



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(4), 1964 – 1986. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1410478>



5-6 Yaş Çocuklarının Okula Hazırlık Becerileri ile Sosyal Yetkinlik ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Investigation of The Relationship Between Social Competence, Emotion Regulation Skills, and School Readiness in 5-6 Years Old Children

Şeyda Sezgin ACAR¹ , Türker SEZER² 

Geliş Tarihi (Received): 26.12.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 16.09.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2024

Öz: Bu araştırmanın amacı, küçük çocukların okula hazırlık becerileri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. 5-6 yaşında toplam 183 çocuğun katılımıyla gerçekleştirilen araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Veri toplama sürecinde "Kişisel Bilgi Formu", "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği", "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin dağılımı incelenmiş ve normal dağılımdan sapan verilerin analizi için non-parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bulgular, okula hazırlık becerileri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, okula hazırlık becerilerine en fazla katkı sağlayan değişkenin sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerisi olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan, anksiyete/içe dönüklük ve değişkenlik/olumsuzluk değişkenleri okula hazırlık için risk oluşturan faktörler olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, yaş değişkeninin okula hazırlık, sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerilerini etkilemediğini göstermiştir. Ancak, kız çocuklarının okula hazırlık, duygu düzenleme ve sosyal yetkinlik beceri düzeylerinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, mevcut literatür bağlamında detaylı bir şekilde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okula hazırlık becerileri/Hazırbulunuşluk, Sosyal yetkinlik, Duygu düzenleme, 5-6 yaş grubu çocuklar.

&

Abstract: The aim of this study is to examine the relationship between young children's school readiness skills and their social competence and emotion regulation. The study, which was conducted with the participation of 183 children aged 5-6 years, was designed in the relational survey model. "Personal Information Form", "Marmara Elementary School Readiness Scale", "Emotion Regulation Scale" and "Social Competence and Behaviour Rating-30 Scale" were used in the data collection process. The distribution of the data obtained was examined and non-parametric tests were used to analyse the data that deviated from the normal distribution. The findings showed that there was a positive and significant relationship between school readiness and social competence and emotion regulation. An important finding of the study revealed that social competence and emotion regulation skills were the most significant contributors to school readiness skills. On the other hand, anxiety/introversion and variability/negativity variables were identified as risk factors for school readiness. The study showed that the age variable did not have a significant impact on school readiness, social competence and emotion regulation skills. Finally, it was found that girls exhibited higher levels of school readiness, emotion regulation, and social competence compared to boys. The results obtained are discussed in detail in the context of the existing literature.

Keywords: School readiness, Social competence, Emotion regulation, 5-6-year-old children.

Atıf/Cite as: Sezgin-Acar, Ş., & Sezer, T. (2024). 5-6 Yaş çocuklarının okula hazırlık becerileri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(4), 1964-1986. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1410478>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* (Bu makale birinci yazarın "5-6 yaş grubu çocukların okula hazırlık becerileri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Şeyda Sezgin Acar, Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü, ssezgin44@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6707-8775>

² Doç. Dr. Türker Sezer, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Temel Eğitim Bölüm, sezer_t@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0898-4887>

1. GİRİŞ

Çocuklar, toplum içerisinde büyür ve gelişirler. Toplumla etkileşim sırasında karşılaştıkları insanlar, yerler, nesnelere, üretilen fikirler onların öğrenmelerinin temelini oluşturur. Erken çocukluk döneminde edinilen deneyimlerin çocukların gelişiminde hayati önemi bulunur (Hayes vd., 2017). Bu deneyimler, onları ileriki yıllarda karşılaştıkları eğitim kademelerinde kendilerinden beklenen becerileri gösterebilmeleri için çok önemlidir. Erken deneyimler sayesinde, çocukların okula hazırbulunuşlukları desteklenmektedir. Okula hazırlık/Hazırbulunuşluk, çocukların okul öncesi eğitime başlamadan önce geçirmiş olduğu yaşantılar ve deneyimler, sosyal ilişkiler ve etkileşimler, okul ortamında oluşan öğrenmeler olarak tanımlanmaktadır (Buckshaw, 2007). Çocuğun okula başlamadan hatta bebeklik döneminden başlayarak (Lally, 2010) tüm gelişim alanlarının (fiziksel, dil, bilişsel ve sosyal-duygusal olarak) desteklenmiş ve okul için gerekli öğrenme fırsatlarının sunulmuş olması okula hazır bir başlangıç yapmasını desteklemektedir. Hazırbulunuşluk kavramı, tüm çocukların hayata iyi bir başlangıç yapmaları için önem arz etmektedir ve erken çocukluk müdahale eğitimlerinin merkezinde yer almaktadır. Bu yüzden hazırbulunuşluk, çocukların erken öğrenme ve becerilerinden daha fazlasını ifade etmektedir (Sowe, 2012). Tanımı ve içeriği üzerinde farklı kavramsallaştırmalar ve sınıflandırmalar olsa da güncel araştırmalar hazırbulunuşluğu çok yönlü, karmaşık bir yapı olarak ele almanın önemine vurgu yapar (Christensen vd., 2022; Halle vd., 2012; Snow, 2006). Örneğin Halle ve diğerleri (2012), bu karmaşık yapının çocukların hazırlığı (çocuğun okulda kendisinden beklenen performans için gerekli olan birden fazla alandaki gelişim düzeyi), okulların çocuk için hazırlığı (çeşitli aşamalarında çocukları karşılamaya ve eğitmeye yönelik okul politikaları ve uygulamaları), ailelerin ve toplumun hazırlığı (doğum öncesinden başlayarak çocuk anaokuluna başlayana kadar en uygun erken çocuk gelişimini destekleme becerisi) olarak açıklamışlardır. Ayrıca Sowe, (2012) değişen teknoloji ve eğitim araştırmalarının çocuğun tek bir alanda sınırlı değişkenlerle ve kısıtlı becerilerle değerlendirilmesinin hazırbulunuşluğu açıklamada yetersiz olacağını savunmuştur. Çoğunlukla hazırbulunuşluk; çocukların okula başlamadan önceki yaşantılarına, kazandıkları bilgi, beceri ve tutumlarına bağlıdır. Bu bağlamda, çocukların içinde bulunduğu çevrenin yeterli koşulları sağlamış olması gerekir (Wright vd., 2000).

Uzun yıllardan beri hazırbulunuşluk, ulusal ve uluslararası araştırmaların konusu olmuştur (Chesteen vd., 1967; Hartman vd., 2016; Hayes vd., 1975; Howse vd., 2003; Jozsa ve Barrett, 2018; Keogh ve Smith, 1970; Kim vd., 2022; Polat Unutkan, 2007; Türkyılmaz ve Pekdoğan, 2019). Araştırma sonuçları, hazırbulunuşluğun desteklenmesi ile çocukların okul başarılarının (akademik ve psikososyal uyum gibi) desteklendiğini güçlü kanıtlar ile ortaya koymuşlardır (Forget-Dubois vd., 2009; Lee vd., 2020; Quirk vd., 2016; Sung, 2021). Ne yazık ki, erken dönemde nitelikten yoksun deneyimler çocukların okula girişte akademik ve sosyal-duygusal becerilerinde oluşan eksiklik, çocukların öğrenmeye ve akranlarıyla etkinliklere aktif olarak katılmasını engeller ve daha sonra ilkokulda devam eden düşük performans da dahil olmak üzere olumsuz sonuçlara yol açar (Lee ve Chung, 2016). Hazırbulunuşluk çocukların akademik performansının dışında çok sayıda farklı değişkenleri kapsayan çok karmaşık bir yapıya işaret eder. Çocukların psikomotor becerileri, sosyal duygusal gelişimleri, fiziksel gelişimleri gibi değişkenlerin de değerlendirilmesi ve bu kavrama bir bütün olarak bakılması önemlidir (Sowe, 2012). Hazırbulunuşluğun tüm bu boyutlarını incelerken, bu ifade edilen birçok faktörün yanında, çocukların okul ortamına gelmeden önce ailelerinden, çevrelerinden ve diğer insanlarla olan sosyal duygusal iletişimlerden edindikleri deneyimler de ele alınmalıdır (Forget-Dubois vd., 2009; Maxwell ve Clifford, 2004; Oktay, 2010).

Araştırmalar, eğilim olarak, yoğunlukla çocukların 1-4. sınıflarda sergiledikleri akademik performanslarına (matematik, dil becerileri gibi) odaklanmış görünmektedir (Quirk vd., 2011; Ricciardi vd., 2021; Van Zyl, 2011). Çocukların akademik performanslarını etkileyen değişkenler açısından bakıldığında, hazırbulunuşluk için risk faktörleri değerlendirilmiş ve bu faktörleri arasında sosyal/duygusal ve sağlık riski öne çıkmıştır. Risk profiline sahip çocuklar hazırbulunuşluk olarak en düşük performansı

sergilemiştir. Ayrıca, hazırbulunuşlukları düşük düzeyde olan ve bu şekilde okula başlama riski altında olabilecek çocukların erken belirlenmesi ihtiyacı vurgulanmıştır (Hair vd., 2006). Bu bağlamda, yapılan araştırma çocukların hazırbulunuşlukları ile ilişkili olan ve risk faktörü olduğu ileri sürülen, sosyal duygusal gelişim alanı kapsamında, sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerilerine odaklanmıştır.

