



**T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 4-6 YAŞ
ÇOCUKLARININ ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİNİN
İZLENMESİ**

FERİDE ASTARLAR

DENİZLİ-2019

**T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 4-6 YAŞ
ÇOCUKLARININ ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİNİN
İZLENMESİ**

FERİDE ASTARLAR

Danışman

Prof. Dr. Asiye İVRENDİ

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Gözde İNAL KIZILTEPE

Üye: Prof. Dr. Asiye İVRENDİ

Üye: Doç. Dr. Nilgün CEVHER KALBURAN

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 08./08/2019 tarih ve 33/11. sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi;
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.


İmza
Feride ASTARLAR

TEŞEKKÜR

Her Őeyden önce danışman hocam olduğu günden itibaren tım bilgi birikimini bana faydalanabilmem için sunan, tez sũreci boyunca bana ve çalıŐmama gũstermiŐ olduğu sonsuz sabrından ve yardımlarından dolayı tez danıŐmanım Prof. Dr. Asiye İVRENDİ' ye mũteŐekkirim. Gece gũndũz demeden çalıŐmam için harcadığı emekler ve bana olan inancı olmasaydı herŐey daha zor olurdu. Tezimin her aşamasında yanımda olan, devam etmem konusunda bana destek olan ve yardımcı olan tım çalışma arkadaŐlarım, bana moral olan tım dostlarına, çalıŐmama katılan tım çocuklarıma ve ailelerine sonsuz teŐekkũrler. Hayatımı kolaylaştırdığı, ihtiyaım olan her anda yardıma koŐtuĐu için anneme; bugũnlere gelmemde emeği olan babama; gũlmemi sağlayan canım kardeŐime, canım aileme çok teŐekkũr ederim. Hayatı paylaŐtıĐımız günden itibaren hep destekçim olan, mutluluğumu, ũzũntũlerimi paylaŐan, sıkıŐıp kaldığım anlarda bana nefes olan canım eŐim Alper ASTARLAR'a beni gũldũrdũĐu, hayatta bir omuz olduğu için çok teŐekkũr ederim. Tabiki can kuŐum, çalıŐmama izin veren biricik kızım Elif Erva'ya teŐekkũr ederim. Varlığının tarifsiz mutluluğuna Őũkũrler olsun.

Feride ASTARLAR

ÖZET

Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Çocuklarının Öz-düzenleme Becerilerinin İzlenmesi

ASTARLAR, Feride

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim ABD

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Asiye İVRENDİ

Mayıs, 2019, 68 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocuklarının davranışsal ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak saptanan öz-düzenleme becerilerinin altı aylık dönem içinde değişiklik gösterip göstermediğinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemi, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş aralığındaki 149 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu”, “Baş-Ayak Parmakları- Diz- Omuzlar” ve “4-6 Yaş Çocukları İçin Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” aracılığıyla toplanmıştır. SPSS programı kullanılarak yapılan veri analizinde Mann Whitney U, Kruskal Wallis H ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitime devam etme yılı değişkenlerine göre çocukların birinci, ikinci ve üçüncü öz-düzenleme beceri puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Çocukların davranışsal öz-düzenleme ve öğretmen görüşlerine dayalı öz-düzenleme ölçeği puanlarının birinci, ikinci ve üçüncü ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bulgular alan yazın ışığında tartışılmış ve gelecekteki araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öz-düzenleme, okul öncesi eğitim, yürütücü işlevler

ABSTRACT

A Follow-up Study of Self-Regulatory Skills of 4-6 Year Old Children Attending Preschool Education

ASTARLAR, Feride

Master Thesis in Educational Sciences

Preschool Education

Supervisor: Prof. Dr. Asiye İVRENDİ

May, 2019, 68 pages

The aim of this study is to investigate whether behavioral and teacher reported self-regulation skills of 4-6 year-old children attending pre-school education differ during six months of period. The sample of the research, in which the relational screening model is used, (N=149 children) consists of 4-6 year olds attending preschool education institutions. Data of the study were collected through “Personal Information Form”, “Head-Feet-Knee-Shoulders” and Self Regulation Skills Scale for 4-6 Years Old Children” (Teacher Form). Mann Whitney U, Kruskal Wallis H and Wilcoxon Signed Ranks Test were used for data analysis using SPSS program. The findings of the study showed that children's self-regulation skill scores at the first, second and third measurement differed statistically and significantly according to gender, age, and year of pre-school education. Statistically significant differences were found between children's behavioral self-regulation and teacher reported self-regulation skills measured at the first, second and third measurement. The findings were discussed in light of the literature, and suggestions were presented for future research and practitioners.

Keywords: Self-regulation, preschool education, executive functions

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	ii
ETİK BEYANNAMESİ	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Araştırmanın Sayıtları.....	5
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1.Kuramsal Çerçeve	6
2.1.1.Öz-Düzenleme.....	6
2.1.1.1 Öz-düzenlemenin tanımı	7
2.1.2. Öz-Düzenleme Becerilerinin Gelişimi	9
2.1.3. Öz-Düzenleme ve Yürütücü İşlevler.....	12
2.1.3.1. Yürütücü işlevlerin geliştirilmesi.....	16
2.1.4. Öz-Düzenleme Becerilerini Etkileyen Faktörler.....	17
2.1.5. Öz-Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi.....	19
2.1.5.1. Öz-düzenlemede çocuklar için kullanılan ölçekler:	20
2.1.5.1.1. <i>Çocuklara birebir uygulanan ölçekler</i>	20
2.1.5.1.2. <i>Yetişkin görüşlerine dayalı olan ölçekler</i>	21
2.1.6. Çocuklarda Öz-Düzenleme Becerilerinin Desteklenmesi.....	23
2.2. İlgili Araştırmalar.....	25
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM	32
3.1. Araştırmanın Deseni.....	32
3.2. Çalışma Grubu	32
3.3. Çocuğa ve Aileye İlişkin Demografik Bilgiler	32
3.4. Veri Toplama Araçları	33
3.4.1 Kişisel Bilgi Formu	33

3.4.2. Baş- Ayak Parmakları- Diz- Omuzlar (BADO)	33
3.4.3. Öz-Düzenleme Ölçeği	34
3.5. Verilerin Toplanması	35
3.6. Verilerin Analizi.....	36
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	38
4.1. Çocukların davranışsal öz-düzenleme ve öğretmen görüşlerine dayalı öz-düzenleme beceri düzeylerinin birinci ,ikinci ve üçüncü ölçümleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular	38
4.2. Çocukların davranışsal öz-düzenleme ve öğretmen görüşlerine dayalı öz-düzenleme beceri düzeylerinin birinci ,ikinci ve üçüncü ölçümleri çocukların yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular	40
4.3. Çocukların davranışsal öz-düzenleme ve öğretmen görüşlerine dayalı öz-düzenleme beceri düzeylerinin birinci ,ikinci ve üçüncü ölçümleri okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular	41
4.4. Çocukların davranışsal öz-düzenleme ve öğretmen görüşlerine dayalı öz-düzenleme beceri düzeyleri birinci ,ikinci ve üçüncü ölçümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular.....	43
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	46
5.1. Tartışma.....	46
5.2. Sonuç.....	50
5.3. Öneriler	51
KAYNAKÇA.....	53
EKLER.....	63
Ek 1. Araştırma İzin Formu	63
Ek 2. Kişisel Bilgi Formu	65
Ek 3. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Beceri Ölçeği (Öğretmen Formu)..	66
Ek 4. “Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar” (A FORMU).....	67
Ek 5. Özgeçmiş	68

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1 <i>Çalışma Grubunun Sosyo- Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	33
Tablo 3.2. <i>Uygulayıcılar Arası Güvenirlilik Sonuçları</i>	33
Tablo 3.3. <i>Normallik Testi Sonuçları</i>	36
Tablo 4.1. <i>BADO ve ÖDB Birinci, İkinci ve Üçüncü Ölçümlere İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	38
Tablo 4.2. <i>BADO ve ÖDB Birinci, İkinci ve Üçüncü Ölçüm Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	39
Tablo 4.3. <i>BADO ve ÖDB Birinci, İkinci ve Üçüncü Ölçüm Puanlarının Yaş Değişkenine Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	40
Tablo 4.4. <i>BADO ve ÖDB Birinci, İkinci ve Üçüncü Ölçüm Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	42
Tablo 4.5. <i>BADO ve ÖDB Birinci, İkinci Ve Üçüncü Ölçüm Puanları Düzeyine Göre Değişimini Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	44

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Son yıllarda çocukların öz-düzenleme becerilerine odaklanan araştırmaların sayısında bir artış gözlemlenmektedir. Bu artışın bir nedeni öz-düzenlemenin erken beceriler ve akademik başarı ile olan ilişkisine yönelik araştırma bulgularının saptanmasıdır (Birgisdóttir Gestsdóttir ve Thorsdóttir, 2015; İvrendi, 2016; McClelland, Acock ve Morrison, 2006). Alan yazında öz-düzenlemenin farklı tanımları mevcuttur. Kopp'a (1982) göre, öz-düzenleme bir talebe uyabilme, duruma göre aktiviteleri başlatabilme ve sonlandırabilme, sosyal ve eğitsel ortamlarda sözel ve sözel olmayan davranışların yoğunluğunu, sıklığını ve süresini ayarlayabilme, istenilen bir şeyi erteleyebilme ve yalnız olduğunda bile istedik yönde hareket edebilme becerisidir. Bir diğer tanıma göre, öz-düzenleme amaca yönelik olarak sergilenen (Hofmann, Schmeichel ve Baddeley, 2012), bireyin performansını izleyen, yönlendiren ve yöneten davranışlardır (Singer ve Bashir, 1999). Yaygın örnekleri arasında başarıyla ilgili davranışlar, kişisel çabalar ve yakın ilişkilerde ortak amaçların düzenlenmesi yer almaktadır (Hofmann, Schmeichel ve Baddeley, 2012).

Alan yazında, öz-düzenlemenin yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya boyutlarına yer verilmektedir. Yukarıdan aşağıya boyutu yürütücü işlevin alt başlıkları olan dikkat, engelleyici kontrol ve çalışma belleğinden oluşmaktadır (Erol ve İvrendi, 2018; McClelland ve Cameron, 2012; Skibbe, Connor, Morrison ve Jewkes, 2011). Aşağıdan yukarı boyutu stres fizyolojisi, duygusal uyarılmışlık ve dikkat odağını içermektedir (Blair ve Raver, 2012). Yukarıdan aşağıya boyutunda yürütücü işlevler öz-düzenlemenin temeli olarak düşünülmesine rağmen bu işlevler aşağıdan yukarıya olan kısımda dikkatin ve duygunun düzenlenmesine bağlıdır (Blair, 2002).

Son yıllarda öz-düzenleme ile ilgili çalışmalara yönelmesine rağmen Türkiye’de çocukların öz-düzenleme becerilerini inceleyen ya da bu becerilere yönelik izleme çalışmalarının yeterli olmadığı görülmektedir (Bayındır, 2016; Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014; Sezgin ve Demiriz, 2016). Okul öncesi dönem, bireyin sosyal, duygusal, davranışsal ve bilişsel gelişimlerini belirleyen en önemli dönemlerden birisidir (Oktay, 2007). Öz-düzenlemenin erken yıllarda desteklenmesi çocukların okulda ve hayatları boyunca karşılaşacakları problemlerde çözüme ulaşmak için sürekli gayret göstermelerini, değişen güçlüklerle mücadelenin ve stresle baş etmenin uygun yollarını bulmalarını ve kendilerine daha fazla güvenmelerini sağlayabilmektedir (Zimmerman ve Schunk, 2001). Dolayısıyla, öz-düzenleme becerileri yüksek olan çocukların anti-sosyal veya uyumsuz davranışlar gösterme olasılığı daha az olabilmektedir. Hatta öz-düzenlemeli öğrenme ile farklı gelişimsel özellikteki çocukları destekleyerek okuma yazma becerilerinin güçlenmesinde, ilkokula hazırlanmalarında ve akademik başarılarını artırmada önemli katkılar elde edildiği görülmektedir (Posner ve Rothbart, 2009; Wanless, McClelland, Tominey ve Acock, 2011).

1.1. Problemin Durumu

Öz-düzenleme kavramı, kişinin oluşturduğu davranışları, yönelimleri ve isteklerini erteleyebilme veya bastırabilme, sosyal kurallara uyum sağlayabilme, duygularını kontrol edebilme ve düzenleyebilme, amaca yönelik hedefe odaklanabilme ve dikkatini devam ettirebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Bauer ve Baumeister, 2011). Başka bir deyişle öz-düzenleme, çocuğun bedensel işlevlerini kontrol edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, dikkatini toplayabilmesi ve odaklayabilmesi olarak belirtilmektedir (Shonkoff ve Phillips, 2000).

