-12.
- Charlesworth, R. & Lind, K. (1995), Math and science for young children. (2nd ed.). Albany, NY: Delmar.
- Chen, S. H., Main, A., Zhou, Q., Bunge, S. A., Lau, N., & Chu, K. (2015). Effortful control and early academic achievement of Chinese American children in immigrant families. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 45-56.
- Cooper, D.H., & Farran, D.C. (1988). Behavioral risk factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 1-19.
- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M., Lagacé-Séguin, D. G., & Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology*, 37, 464-474. <http://dx.doi.org/10.1037//0012-1649.37.4.464>.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1, 16-29. <https://doi.org/dnbgfh>

- Denham, S. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318, 1387–1388. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1151148>
- Dockett, S., & Perry, B. (2004). Starting school: Perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*, 2, 171–189.
- Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with concurrent home and classroom experiences. *School Psychology Review*, 35, 11–30.
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2011). The nature and impact of early achievement skills, attention skills, and behavior problems. *Whither opportunity*, 47-70.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., . . . Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2007). Early schooling: The handicap of being poor and male. *Sociology of Education*, 80(2), 114-138.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2):625–38.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (1977). *Clinical evaluation of young children with the McCarthy Scales*. Orlando: FL: Grune & Stratton.
- Kitsantas, A. (2002). Test preparation and test performance: A self- regulatory analysis. *Journal of Experimental Education*, 41, 231–240.
- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42-68.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children’s early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081–1100. <http://dx.doi.org/10.2307/1130877>
- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children’s social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children’s initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 255–279.
- Ladd, G. W., Herald, S. L., & Kochel, K. P. (2006). School readiness: Are there social prerequisites? *Early Education and Development*, 17(1), 115–150. http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1701_6
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601.
- Ladd, G.W., & Price, J.M. (1987). Predicting children’s social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168–1189.

- Lind, K. K. (1998). Science in Early Childhood: Developing and Acquiring Fundamental Concepts and Skills. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418777.pdf> adresinden 14 ekim 2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23.
- McClelland, M. M. & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically-valid measures. *Child Development Perspectives*, 6, 136-142, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>.
- McClelland, M. M., Acock, A. C. & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471-490.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M.E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-14.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J. & Holmes, D. L. (2000). Children at-risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307-329.
- McDermott, P. A., Watkins, M. W., Rovine, M. J., & Rikoon, S. H. (2013). Assessing changes in socioemotional adjustment across early school transitions—New national scales for children at risk. *Journal of School Psychology*, 51, 97–115. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2012.10.002>.
- Murray, E., & Harrison, L. J. (2005). Children's perspectives on their first year of school: Introducing a new pictorial measure of school stress. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13, 111–127. <http://dx.doi.org/10.1080/13502930585209591>
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2):340–69.
- O'Farrelly, C., Booth, A., Tatlow-Golden, M. & Barker, B. (2018). Reconstructing readiness: Young children's priorities for their early school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.001>
- Panter, J.E. & Bracken, B.A. (2009). Validity of the Bracken School Readiness Assessment for predicting first grade readiness, *Psychology in the Schools*, 46(5), 397-409.
- Pears, K. C., Fisher, P. A., & Bronz, K. D. (2007). An intervention to promote social emotional school readiness in foster children: Preliminary outcomes from a pilot study. *School Psychology Review*, 36(4), 665-673.
- Perry, K. R., & Weinstein, R. S. (1998). The Social Context of Early Schooling and Children's School Adjustment. *Educational Psychologist*, 33(4), 177-194.
- Peters, S. (2003). "I didn't expect that I would get tons of friends more each day": Children's experiences of friendship during the transition to school. *Early Years: An International Research Journal*, 23, 45–53. <http://dx.doi.org/10.1080/0957514032000045564>
- Pianta, R. C., Cox, M. J., & Snow, K. L. (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Ramey, C. T. & Ramey, S. L. (2004). Early Learning and School Readiness: Can Early Intervention Make a Difference? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50 (4), 471-491.
- Raver, C. C., & Knitze, J. (2002). *Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-old children*. Columbia University: National Centre for Children in Poverty.
- Raver, C. C., & Zigler, E. (2004). Another step back? Assessing readiness in Head Start. *Young Children*, 59(1), 58–63.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L. & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4):958–72.
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: Replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, 46, 995–1007. <http://dx.doi.org/10.1037/a0018880>.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J.L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4):493–529.
- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 20-31.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382. <https://doi.org/10.3102/00028312033002359>
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 125-151). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Scott-Little, C., Kagan, S. L., & Frelow, V. (2006). Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research? *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 153–173. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.04.003>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press
- Spilt, J.L., Hughes, J.N., Wu, J.Y. & Kwok, O. M. (2012). Dynamics of teacher-student relationships: stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development*. 83(4):1180–95
- Teo, A., Carlson, E., Mathieu, P. J., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1996). A prospective longitudinal study of psychosocial predictors of achievement. *Journal of School Psychology*, 34(3), 285-306.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Castro, K. S. (2007). Children's effortful control and academic competence: Mediation through school liking. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 1–25.

- Xia, M., Fosco, G. M., & Feinberg, M. E. (2016). Examining reciprocal influences among family climate, school attachment, and academic self-regulation: Implications for school success. *Journal of Family Psychology, 30*(4), 442.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*, 166–183.