1.1. Okula hazırlık becerileri, sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme

Son yıllarda, hazırbulunuşluk ile ilgili yapılan çalışmalar; ailenin gelir düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu, cinsiyet, kardeş sayısı, anne çalışma durumu, yaş, anne-baba öğrenim düzeyi, ebeveyn tutumları, öğretmen ilişkileri, eğitim programları ve aile eğitim programlarının etkisini ortaya çıkarmıştır (Alpkan vd., 2018; Erkan ve Kırcı, 2010; Gündüz ve Özarslan, 2017; Józsa ve Barrett, 2018). Bu araştırmaların yanında, ulusal ve uluslararası araştırma sonuçları sosyal-duygusal becerilerin de hazırbulunuşluğu önemli derecede etkilediğini belirtmişlerdir (Heckman ve Kautz, 2012; Polat ve Yağbasan, 2019; Wright vd., 2000; Uyanık vd., 2021). Sosyal-duygusal yetkinlik, sınıf ortamlarında başarı için de önemlidir. Özellikle, kişinin duygularını ve davranışlarını düzenleme becerisi, çocuğun dikkat etme, yönergeleri takip etme ve ortak etkinliklerde akranları ve öğretmenleri ile iş birliği yapma becerisini destekler (Thompson ve Lagattuta, 2006). Yapılan bir araştırma, çocukların (n=4000) ileriki yıllarda okuduğunu anlama düzeylerinin düşük olması ile duygusal ve davranışsal zorluklar arasında ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır (Christensen vd., 2022). Ek olarak sosyal-duygusal özellikler (davranış problemleri ve beceriler) ikinci sınıf matematik, okuma ve genel akademik başarı arasındaki ilişkilere ortaya çıkaran araştırma sonuçları bulunmaktadır (Pagani vd., 2010). Yine geniş katımlı bir örneklem (n=3906) ile yapılan, güncel, boylamsal araştırma sonucunda, sosyal ve duygusal gelişimin öğrencilerin 6. sınıftaki iyi oluşları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Gregory vd., 2021). Görüldüğü üzere, sosyal-duygusal gelişim, çocuklar için okula hazırlık bağlamında, araştırmaların öne çıkardığı, akademik becerileri destekleyen ve önemle üzerinde durulması gereken becerilerdir (Duncan vd., 2007, Sabol ve Pianta, 2012).

Erken dönemde yeterince desteklenmeyen sosyal-duygusal beceriler, başta çocukların akran ilişkilerini olmak üzere, okula uyum becerilerini, problem çözme becerilerini etkilemektedir. Hatta çocuğun gelecek yaşamında benlik algısını olumsuz yönde etkilemekte ve depresyon, stres, uyum problemleri, yalnızlık gibi çeşitli sorunlara yol açmaktadır (Gülay, 2009; Jeon ve Neppel, 2019). Ayrıca; sosyal-duygusal beceriler, aileye ve içinde bulunulan sosyal çevreye uyumu kolaylaştırıcı etki sağladığı için gelecekteki sosyal yetkinlik beklentilerini arttırmakta ve akademik olarak başarı sağlamaktadır (Arnold vd., 2012; Denham vd., 2012).

Çocukların sosyal çevrelerine uyumunu destekleyen bir diğer beceri ise duygu düzenleme olarak ifade edilebilir. Thompson (1994), duygu düzenleme becerisini; bireylerin amacına ulaşabilmesi için duygularını anlamlandırması, gözlem yapması, duygu durumunu değerlendirmesi ve kendini rahatsız eden, olumsuz olarak değerlendirdiği duygularını değiştirerek ifade edebilmesini içeren, içsel ve dışsal süreçlerle birlikte öz düzenleme becerileri olarak tanımlamıştır. Trentacosta ve diğerlerine (2006) göre duygu düzenleme yeterliliği; duyguların anlaşılmasını, düzenlenmesini, ortaya çıkan olumsuz duygularla başa çıkma becerilerini içeren geniş bir kavramdır. Bu yüzden duygusal yeterlilik birçok beceriyle bağlantılıdır. Bunlardan en önemlileri; sosyal beceriler ve akademik becerilerdir (Williams vd., 2016). Ülkemizde, sosyal ve duygusal becerilerle ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır, fakat duygusal ve sosyal yetkinliğin akademik uyum için önemli olduğuna dair araştırma sayısının sınırlı olduğu ifade edilebilir. Son zamanlarda çalışma sayıları artmış ve okul öncesi eğitimde duygu düzenleme ve sosyal becerilerin akademik becerilerin kazanılmasında önemli olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Denham vd., 2012; Józsa ve Barrett, 2018). Örneğin, erken çocukluk döneminde (örneğin, okul öncesi, genellikle 3-5 yaş olarak tanımlanır) okula hazır olma ile ilgili olarak duygu düzenleme üzerine literatür incelemesi sonucunda, duygu düzenlemenin, bir çocuğun okul ortamlarının yeni taleplerine uyum sağlamaları adına kilit bir rol oynadığı belirlenmiştir (Harrington vd., 2020). Tüm bu araştırmalar, çocukların okula hazırlık becerileri açısından sosyal yetkinliklerinin ve duygu düzenleme becerilerinin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymuştur.

1.3. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, 5-6 yaş grubu çocuklarda okula hazırlık becerileri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır;

- 1- Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula hazırlık becerileri, sosyal yetkinlikleri ve duygu düzenleme becerileri yaşlarına ve cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 2- Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula hazırlık becerileri, sosyal yetkinlik becerileri ve duygu düzenleme becerileri, arasında ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Yaşına uygun okula hazırlık becerilerine ve sosyal becerilere sahip okul öncesi dönemde bulunan çocukların ilkökula başladıklarında akranlarına ve daha küçük arkadaşlarına göre okula daha hızlı uyum sağladıkları tespit edilmiştir (Yüksel vd., 2013). Dolayısıyla çocukların ileride karşılıklarına çıkacak okul yaşantılarında hem akademik hem sosyal hem de aileye ve kurumlara ait risk faktörlerinin belirlenmesi ve bu faktörlere ilişkin erken müdahale programlarının tasarlanması çok önemlidir (Nonoyama-Tarumi ve Bredenberg, 2009). Bu bağlamda, çocukların okula hazırlık becerilerini etkileyen risk faktörlerinden olan sosyal yetkinlikleri ve duygu düzenleme becerilerinin (Bierman vd., 2008; Kim vd., 2022) ele alınması ile Türkiye’de sınırlı olan literatüre katkı sağlanabilir. Ayrıca, çocukların sosyal yetkinlikleri ve duygu düzenleme becerilerinin okula hazırlık becerileri üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, bu becerilerin desteklenmesi için erken müdahale programlarının geliştirilmesi için kanıtlar elde edilebilir. Ek olarak, bu çalışmada, okula hazırlık becerileri açısından çocukların yaşları ve cinsiyetlerinin etkisini ortaya koyan araştırmalar da dikkate alınmış ve bu değişkenler de incelenmiştir (Bayındır ve Biber, 2019; Güzel ve Özyurt, 2018; Hartman vd., 2016). Ancak çok sayıda araştırmanın sonucunda, okula hazırlık açısından önemli olan çocukların ailelerine ait değişkenler (Adeyemi ve Adebanjo, 2018; Hughes vd., 2018; Lau vd., 2011; Janus ve Duku, 2007; Parker vd., 1999), okul öncesi eğitime devam süresi (Polat ve Yavuz, 2016) kapsam dışı bırakılmış, sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerilerine odaklanılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma nicel yaklaşımda, ilişkisel tarama modeline uygun tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde olayların, durumların ve değişkenler arasındaki ilişkilerin özellikleri tanımlanmaktadır (Karasar, 2014). Bu çalışmada, 5-6 yaşındaki çocukların okula hazırlık becerileri ile duygu düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Çalışma, Bolu il Merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anasınıfları ve anaokulları arasından kolay ulaşılabilirlik yöntemi ile seçilen kurumlara devam eden 5-6 yaş grubu (88 kız, 95 erkek) toplam 183 çocuk ile yürütülmüştür. Çocukların, 81 (%44,3) çocuk 5 yaş grubunda, 102 (%55,7) çocuk 6 yaş grubundadır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada, “Demografik Bilgi Formu”, “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği”, “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçme araçları ile ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve çocukların yaş, cinsiyet değişkenlerine ait soruların yer aldığı bilgi formudur.