Yaşamın ilk yıllarında gelişmeye başlayan öz-düzenleme, kabul edilebilir sosyal davranışlara sahip olma, hazır bulunuşluğa sahip olma, olaylara başkalarının açısından bakabilme becerilerini de desteklemektedir (McClelland ve Tominey, 2011; Posner ve Rothbart, 2009). Öz-düzenleme, çocuğun öğrenmesi, gelişmesi ve toplumsal hayata katılmasında önemli bir yere sahiptir ve erken çocukluk döneminde desteklenmesi gerekmektedir. Sunulacak desteğin etkili olabilmesi için de öz-düzenleme becerilerinin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi, diğer bir ifadeyle bireysel olarak ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu noktadan hareketle, çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinin eğitim-öğretim yılı içerisinde ilk ölçümlerle belirlenerek, ikinci ve üçüncü ölçümlerle değerlendirilmesi bu süreç boyunca değişimin ortaya konulması açısından önem taşımaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi okul öncesi eğitimi alan 4-6 yaş çocuklarının davranışsal öz-düzenleme ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak saptanan öz-düzenleme becerilerinin birinci ölçümde belirlenmesi, ikinci ve üçüncü ölçümde değişiklik gösterip göstermediğinin incelenmesi şeklindedir. Araştırmanın soruları:

1. Çocukların davranışsal öz-düzenleme ve öğretmen görüşlerine dayalı öz-düzenleme beceri düzeylerinin birinci, ikinci ve üçüncü ölçümleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?
2. Çocukların davranışsal öz-düzenleme ve öğretmen görüşlerine dayalı öz-düzenleme beceri düzeylerinin birinci, ikinci ve üçüncü ölçümleri yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?
3. Çocukların davranışsal öz-düzenleme ve öğretmen görüşlerine dayalı öz-düzenleme beceri düzeylerinin birinci, ikinci ve üçüncü ölçümleri okul öncesi eğitim alma

süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?

4. Çocukların davranışsal öz-düzenleme ve öğretmen görüşlerine dayalı öz-düzenleme beceri düzeyleri birinci, ikinci ve üçüncü ölçümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öz-düzenleme becerileri hem bireysel hem de toplumsal açıdan öneme sahiptir. Bireysel açıdan bireyin iyi oluşunda ve yaşam boyu başarılı olmasında kilit rol oynamaktadır (McClelland ve diğ., 2014). Toplumsal açıdan bakıldığında ise öz-düzenleme sosyal ilişkileri düzenlemeyi ve toplumsal düzeni sürdürmeyi sağlamaktadır.

Öz-düzenleme becerisinin birçok gelişim alanını desteklediğini belirten çalışmaların (Akawi, 2010; Bierman ve diğ., 2008; Elias ve Berk, 2002) bulgularında bu becerilerin önemini belirtse de öz-düzenleme kavramı aileler, öğretmenler ve eğitim kurumları tarafından henüz dikkat çekmeye başlamıştır. Bu sürecin hızlanması için, okul öncesi dönem ve sonraki eğitim süreçlerinde öz-düzenlemenin önemi ve gerekliliğini destekleyen çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Okul öncesi dönemde desteklenen öz-düzenleme becerileri çocukların ilerleyen süreçteki akademik başarılarına katkı sağlanmaktadır (Bondurant, 2010; Raver ve diğ., 2012). Duygu durumlarına hakim olamayan çocukların öncelikle okul öncesi dönemde ve daha sonra da ilkokulda öz-düzenleme süreciyle ilgili problemler yaşayabilecekleri belirtilmiştir (Raikes ve diğ., 2007). Dolayısıyla, öz-düzenlemenin akademik başarıya katkısının yanı sıra, sosyal davranış geliştirme, davranış ve dürtü kontrolü gelişimine etkisi ileri sürülmektedir (Murray ve Kochanska, 2002).

Türkçe alanyazında okul öncesinde öz-düzenlemeyi inceleyen araştırmalar (Dağgöl, 2016; Ertürk Kara, 2013; Ertürk Kara ve Gönen, 2015; Güler Yıldız ve arkadaşları, 2014; Tutkun, Tezel ve Işıktekiner, 2016) giderek artış göstermesine rağmen yeni çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Öz-düzenleme alanında yapılan çalışmalardaki sınırlılığın uygulamalarda eksikliğe yol açtığı ve bu alanda ortaya çıkan ihtiyacın yapılan araştırmalar ve verilen eğitimlerle desteklenmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Adagideli ve Ader, 2014, s.149).

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma; Ege bölgesinde yer alan bir ilçenin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarına devam eden 4-6 yaş çocuklar arasından uygun örnekleme ile seçilen 149 çocuk ile sınırlıdır.
2. Araştırma; öz-düzenlemeyi ölçmek amacıyla kullanılan “Baş- Ayak- Diz-Omuzlar” ve “4-6 Yaş Çocukları İçin Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmada kullanılan çocukların öz-düzenleme becerilerini ölçmeye yarayan 4-6 Yaş Çocukları İçin Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) maddelerine, öğretmenlerin her öğrenciyi değerlendirirken objektif cevap verdiği varsayılmaktadır.
2. Araştırmada kullanılan çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini ölçmeye yarayan “Baş- Ayak- Diz-Omuzlar” maddelerini değerlendirme aşamasında kodlayıcıların öğrenci davranışlarını objektif ve istenilen şekilde değerlendirip kodladığı varsayılmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öz-düzenleme, öz-düzenleme becerisinin gelişimi ve bu beceriyi etkileyen faöktörler, yürütücü işlevler ile ilgili kuramsal bilgilere ve ilgili kuramsal bulgulara yer verilmiştir.

2.1.Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Öz-Düzenleme

İnsanlık tarihindeki en hızlı bilimsel ve teknolojik ilerlemeler yaşadığımız yüzyılda meydana gelmektedir. Her türlü bilginin üretim ve kullanım şeklini değiştiren mevcut gelişmeler sosyal yaşamı yönlendirmeye devam etmektedir. Teknolojinin gelişmesiyle, zaman ve alan kısıtlamaları olmadan bilgi ulaşılabilir hale gelmiş ve bu durum, insanların bilgiye sadece eğitim kurumlarından değil, başka birçok yoldan da erişebilmesine yol açmıştır. Buna göre, öğrenenlerle bilgi arasındaki ilişki mevcut toplumdaki teknolojik fırsatlar göz önüne alınmadan belirsiz hale gelmiştir.

Son gelişmeleri sürdürmek için, en verimli bilgi kaynağı ve kullanım amacını belirleyebilecek yeni beceriler gerekmektedir. Günümüzün bilgi temelli toplumunda eğitim; eleştirel düşünme, bilgiyi sorgulama, sorunlara çözümler üretme ve kendi kendini geliştirebilme becerilerine odaklanmaktadır (Aybek, 2007). Son yıllarda akademik başarıyı araştıran çalışmalar da, kendini düzenleme kavramına odaklanmıştır (Üredi ve Üredi, 2005). Öz-düzenleme, gündelik hayatta karşılaşılan birçok durumda istenmeyen dürtülerin davranışları etkilemesini önlemede önemli bir rol oynamaktadır (Hofmann, Vohs ve Baumeister, 2012; Vohs, Baumeister ve Ciarocco, 2005). Bu nedenle, öz-düzenleme süreçleri, davranışı etkilemek için yeterli motivasyon ve fırsat gerektirmektedir. Örtük tedbirler, özellikle hızlı tepkiler talep ederek veya bilinçli farkındalığın dışında uyaranlar sunarak davranışsal tepkileri etkilemek için kendi kendini düzenleme için motivasyonu ve fırsatı en aza indirmek için tasarlanmıştır. Bununla birlikte bazı öz-düzenleme türlerinin, örtük tedbirlere verilen yanıtları etkileyecek kadar hızlı, verimli ve / veya istemeyerek çalışabileceğini göstermektedir (Vohs ve Baumeister, 2016, s.138).

Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland ve Morrison'a (2016) göre öz-düzenleme, yaşam boyu sağlıklı bir gelişmenin önemli bir bileşenidir. Eğitim başarısı dahil olmak üzere çeşitli değişkenlerle ilişkilendirilmiştir. Her ne kadar öz-düzenlemenin tanımı

konusunda kayda değer bir teorik tartışma mevcut olsa da, çoğu bilim insanı çok boyutlu ve kapsamlı olduğu konusunda hemfikirdir. Bilişsel beceriler, duyguları ve davranışları kontrol etme, yönetme ve planlamayı kapsamaktadır. Genel olarak, öz-düzenleme bilişsel süreçleri ve duygusal tepkilerin düzenlenmesini içermektedir(s.120).

2.1.1.1. Öz-düzenlemenin tanımı. İlgili alan yazın incelendiğinde öz-düzenlemenin farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Farklı disiplinler, öz-düzenleme ve ilgili yapıları çeşitli terimler kullanarak incelemişlerdir. Örneğin, kişilik alanındaki bilim insanları, öz-düzenlemeye benzer bir dizi beceriyi tanımlamak için öz-denetim ifadesini kullanmış ve genellikle çeşitli öz-kontrol işlemlerinin entegrasyonuna atıfta bulunmuşlardır. Gelişim psikolojisinde, öz-düzenleme, hem yukarıdan aşağı planlama süreçlerini (örneğin yürütücü işlevleri) hem de daha reaktif dürtülerin aşağıdan yukarıya düzenlenmesini içeren geniş bir terimdir (Blair ve Raver, 2012).

Dürtü kontrolü ve kendi kendini kontrol etme terimleri genellikle uygunsuz tepkileri engelleme, bir faaliyete katılmayı geciktirme veya ödülleri bekleme becerisini tanımlamak için kullanılmaktadır. Öz-yönelim ve bağımsızlık gibi terimler, devam eden faaliyetleri kontrol etme ve yönetme becerisini tanımlamak için kullanılmaktadır. Kendi kendini düzenleyen öğrenme ve problem çözme, planlama, stratejileri kullanma, ilerlemeyi izleme, hataları düzeltme ve (sosyal veya bilişsel) hedefe başarıyla ulaşılan kadar devam etme gibi üst düzey düzenleyici beceriler gerektirmektedir. Bunlar genellikle beyindeki bilişsel kontrol işlevleriyle ilgilenen araştırmacılar tarafından yürütücü beceriler şeklinde adlandırılmaktadırlar (Bronson, 2000, s.33).

Öz-düzenleme, örgün okul ortamına uyum için gerekli olan engelleyici kontrol, çalışma belleği, sürekli dikkat ve sebat gibi becerileri ifade eden bir şemsiye terimdir. Öz-düzenleme becerileri okul öncesi yıllarda hızlı bir gelişme göstermektedir, ancak düşük gelirli ortamlardan gelen çocuklar genellikle hem dil becerilerinde hem de kişisel olarak orta-yüksek gelirli akranlarının gerisinde kalmaktadır(Farran ve Wison, 2014, s.6).

Öz-düzenleme karmaşık, çok bileşenli bir yapıdır. En geniş anlamıyla gönüllülükle planlama ve gerektiğinde davranışlarını adaptif bir sona yönlendirme becerisini ifade etmektedir. Öz-düzenlemenin çoklu işlevlerini hiyerarşik olarak düzenlenmiş ve nihayetinde karşılıklı olarak bütünleşmiş olarak düşünülmesi önerilmektedir. Nihayetinde öz-düzenleme, gelişim süreçleri boyunca artan bu çoklu süreçleri çizme, bütünleştirme ve

yönetme becerileriyle birlikte fonksiyon seviyelerinde birçok sürecin koordinasyonuna bağlıdır (Ertürk, 2013).

Öz-düzenleme, içinde davranışsal, bilişsel ve duygusal düzenlemelerden oluşan bir çeşit tamamlayıcı kavramdır. Davranışsal düzenleme, dikkat odaklama, çalışma belleği ve engelleyici kontrol da dahil olmak üzere yürütme işlev becerilerinin tezahürünü ifade etmektedir. Dikkatin odaklanma özelliği, ilgili bilgilerin seçilmesini ve bunlara katılmayı içermektedir. Öğretmeni dinlemek ve bir göreve odaklanmak, dikkatlice odaklanmanın bir örneği olarak düşünülebilir (Barkley, 1997). Çalışma belleği, öğretmen talimatlarını hatırlamak ve sonra yönetmek gibi bilişsel bilgilerin korunmasını ve yönetilmesini içermektedir (Adams, 1999).

Fuhs, Farran ve Nesbitt'in (2013) çalışmasına göre bilişsel düzenleme; engelleyici kontrol, çalışma belleği ve dikkat esnekliği ile ilgili bileşenlerden oluşmaktadır. Bilişsel öz-düzenlemenin okul öncesi yıllarda hızla geliştiği ve bu gelişimin ön lob korteksin olgunlaşmasına karşılık geldiği de bilinmektedir. Ayrıca, araştırmalar erişkinlikte akademik başarı ve sağlıklı davranışların bilişsel öz-düzenleme ile daha fazla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Duygusal düzenleme, hedeflere ulaşmak ve uyarılmayı kontrol etmek için duygusal olarak yüklü durumlarda duygusal ve davranışsal değişiklikleri başlatma becerilerini yansıtmaya anlamına gelmektedir. Erken çocukluk döneminde başarılı duygusal kendini düzenleme, hayal kırıklığı hoşgörüsünü ve zorluklar sırasında ısrarcı olmayı içermektedir. Ek olarak, ebeveynlik, çocukluk döneminde ve erken çocukluk döneminde çocukların duygusal öz-düzenlemelerini etkileyen en kritik dış faktörlerden biridir (Dennis, 2006).