2.3.2. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (MİHÖ)

Polat Unutkan (2003) tarafından geliştirilen Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği, 60-78 aylık çocukların ilkokula hazırbulunluşluk düzeyini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Ölçek, iki bölümden oluşmaktadır: Gelişim Formu (öğretmen tarafından doldurulan) ve Uygulama Formu (çocuklara uygulanan). Gelişim Formu, zihinsel, dil, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişim ile öz bakım becerilerini içeren dört alt ölçekten toplam 153 madde içermektedir. Güvenirlik değeri yüksektir (Cronbach Alpha: .98). Uygulama Formu, matematik, fen, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirent çalışmalarından oluşmaktadır. Bu form çocuklara araştırmacılarından biri tarafından tek tek uygulanmıştır. Test güvenirliliği yüksektir ($r = .93$, $p < 0,01$), ve iç tutarlık katsayıları alt boyutlarda da sağlamdır (örneğin, matematik becerileri için .96).

2.3.3. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30)

LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (Social Competence and Behaviour Evaluation Scale-30-SCBE), Çorapçı ve diğerleri (2010) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek, okul öncesi dönemdeki çocukların davranış belirtileri ile sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan bir araçtır. Toplam 30 madde içeren ölçek, "sosyal yetkinlik", "kızgınlık/saldırganlık" ve "anksiyete/içe dönüklük" olmak üzere üç alt boyuttan oluşur. "Sosyal yetkinlik" alt boyutu, iş birliği becerileri ve anlaşmazlıklara çözüm bulma gibi davranışları değerlendirir. "Kızgınlık/saldırganlık" alt boyutu, yetişkin ve akran ilişkilerinde uyumsuz davranışları ölçerken, "Anksiyete/içe dönüklük" alt boyutu çocukların içe kapanık duygu durumlarını ve grup içinde kendini ifade edememe gibi içselleştirme davranışlarını değerlendirir. Ölçek, 6'lı Likert tipinde puanlama kullanmakta olup (1= hiçbir zaman, 2 ya da 3= bazen, 4 ya da 5= sık sık, 6= her zaman), bu araştırmada çocukların sosyal yetkinliklerini belirlemek için öğretmenler tarafından değerlendirilen bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

2.3.3. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)

Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Scale), Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiş ve Batum ile Yağmurlu (2007) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek, okul öncesinde ve okul dönemindeki çocukların duygu durumlarını ve duygularını çevresel koşullara göre düzenleyip ifade etme becerilerini değerlendiren 24 maddeden oluşur. İki alt boyutu vardır: "duygu düzenleme" ve "değişkenlik/olumsuzluk". Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları, duygu düzenleme ve değişkenlik/olumsuzluk alt boyutları için sırasıyla; .73 ve .75 olarak belirlenmiştir. Değerlendirme, 4'lü Likert tipinde puanlama kullanır (hiçbir zaman/nadiren 1 puan, bazen 2 puan, sık sık 3 puan ve neredeyse her zaman 4 puan), ve 4, 5, 9, 11, 16 ve 18. maddeler ters puanlanmıştır. Yüksek puanlar, çocukların duygu düzenleme becerilerinin yüksek olduğunu gösterir. Ölçek hem annelerden hem de öğretmenlerden veri toplamak için uygundur. Bu araştırmada çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

2.4. Verilerin analizi

Araştırma, etik kurul ve Millî Eğitim Bakanlığı izinleri alındıktan sonra 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Bolu il merkezindeki okul öncesi eğiti kurumlarına devam eden 183 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, öğretmenleri tarafından doldurulan DDÖ ve SYDD-30 ölçekleri ile araştırmacı tarafından çocuklarla bire bir uygulanan MİHÖ ile toplanmıştır. Çocukların velilerine bilgilendirme ve onam formları gönderilmiş, izin alınmayan çocuklar çalışmaya dahil edilmemiştir. Araştırmacı, ölçek uygulamadan önce çocuklarla tanışmış ve uygulama öncesinde bilgi vermiştir. Uygulama sırasında çocuklar bireysel olarak davet edilmiş, araştırmacı ile yan yana oturarak uygulamaya katılmış ve teşekkür edilerek diğer çocuklarla aynı süreç uygulanmıştır.

Elde edilen MİHÖ, SYDD-30 ve DDÖ verileri uygun bir istatistik paketi kullanılarak bilgisayar programında analiz edilmiştir. Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre, puanların normal dağılım göstermediği belirlendiği için araştırmanın alt problemlerinin analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi:20.02.2018

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:2018/03

3. BULGULAR

Araştırma bulguları sunulurken öncelikle demografik değişkenler olan yaş ve cinsiyete ilişkin bulgulara yer verilmiş, daha sonra MİHÖ alt boyutları, DDÖ alt boyutları ve SYDD-30 ölçeği alt boyutları incelenmiş ve aralarındaki ilişki sunulmuştur.

Tablo 1.
MİHÖ Puanlarının Çocukların Yaşlarına Göre Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra ort.	Sıralar top.	U	z	p
Zihinsel ve dil gelişimi	5 yaş	81	92,40	7484,50	4098,500	-,092	,927
	6 yaş	102	91,68	9351,50			
	Toplam	183					
Sosyal ve duygusal gelişim	5 yaş	81	97,86	7927,00	3656,000	-1,343	,179
	6 yaş	102	87,34	8909,00			
	Toplam	183					
Fiziksel gelişim	5 yaş	81	92,94	7528,00	4055,000	-,216	,829
	6 yaş	102	91,25	9308,00			
	Toplam	183					
Öz bakım becerileri gelişimi	5 yaş	81	92,49	7492,00	4091,000	-,113	,910
	6 yaş	102	91,61	9344,00			
	Toplam	183					
Matematik	5 yaş	81	86,72	7024,00	3703,000	-1,203	,229
	6 yaş	102	96,20	9812,00			
	Toplam	183					
Fen	5 yaş	81	86,43	7001,00	3680,000	-1,278	,201
	6 yaş	102	96,42	9835,00			
	Toplam	183					
Ses	5 yaş	81	88,83	7195,50	3874,500	-,773	,440
	6 yaş	102	94,51	9640,50			
	Toplam	183					
Çizgi	5 yaş	81	84,21	6821,00	3500,000	-1,824	,068
	6 yaş	102	98,19	10015,00			
	Toplam	183					

Tablo 1'e göre, MİHÖ gelişim formunun zihinsel ve dil gelişimi ($U=4098,500$, $p>.05$), sosyal ve duygusal gelişim ($U=3656,000$, $p>.05$), fiziksel gelişim ($U=4055,000$, $p>.05$) ve öz bakım becerileri gelişimi ($U=4091,000$, $p>.05$) alt boyutlarında, aynı şekilde MİHÖ uygulama formunun matematik ($U=3703,000$, $p>.05$), fen ($U=3680,000$, $p>.05$), ses ($U=3874,500$, $p>.05$) ve çizgi ($U=3500,000$, $p>.05$) alt boyutlarında çocukların yaşına göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 2

MİHÖ Puanlarının Çocukların Cinsiyetlerine Göre Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıralar top.	U	z	p	
Gelişim	Zihinsel ve dil gelişimi	Kız	88	101,85	8962,50	3313,500	-2,429	,015*
		Erkek	95	82,88	7873,50			
		Toplam	183					
	Sosyal ve duygusal gelişim	Kız	88	106,04	9331,50	2944,500	-3,473	,001**
		Erkek	95	78,99	7504,50			
		Toplam	183					
	Fiziksel gelişim	Kız	88	105,28	9264,50	3011,500	-3,298	,001**
		Erkek	95	79,70	7571,50			
		Toplam	183					
	Öz bakım becerileri gelişimi	Kız	88	105,60	9292,50	2983,500	-3,366	,001**
		Erkek	95	79,41	7543,50			
		Toplam	183					
Uygulama	Matematik	Kız	88	95,92	8441,00	3835,000	-,964	,335
		Erkek	95	88,37	8395,00			
		Toplam	183					
	Fen	Kız	88	93,85	8258,50	4017,500	-,458	,647
		Erkek	95	90,29	8577,50			
		Toplam	183					
	Ses	Kız	88	100,42	8837,00	3439,000	-2,219	,027*
		Erkek	95	84,20	7999,00			
		Toplam	183					
	Çizgi	Kız	88	99,33	8741,00	3535,000	-1,853	,064
		Erkek	95	85,21	8095,00			
		Toplam	183					

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

Tablo 2'ye göre, MİHÖ gelişim formunun zihinsel ve dil gelişimi (U=3313,500, p<.05), sosyal ve duygusal gelişim (U=2944,500, p<.05), fiziksel gelişim (U=3011,500, p<.05) ve öz bakım becerileri gelişimi (U=2983,500, p<.05) alt boyutlarında, çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılıklar, zihinsel ve dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim, fiziksel gelişim ve öz bakım becerileri gelişiminin sıra ortalamalarına göre kız çocuklarının lehine olduğunu ortaya koymaktadır. MİHÖ uygulama formunda ise matematik (U=3835,000, p> .05), fen (U=4017,500, p> .05) ve çizgi (U=3535,000, p> .05) alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak ses (U=3439,000, p<.05) alt boyutunda, sıra ortalamalarına göre kız çocuklarının lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 3.