Davranışsal ve bilişsel süreçlere sahip çok boyutlu bir yapı olan öz-düzenleme süreçleri davranışsal ve mizaç temelli bir yaklaşım ve bilişsel yaklaşımlar tarafından incelenmektedir. Mizaç temelli yaklaşım, çaba gerektiren kontrole odaklanırken, bilişsel yaklaşımlar ise yürütücü işlevlere odaklanmaktadır (Liew, 2012).

Murray, Rosanbalm ve Christopoulos' a (2016) göre öz-düzenleme, ruh sağlığı ve duygusal iyilikten akademik başarıya, fiziksel sağlık ve sosyo ekonomik başarıya kadar çok çeşitli alanlarda yaşam boyu işleyişin temeli olarak hizmet etmektedir. Öz-düzenlemenin güçlendirilebilir ve okuryazarlık gibi öğretilbileceği belirtilmektedir. Öz-

düzenlemenin geliştirilmesi, ebeveynler veya diğer bakıcı yetişkinler tarafından sağlanan “eş-düzenlemeye” bağlıdır. Öz-düzenleme, yoksulluk ve travma deneyimleri dahil olmak üzere uzun süreli veya belirgin stres nedeniyle olumsuz etkilenmektedir. Öz-düzenleme doğumdan genç erişkinliğe kadar uzun bir süre boyunca gelişmektedir.

2.1.2. Öz-Düzenleme Becerilerinin Gelişimi

Çocukların öz-düzenleme kapasitesini etkileyen en iç katman onların biyolojisi, genetiği ve mizacıdır. Bu katmanda bireysel farklılıklar öz-düzenlemeyi etkilemektedir. Bir sonraki ana etki çocukluk ve gençlik döneminde gelişim aşamalarından geçen öz-düzenleme becerileridir. Diğer etki, bireyin dış kaynaklardan veya iç hedef ve değerlerden elde edilebileceği öz-düzenleme motivasyonudur. Ebeveynler veya öğretmenler tarafından sağlanan destek öz-düzenleme becerilerini güçlendirmeye yardımcı olan bir sonraki katmandır. Çevresel faktörler ise öz-düzenlemede önemli etkiye sahip bir diğer katmandır (Murray ve diğ., 2016).

Davranışçı kuramın bakış açısından öz-düzenleme “öğrenilmiş öz kontrol” dür. Çocuğun davranışları çoğunlukla dışsal faktörlerden etkilenmektedir. Çocuk davranışını çevreden gelen ödül ve ceza tepkilerine göre şekillendirir. Bu kuramın tersine sosyal öğrenme ve sosyal bilişsel kuramcılar bağımsızlığı, öz-denetimli etkinlikleri, öz-değerlendirme ve öz-ödüllendirmeyi destekleyen “içselleştirilmiş performans standartlarına” bağlamıştır. Hem Piaget hem de Vygotsky çocuğun çevresini anlamlandırmak için doğuştan öz-düzenleme arzusu olduğuna dikkat çekmiştir. Fakat Piaget objelerin fiziksel dünyasının önemine, Vygotsky ise sosyo-kültürel dünyanın önemine vurgu yapmıştır. Piaget öz-düzenlemeyi zihinsel dengesizlik durumundan denge durumuna geçme süreci olarak açıklamıştır. Bu süreçte dışarıdan gelen her uyararla denge bozulur ve uyum sağlama sürecinde yeniden dengeleme çabaları öz-düzenlemenin gelişmesini sağlamaktadır. Vygotsky’e göre davranışların amaçlarını ve bu amaçlara ulaştıracak stratejileri sosyo-kültürel yapı belirlemektedir. Sosyo-kültürel yapıyı oluşturan akranlar, diğer arkadaşlar ve öğretmenler de çocukların öğrenmelerinde belirleyici rol almaktadır. “Paylaşılan etkinlik” olarak tanımlanan bu etkileşimde katılımcılar daha az bilgili, eşit bilgiye sahip veya hayali olabilir. Örneğin, bazı çocuklar öğretmenden çok arkadaşıyla deney yaptıklarında daha etkin öğrenmektedirler. Böylece paylaşılan etkinlik çocukların dil, davranış, duygu paylaşımı ile düzenleme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Bodrova ve Leong, 2012).

Kopp' a (1982) göre öz-düzenlemenin beş gelişimsel evresi bulunmaktadır. Bu evreler; nörofizyolojik değişim, duyu-motor değişim, kontrol, öz-kontrol ve öz-düzenlemedir.

Nörofizyolojik Değişim: Doğumdan 2-3 aylık süreyi kapsamaktadır. Uyarılma durumlarının değiştirilerek, refleks hareketlerinin kullanımı söz konusudur. Bebeği zorlayıcı uyarıcılardan korumayı içermektedir. Bebeğin bakımıyla ilgilenen kişinin tutumu bebeğin fazla uyarılması durumlarına sebep olabilir. Bu süreçte kontrolün gelişimiyle görsel ve işitsel uyarıcılara duyarlılığı artan bebeğin fazla girdiyle başa çıkma yollarını geliştirmesi gerekmektedir. Aşırı yükleme belirtisi olarak huzursuzluk davranışları görülebilir. Bebeğin gece ve gündüzü ayırt ettiği bu dönemde olgunlaşma değişiklikleri ortaya çıkmaktadır.

Duyu-Motor Değişim: 3, 9-12 ay arasını kapsayan bu evrede çocuk isteyerek tutma, yakalama gibi davranışları göstermektedir. Nesneyi almak için hareket gösteren bebek, bakımını üstlenen kişinin hareketlerine ilgi duymaktadır. Bu kişinin zengin uyarıcı sunması ve bu konuda bilinçli olması özellikle ilgisiz bebekler için önemlidir. Bakımını sağlayan kişinin duyarsız davranması ve uyanların eksik olduğu bir ortam hazırlaması bebeklerin uygun olmayan davranışlar sergilemesine ve bu dönemin problemlili olmasına sebep olabilir.

Kontrol: 9-12 aylıktan 18+ aylık süreci kapsamaktadır. Kontrol, öz-düzenlemenin gelişim aşamasında önemli bir dönemdir. Erken öz-düzenleme davranışlarının ilk adımları bu dönemde atılmaktadır. Bakımını üstlenen kişinin ya da çevresel etkenlerin etkisinde olan kontrol durumudur. Bu kişinin sunmuş olduğu görevlere göre farkındalık gösterme, bu yönde hareket etme, duygularını ifade etme, tüm bu davranışları sürdürüp gerekirse sonlandırma becerileri bu dönemde oluşmaktadır. Verilen yönergelere uyma ve bunu kabul etme davranışları gözlemlenmektedir. Bebeğin bir yaşına girme döneminde başlayan ve iki yaş döneminde devam eden değişikliklerdir. Duyu-motor dönemdeki işlevsel tepkiler uyumlu tepkilere dönüşmektedir.

Öz-Kontrol:24+ aylık süreci kapsamaktadır. Öz-düzenleme döneminden hemen önceki evre olan öz-kontrol döneminde istediği bir durumda davranışını engelleme durumu söz konusudur. Bakımını üstlenen kişinin isteklerine göre davranma görülmektedir. Bu kişinin yokluğunda kuralları bilip, bu kuralara göre davranışı sergileme

vardır. Duygularını, isteklerini erteleyebilen çocuk kendi kontrolünü sağlayabilmektedir. Sergilemesi gerken davranışı bakımını üstlenen kişi yokken dahi yerine getirebilmektedir.

Öz-Düzenleme Evresi: 36. Aydan itibaren başlayan bu evdere öz-düzenleme becerileri görülmektedir. Çocuk öğrendiği ve uyması gereken durumlara ve engellemesi gereken davranışlara göre hareket etmektedir.

Murray, Rosanbalm, Christopoulos ve Hamoudi (2015), doğumdan bir yaşa kadar olan süreçte bebekte duygu düzenlemenin, tamamen reaktif olduğunu belirtmiştir. Parmak emme gibi kendi kendine rahatlatıcı davranışlar mevcuttur. Örneğin, bir bebek ağlama yoluyla yüksek seslere yanıt verir bu durum öz-düzenleme becerisi sayılmamaktadır. Bakımı sağlayan kişinin sıcak ve duyarlı yollarla etkileşime geçmesi, çocuğun ihtiyaçlarını önceden tahmin etmesi ve hızlıca cevap vermesi, stresli olduğunda fiziksel ve duygusal rahatlık sağlaması, stresi azaltmak için ortamı değiştirmesi önemli taşımaktadır.

Bir ve iki yaş aralığı dikkat kontrolünün başlangıcı olan, basit hedeflere ulaşmak için davranışı ayarlamak, kısa süreler için tepkileri geciktirme durumlarının söz konusu olduğu dönemdir. Bu dönemde bakımı sağlayan kişinin çocuğu stresli durumlardan uzaklaştırarak veya sakince konuşarak ve sevgi vererek, üzüldüğü zaman çocuğu rahatlatıcı ve sakinleştirici tutumlar sergilemesi önem taşımaktadır. Kuralları öğretmek ve davranışları düzenlemek için kendince yollar geliştirebilmektedir. İki ile üç yaşları arasında, artan öz düzenleme becerileri çocukların hedeflere ulaşmak için davranışları ayarlama yeteneğinin artmasıyla kendini göstermektedir.

Üç ve beş yaş aralığında odaklanmış dikkat artmaktadır; duruma uygun kural, strateji ve planlama kullanmaya başlamaktadır. Hazzı geciktirmekte ve uzun süreler için tepkileri engellemektedir. Empati özelliği kendini göstermektedir. Bu süreçte bakımını sağlayan kişi çocuğun çok üzgün olduğunda kullanabileceği yollar bulmasına, duygularını ifade edebilmesi, basit problemleri çözmede ona rehberlik etmelidir. 3-5 yaşları arasında ebeveynler doğrudan düzenleme, modelleme ve koçluk yoluyla duygu düzenleme öğretiminde önemli bir rol oynamaktadır.

Raffaelli ve arkadaşları (2005), 4-5 yaşları arasında olan ve 8-9 ve 12-13 yaşları arasında 646 çocuğun öz-düzenleme becerileri boylamsal olarak değerlendirmiştir. Bulgular, öz-düzenleme ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Çalışma yaş değişkeninin yanında cinsiyet değişkeni ile ilgili bulgular sunmuştur. Erken çocukluktan

orta çocukluğa geçişte kızların erkek çocuklara göre daha fazla öz-düzenleme becerileri gösterdiği görülmüştür. İlk ölçümde zaten öz-düzenleme becerisi yüksek çıkan 4 ve 5 yaşlarındaki çocukların erken çocukluktan orta çocukluğa geçişte de bu becerilerde önemli bir artış görülmüştür. 4 -5 yaş arası erken çocukluk ve 8 - 9 yaş arası orta çocukluk dönemi arasında öz düzenlemede becerilerinde önemli bir artış olduğu saptanmıştır. Orta çocukluk ile erken ergenlik arasında (12-13 yaş arası) farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirtilmiştir.

Ponitz, McClelland, Matthews ve Morrison' un (2009) çalışmasına göre, yürütücü işlevler, bireylerin dürtülerini yönetmelerinin yanı sıra planlamalarını, organize etmelerini ve problem çözmelerini sağlayan, dikkat veya bilişsel esneklik, çalışma belleği ve engelleyici kontrol içeren bilişsel psikolojiden kaynaklanan bir yapıdır. Davranışsal öz-düzenleme, dikkatini çeken veya bilişsel esneklik, çalışma hafızası ve önleyici kontrolün çok bileşenli süreçlerini kasıtlı olarak uygulayarak, elini kaldırmayı hatırlamak ve cevap vermek yerine çağrılmayı beklemek gibi sosyal olarak bağlamsallaştırılmış davranışları uygulamak olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, yürütücü işlev süreçleri tipik olarak bilişsel gelişim açısından incelenirken, davranışsal öz-düzenleme uyarlanabilir, gerçek dünya davranışlarında bu yürütücü işlev süreçlerinin dışa dönük tezahürü olarak tanımlanabilir.

Üç ayrı yürütücü işlev bileşeninin (dikkat veya bilişsel esneklik, çalışma belleği ve engelleyici kontrol) davranışı düzenlemede oynadığı farklı roller halen tartışılmaktadır. Dikkat veya bilişsel esneklik, çocukların çevresel sapmaları görmezden gelirken aynı zamanda odağı değiştirmelerini ve yeni detaylara dikkat etmelerini sağlamaktadır. Davranışsal öz-düzenleme ve problem çözme için temel oluşturduğu belirtilmektedir. Çalışma belleği, çocukların yönergeleri hatırlamalarını ve takip etmelerini sağlamakta ve bir soruna yönelik çözümleri planlamalarına yardımcı olmaktadır. Engelleyici kontrol, çocukların daha uyumlu bir davranış lehine bir yanıt vermelerini önlemektedir (Dowsett ve Livesey, 2000). Diamond ve arkadaşlarına (2002) göre, bu küçük çocuklarda, kuralı hatırlamak ve doğru cevabı vermek için başlangıçtaki dürtülerini engelleme yeteneklerine bağlıdır. İlk dürtüleri engellerken ve doğal olmayan bir yanıtı aktif hale getirirken birden fazla kuralı takip etmek ve değiştirmek (çalışma hafızasını kullanmak) özellikle çocuklar için zordur. Davranışsal öz-düzenlemenin kavramsallaştırılması, yürütücü işlevin tüm yönlerini entegre etmenin çocukların davranışlarını kontrol etmelerine, görevleri

hatırlamalarına, dikkat etmelerine ve okul ortamlarında öğrenme görevlerini tamamlamalarına izin verdiği fikrine dayanmaktadır.

2.1.3. Öz-Düzenleme ve Yürütücü İşlevler

Son yıllarda, ortaya çıkan araştırma sonuçları yürütücü işlevleri, yürütme kontrolü, öğrenmeyle ilgili beceriler, duygu düzenlemesi ve davranışsal düzenleme gibi farklı süreçleri kapsadığından, öz-düzenlemenin farklı kavramsallaştırmaları belirlenmiştir (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Öz-düzenleme, bilişin, duyguların ve davranışların kontrol edilmesi, yönetilmesi ve planlanması ile ilgili edinilmiş ve kasıtlı becerilerin bir birleşimi olarak tanımlanmaktadır (Schunk ve Zimmerman, 1997).

Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland ve Morrison (2016) yürütücü işlevleri, kişinin bilgiyi bilerek ve isteyerek aklında tutması, yönetmesi ve gerektiğinde birleştirmesi, böylelikle uyaran ile tepki arasındaki uyumsuzluğu çözmesi için ihtiyaç duyulan birbiriyle ilişkili bilişsel beceriler olarak tanımlamaktadır. Yürütücü işlevler genel olarak, üst düzey bilişsel becerilerin ve çeşitli süreçlerin yürütücüsü olan bir kavramdır. Bununla birlikte süreçlerin farklı olması birbirinden bağımsız fakat birbiriyle ilişki içerisinde çalıştıkları bir sistem olarak da kavramsallaştırıldığı bilinmektedir (s.2).

Yürütücü işlevler ve bilişsel kontrol süreçleri, erişkinliğe kadar derinlemesine gelişimsel değişiklikler gösteren, en yavaş gelişen beyin bölgesi olarak bilinen ön-ön korteks ile ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte, yaşamın ilk beş veya altı yılında, temel bilişsel işlevsellikte, daha sonraki gelişmeler için yaygın etkileri olan önemli gelişmeler olmaktadır. 'Yürütücü işlevler' olarak geniş bir temel bilişsel süreçler yelpazesi önerilmiştir, ancak en güncel araştırmaların etkili bir bütünleştirici incelemesinde Garon, Bryson ve Smith (2008), kilit süreçlerin ilgili süreçler gibi görüldüğü sonucuna varmıştır. Bu süreçler, dikkat (ilgisiz bilgiler yerine ilgiye odaklanmak), çalışma belleği (güncellerken veya değiştirirken bilgiyi göz önünde bulundurun), engelleyici kontrol (ilk, savunucu, otomatik veya algısal olarak çekici bir yanıtı durdurmak ve başka bir kişi ile değiştirmek) ve bilişsel esneklik (genellikle 'küme kayması' veya bir zihinsel kümeden veya görev kurallarından farklı bir kümeyle uyum sağlama yeteneği) olarak adlandırılır (Whitebread ve Basilio, 2012, ss.18-19).

Yürütücü işlevlerin, kısmen daha az göze çarpan bir yanıt lehine baskın bir yanıtı engelleme kabiliyetine atıfta bulunmadığı için çaba gerektiren kontrole benzediği

belirtilmektedir. Bununla birlikte yürütme işlevi, öncelikle bilişsel öz-düzenleme süreçlerinin bilinçli kontrolüne odaklanırken, çaba gerektiren kontrol, bir dereceye kadar, sadece herhangi bir şekilde olmasa da, duygusal reaktivite ve düzenlemenin otomatik veya bilinçsiz yönlerine odaklanmayı içermektedir. Diğer bir deyişle, çaba gerektiren kontrol, kontrolün zorunlu olduğu koşulların rahatsız edici niteliğini göz önüne alırken, yürütme işlevi üzerine çalışılan temel odak noktası, bilişsel süreçlerin esasen etkili bir şekilde nötr olan koşullar altında konuşlandırılmasıyla ilgilidir (Blair ve Razza, 2007, s.648).

Genel olarak kabul gören açıklama yürütücü işlevlerin birbirinden farklı üç bilişenden oluştuğu ve bu bilişenlerin birbiri ile ilişkili olduğu şeklindedir: Dikkat transferi, engelleyici kontrol ve çalışma belleği.

Engelleyici kontrol: Sektnan ve arkadaşlarına (2010) göre, baskın olan tepkinin, otomatik ya da daha etkin bir şekilde engellenmesi şeklinde açıklanmaktadır. Bir diğer tanımda çocuğun plan yapıp, gereken durumlarda tepkilerini engelleme davranışdır. Çocuk engelleyici kontrol ile davranışını engelleyerek, doğru olan davranışı sergiler. Bu sayede davranışını baskılayan çocuk, tepkisini daha uygun bir düzeyde sergilemiş olmaktadır (Diamond, Kirkham ve Amso, 2002). Çocukların sınıf ortamında söz almadan konuşma davranışını bastırıp, sıra ona geldiğinde konuşması engelleyici kontrole örnektir. Okul öncesi dönemde çocuklar engelleyici kontrol ile görevi yerine getirme sürecinde ona engel olabilecek davranışları engeller. Erken çocukluk döneminde yönetici işlevlerin gelişiminde engelleyici kontrolün önemine vurgu yapılmaktadır (Blair ve Razza, 2007).

Çocuğun ani davranışıyla oluşabilecek uygunsuz duruma engel olması amacıyla davranışını bastırma duygusudur (Eisenberg ve Spinrad, 2004). İçsel süreçlerin yoğun olduğu ve ani tepkilerin olabileceği süreçlerde engelleyici kontrole ihtiyaç duyulmaktadır.

Engelleyici kontrol ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, engelleyici kontrolü yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarında da olumlu yönde artış olduğu görülmüştür (Sektnan ve diğ.,2010). Harris (2016) engelleyici kontrolü, davranışı sergilemeden önce sonucunu düşünme, amaca ulaşmak için davranışların yönetilmesi olarak açıklamıştır.

Dikkat transferi: Farklı etkinlikler, işlemler ya da zihinsel etkinler arasında dikkatin geçiş yapabilmesi şeklinde tanımlanır. Gerekli bilgiyi seçip dikkatini ilgili

duruma odaklama olarak da tanımlanan dikkat transferi, çocuğun hem öğretmenini dinleyip hem de resim yapabilmesi şeklinde örneklendirilebilir (Ponitz ve diğ., 2009).

Dikkat, kişinin çevresindeki ilgili uyarınları tanımasını, diğ er uyarınları dışarıda bırakarak ilgili uyarana odaklanmasını (seçici dikkat), zaman içinde uyarın üzerindeki odaklanmanın sürdürülmesini (sürdürülen dikkat), eş zamanlı iki uyarın arasında odaklanmanın paylaşımını (bölünmüş dikkat) ve karmaşık durumlar için uyarın geçişini sağlayan adımlar bütünü nü ifade etmektedir. Dikkat transferi, belli duruma odaklanarak gerekli durumda dikkatin yön değ iştir mesidir (Eisenberg ve diğ ., 2011).

Dikkat bileş eni dikkatin düzenlemesi, korunması, alakalı olmayan özelliklere odaklanılmaması, belli hedeflere karşı dikkatin sürdürülmesi, bir görev sırasında bireyin dikkat kontrolünü kendi kendine izleyebilme becerisini ifade etmektedir (Ruff ve Rothbart, 1996; Akt: Harris, Robinson, Chang ve Burns, 2007). Dikkatin düzenlenmesi erken çocukluk döneminde geliş en önemli becerilerden biri olarak gösterilmekte (Davis, Harris ve Burns, 2010) ve çocukların küçük yaşlardan itibaren dikkat dağ itıcı nesnelere ve düşüncelere görmezden gelip bir problemi çözmek ya da bir konuyu öğrenmek için belli özelliklere odaklanma becerilerini kazanmaları önemli görülmektedir (Bodrova ve Leong, 2007).

Dikkatini odaklamak çocuğun amacına ulaşabilmesi amacıyla kullanması gereken zihinsel faaliyetlerdendir. Üzerinde durulması gereken bir öge olan dikkatini sürdürme, beyin geliş imi ile ilgilidir. Problem durumlarında dikkatini odaklaması gereken yeri bilip, çözü m süresinde bu doç rultuda ve doç ru zamanda hareket etmesidir (Dawson ve Guare, 2010).

Çalış ma belleğ i: Toplanılan bilginin takibini ve kodlamasını gerçekleştirmektedir. Buna bağ lı olarak kazanılan yeni bilgilerin, konuyla ilgili eskiden var olan bilginin yer değ iştirmesine sebep olan ve süreci düzenleyen bir kavram olarak bilinmektedir (Blair ve Ursache, 2011; Miyake ve diğ ., 2000). Bilgiyi takip edip akılda tutma olarak tanımlanan çalış ma belleğ i, çocuğun öğretmenin gösterdiğ i yolları hatırlayıp, görevini yerine getirirken bu yolları izlemesi olarak örneklendirilebilir (Ponitz ve diğ ., 2009).

Bilgiyi depolandığ y yer olan çalış ma belleğ i, bilgiyi saklayıp gerekli olduğu zamanlarda dönüştürme işlemlerinden sorumlu beceridir (Baddeley, 2012). Çalış ma belleğ i ile ilgili yapılan çalış malarda çocuklarda dört yaşından itibaren gelişmeye başladığı

görülmüştür. Altı yaşından sonra hızlı bir gelişim sürecine giren çalışma belleği ergenlik döneminde de gelişimini sürdürmektedir. (Gathercole, Pickering, Ambridge ve Wearing, 2004). Storbeck ve Maswood'un (2016) tanımına göre çalışma belleği; bilginin saklanması, bu bilgiler eşliğinde görevini yerine getirme becerisidir. Aynı çalışmada çalışma belleğinin okul yıllarında başladığını savunulmaktadır. Meltzer (2018) çalışmasında çalışma belleğinin erken çocukluk döneminde gelişmeye başladığını ve gerektiğinde ölçme işlemlerinin yapılabileceğini belirtmiştir.

2.1.3.1. Yürütücü işlevlerin gelişmesi. Snyder, Maruff, Pietrzak, Cromer ve Snyder (2008) yürütücü işlevi becerilerini, hedeflenen davranıştan sorumlu olan ilişkili işlemlerin toplamını içeren bir şemsiye terimi olarak tanımlar. Bu şemsiye aynı zamanda yürütme işlevleriyle aynı anda birkaç bilişsel sürecin gerekli olduğu durumlarda yapılan çaba için bilinçli seçimleri de ifade etmektedir.

Yürütücü işlevlere bakıldığında çocuklarda çok erken yaşlardan gelişmeye başladığı gözlenmiştir. De Luca ve Leventer (2008) çocuklarda ilk engelleyici kontrol ve çalışma belleği oluşumunun yedinci/sekizinci ay civarlarında gözlemlenebildiğini ifade etmişler ve çocuklarda üç yaş civarlarında hem engelleyici kontrolün hem de çalışma belleğinin önemli ölçüde geliştiğini belirtmişlerdir. Bu açıklamayla beraber 4,5 yaş civarlarındaki çocuklarda 3,5 yaş civarındaki çocuklara göre belirtilen becerilerinin daha iyi düzeyde geliştiği vurgulanmıştır. Jacques ve Zelazo (2001) çocuklarda dikkat transferinin (bilişsel esneklik) üç yaşından sonra gelişmeye başladığını ve ilerleyen yaşlarda ise bu becerinin daha fazla geliştiğini tespit etmişlerdir.