SYDD-30 Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra ort.	Sıralar top.	U	z	p
Sosyal yetkinlik	5 yaş	81	95,87	7765,50	3817,500	-,881	,378
	6 yaş	102	88,93	9070,50			
	Toplam	183					
Kızgınlık/saldırganlık	5 yaş	81	89,15	7221,50	3900,500	-,649	,516
	6 yaş	102	94,26	9614,50			
	Toplam	183					
Anksiyete/içedönüklük	5 yaş	81	95,33	7722,00	3861,000	-,760	,447
	6 yaş	102	89,35	9114,00			
	Toplam	183					

Tablo 3'e göre, SYDD-30 ölçeği sosyal yetkinlik ($U=3817,500$, $p> .05$), kızgınlık/saldırganlık ($U=3900,500$, $p> .05$) ve anksiyete/içe dönüklük ($U=3861,000$, $p> .05$) alt boyutlarında çocukların yaşına göre anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.

SYDD-30 Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıralar top.	U	z	p
Sosyal yetkinlik	Kız	88	112,23	9876,00	2400,000	-4,975	,000***
	Erkek	95	73,26	6960,00			
	Toplam	183					
Kızgınlık / Saldırganlık	Kız	88	80,21	7058,50	3142,500	-2,905	,004**
	Erkek	95	102,92	9777,50			
	Toplam	183					
Anksiyete / İçedönüklük	Kız	88	85,93	7562,00	3646,000	-1,495	,135
	Erkek	95	97,62	9274,00			
	Toplam	183					

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

Tablo 4'e göre, SYDD-30 ölçeğinin sosyal yetkinlik ($U=2400,000$, $p<.05$) ve kızgınlık/saldırganlık ($U=3900,500$, $p<.05$) alt boyut puanlarının çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sosyal yetkinlik alt boyutunda oluşan farklılık kız çocukların lehinedir. Ancak, kızgınlık/saldırganlık alt boyutunda anlamlı farklılık erkek çocukların lehinedir. Anksiyete/içe dönüklük alt boyutunda ise cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=3861,000$, $p> .05$).

Tablo 5.

DDÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra ort.	Sıralar top.	U	z	p
Değişkenlik / Olumsuzluk	5 yaş	81	84,90	6877,00	3556,000	-1,621	,105
	6 yaş	102	97,64	9959,00			
	Toplam	183					
Duygu düzenleme	5 yaş	81	95,90	7767,50	3815,500	-,889	,374
	6 yaş	102	88,91	9068,50			
	Toplam	183					

Tablo 5 incelendiğinde, DDÖ değişkenlik/olumsuzluk ($U=3556,000$, $p> .05$) ve duygu düzenleme ($U=3815,500$, $p> .05$) alt boyut puanlarının çocukların yaşına göre anlamlı olarak farklılık göstermediği bulunmuştur.

Tablo 6.

DDÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıralar top.	U	z	p
Değişkenlik / Olumsuzluk	Kız	88	75,72	6663,00	2747,000	-4,017	,000***
	Erkek	95	107,08	10173,00			
	Toplam	183					
Duygu düzenleme	Kız	88	107,73	9480,50	2795,500	-3,879	,000***
	Erkek	95	77,43	7355,50			
	Toplam	183					

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Tablo 6 incelendiğinde, değişkenlik/olumsuzluk ($U=2747,000$, $p<.05$) ve duygu düzenleme ($U=2795,500$, $p<.05$) alt boyut puanlarının çocukların cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha yüksek düzeyde duygu düzenleme becerisine sahip olduğu bulunmuştur.

Tablo 7.

MİHÖ, SYDD-30 ve DDÖ Arasındaki İlişkiyi Belirlemek için Yapılan Spearman's Rho İlişki Testi Sonuçları

		Değişkenlik / olumsuzluk	Duygu düzenleme	Sosyal yetkinlik	Kızgınlık / saldırganlık	Anksiyete /içedönüklük
Bilişsel gelişim	r	-0,098	,474**	,536**	-0,002	-,456**
	p	0,189	0	0	0,98	0
	N	183	183	183	183	183
Sosyal ve duygusal gelişim	r	-,165*	,553**	,557**	-0,07	-,480**
	p	0,025	0	0	0,345	0
	N	183	183	183	183	183
Fiziksel gelişim	r	-0,116	,353**	,432**	-0,003	-,297**
	p	0,117	0	0	0,967	0
	N	183	183	183	183	183
Öz bakım becerileri gelişimi	r	-0,141	,300**	,424**	-0,002	-,232**
	p	0,056	0	0	0,981	0,002
	N	183	183	183	183	183
Matematik	r	-,189*	,188*	,279**	-0,116	-,443**
	p	0,01	0,011	0	0,118	0
	N	183	183	183	183	183
Fen	r	-0,022	0,049	0,094	0,009	-,228**
	p	0,772	0,507	0,204	0,902	0,002
	N	183	183	183	183	183
Ses	r	-0,064	0,135	,235**	-0,091	-,281**
	p	0,388	0,069	0,001	0,222	0
	N	183	183	183	183	183
Çizgi	r	-,164*	-0,002	,181*	-0,124	-,221**
	p	0,027	0,983	0,014	0,095	0,003
	N	183	183	183	183	183

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

MİHÖ gelişim formu ve uygulama formu ile SYDD-30 ve DDÖ alt boyutları arasındaki korelasyonları gösteren Tablo 7'deki bulgular şu şekildedir:

- MİHÖ bilişsel gelişim alt boyut puanları ile DDÖ değişkenlik/olumsuzluk arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=-,098$, $p>.05$). Ancak, duygu düzenleme arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=,474$, $p<.05$). MİHÖ bilişsel gelişim ile sosyal yetkinlik arasında pozitif ilişki bulunmuştur ($r=,536$, $p<.05$), ancak kızgınlık/saldırganlık arasında anlamlı ilişki gözlemlenmemiştir ($p>.05$). Ayrıca, MİHÖ bilişsel gelişim ile anksiyete/içe dönüklük arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($r=-,456$, $p<.05$).
- MİHÖ sosyal ve duygusal gelişim ile değişkenlik/olumsuzluk arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-,165$, $p<.05$), duygu düzenleme ile ise pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,553$, $p<.05$). MİHÖ sosyal ve duygusal gelişim ile sosyal yetkinlik arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir ($r=,557$, $p<.05$), ancak kızgınlık/saldırganlık arasında anlamlı ilişki gözlemlenmemiştir ($p>.05$). Aksine, anksiyete/içe dönüklük arasında negatif yönlü ilişki belirlenmiştir ($r=-,480$, $p<.05$).

- MİHÖ fiziksel gelişim ile değişkenlik/olumsuzluk arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>.05$). Ancak, duygu düzenleme alt boyutu ile pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=.353$, $p<.05$). MİHÖ fiziksel gelişim ile sosyal yetkinlik alt boyutu arasında pozitif ilişki belirlenmiştir ($r=.432$, $p<.05$), ancak kızgınlık/saldırganlık alt boyutu arasında anlamlı ilişki gözlemlenmemiştir ($p>.05$). Aksine, anksiyete/içer dönüklük alt boyutu arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($r=-.297$, $p<.05$).
- MİHÖ öz bakım becerileri gelişimi ile değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($p>.05$). Ancak, duygu düzenleme arasında ($r=.300$, $p<.05$) ve sosyal yetkinlik arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=.424$, $p<.05$). Ayrıca, kızgınlık/saldırganlık alt boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($p>.05$). Aksine, anksiyete/içer dönüklük alt boyutu arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=-.232$, $p<.05$).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Beş-altı yaş grubu çocukların okula hazırlık becerileri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada, ilk olarak çocukların zihinsel ve dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişimi, fiziksel gelişimi ve öz bakım becerilerinin yaşlarına göre değişmediği tespit edilmiştir. Buna göre, 5 ve 6 yaşında olan çocukların okula hazırlık beceri düzeyleri benzerdir. Ayrıca çocukların matematik, fen becerileri ile ses ve çizgi çalışmalarının da benzer düzeyde oldukları ve bu becerilerin yaşa göre değişmediği anlaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde, bu araştırmada ulaşılan sonuçlar ile benzer sonuçların elde edildiği araştırmalar mevcuttur (Bayındır ve Biber, 2019; Kutluca Canbulat ve Yıldızbaşı, 2014). Aksine, çocukların yaşlarının hazırbulunuşlukta önemli olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Akay ve Ceylan, 2017; Tatal ve Oral, 2015). Araştırmalar incelendiğinde, genel olarak yaş değişkeninin okula hazırlık becerilerini etkilediği ve büyük yaş grubunda olan çocukların okula hazırlık beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ortaya çıkan sonucun diğer araştırma sonuçlarından farklı olmasının nedeni, örneklem grubunun özellikleri ve bu araştırmada göz önünde bulundurulmayan değişkenlerin (aileye ait özellikler, okula devam süresi, öğretmen-çocuk etkileşimi vb.) etkisi olarak ifade edilebilir.