Yürütücü işlevler ile ilgili süreçler; beklenti, hedef seçimi, planlama, faaliyetlerin başlatılması, öz kontrol, zihinsel esneklik, dikkat ve geri bildirimdir. Yürütücü işlevlerin bebeklik çağında ortaya çıktığı, çocukluktan ergenliğe gelişen ve bir çocuğun bilişsel işlevlerinde, davranışında, duyguların hakimiyetinde ve sosyal etkileşiminde etkili olduğu belirtilmiştir (Anderson, 2002). Bu Dönem, 8-12 yaşlarında temel değişiklikler yürütme işlevleri ile yaşamın ilk yıllarından başlayarak gelişmeye başlamıştır.

Başarılı olmak yaratıcılık, esneklik, öz kontrol ve disiplin gerektirir. Hepsinin merkezinde yürütücü işlevler vardır. Zihinsel olarak fikirlerle oynamak, dürtüsel bir tepki vermek ve dikkate odaklanmak yerine hareket etmek gibi bilişsel stratejileri kullanmanın, kademeli bir gelişim süreci olabileceği ileri sürülmektedir (Diamond ve Lee, 2011).

Welsh ve diğeri, (1991) yürütücü işlevlerinin gelişiminin ilk önce 6 yıllık üç aşamalı olduğunu ve ardından 10 yıllık ergenliğin takip ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, uyarıcı uyaranlarla mücadelenin 6 yaş civarında olgunlaşmaya başladığı kabul edilmektedir. Ancak, dikkat yürütme işlevi becerilerinden biri olarak görüldüğü için, ilgiye verilen dikkat yanıtlarının bebeklik döneminde gelişen ilk yönetici işlev becerileri olduğunu vurgulayan çalışmalar da vardır (Greenspan ve Wieder, 2006).

Öte yandan, yürütücü işlev becerilerinden biri olan engelleyici kontrol, 0-2 yaş arasındaki tepkimeyi sınırlandırmaktır. Bazı araştırmacılar kısıtlamanın yürütme işlevlerini birleştiren merkezi bir bileşen olduğunu öne sürmektedir. Bazıları yanıtın sınırlandırılmasının yürütücü işlevlerin başka bir yönüne (yani çalışma belleğine) bağlı olduğunu ve ayrılabilir bir bileşen olmadığını iddia etmektedir (Garon ve diğ., 2008).

2.1.4. Öz-Düzenleme Becerilerini Etkileyen Faktörler

Öz-düzenleme becerilerini etkileyen faktörler bireysel ve çevresel faktörler olarak düşünülebilir. Çocuklarına model olan anne-babaların öz-düzenleme becerileri düşük olursa çocuklarında öz-düzenleme becerilerinin düşük olduğu görülmektedir. Özellikle okul öncesi öğretmen adaylarının üniversite öğrenimlerinde öz-düzenleme/ davranış düzenleme ile ilgili farkındalıklarını ve kendi öz-düzenleme becerilerini destekleyen, çocukların gelişimindeki öz-düzenleme becerilerin gelişimsel aşamaları, öz-düzenleme becerilerini geliştirme ve öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik içeriği olan dersler üniversitelerin ilgili bölümlerinde ders olarak verilebilir (Sezgin ve Demiriz 2016).

Okul ortamını etkileyen faktörler öğretim yöntemini, mevcut materyallerin kalitesini ve uygulama fırsatlarını içermektedir. Çocuk faktörleri çoğunlukla yaş, cinsiyet, köken, hedef dile maruz kalma süresi, motivasyon ve öğrenme tarzı gibi faktörlerle belirlenmektedir. Okul ortamında öz-düzenleme yöntemlerinin kullanımı çoğunlukla çocukların öz yeterlik algıları, değerleri ve motivasyonları ile belirlenmektedir.

Bireyin öz-düzenleme becerisinin çevresini etkilediği ve onun ortamının bireyin öz-düzenleme mekanizmasının gelişimine fayda sağladığı, öz-düzenleme süreçlerinin açıklanmasını kolaylaştırdığı ve kendi içlerine uyum sağlamalarına destek olduğu bilinmektedir. Çevre ve birey arasındaki ilişki öz-düzenleme becerilerinin gelişiminde görülür. Bireylerin iç standartları ahlaki kurallar, sosyal değerlendirmeler ve model almadan oluşmaktadır. Birey, kendi iç standartlarını oluşturur ve çevresini gözleyerek ve

değerlendirme süzgecinden duyduğunu duyarak anlamlı bir şekilde inşa etmektedir (Can Aran, 2015, s.207).

Eker ve Arsal (2014), öz-düzenleme becerilerinin kazandırılmasında kurumsal eğitimin işlevinin önemli olduğunu, özellikle ilkokula başlangıç ve ortaokula geçiş yıllarının çocuğun uyum sağlaması açısından iki kritik dönem olduğunu ifade etmişlerdir. Öz-düzenlemenin okulda desteklenmesinin nedenleri şu şekilde sıralanmaktadır;

1. Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler çocukların seçeneklerini artırmakta ve doğru kararlar alabilmeleri konusunda oldukça fazla alternatifler sunmaktadır. Fakat bu hızlı gelişmeler toplumun ve ailenin yapısını etkilemekte, çocukların düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını tehdit edebilmektedir. Okullarda davranış bozuklukları, şiddet, madde kullanımı, intihar, derse devamsızlık, derse ilgisizlik gibi olumsuz eğilimler artış gösterebilmektedir.

2. Eğitimin etkisinin sadece okul yılları boyunca değil yaşam boyu devam etmesi esastır. Çocukların öz-düzenleme becerileri hem okul sırasında, hem okul sonrasındaki gelişimleri için de gereklidir.

3. Öz-düzenleme çocukların öğrenmeyi kendilerinin başlatmalarını, sürdürmelerini sağlar. Amaçlarına uygun stratejiler belirleyebilir, uygulayabilir ve sonuçları gözden geçirebilirler.

4. Öz-düzenleme ile çocukların motivasyonlarında artış görülür. Yüksek motivasyon onların başarılarını da artırır, geleceğe umutla bakmalarına olanak vermektedir (Zimmerman, 2002; Akt. Somuncuoğlu, 2005).

Eğitim ortamında öz-düzenleme çocuğun öğrenmesinde aktif olmasını, kendi öğrenmesini kendisinin oluşturmasını sağlamaktadır. Sınıf ortamının, eğitim yaklaşımlarının ve öğretmen-çocuk etkileşiminin çocukların öz-düzenleme becerilerini etkilediği görülmektedir.

Öğretmen-çocuk etkileşimi ile 80 çocuğun öz-düzenleme becerilerinin incelendiği bir çalışmada çocukların öz-düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Olumlu öğretmen-çocuk etkileşiminin öz-düzenleme becerilerini etkilediği saptanmıştır (Güler Yıldız, Ertürk Kara, Fındık Tanrıbuyurdu ve Gönen, 2014).

Doğruyol, Türküler Aka ve Enisoğlu Tilbe (2017) ise 143 anne-çocuk çifti oluşturmuş ve çocuklara “Baş, ayaklar, dizler ve omuzlar” annelere de “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği” uygulamışlardır. Bulgular, özel okula devam eden çocukların devlet okuluna devam edenlere göre davranışsal düzenleme puanlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Annelerle ilgili bulgularda ise sadece sıkı disiplin boyutunun davranışsal kontrol becerileri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Ekinci Vural (2012) ise ilkokul birinci sınıf çocuklarından okul öncesi eğitimi deneyimi olan ve olmayan çocukların öz-düzenleme becerilerini incelemiştir. Bulgular, okul öncesi eğitim alan çocukların öz-düzenleme beceri puanlarının almayanlara göre yüksek olduğunu göstermiştir. Bu nedenle eğitim ortamı, eğitim programı ve öğretim yaklaşımlarının çocuklarda öz-düzenlemeyi destekleyici olarak düzenlenmesi gerekmektedir.

Bondurant (2010), araştırmasında ilkokuldaki okuma ve matematik becerilerinde zorluk çeken çocukların 36 aylıkken gösterdikleri hazzı erteleme becerilerinde sergiledikleri güçlüklerle alakalı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Kıldan’ın (2011) yaptığı araştırmasında öğretmen-çocuk ilişkileri araştırılmıştır. Araştırmaya 276 öğretmen ve bu okullardaki 1104 çocuk dahil olmuştur. Araştırmada “Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin kıdem yılı ve branjının ve sınıf, cinsiyet, okul öncesi eğitim alma yılının etkili olduğunu göstermiştir.

Bu yapılan çalışmalar çocukların sınıf içinde öğretmenlerinin geliştirdiği stratejiler ve akranlarından gördükleri destekle, duygusal kontrolü kazanmak için yeni fırsatlar yakaladıklarına vurgu yapmaktadır (Harris, 2016).

2.1.5. Öz-Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi

Öz-düzenleme becerilerini desteklemek için, öğrenme ve performans sırasında bireysel, sosyal ve fiziksel çevre koşulları sürekli değiştikçe düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu düzenleme önceki performanslardan sonraki performansa dönüşüm gerçekleştirmektedir. Öz-düzenlemenin sosyal bir model olarak geliştiği görülmektedir. Sosyal bilişsel modele göre öğretmenler, çocuklara bir model ve geri bildirim vererek öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesini desteklemektedir. Çocuğun ilk öğrenme

ortamı ailedir ve ebeveynler, çocuğa bir model vererek öz-düzenleme becerilerini desteklemektedir.

Öz-düzenleme becerilerini arttırmada en büyük faktör başarıdır. Başarılar, başarısızlıkları azaltırken öz-düzenlemeyi arttırmaktadır. Çocuğa yönelik “yapabilirsiniz!” gibi motive edici cümlelerin çocuğun öz-düzenlemeyi arttırması üzerinde etkisi vardır. Okul ortamı aileden sonra en önemli ortamdır. Okul ortamında öz-düzenleyici öğrenenler olabilmek için çocukların, anlama, biliş, motivasyon ve yakın gelişim alanlarını dikkate alarak anlama ve destekleyici öğretim yöntemlerini kullanma yönünden değerlendirilmesi gerekmektedir. (Vardar, Arsal, 2014). Çocuklarla planlamalarını, izlemelerini, geri bildirim vermelerini ve kendilerini geliştirmelerini sağlayan bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır. Öz-düzenleme, üst düzey düşünme becerileri gerektirdiğinden, gerçek yaşamın karmaşık ve orijinal yapısı eğitim ortamına yansıtılabilir ve çocuklar öz-düzenleme yapmaya teşvik edilebilirler. Çocuklara, kendi öğrenme süreçlerini ve hedeflerini değerlendirmek için eleştiriler ve fırsatlar sağlanmalıdır (Uygun, 2012).

2.1.5.1. Öz-düzenlemede çocuklar için kullanılan ölçekler. Öz-düzenleme becerilerini değerlendirmek üzere geliştirilen ölçme araçları en genel anlamda çocuklara birebir uygulanan ölçekler ve ebeveyn ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak geliştirilen ölçekler olmak üzere iki gruba ayrılabilir.

McCoy (2019) yapmış olduğu çalışmada çocuklarda yürütücü işlev ve öz-düzenleme becerilerini değerlendirmede farklı yaklaşımlar olduğunu belirtmiştir. Bu değerlendirme aşamasında kullanılan üç farklı yöntem olan doğrudan değerlendirme, yetişkin raporları ve gözlem araçlarını incelemiştir. Doğrudan değerlendirmede özellikle dikkatleri sınırlı olan küçük çocuklarda çoklu doğrudan uygulamayı uygulamak için zaman ve kaynak gerekli olduğunu belirtmiştir. Yetişkin raporlarında doğru raporlamanın olamayacağını, gözlem araçlarının da kısıtlı olduğunu belirtmiştir.

2.1.5.1.1. Çocuklara birebir uygulanan ölçekler. Çocuklara birebir uygulanan ölçekler incelediğinde en yaygın olarak kullanılan ölçek Ponitz, McClelland, Jewkes, Connor, Farris ve Morrison (2008) tarafından geliştirilen ve İvrendi (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Baş, Ayak Parmakları-Omuzlar ve Dizler (BADO)” ölçme aracıdır. BADO’nun amacı çocukların verilen yönergeye göre hareket etme seviyelerini ölçmektir. Bu ölçek çocuklara bireysel olarak uygulanmaktadır. Uygulama süresi ortalama olarak 10 dakikadır. BADO-DY’nin ilk modeli olan Baştan Ayağa değerlendirme aracı 3 ile 6 yaş

arası çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Daha sonra, Baştan Ayağa değerlendirme aracına ek bölümler ilave ederek “Baş-Ayak-Diz Omuza Dokunma Yönergeleri” (BADO-DY) geliştirmişlerdir. Değerlendirme aracının, Amerika'nın Michigan ve Oregon eyaletlerinde bulunan 343 çocuk ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Türkçe uyarlama çalışması ise Sezgin (2016) tarafından 36-72 aylık 591 çocukla gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi çocuklar için performansa dayalı değerlendirme aracı olan 87 BADO-DY, iletişim ve duygu odaklı olmayan, dinleme, dikkat ve hatırlama gibi becerilere odaklı oyunlardan oluşturulmuştur. Çocukların aynı anda dikkat, çalışma belleği, önleyici kontrol becerilerinin kullanımı, yürütücü işlev becerilerinin entegrasyonu ve sosyal etkileşim içinde davranış üretme becerilerini ölçmektedir.