Sonrasında, çocukların cinsiyetlerinin; zihinsel, dil, sosyal, duygusal, fiziksel gelişim ve öz bakım becerilerini etkilediği; kız çocuklarının bu becerilerde genellikle daha ileri düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak matematik, fen ve çizgi çalışmalarında cinsiyet farkı tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar, kız çocuklarının genel olarak daha hazır olduğunu göstermektedir. Bu bulgular literatürde desteklenmiştir (Güzel ve Özyurt, 2018; Hartman vd., 2016; McBryde vd., 2004). Ancak bazı çalışmalar, cinsiyet değişkeninin hazırbulunuşluk becerilerini etkilemediğini göstermiştir (Cinkılıç, 2009; Erkan ve Kırcı, 2010; Polat & Yağbasan, 2019). Dolayısı ile araştırmaların cinsiyet değişkeni açısından üretmiş olduğu bu karışık sonuçların nedenlerinin incelenmesi önemli olarak görülmektedir.

İkinci olarak, çocukların sosyal yetkinlik becerileri incelenmiş, okula hazırlık becerilerinde olduğu gibi, yaşlarının sosyal becerilerini etkileyen bir değişken olmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuç ile benzer sonuçlara ulaşan çok sayıda araştırma mevcuttur (Akaydın, 2019; Uygun ve Kozikoğlu, 2019). Örneğin, Uygun ve Kozikoğlu (2019), sosyal yetkinlik, kızgınlık/saldırganlık ve anksiyete/içer dönüklük davranışlarının çocukların yaş gruplarına göre değişiklik göstermediğini bulmuştur. Aksine, literatürdeki bazı çalışmalar yaş değişkeninin sosyal yetkinlik becerilerini etkilediğini belirtmektedir ortaya çıkarmıştır (Atmaca vd., 2021; Eftymia ve Konstantinos, 2018; Gadaire vd., 2017). Örneğin, Atmaca, Akduman ve Şepitçi Sarıbaşı (2021), yaş olarak daha büyük çocukların sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmaların yoğunluğu incelendiğinde, genel olarak yaş değişkeninin sosyal yetkinlik becerilerini etkilediği ve büyük yaş grubundaki çocukların sosyal becerilerinin ve sosyal yetkinliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, bu araştırmada elde edilen sonuçların literatürle çelişmesi,

örneklem grubu özellikleri ve bu çalışmada incelenmeyen diğer dikkate alınmayan değişkenlerin (aile tutumları, çocukların benlik kavramları, öğretmen ve okul özellikleri gibi) etkisi olarak açıklanabilir.

Ek olarak araştırma sonuçları, çocukların sosyal yetkinlik ve kızgınlık/saldırganlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Kız çocuklarının sosyal yetkinlik düzeyleri, erkek çocuklardan daha yüksektir, erkek çocukların kızgınlık/saldırganlık düzeyleri kız çocuklardan daha yüksektir. Ancak, anksiyete/içe dönüklük düzeyleri cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlar, kız çocuklarının genellikle daha olumlu sosyal davranışlar sergilediği önceki çalışma bulgularıyla uyumludur (Atmaca vd., 2021; Çorapçı vd., 2010; Gadaire vd., 2016; Posada vd., 2019; Ural, vd., 2015; Vahedi vd., 2012). Diğer yandan, bazı çalışmalar cinsiyetin sosyal yetkinlik becerilerini etkilemediğini göstermektedir (Öneren Şendil, 2010; Yılmaz Bolat ve Kahveci, 2016). Örneğin, Yılmaz Bolat ve Kahveci (2016), çocukların sosyal becerilerinin cinsiyete bağlı olarak değişmediğini belirlemişlerdir. Bu bağlamda, araştırma sonuçları açısından ortaya çıkan farklılıklar dikkat çekse de genel olarak kız çocuklarının sosyal becerilerinin erkek çocukların sosyal becerilerinden daha ileri düzeyde olduğunu ileri sürmek mümkündür. Bu bağlamda, sosyal yetkinlik becerilerinin desteklenmesi için çocukların etrafında bulunan akranları ve yetişkinler ile olan etkileşimlerinin incelenmesinin önemli olduğunu ifade edebiliriz (Junge vd., 2020).

Üçüncü olarak, çocukların duygu düzenleme becerilerinin yaş değişkeninden etkilenmediği anlaşılmıştır. Bu sonuç, benzer bulgular içeren diğer çalışmalarla uyumludur (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Carlson ve Wang, 2007). Örneğin, Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017), yaşın çocukların duygu düzenleme becerilerini etkilemediğini belirlemiştir. Ancak, literatürde yaş değişkeninin duygu düzenleme becerilerini etkilediğini gösteren bazı çalışmalar da bulunmaktadır (Bayındır vd., 2017; Pons vd., 2003). Araştırmalar, duygu düzenleme becerileri üzerinde yaş değişkeninin etkisi konusunda çeşitli sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, duygu düzenleme becerilerini etkileyen faktörler arasında yaşın yanı sıra çocukların mizaç özellikleri (Eisenberg vd., 1993; Damon vd., 2006), bağlanma (Cooke vd., 2019; Ural vd., 2015), çevresel etkiler (Fosco ve Grych, 2012) ve empati becerileri (Eisenberg vd., 2006) gibi diğer faktörlerin de göz önünde bulundurulması önemlidir.

Cinsiyet değişkenine odaklanan çalışmada, kız çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, benzer bulgular içeren diğer çalışmalarla uyumludur (Herndon vd., 2013; Ural vd., 2015). Ural ve diğerleri (2015), kızların duygu düzenleme becerilerinin erkeklere göre daha gelişmiş olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, cinsiyetin duygu düzenleme becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşan diğer araştırmalar da bulunmaktadır (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Premo ve Kiel, 2014; Pons vd., 2003; Seçer, 2017). Örneğin, Yükçü ve Demircioğlu (2017), duygu düzenleme becerilerinin cinsiyetle ilişkilendirilmediğini belirlemiştir.

Son olarak, değişkenler arasında ortaya çıkan ilişki sonuçlarına göre çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel gelişim, öz bakım becerileri ve matematik becerileri ile duygu düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri arasında pozitif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, daha önce yapılan araştırma sonuçları ile uyumludur (Atmaca vd., 2021; Arnold vd., 2012; Denham vd., 2012; Jozsa ve Barrett, 2018; Ogelman vd., 2015; Seçer, 2017). Örneğin, Ogelman ve diğerleri (2015), okula hazır olmanın zihinsel, duygusal, bedensel ve sosyal olgunluk gerektirdiğini belirtmiştir. Jozsa ve Barrett (2018), okula başlarken temel becerilere odaklanmanın önemine vurgu yaparken, Seçer (2017) ise yüksek sosyal yetkinlik ile duygu düzenleme puanları arasında bir ilişki bulmuştur, ayrıca duygusal becerilerin sosyal yetkinlik için gerekliliğine işaret etmiştir.

Yukarıdaki sonuçların yanı sıra çocukların bilişsel, fiziksel, öz bakım becerileri gelişimi, fen becerileri ve ses çalışmaları ile anksiyete/içe dönüklük davranışları arasında negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal duygusal gelişim, matematik becerileri ve çizgi çalışmaları ile anksiyete/içe dönüklük davranışları arasında da negatif yönlü ilişki vardır. Başka bir ifade ile yüksek düzeyde anksiyete/içe dönüklük davranışı sergileyen çocukların okula hazırlık beceri düzeyleri düşüktür.

Ek olarak, çocukların bilişsel, fiziksel, öz bakım becerileri gelişimi ile değişkenlik/olumsuzluk ve kızgınlık/saldırganlık davranışları arasında ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Yine çocukların sosyal duygusal gelişimi ve matematik becerileri ile kızgınlık/saldırganlık davranışları arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca fen ile değişkenlik/olumsuzluk, duygu düzenleme, sosyal yetkinlik ve kızgınlık/saldırganlık davranışları arasında benzer şekilde ses çalışmaları ile değişkenlik/olumsuzluk, duygu düzenleme, kızgınlık/saldırganlık davranışları arasında ve çizgi çalışmaları ile duygu düzenleme, kızgınlık/saldırganlık davranışları arasında da anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, okula hazırlık becerilerini olumsuz etkileyen en önemli değişkenin anksiyete/içer dönüklük olduğu, daha sonra ise ikinci en önemli değişkenin değişkenlik/olumsuzluk olduğu anlaşılmıştır. Önemli sonuçlardan bir tanesi de kızgınlık/saldırganlık davranışı ile okula hazırlık becerilerinin ilişkisinin olmadığı sonucudur. Okula hazırlık becerilerinin desteklenmesinde sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesinin önemli olduğu, ayrıca anksiyete/içer dönüklük davranışları yüksek düzeyde sergileyen çocukların belirlenip önlemler alınmasının okula hazırlık becerilerini olumlu yönde etkileyeceği ifade edilebilir.