Davranışsal öz-düzenleme becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme araçlarını göz önünde bulunduran, bilgisayar görevlerinde Dikkat Testi, 6-9 yaş arası çocuklara uygulanan bir araçtır ve balıkları beslemek için 30 dakika süren ve yanıt süresiyle derecelendirilen bir araçtır. Materyal olarak bilgisayar ve yazılım gerektirir (Rothbart ve diğ., 2011). Ayı ve Ejderha, 3-4 yaşlarında uygulanan, belirli komutlarla ayı ve ejderha kuklaları tarafından uygulanan, sadece çocuk tarafından verilen yönergelere cevap vermeleri istenen, kuklalar arasında 0-10 olarak derecelendirilen bir değerlendirme aracıdır ve zamanla değişebilen malzemelerdir (Carlson ve diğ., 2004). 3-5 yaş içerisinde uygulanan bir değerlendirme aracıdır. Çocuklardan, sayfaları her sayfadan ayırarak dört bölüme ayırmaları ve her sayfaya farklı resimler koymaları istenir. Yaklaşık 15-20 dakika süren değerlendirmede malzeme olarak resim ve ayırıcılar kullanılmıştır. Puanlamada hatırlama sayısı kullanılmıştır.

Çalışma Belleği Batery değerlendirme aracı 4-15 yaşları için geçerlidir. Değerlendirme bireysel bir değerlendirmedir ve 60 dakika sürer ve kayıt formuna kaydedilir.

2.1.5.1.2.Yetişkin görüşlerine dayalı olan ölçekler. Yurt içi alan yazınında yetişkin görüşlerine dayalı olarak çocukların öz-düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi ile ilgili ölçme araçları geliştirilmiştir (Bayındır ve Ural, 2016; İvrendi ve Erol, 2018).

“4-6 Yaş Çocuklarının Öz-Düzenleme Becerileri Öğretmen Formu”, İvrendi ve Erol (2018) tarafından geliştirmiştir. Ölçek engelleyici kontrol (8 madde), dikkat (9

madde), çalışma belleği (5 madde) şeklinde üç alt boyut ve 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .94 şeklindedir.

“4-6 yaş çocukların Öz-Düzenleme Becerileri Anne Formu” İvrendi ve Erol (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 3-6 yaş arasındaki çocukların öz-düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek, 17 madde oluşmakta ve davranış düzenleme ve sosyal beceri olmak üzere 2 alt boyutu vardır. Davranış düzenleme alt boyutunda 10 madde ve sosyal beceri alt boyutunda ise 7 madde yer almaktadır. Olumsuz madde olan 13. ve 14. maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçek 5’li likert şeklinde puanlanmaktadır. Uyarlama sonucu ölçme aracının iç tutarlılık katsayısı davranış düzenleme alt boyutu için .96, sosyal beceri alt boyutu için .87 ve ölçeğin bütününe yönelik ise .94 şeklinde belirlenmiştir.

“Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği”; Bayındır ve Ural (2016)’ın geliştirdiği beceri ölçeği Whitebread ve arkadaşları (2009) ve Eisenberg ve arkadaşları (2010) tarafından geliştirilen ölçekten etkilenmiştir. 5’ li derecelendirme yapılarak kodlanan ölçek 33 maddenin oluşmakta ve öz-düzenlemeye yönelik kavramsal tanımları temel almaktadır.. Ölçek 5’li dereceleme şeklindedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında, düzenleme becerileri alt boyutunun .96, kontrol becerileri alt boyutunun .91 ve ölçeğin bütününe yönelik .96 şeklinde saptanmıştır.

“Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” (The Dimensions of Mastery Questionnaire DMQ18); 1993 yılından itibaren 30 yıllık bir süreç boyunca Morgan, Maslin-Cole, Harmon, Busch-Rossnagel, Jennings, HauserCram, ve Brockman tarafından çalışılan bir ölçektir. 2015 yılında ise Morgan, Wang, Barrett,Liao, Wang, Huan ve Jozsa tarafından Motivasyon Ölçeği’nin (DMQ18) yeni doğan, okul öncesi ve okul çağı çocukları için güncelleme çalışması yapılmıştır. 5’li derecelendirme yapılan bir ölçektir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak tamamlanmaktadır.

Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği: Smith-Donald ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)”, performansa dayalı değerlendirmeyi gerektirmektedir. Uygulayıcı ve çocuk arasındaki iletişim sonucunda çocuğun duygu, dikkat düzeyi ve davranışlarını 0 ve 3 arasında puanlanmaktadır. 2012 yılında Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız tarafından Türkçe’ ye uyarlama çalışması yapılan anketin Dikkat/Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu olmak üzere iki faktörlü olduğu

görülmektedir. 16 maddeden oluşan ölçeğin alpha deperi .83, Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunun değeri .88, Olumlu Duygu değeri ise .80'dir.

2.1.6. Çocuklarda Öz-Düzenleme Becerilerinin Desteklenmesi

Öz-düzenleme becerilerini desteklemek için, öğrenme ve performans sırasında bireysel, sosyal ve fiziksel çevre koşulları sürekli değiştikçe düzenlemeler yapmak gerekmektedir. Bu düzenleme önceki performanslardan gelen geri dönüşümü bir sonraki performansa uyarlayarak gerçekleştirilir. Sosyal bilişsel modele göre öğretmenler, çocuklara bir model ve geri bildirim vererek öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesini destekleyebilir. Çocuğun ilk öğrenme ortamı ailedir ve ebeveynler, çocuğa model olarak dönüt vererek öz-düzenleme becerilerini destekleyebilir.

Aileden sonra en önemli ortam okul ortamıdır. Okul ortamında çocukların öz-düzenleyici öğrenenler olmaları için anlama düzeylerinin değerlendirilmesi ve üst biliş, biliş, güdülenme açısından destekleyici öğretim yöntemlerinin kullanılması, yakın gelişim alanını göz önünde bulundurarak öğretim yapılması gerekmektedir. Çocuklara kendi öğrenme süreçlerini planlama, izleme, kendilerine dönüt verme ve kendilerini düzeltme fırsatı sunan bir öğretim ortamı sağlanmalıdır.

Öz-düzenleme daha üst düzey düşünme becerisi gerektirdiğinden gerçek yaşamın karmaşık ve özgün yapısı eğitim ortamına yansıtılarak çocuklar öz-düzenleme yapmaya teşvik edilebilir. Çocukların eleştiri yapmaları sağlanmalı, kendi öğrenme süreçlerini ve amaçlarını değerlendirme fırsatları oluşturulmalıdır (Uygun, 2012).

Kişinin kendi davranışını düzenlemeyi öğrenmek, birçok yönden okuryazarlık veya sayısal yazarlık gibi diğer becerileri öğrenmeye benzemektedir. Küçük çocuklar için okumayı veya saymayı öğrenmenin erken aşamaları uygulamalı faaliyetlerin ve manipülatiflerin kullanılmasını içermektedir. Benzer şekilde, öz-düzenlemeyi öğrenmenin ilk aşamaları, çocukların hafızalarını ve dikkatlerini desteklemeye yardımcı olan görsel ve somut hatırlatıcıların kullanılmasını içermektedir (Bodrova ve Leong, 2005, s.34):

Duygusal öz-düzenleme ve bilişsel öz-düzenlemenin aynı sinir köklerine sahip olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle, çocuklar büyüdükçe ve beyinleri geliştikçe, hem düşüncelerini hem de hislerini giderek kontrol altına alabilirler. Ayrıca, eğer bir sinir sistemi tekrar tekrar kullanılırsa, bir kas egzersizinde olduğu gibi gelişmeye devam

edebileceği ileri sürülmüştür. Tersine, eğer çocuklar genç yaşta kendi kendini düzenleyen davranışlarda sistematik olarak yer almazlarsa, karşılık gelen beyin alanlarının tam potansiyellerine ulaşamayacağı vurgulanmıştır. Çocuklar öz-düzenleme becerilerine sahip bir şekilde anaokullarına gelseler de, öğretmenlerin tüm çocukların bu kritik becerileri geliştirmelerine yardımcı olmak için kullanabilecekleri basit stratejiler vardır (Bodrova ve Leong, 2008). Bu stratejiler;

- Çocuklara belli bir davranışın kurallarını uygulama ve bu gibi yeni durumlarda fırsatlar yaratılmalıdır. Çocuklar yetişkinler tarafından sürekli olarak düzenlendiğinde, aslında “öğretmen tarafından düzenlendiklerinde” kendi kendini düzenledikleri görünmektedir. Belli bir davranışın kurallarını içselleştirebilmek için çocuklar bunları üç şekilde uygulayabilir:

İlk olarak, çocuklar başkası tarafından kurulan ve izlenen kuralları takip edebilmektedir. İkincisi, çocuklar birbirleri için kurallar koyabilmeli ve bu kuralların nasıl uygulandığını izleyebilmelidir. Üçüncü olarak da, kuralları kendilerine uygulamaları gerekir.

- Çocuklara öz-düzenleme ile ilgili görsel ve somut hatırlatmalar sunulur. Kişinin kendi davranışını düzenlemeyi öğrenmek, birçok yönden okuryazarlık veya sayısal yazarlık gibi diğer becerileri öğrenmeye benzemektedir. Küçük çocuklar için okumayı veya saymayı öğrenmenin erken aşamalarında uygulamalı faaliyetlerin ve manyetik harfler veya Unifix küpleri gibi manipülatiflerin kullanılması gerekir. Benzer şekilde, öz-düzenlemenin öğrenilmesinin erken aşamaları, çocukların hafızasını ve dikkatini destekleyen görsel ve somut hatırlatıcıların kullanılmasını içerir.

- Oyunları müfredatın önemli kısımları haline getirilmeli, aynı zamanda çok ciddiye alınmaları gerekmektedir. Anaokuluna giden çocuklar öz-düzenlemeyi en iyi şekilde çocukların, yetişkinlerin koyduğu, pazarlık yaptığı ve kurallara uyduğu etkinlikler yoluyla öğrenirler.

Çocuklar sürekli yetişkinler tarafından düzenlendiğinde, “sahte kurallara uyma” riskiyle karşı karşıya kalırlar. Belli bir davranışın kurallarını içselleştirebilmeleri ve bunları yeni bir durumda kullanabilmeleri için, kuralları üç farklı bağlamda uygulamaları gerekir. Öncelikle, bir yetişkin veya başka bir çocuk tarafından düzenlendiğinde kurallara uymaları gerekir; ikincisi, diğer çocukları kuralları takip ederek düzenleyebilmeleri

gerekir; ve son olarak, kuralları kendilerine uygulamak zorundadırlar (Bodrova ve Leong 2005, s.34).

Çocuklarda yüksek gelişme seviyesi, karmaşık bilişsel işlemleri gerçekleştirme ve öz-düzenleme yeteneği ile ilişkilidir. Çocuklar bu seviyeye olgunlaşma veya yalnız nesnelere tecrübe birikimi yoluyla ulaşamazlar. Bu yüksek bilişsel gelişim seviyesinin ortaya çıkması, araçların örgün ve gayri resmi talimatlarla tahsis edilmesine bağlıdır (Bodrova ve Leong, 2006, s.18) .

2.2. İlgili Araştırmalar

Yurt içi ve yurt dışı alan yazın incelendiğinde, öz-düzenlemenin farklı yaş gruplarından örneklemeler ile ve farklı değişkenler ele alınarak çalışıldığı görülmektedir. Çalışılan örneklemelerde 25 aylık çocukların yanında 3-6 yaş grubunun da olduğu saptanmıştır. Öz-düzenlemeye etki eden yaş, cinsiyet, aile geliri gibi sosyo-demografik özelliklerin yanı sıra bu becerilerin ileri yıllardaki akademik başarı gibi özelliklerle ilişkisine yönelik çalışmalar da mevcuttur.

Bondurant (2010), öz-düzenleme süreciyle ilgili sorunların sonraki dönemlerdeki akademik başarısızlıklarla ilişkili olup olmadığını araştırmıştır. Örneklem 36 ve 54 aylar arasında 1364 çocuktan oluşmaktadır. Anne ve çocuk ilişkilerinin gözlemlendiği ve bu gözlemler doğrultusunda çocukların verilen görevleri yerine getirme durumları uzmanlar tarafından ölçeklendirilmiştir. Boylamsal olan bu çalışmada aylara göre çocuklara farklı görevler verilmiş, yarı yapılandırılmış süreçler gözlemlenmiştir. Bulgular ise öz-düzenleme becerilerinin gelişimindeki geriliğin aynı yönde, ilerleyen süreçte çocukların akademik başarılarını da etkilediği ve sorunlar yaşadığı görülmüştür. Aynı şekilde uyum ve hazzı erteleme becerilerindeki başarısızlıklar çocukların ilerleyen süreçte okuma becerilerini de olumsuz yönde etkilemiştir.