Yapılan çalışmada okula hazırlık becerilerine en önemli katkıyı sağlayan değişkenin sosyal yetkinlik olduğu, ikinci en önemli değişkenin ise duygu düzenleme becerisi olduğu görülmüştür. Sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme beceri düzeyi yüksek olan çocukların karşılıklı olarak tatmin edici arkadaşlıklar kurabildikleri, bulunduğu ortamın koşullarına uyum sağladıkları, akranları ile iş birliği içinde oldukları belirlenmiştir. Böylece bu çocukların sınıf ortamına daha iyi uyum sağladıkları ve akademik olarak daha yüksek düzeyde beceri sergiledikleri belirlenmiştir (Denham vd., 2012; Montroy vd., 2014; McCabe ve Altamura, 2011; Polat ve Yağbasan, 2019; Polat ve Atış Akyol, 2016). McCabe ve Altamura, (2011) sosyal ve duygusal açıdan yetkinliğe sahip olan çocukların, akranlarıyla sosyalleşme fırsatlarını artıran, ilişkilerinde başarılı ve akademik becerileri desteklenmiş çocuklar olduğunu belirlemişlerdir. Polat ve Yağbasan (2019), sosyal problem çözme becerilerinin artışının, çocuğun hazırbulunuşluk düzeyini arttırdığı belirlemiştir. Araştırmanın bulgularıyla benzer özellikler taşıyan bir araştırmayı yürüten Polat ve Atış Akyol (2016) çocukların akran ilişkileri, sosyal davranış alt ölçek puanları ile matematik, fen becerileri, ses, çizim, labirent çalışmaları, zihinsel ve dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, fiziksel gelişim, öz bakım becerileri gelişimi arasında pozitif ilişkiler bulmuşlardır. Bu araştırmada elde edilen sonuca dayanarak; sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesi sayesinde çocukların okula hazırlık becerilerine olumlu katkılar sağlanacağına dair kanıtlar ortaya çıktığı söylenebilir. Burada, 5-6 yaş grubu çocukların okula hazırlık becerileriyle sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak; farklı örneklem grupları ve farklı ölçme araçları kullanılarak nedensel (hazırbulunuşluk becerilerinin çeşitli programlarla desteklenmesi ve sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin sınanması), çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerilerine ilişkin verilerin araştırmacılar tarafından gözlem, görüşme gibi tekniklere dayalı olarak elde edilmesi, kesitsel (farklı bölgelerden farklı demografik özelliklerden katılımcılarla) ve boylamsal (okul öncesi dönemden başlayarak bu pozitif ilişkilerin ileri kademelerde devam edip etmediğinin incelenmesine ilişkin) araştırmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

Kaynakça/Reference

- Adeyemi, B. A., & Adebajo, I. N. (2018). Home environment and parental involvement as determinants of preschoolers' readiness for primary school education in Osun State, Nigeria. *American Journal of Educational Research*, 6(6), 673-680. <http://dx.doi.org/10.12691/education-6-6-14>
- Akay, D., & Ceylan, R. (2017). Anaokulu ve ilkokul birinci sınıfa devam eden 60-71 aylık çocukların zihinsel-dil gelişimleri açısından ilkokula hazır oluş düzeylerinin karşılaştırılması. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 21-34. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12090>
- Akaydın, T. N. (2019). *Okul öncesi kuruma devam eden 3-6 yaş arasındaki çocuklarda babanın ebeveynlik stiline çocuğun sosyal yetkinlik ve davranışları ile ilişkisi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Ufuk Üniversitesi.
- Alpgan, Ö., Kara, T., & Yılmaz, S. (2018). Ebeveyn tutumlarının çocukların okula hazır olma durumuna etkisi ve ilişkili faktörler. *Bakırköy Tıp Dergisi*, 14, 408-414. <http://dx.doi.org/10.4274/BTDMJB.20180326021029>
- Arnold, D., Kupersmidt, J., Voegler-Lee, M., & Marshall, N. (2012). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 376-386. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.009>
- Atmaca, R., Gültekin Akduman, G., & Şepitçi Sarıbaş, M. (2021). Okul öncesi çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin annelerinin empati becerileri ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(77), 134-151. <https://doi.org/10.17755/esosder.734518>
- Batum, P., & Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology*, 25(4), 272-294. <https://doi.org/10.1007/BF02915236>
- 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. <https://doi.org/10.23863/kalem.2018.105>
- Bayındır, D., Güven, G., Sezer, T., Aksin Yavuz, E., & Yılmaz, E. (2017). The Relationship between maternal acceptance-rejection levels and preschoolers' social competence and emotion regulation skills. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 305-316. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n2p305>
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., ... & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child development*, 79(6), 1802-1817. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x>
- Bozkurt Yükçü, Ş., & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duyu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 442-466. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.336085>
- Buckshaw, S. (2007). *Ready schools: Assessing the value of social context variables as predictors of schools' readiness for children*, [Unpublished doctoral dissertation], University of Akron.
- Carlson, S., & Wang, T. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children, *Cognitive Development*, 22(4), 489-510. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.002>
- Chesteen, H. E., Perkins, R. A., Timmons, E. O., Parker, J. B., & Addison, W. P. (1967). Effectiveness of the Head Start Program in enhancing school readiness. *Child Welfare*, 46(5), 275-279. <https://www.jstor.org/stable/45398808>

- Christensen, D., Taylor, C. L., Hancock, K. J., & Zubrick, S. R. (2022). School readiness is more than the child: a latent class analysis of child, family, school, and community aspects of school readiness. *Australian Journal of Social Issues*, 57(1), 125-143. <https://doi.org/10.1002/ajs4.138>
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Cooke, J., Kochendorfer, L., Stuart-Parrigon, K., Koehn, A., & Kerns, K. (2019). Parent-child attachment and children's experience and regulation of emotion. A meta-analytic review. *Emotion*, 19(6), 1103-1126. <https://doi.org/10.1037/emo0000504>
- Çorapçı, F., Arslan, N., Yalçın, D., & Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63-74. Erişim adresi: <https://tr-scales.arabpsychology.com/wp-content/uploads/pdf/sosyal-yetkinlik-ve-davranis-degerlendirme-30-olcegi-toad.pdf>
- Damon, W., Lerner, R. M., & Eisenberg, N. (Eds.). (2006). *Handbook of child psychology, social, emotional, and personality development*. John Wiley & Sons.
- Denham, S. A., Bassett, H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Childhood Education Journal*, 40, 137-140. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Efthymia, P., & Konstantinos, P. (2018). Assessing young children's social competence: the greek version of the social competence scale for preschoolers-parent version. *European Journal of Educational and Development Psychology*, 6(4), 16-28.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The Relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status, *Child Development*, 64(5), 1418-1438. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02961.x>
- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87443>
- Forget-Dubois, N., Dionne, G., Lemelin, J. P., Pérusse, D., Tremblay, R. E., & Boivin, M. (2009). Early child language mediates the relation between home environment and school readiness. *Child Development*, 80(3), 736-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01294.x>
- Fosco, G., & Grych, J. (2012). Capturing the family context of emotion regulation: A family systems model comparison approach. *Journal of Family Issues*, 34(4), 557-578. <https://doi.org/10.1177/0192513X12445889>
- Gadaire, D., Henrich, C., & Finn-Stevenson, M. (2016). Longitudinal effects of parent-child interactions on children's social competence. *Research on Social Work Practice*, 27(7), 767-778. <https://doi.org/10.1177/1049731516632592>
- Gregory, T., Dal Grande, E., Brushe, M., Engelhardt, D., Luddy, S., Guhn, M., ... & Brinkman, S. (2021). Associations between school readiness and student wellbeing: A six-year follow-up study. *Child Indicators Research*, 14(1), 369-390. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09760-6>

- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/857167>
- Gündüz, H., & Özarslan, N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkökula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 212-230. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304630>
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431-454. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.005>
- Halle, T. G., Hair, E. C., Wandner, L. D., & Chien, N. C. (2012). Profiles of school readiness among four-year-old Head Start children. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(4), 613-626. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.04.001>
- Harrington, E. M., Trevino, S. D., Lopez, S., & Giuliani, N. R. (2020). Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion*, 20(1), 48-53. <https://doi.org/10.1037/emo0000667>
- Hartman, S., Winsler, A., & Manfra, L. (2016). Behavior concerns among low-income, ethnically and linguistically diverse children in child care: Importance for school readiness and kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 28(3), 255-273. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1222121>
- Hayes, M., Mason, E., & Covert, R. (1975). Validity and reliability of a simple device for readiness screening. *Educational and Psychological Measurement*, 35(2), 495-498. <https://doi.org/10.1177/001316447503500234>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451-464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Herndon, K., Bailey, C., Shewark, E., Denham, S., & Bassett, H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology*, 174(6), 642-663. <https://doi.org/10.1080/00221325.2012.759525>
- Howse, R. B., Calkins, S., Anastopoulos, A., Keane, S., & Shelton, T. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14(1), 101-120. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1401_7
- Hughes, C., White, N., Foley, S., & Devine, R. T. (2018). Family support and gains in school readiness: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 88(2), 284-299. <https://doi.org/10.1111/bjep.12188>
- Janus, M., & Duku, E. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early education and development*, 18(3), 375-403. <https://doi.org/10.1080/10409280701610796a>
- Jeon, S., & Neppel, T. (2019). Economic pressure, parent positivity, positive parenting, and child social competence. *Journal of Child and Family Studies*, 28(5), 1402-1412. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01372-1>
- Józsa, K., & Barrett, K. (2018). Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 81-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.007>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel.

- Keogh, B. K., & Smith, C. E. (1970). Early identification of educationally high potential and high risk children. *Journal of School Psychology, 8*(4), 285-290. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(70\)90006-3](https://doi.org/10.1016/0022-4405(70)90006-3)
- Kim, J., Yu, H., & Kim, H. K. (2022). Effects of cumulative family risks on school readiness skills: A cross-cultural study between the US and Korea. *Early Childhood Research Quarterly, 61*, 15-24. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.05.002>
- Kutluca Canbulat, A. N. & Yıldızbaş, F. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 60- 72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 33-50.
- Lally, J. R. (2010). School readiness begins in infancy. *Phi Delta Kappan, 92*(3), 17-21. <https://doi.org/10.1177/003172171009200305>
- Lau, E. Y., Li, H., & Rao, N. (2011). Parental involvement and children's readiness for school in China. *Educational Research, 53*(1), 95-113. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.552243>
- Lee, J. Y., & Chung, I. J. (2016). Predictor variables of developmental trajectories in problem behavior and school adjustment among children from low-income families. *Journal of the Korean Society of Child Welfare, 54*, 173-197. Erişim adresi: <https://www.dbpia.co.kr/journal/articleDetail?nodeId=NODE07113873>
- Lee, J., Choi, S., & Moon, Y. (2020). Longitudinal developmental paths of children's school adjustment in the first grade of elementary school: The effects of preschooler's external problem behaviors at age 6 and mother's accumulated parenting stress. *Korea Journal of Child and Education, 124*, 67-92, <https://doi.org/10.37918/kce.2020.09.124.67>
- Maxwell, K., & Clifford, R. (2004). School readiness assessment. *Young children, 59*(1), 42-46. Erişim adresi: https://www.medicosescolares.com.ar/articulos/299_Maxwell2004.pdf
- McBryde, C., Ziviani, J., & Cuskelly, M. (2004). School readiness and factors that influence decision making. *Occupational Therapy International, 11*(4), 193-208. <https://doi.org/10.1002/oti.211>
- McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools, 48*(5), 513-540. <https://doi.org/10.1002/pits.20570>
- Montroy, J., Bowles, R., Skibbe, L., & Foster, T. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(3), 298-309. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.002>
- Nonoyama-Tarumi, Y., & Bredenberg, K. (2009). Impact of school readiness program interventions on children's learning in Cambodia. *International Journal of Educational Development, 29*(1), 39-45.
- Ogelman, H., Seçer, Z., Gündoğan, A., & Bademci, D. (2015). 68-72 aylık okul öncesine ve ilkökula devam eden çocukların okula uyum ve öğretmenleriyle ilişkilerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 34*(1), 1-17.
- Oktay, A. (2010). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. Pegem Yayıncılık.
- Öneren Şendil, Ç. (2010). *An investigation of social competence and behavioral problems of 5-6 year-old children through peer preference, temperament and gender*, [Unpublished master's thesis], Middle East Technical University.
- Özyurt, M., & Güzel, N. (2018). Okul Öncesi Eğitimi Alan Çocukların Okul Olgunluğu Düzeylerinin ve Okul Olgunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(3), 1250-1267. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.441260>

- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I., & Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: a French Canadian replication and extension. *Developmental psychology*, 46(5), 984. <https://doi.org/10.1037/a0018881>
- Parker, F. L., Boak, A. Y., Griffin, K. W., Ripple, C., & Peay, L. (1999). Parent-child relationship, home learning environment, and school readiness. *School Psychology Review*, 28(3), 413-425. <https://doi.org/10.1080/02796015.1999.12085974>
- Polat Unutkan, Ö. (2003). *Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standartizasyonu* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Polat Unutkan, Ö. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 243-254. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87621>
- Polat, Ö., & Atış Akyol, N. (2016). Analyzing the relationship between school readiness and peer relations of five-year-old children. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 7(4), 29-39.
- Polat, Ö., & Yağbasan, Ş. (2019). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 869-891. <https://doi.org/10.24315/tred.535621>
- Polat, Ö., & Yavuz, E. A. (2016). The relationship between the duration of preschool education and primary school readiness. *Childhood Education*, 92(5), 396-404. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1226115>
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P., & De Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(4), 347-353. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00354>
- Posada, G., Vaughn, B., Veríssimo, M., Lu, T., Nichols, O., El-Sheikh, M., & Kaloustian, G. (2019). Preschoolers' secure base script representations predict teachers' ratings of social competence in two independent samples. *Attachment & Human Development*, 21(3), 238-252. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1575549>
- Premo, J., & Kiel, E. (2014). The effect of toddler emotion regulation on maternal emotion socialization: Moderation by toddler gender. *Emotion*, 14(4), 782-793. <https://doi.org/10.1037/a0036684>
- Quirk, M., Furlong, M., Lilles, E., Felix, E., & Chin, J. (2011). Preliminary development of a kindergarten school readiness assessment for Latino students. *Journal of Applied School Psychology*, 27(1), 77-102. <https://doi.org/10.1080/15377903.2010.540518>
- Quirk, M., Grimm, R., Furlong, M. J., Nylund-Gibson, K., & Swami, S. (2016). The association of Latino children's kindergarten school readiness profiles with Grade 2-5 literacy achievement trajectories. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 814-829. <https://doi.org/10.1037/edu0000087>
- Ricciardi, C., Manfra, L., Hartman, S., Bleiker, C., Dineheart, L., & Winsler, A. (2021). School readiness skills at age four predict academic achievement through 5th grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 110-120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.05.006>
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>

- Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1435-1452. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.332488>
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early education and development*, 17(1), 7-41. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_2
- Sowe, M. (2012). School Readiness and Transition in the Gambia. *Triennale on Education and Training in Africa Ouagadougou*, 12-17. Erişim adresi: https://triennale.adeanet.org/2012/sites/default/files/2018-07/1.5.10_document_sub_theme_1.pdf
- Sung, Y. (2021). The influence of young children's school readiness, academic ability, and social competence on school adaptation and academic performance. *Korean Journal of Teacher Education*, 37 (2), 567-587, <https://doi.org/10.14333/KJTE.2021.37.2.25>
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59 (2/3), 25-52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Thompson, R. A., & Lagattuta, K. H. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 317-337). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch16>
- Trentacosta, C., Izard, C., Mostow, A., & Fine, S. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly*, 21(1), 48-170. <https://doi.org/10.1521/scpq.2006.21.2.148>
- Total, Ö., & Oral, B. (2015). İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 96-121. <https://doi.org/10.14582/DUZG>
- Türkyılmaz, M., & Pekdoğan, S. (2019). 6-7 yaş çocuklarda okul öncesi eğitimin ilkökul birinci sınıftaki sosyal yeterlik ve hazırbulunuşlukla ilişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(42), 159-174. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.657288>
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe Azkeskin, K., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 589-598. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88892>
- Uyanık, G., Bayındır, D., & Değirmenci, Ş. (2021). Akademik ve sosyal duygusal okula hazırbulunuşluk ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(79), 1090-1104. <https://doi.org/10.17755/esosder.811871>
- Uygun, N., & Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 305-321. <https://doi.org/10.12984/egeefd.526276>
- Vahedi, S., Farrokhi, F., & Farajian, F. (2012). Social competence and behavior problems in preschool children. *Iranian journal of psychiatry*, 7(3), 126-134. PMID: 23139694; PMCID: PMC3488868.
- Van Zyl, E. (2011). The Relationship between School Readiness and School Performance in Grade 1 and Grade 4. *South African Journal of Childhood Education*, 1(1), 82-94. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1187411.pdf>

- Williams, K. E., White, S. L., & MacDonald, A. (2016). Early mathematics achievement of boys and girls: Do differences in early self-regulation pathways explain later achievement?. *Learning and Individual Differences, 51*, 199-209. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.006>
- Wright, C., Diener, M., & Kay, S. (2000). School readiness of low-income children at risk for school failure. *Journal of Children and Poverty, 6*(2), 99-117. <https://doi.org/10.1080/713675961>
- Yılmaz Bolat, E., & Kahveci, D. (2016). 4-6 yaş grubu çocukların bazı değişkenlere göre sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Primary Education, 1*, 14-25. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/389286>
- Yüksel, M., Küçüköğlü, E., & Ünsal, F. Ö. (2013). Analysing the school readiness of preschoolers from the aspect of the social skills when they start primary school. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 4*(2), 98-108. Erişim adresi: http://ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/ijonte_2013.2._complete.pdf#page=105

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Early childhood experiences gained in early childhood are of vital importance in children's development (Hayes et al., 2017). These experiences are crucial for them to demonstrate the skills expected of them at the educational levels they encounter in the following years. Ensuring that all developmental areas (physical, cognitive, and social-emotional) are supported, and the necessary learning opportunities for school are provided before the child enters the school environment, even starting from infancy (Lally, 2010), supports a smooth transition to school when the child reaches the school level.