Kochanska, Philibert ve Barry (2009), genetik yapının ve anne-çocuk arasındaki bağlanma biçiminin öz-düzenleme ile ilişkisi incelemiştir. Çalışmada, 25- 52 aylık 89 çocukla çalışılmıştır. Çalışmada, 25 aylık çocukların hazzı erteleme becerileri, fincanın altında duran şekerleme ve paketlenmiş bir oyuncaya ulaşmak için beklemeleri üzerine kurulu dört görevle değerlendirilmiştir. Bununla birlikte bir davranışı göstermek için sinyal bekleme üzerine kurulu ahşap bloklardan kule yapma görevi çocukların önleyici kontrolüne ilişkin değerlendirme yapmak üzere kullanılmıştır. 25 aylık çocuklarda

kullanılan görevlere ek olarak, 38 aylık çocuklarda hazzı erteleme değerlendirilmesi için bir süre düşündükten sonra küçük oyuncaklarla dolu bir kutudan oyuncak seçme görevi kullanılmıştır. Motor etkinliğin yavaşlatılmasına yönelik olarak da bir çizgi üzerinde yavaşça yürüme ve “bir oyuncak kaplumbağayı dolambaçlı bir patikadan evine götürme” görevlerine yer verilmiştir. Bunun yanı sıra ses tonunu ayarlabilmek düzeylerini ölçmek üzere fısıldama görevi ve çaba gerektiren dikkat becerilerinin ölçülmesi için de “deve-cüce” oyununa benzer iki görev kullanılmıştır. 52 aylık çocuklar içinse, hazzı erteleme becerilerine yönelik dil üzerinde şekerleme tutma, bir davranışı göstermek ya da göstermemeye dair sinyalleri takip etmek için bir oyuncak kuş ya da ejderhanın yönergelerine uygun hareket etme ve kırmızı-yeşil ışığa göre hareket etme görevleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, genetik olarak risk altında olmasına karşın anneleri ile güvenli bağlanma kuran çocukların, risk altında olmayan çocuklarla aynı düzeyde öz-düzenleme gösterdikleri belirlenmiştir.

Murray, Rosanbalm ve Christopoulos (2016) örnekleminin yarısını azınlık gruplardan ve ailelerin riskli olduğu 0-2 yaş aralığında 27 çocuk, 3-4 yaş aralığında 75 çocuk ile okul öncesi dönem ve öz-düzenleme becerileri üzerine çalışma gerçekleştirmişlerdir. Müdahaleler uzmanlar ve Head Start uzmanları tarafından gerçekleştirilmiştir. 0-2 yaş aralığında öz-düzenleme değerlendirme sonuçları için kanıtların ortalama gücünün küçük ve orta arasında olduğu belirtilmiştir. Süreçte çocukların davranışsal düzenlemelerin ve sosyal etkileşimlerinde küçük ila orta dereceli faydalar belirlenmiştir. 3-4 yaş aralığındaki çocuklarda da eğitimin bilişsel, duygusal ve davranışsal öz düzenleme üzerinde küçük ve orta düzey etkileri olduğu belirlenmiştir.

Akawi (2010) çalışmasında, okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenlemeleri ile ilköğretime hazır olmaları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 3 ve 4 dört yaş grubundaki 1126 çocuk oluşturmuştur. Sosyal-duygusal gelişimi değerlendirme aracı kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öz-düzenleme beceri düzeyleri başarılı olan çocukların ilerleyen süreçte matematik ve okuma yazmaya hazırlık becerilerinde olumlu yönde gelişim gösterdiği görülmektedir. Bulgular, 3 yaşındaki çocukların matematik, 4 yaşındaki çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin çocukların öz-düzenlemeleri ve ailelerine ilişkin risk faktörlerinden etkilendiği görülmüştür.

Fransa, Almanya ve İzlanda’ daki 260 çocuğun öz-düzenleme becerilerinin değerlendirildiği başka bir çalışmada ölçme aracı olarak “Baş-Ayak parmakları-Dizler-

Omuzlar” kullanılmıştır. Çok kültürlü olan bu çalışmada İzlanda hariç diğer ülkelerdeki çocuklarda öz-düzenleme yönünden cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (Gestsdottir ve diğ., 2014).

Wanless ve arkadaşları (2013) örneklem grubunu 3-6 yaş arası Amerikalı, Tayvanlı, Güney Koreli ve Çinli çocukların oluşturduğu çalışmalarında öz-düzenleme becerilerini değerlendirmişlerdir. “Baş-Ayak parmakları-Dizler-Omuzlar” ölçeğinin kullanıldığı çalışmada Amerikalı kız çocukların öz-düzenleme becerilerinin erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğunu; Asyalı çocuklarda ise öz-düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini saptamışlardır.

Williford ve arkadaşları (2013) tarafından okul öncesi sınıfların kalitesi, çocukların sınıf içi bireysel katılımları ve öğretmenlerin sınıf düzeyinde etkileşimlerin ile çocukların okula hazırlık seviyeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Örneklemin 605 çocuk ve 309 öğretmenden oluştuğu çalışmada çocukların sınıf içi katılımlar, öğretmen etkileşimleri doğrudan gözlem yoluyla değerlendirildi. Çocukların sınıf içi katılımı ve öğretmen etkileşimlerinin kalitesi, okula hazırlık becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Çocukların sınıf içi katılımlarının öz-düzenleme becerileriyle ilişkilendirildiği çalışmada okul öncesi çocukların okul hazırlığının dil, okuryazarlık ve öz-düzenleme alanlarında edindiği kazanımlarla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çocuklarla yüksek derecede duyarlı etkileşimlere girdiğinde okula hazırlık becerilerinde olumlu yönde artış gözlemlenmiştir.

Hee Soon ve arkadaşları (2013) çalışmalarında, 3-5 yaşları arasında 229 Güney Koreli okul öncesi öğrencilerin davranışsal düzenlemeleri ile cinsiyet, okula hazırlıklık düzeyleri ve sınıf becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Baş- ayak parmakları- dizler- omuzlar görevleri sunulmuş, çocukların sözlü komutlara ters şekilde yanıt vermeleri beklenmiştir. Bulgular davranışsal düzenleme ve akademik becerilerde cinsiyet faktörünün etkili olmadığını fakat sınıfla ilgili beceri ve sosyal becerilerde cinsiyet değişkenine göre kızlarda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca davranışsal düzenleme becerisi ve cinsiyet değişkeni için erkek öğrencilerde erken okumada etkili olduğu görülmüştür. Araştırmaya göre erken çocukluk döneminde davranışsal düzenleme becerilerinin desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu becerilerin okula hazır oluş seviyesinde önemli bir etkiye sahiptir.

Bierman, Nix, Greenberg, Blair ve Domitrovich (2008), Head Start okullarında düşük sosyo-ekonomik düzeyde yaşayan çocukların yürütücü işlevlerin, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel olarak okula hazır olmaları ile ilişkisini incelemişlerdir. Çalışma grubunu 4 yaş grubu 356 çocuk oluşturmuştur. Bulgular, yürütücü işlev becerilerinin çocukların okuma yazmaya hazırlık, olumlu sosyal davranış ve saldırganlık kontrolü düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca Head Start programının, çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimini desteklediği belirlenmiştir.

Bir başka araştırmada, çocukların öz-düzenleme becerilerinin, erken akademik becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği'nin kullanıldığı çalışmada çocuklara öz-düzenlemeyle ilişkili olan yürütücü işlevler ve gayretli kontrole yönelik görevler verilmiştir. Görevleri yerine getirme durumlarına göre değerlendirme yapılmıştır. Bulgulara göre yürütücü işlev becerileri ve gayretli kontrol düzeylerinin Head Start programı ve buna benzer okul öncesi eğitim programlarından olumlu yönde etkilendiği görülmüştür. Ayrıca bu becerilerin yanında çocukların erken akademik becerilerinin gelişim gösterdiği belirlenmiştir (Raver ve diğ., 2011).

Murray ve Kochanska (2002) araştırmalarında, çocukların çaba gerektiren kontrolleri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu sebeple çaba gerektiren kontrol düzeylerinin çocuktaki problemlili davranışların görülme sıklığını arttırdığı varsayımından yola çıkmıştır. Örneklem grubunu 103 çocuk ve anneden oluşmaktadır. Çocukların çaba gerektiren kontrolleri hazzı erteleme, motor aktiviteyi yavaşlatma, yap-yapma görevleri, ses tonunun düzenlenmesi, bilişsel tepki verme ve çaba gerektiren dikkat boyutlarında ölçülmüştür. Çocukların hazzı erteleme düzeylerini ölçmek üzere şeker tutma, oyuncak paketleme ve buna benzer görevler kullanılmıştır. Motor aktivitenin yavaşlatılmasına dair ölçümleri tavşan ve kaplumbağa görevi, denge tahtasında yürüme ve şekil çizme görevleri yer verilmiştir. Çocukların davranışlarını engelleyip engelleyemediklerini belirlemeye yapılan uygulama içinde belirli görevler verilmiş, oyunlar oynanmıştır. Çocukların ses tonlarını ayarlamasına dönük olarak ise fısıldama görevi kullanılmıştır. Çocukların bilişsel tepki verme düzeylerinin belirlenmesi için kullanılan Kansas Tepki Verme-Dürtüsellik Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, düşük ve yüksek düzeyde çaba gerektiren kontrol gösteren çocukların daha fazla problem davranış gösterdikleri görülmüştür.

Anderson (2002) araştırmasında, dikkat kontrolü, bebeklik döneminde ortaya çıkmakta ve erken çocukluk döneminde hızlı bir şekilde geliştiğini belirtmiştir. Buna karşılık, bilişsel esneklik, hedef belirleme ve bilgi işlem, 7-9 yaş arasında kritik bir gelişme süresi yaşamaktadır ve 12 yaşına kadar olgunlaşmaktadır. Çocukluk dönemindeki yürütme süreçlerinin gelişim süreci ilerleyen süreçteki çocukluk ve ergenlik dönemlerindeki yürütme işlevlerinin değerlendirilmesinde etkilidir. Yürütücü işlevlerin gelişimini anlamak için beyin-davranış arasındaki ilişkinin daha detaylı anlaşılması, yapısal nöro görüntülemeyi içeren boylamsal çalışmalara ihtiyaç vardır.

Raikes ve arkadaşları (2007), düşük sosyo-ekonomik koşullarda yaşayan 14-36 aylık çocukların öz-düzenleme gelişim düzeylerini ve öz-düzenleme gelişimi üzerinde etkili olan olguları belirlemek üzere yaptıkları çalışmada, çocukların öz-düzenleme becerilerini değerlendirmek üzere Bayley Bebek Gelişim Ölçeği'ni (Bayley scales of infant development-BSID) kullanmışlardır. Ölçekte, çocukları bilişsel olarak yordayacak, çocukların dikkatini odaklama, uygulayıcıyla işbirliği yapma ve kararlılık düzeyini belirleyecek maddeler bulunmaktadır. Testin uygulaması sırasında, uygulayıcının görevi tamamlaması için çocuğu cesaretlendirmemesi gerekmektedir. Çocuğun gerginlik ya da rahatsız olma gibi olumsuz bir duygu durumu yaşadığında kendi kendine bu durumu kontrol altına alması beklenmektedir. Çalışmanın sonunda olumsuz duygu durumlarını yönetemeyen ve muhalif çocukların, öz-düzenleme becerilerinin düşük; annesi ile etkileşimlerinde karşılıklı olarak birbirlerini sakinleştirebilen çocukların ise öz-düzenleme puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda Raikes ve arkadaşları, olumsuz etki düzeyini kontrol edemeyen çocukların öncelikle okul öncesi dönemde ve daha sonra da ilkokulda öz-düzenleme süreciyle ilgili zorluklar yaşayabileceklerini ortaya koymuşlardır.