For decades, readiness has been the subject of national and international research (Chesteen et al., 1967; Hartman et al., 2016; Hayes et al., 1975; Howse et al., 2003; Jozsa & Barrett, 2018; Keogh & Smith, 1970; Kim et al., 2022; Polat Unutkan, 2007; Türkyılmaz & Pekdoğan, 2019). Research results have provided strong evidence that supporting readiness contributes to children's school success, including academic and psychosocial adjustment (Forget-Dubois et al., 2009; Lee et al., 2020; Quirk et al., 2016; Sung, 2021). Unfortunately, for children who are not effectively supported in the early years, the lack of academic and socio-emotional skills at school entry hinders active participation in learning and activities with peers, leading to negative outcomes, including poor performance that persists into later primary school (Lee & Chung, 2016).

The reviewed research tends to focus on children's academic performance (e.g., maths, and language skills) in later grades (Quirk et al., 2011; Ricciardi et al., 2021; Van Zyl, 2011). Concerning the variables affecting children's academic performance, risk factors for readiness were evaluated, and social/emotional and health risks emerged among these factors. Children with a risk profile showed the lowest readiness performance. Additionally, the need for early identification of children with low levels of readiness who may be at risk when starting school was emphasized (Hair et al., 2006). In this context, this study focused on social competence and emotion regulation skills within the scope of social-emotional development, which are related to children's readiness and are suggested to be risk factors.

National and international research results indicate that social-emotional skills also significantly affect readiness (Heckman & Kautz, 2012; Polat & Yağbasan, 2019; Wright et al., 2000; Uyanık et al., 2021). Social-emotional competence is crucial for success in classroom environments. Specifically, the ability to regulate one's emotions and behaviors supports the child's ability to pay attention, follow directions, and cooperate and collaborate with peers and teachers in joint activities (Thompson & Lagattuta, 2006). A study revealed a relationship between low reading comprehension levels of children (n=4000) in later years and emotional and behavioral difficulties (Christensen et al., 2022). Another skill supporting children's adaptation to their social environment can be expressed as emotion regulation. In our country, many studies have been conducted on social and emotional skills, but it has been determined that the number of studies on the importance of emotional and social competence for academic adaptation is low. Recently, the number of studies has increased, and various studies have revealed that emotion regulation and social skills are important in acquiring academic skills in preschool education (Denham et al., 2012; Józsa & Barrett, 2018). Based on the results and limitations of the studies, it can be stated that social competence and emotion regulation skills should be taken into consideration in terms of children's school readiness skills. In this context, the study aimed to examine the relationship between social competence, emotion regulation skills, and school readiness skills in 5-6-year-old children.

2. METHOD

This research was designed in accordance with the relational survey model in quantitative approach. In this model, the characteristics of events, situations, and relationships between variables are defined (Karasar, 2014). In this study, the relationships between 5-6-year-old children's school readiness skills and

their emotion regulation and social competence skills were examined. The study was conducted with a total of 183 children aged 5-6 years (83 girls and 95 boys) attending institutions selected by the easy accessibility method. Of the children, 81 (44.3%) were in the 5-year age group and 102 (55.7%) were in the 6-year age group; 88 (48.1%) of the children were girls and 95 (51.9%) were boys.

In the study, "Demographic Information Form", "Social Competence and Behaviour Assessment Scale", "Emotion Regulation Scale" and "Marmara Elementary School Readiness Scale" were used. The data obtained during the research process were analysed using an appropriate statistical package in the computer programme. Firstly, the normality of the distribution of the scores was examined and according to the results of the Shapiro-Wilk test, it was seen that the scores did not show normal distribution ($p < .05$). For this reason, non-parametric tests were used to analyse the sub-problems of the research.

3. FINDINGS

It was found that there was no relationship between the cognitive development sub-dimension scores and variability/negativity ($r = -.098$, $p > .05$), but there was a positive relationship between emotion regulation ($r = .474$, $p < .05$). A positive correlation was found between cognitive development and social competence ($r = .536$, $p < .05$), but no correlation was found between anger/aggression ($p > .05$). A significant negative correlation was found between cognitive development and anxiety/introversion ($r = -.456$, $p < .05$).

A negative correlation was found between HRQoL social and emotional development and variability/negativity ($r = -.165$, $p < .05$), while a significant positive correlation was found with emotion regulation ($r = .553$, $p < .05$). Social and emotional development and social competence were found to be positively correlated ($r = .557$, $p < .05$), but no significant relationship was found between anger/aggression ($p > .05$). On the contrary, a negative relationship was found between anxiety/introversion ($r = -.480$, $p < .05$).

It was found that there was no relationship between the physical development and variability/negativity ($p > .05$), but there was a significant positive relationship between the emotion regulation sub-dimension ($r = .353$, $p < .05$). While a positive correlation was found between the physical development and social competence sub-dimension ($r = .432$, $p < .05$), no correlation was found between the anger/aggression sub-dimension ($p > .05$). On the contrary, it was found that there was a significant negative relationship between anxiety/introversion ($r = -.297$, $p < .05$).

No significant relationship was found between the development of self-care skills and the variability/negativity sub-dimension of the HRQOL ($p > .05$). A positive relationship was found between emotion regulation ($r = .300$, $p < .05$) and social competence ($r = .424$, $p < .05$). In addition, no significant relationship was found between the anger/aggression sub-dimension ($p > .05$). On the contrary, a negative relationship was found between the anxiety/introversion sub-dimension ($r = -.232$, $p < .05$).

4. RESULTS AND DISCUSSION

According to the results of the relationship between the variables, positive relationships were found between children's cognitive, social-emotional, physical development, self-care skills, mathematics skills, emotion regulation and social competence skills. These results are consistent with the results of previous studies (Atmaca et al., 2021; Arnold et al., 2012; Denham et al., 2012; Jozsa & Barrett, 2018; Ogelman et al., 2015; Seçer, 2017). Contrary to positive findings, there were negative associations between children's cognitive, physical, self-care, science, and sound skills development, as well as social-emotional development, mathematics, and line studies, with anxiety/introversion behaviors. In summary, high levels of anxiety/introversion behaviors are linked to lower levels of school readiness.

No relationships were found between children's cognitive, physical, and self-care skills development and variability/negativity and anger/aggression behaviors. Similarly, there were no associations between social-emotional development and mathematics skills and anger/aggression behaviors. Additionally, no

significant relationships were identified between science skills and variability/negativity, emotion regulation, social competence, and anger/aggression behaviors. Similarly, there were no significant associations between sound studies and variability/negativity, emotion regulation, anger/aggression behaviors, as well as between line studies and emotion regulation, anger/aggression behaviors. When the results of the research are analysed, it is understood that the most important variable that negatively affects school readiness is anxiety/introversion, and then the second most important variable is variability/negativity. It can be stated that it is important to support social competence and emotion regulation skills in supporting school readiness skills, and that identifying children with high anxiety/introversion behaviours and taking measures will positively affect school readiness.

The study revealed that social competence was the most significant contributor to readiness, followed by emotion regulation skills. Children with well-developed social competence and emotion regulation skills were found to establish mutually satisfying friendships, adapt to their environment, and cooperate effectively with peers. Consequently, these children demonstrated better adaptation to the classroom environment and exhibited stronger academic skills (Denham et al., 2012; Montroy et al., 2014; McCabe & Altamura, 2011; Polat & Yağbasan, 2019; Polat & Atış Akyol, 2016). McCabe and Altamura (2011) found that children who are socially and emotionally competent are children who increase their opportunities to socialise with their peers, are successful in their relationships and have supported academic skills. Polat and Yağbasan (2019) determined that the increase in social problem solving skills increases the readiness level of the child. Polat and Atış Akyol (2016) found positive relationships between children's peer relations, social behaviour subscale scores and the development of mathematics, science skills, sound, drawing, labyrinth studies, mental and language development, social-emotional development, physical development, and self-care skills.

The findings of this study suggest that enhancing social competence and emotion regulation skills may positively influence school readiness. Considering the relationship identified between social competence, emotion regulation, and school readiness in 5-6-year-old children, further research could be beneficial. Future studies might include experimental designs to explore the potential effects of interventions aimed at supporting readiness skills on social competence and emotion regulation. Additionally, cross-sectional research involving participants from diverse regions and demographic backgrounds, as well as longitudinal studies tracking children from preschool to assess whether these positive relationships are sustained over time, may provide valuable insights. Employing different sample groups and measurement tools could also enhance the robustness of future findings.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 20.02.2018

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2018/03

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. Yazarın araştırmaya katkı oranı %70, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %30'dur.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, literatür tarama, veri toplama, tartışma yazma, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, veri analizi.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.