Elias ve Berk (2002), çocukların dürtüsellik seviyelerine göre öz-düzenleme ile sosyodramatik oyun arasındaki ilişkideki değişimi de araştırmışlardır. Araştırmacılar, 51 orta gelirli ailenin kısa süreli, boyuna bir modelini ve anaokullarındaki 3-4 yaş çocuklarını gözlemlemişlerdir. Her iki sınıfta da dramatik oyun, karmaşık sosyo-dramatik oyun ve tek başına tüm oyun süreçleri gözlemlenmiş ve öz-düzenleme yapılırken, grup çevrimi sırasında temizlik sırasında doğal gözlemler yapılmıştır. Bulgular çocukların öz-düzenleme beceri düzeylerinin karmaşık sosyo-dramatik oyun becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, tek başına oyunla çocukların öz-

düzenlemesi arasında ters bir ilişki olduğu bulunmuştur. Dürtüsüzlüğü yüksek çocuklarda, karmaşık sosyo-dramatik oyun ile öz-düzenleme arasında güçlü bir ilişki vardır; ancak, dürtüsü düşük olan çocuklar arasında bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

McCoy ve Raver (2011), öz-düzenleme konusundaki araştırmalarının veri toplama sürecinde üç farklı yol izlemiştir. Araştırmada olumlu ve olumsuz içdüşüncelerini ifade eden öğretmenlerin raporları kullanılmıştır. Çocukların duygularının düzenlenmesi Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği ile ölçülmüş ve öğretmenlerin çocukların sorunlu davranışlarının içselleştirilmesi ve ifade edilmesine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışma grubu, çocuklarının başlangıcındaki anaokullarına katılan 97 Afrikalı-Amerikalı ve İspanyol aileden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin olumsuz duygularının yüksek seviyesinin çocuklarda daha fazla içselleştirme davranışları gösterdiğini göstermiştir. Çalışmanın sonuçları ailedeki duygusal atmosferin önemini ve okul öncesi dönemde bir çocuğun duygularını düzenleme becerisini vurgulamış ve farklı etnik yapılarda teorik ve pratik gelişim açısından sosyal duygusal gelişimin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Ertürk Kara ve Gönen (2015), 48-72 aylık 120 çocukla, okul öncesi dönemdeki çocukların öz-düzenleme becerisini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek amacıyla araştırmalarını yapmışlardır. Araştırma sonucunda öz-düzenleme puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, abisi veya ablası olan çocukların dikkat dürtü puanlarının daha yüksek, olumlu duygu puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür. 48-60 aylık çocukların olumlu duygu puanlarının 60-72 aylık çocuklara kıyasla yüksek olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Anne-baba öğrenim durumunun da çocukların dikkat/dürtü puanlarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır.

Bir diğer çalışmada, çocukların öz-düzenleme becerileri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma grubunu 4-5 yaş arası 126 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları, çocukların yaşının, cinsiyetinin, kardeş sayısının ve baba öğrenim durumunun öz-düzenleme becerilerine ilişkin dikkat/dürtü kontrolleri ve olumlu duygu becerileri ile ilişkili olduğu yönündedir. Erkek çocukların öz-düzenleme becerilerinin kız çocuklarına göre daha düşük olduğu, yaşla birlikte öz-düzenleme becerilerinin arttığı ve iki ve ikiden fazla kardeşi olanların tek çocuklara göre dikkat/dürtü kontrolü becerileri, olumlu duygu becerileri ve öz-düzenleme becerilerinin daha düşük olduğu görülmüştür (Tutkun, Tezel Şahin ve Işıktekiner, 2016).

Özyürek (2017), çocukların duyguları yönetme becerileri ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 4-6 yaş grubunda 121 çocuğa ve öğretmenlerine “Kusche Duygu Envanteri ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Envanteri Öğretmen Formunu” kullanmıştır. Bulgular; arkadaşlık becerilerinin kız çocuklarda erkek çocuklardan daha iyi olduğu, yaş arttıkça arkadaşlık becerileri ve duyguları yönetme becerilerinin olumlu yönde arttığı, duyguları tanıma durumları ile arkadaşlık becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Öztürk, Özyurt, Tufan ve Akay Pekcanlar (2018) dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun gençlerin ev, okul ve sosyal işlevselliğini ciddi bir şekilde etkileyen nöro-gelişimsel bir bozukluk olduğu üzerinde durmuşlardır. Ayrıca dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğuna duygu düzenleme güçlüklerinin eşlik etmesinin mevcut durumun daha da kötüye gitmesine sebep olabileceğini ileri sürmüşlerdir.

Öz-düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalar bir bütün olarak düşünüldüğünde öz-düzenlemenin akademik başarı, matematik ve okuma yazma becerilerinin gelişiminin yanında ilkokula hazır olma ve duygu, davranış düzenleme becerilerinin gelişimine de olumlu yönde katkı sağladığını ve bunların yanında birçok gelişim alanını etkilediği görülmektedir. Yaş, cinsiyet sosyo-ekonomik düzey, anne-baba öğrenim düzeyi gibi değişkenlerin de öz-düzenleme becerisine etki ettiği görülmektedir. Okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerilerinin gelişiminin diğer alanlara olan olumlu etkisi de vurgulanmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Nicel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu araştırma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama yöntemi, araştırılacak olan durumu evrenden seçilen bir örneklem üzerinde nicel olarak betimlemek için tercih edilir (Creswell, 2015). Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2008) tarama araştırmalarını katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek ve tutum gibi özelliklerinin belirlendiği çalışmalar olarak tanımlamaktadır. Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocuklarının davranışsal öz-düzenleme ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak saptanan öz-düzenleme becerilerinin birinci ölçümde belirlenerek, ikinci ve üçüncü ölçümde değişiklik gösterip göstermediğinin incelenmesi şeklindedir. Bu çalışma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacıların ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden araştırma grubunu belirlemesidir (Creswell, 2005). Uygun örnekleme araştırma sürecinde oluşabilecek zaman ve para kaybı gibi engelleri önlemeye yönelik olarak tercih edilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2008). Çalışma grubunu, Ege Bölgesi'nde yer alan bir ilin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 149 çocuk ve öğretmeni oluşturmuştur.

3.3. Çocuğa ve Aileye İlişkin Demografik Bilgiler

Çalışma grubunda yer alan çocuklara ve ailelerine ait demografik bilgilere ilişkin betimsel analizler Tablo 3.1'de yer almaktadır. Demografik bilgilerden bazı değişkenler bulgularda yer alan analizlerde yer almamasına rağmen ele alınan çalışma grubunun özelliklerinin daha iyi anlaşılabilmesi açısından tabloda verilmektedir.

Tablo 3.1 *Çalışma Grubunun Sosyo- Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

		N	%
Çocukların cinsiyeti	Kız	69	46.3
	Erkek	80	53.7
Çocukların yaşı	4	13	8.7
	5	76	51.0
	6	59	39.6
Çocuğunuzun Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	3 yıl	26	17.4
	2 yıl	54	36.2
Annenin Öğrenim Durumu	1 yıl	69	46.3
	İlkokul	31	20.8
	Ortaokul- Lise	76	51.0
	Üniversite – Lisansüstü	41	27.5
Babanın Öğrenim Durumu	İlkokul	31	20.8
	Ortaokul – Lise	65	43.6
	Üniversite – Lisansüstü	53	35.6
Ailenin Sosyo-ekonomik durumu	650-1500 TL	13	8.7
	1500-3000 TL	69	46.3
	3000 TL ve üzeri	67	45.0

Tablo 3.1'e göre, araştırmaya katılan çocukların % 46,3'ü kız, % 53,7'si erkektir. Yaş açısından dağılımları ise altı yaşında 59 çocuk (% 39,6), beş yaşında 76 çocuk (% 51,0) ve dört yaşında 13 çocuk (8,7) bulunmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin, %51 'i ortaokul- lise mezunu iken babaların, % 43,6'sı ortaokul- lise mezunudur. Çocukların ailelerinin ekonomik durumları ise % 46,3'ü 1500-3000 TL arası gelir durumuna sahiptir.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1 Kişisel Bilgi Formu

Bu form çocukların sosyo-demografik özelliklerini saptamak için kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim alma süresi, cinsiyet, aile geliri, anne-baba öğrenim durumu ve ebeveyn mesleği ile ilgili maddelerden oluşmaktadır.

3.4.2. Baş- Ayak Parmakları- Diz- Omuzlar (BADO)

Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini ölçmek amacı ile Ponitz, McClelland, Jewkes, Connor, Farris ve Morrisson tarafından geliştirilen ve İvrendi (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Baş-Ayak Parmakları- Diz- Omuzlar (BADO)"

kullanılmıştır. BADO çocukların dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol becerilerini ölçmektedir. Ölçme aracının eğitim, alıştırma ve uygulama bölümleri vardır. BADO uygulama sürecinde çocuğa araştırmacı tarafından dört farklı yönerge verilir ve çocuğun yanıtları gözlemlenerek ölçme aracına uygun şekilde kaydedilir. Çocuk, araştırmacının verdiği yönerge doğrultusunda doğru hareketi yaparsa iki puan, önce yanlış hareket yapıp sonra kendini düzeltirse bir puan, yanlış hareket yaparsa sıfır puan alır. Birinci bölümde iki farklı yönerge vardır. Çocuktan verilen yönergenin tam tersini yapması istenir (başına dokun dendiğinde ayaklarına dokunması, ayaklarına dokun denildiğinde başına dokunması beklenir). İkinci bölümde dört farklı yönerge vardır ve yine verilen komutun tersini yapması beklenir (başına dokun dendiğinde ayaklarına dokunması, ayaklarına dokun denildiğinde başına dokunması, dizlerine dokun denildiğinde omuzlarına dokunması, omuzlarına dokun denildiğinde dizlerine dokunması beklenir). Üçüncü bölümde kural değişir; “Başına dokun denildiğinde dizlerine dokunması, dizlerine dokun denildiğinde başına dokunması, omuzlarına dokun denildiğinde ayaklarına dokunması, ayaklarına dokun denildiğinde omuzlarına dokunması” gerekmektedir. BADO'nun kapsam ve görünüş geçerliği çalışmasından sonra güvenilirlik değerlerinin, Cronbach Alfa kat sayısının .95, madde toplam korelasyonunun .57-80 arasında değiştiği ve test tekrar test korelasyonunun da .72 olduğu belirtilmiştir (İvrendi, 2011).

3.4.3. Öz-Düzenleme Ölçeği

İvrendi ve Erol (2018) tarafından geliştirilen “4-6 Yaş Çocukları İçin Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu-ÖDB)” ; Engelleyici Kontrol (8 Madde), Dikkat (9 Madde), Çalışma Belleği (5 Madde) şeklinde üç alt boyut ve 22 madde oluşmaktadır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda toplam varyansın %63' ünü açıklayan 22 maddelik 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Faktörler dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontroldür. DFA sonucunda ise elde edilen yapının uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\chi^2/sd = 1.28$, REMSA = .046, SRMR = .07). Ölçeğin toplam madde korelasyonları .41 ile .77 arasında değişmektedir. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği ile arasındaki korelasyon değeri .82' dir.

Ölçme aracında yer alan maddelerin %27'lik alt/üst grup ayırıcılıklarına ilişkin yapılan t-testi sonucunda t değerleri 7.36 ile 17.61 (sd=169, p<.01) arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçme aracının iç tutarlılık katsayısı .94 olarak belirlenirken alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayıları ise .91 ile .87 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca test

yarılama katsayısı 0.90'dır. Guttman Lambda (Li) yöntemine göre güvenilirlik katsayılarının 0.90 ve 0.96 değerleri arasında değişiklik göstermektedir.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamaya başlamadan önce araştırmada kullanılacak olan Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (ÖDB) ve Baş-Ayak-Diz-Omuz (BADO) görevleri ölçme aracı kullanım izni alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alındıktan sonra ilk aşamada okullar ile bağlantı kurulmuş ve aileye okullar aracılığı ile araştırmanın amacı ve sürecinin kısaca anlatıldığı ebeveyn-çocuk araştırmaya katılım onam formu ve araştırmaya katılmayı kabul ettikleri durumda doldurmaları için "Kişisel Bilgi Formu" gönderilmiştir. Ölçme araçlarını hatalı ve eksik dolduran ebeveyne ait veriler araştırmaya dahil edilmemiştir. Sınıf öğretmenlerinede de 20.12.2018, 20.02.2019 ve 22.04.2019 tarihlerinde "Öz-Düzenleme Beceri Ölçeği (ÖDB)" gönderilmiştir. Tüm çocuklar için bu ölçeği doldurmaları istenmiştir.

İkinci aşamada çocuklardan veri toplama aşamasına geçilmiştir. Veri toplama aşamasından önce iki okul öncesi öğretmenine BADO ölçeğini uygulayabilmeleri amacıyla 2 günlük eğitim verilmiştir. Kodlayıcılar bayan olup, lisans mezunu okul öncesi öğretmenleridir. Birinci kodlayıcı meslekte yedinci, ikinci kodlayıcı sekizinci yılını çalışmaktadır. 20.12.2018, 20.02.2019 ve 22.04.2019 tarihlerinde BADO ölçeği 3 kodlayıcı tarafından çocuklara birebir uygulanmıştır. Üç uygulama için de 35 çocuğa BADO anket formu ölçeklendirilmesi yapılarak, uygulayıcılar arası güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada çocuklardan bazıları uygulamaya katılmak veya devam etmek istemedikleri için bazıları ise uygulamanın yapılacağı gün okula gelmedikleri için araştırmaya dahil edilememiştir. Bu doğrultuda 149 çocuktan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Uygulayıcılar arası güvenilirlik anket sonuçları Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Uygulayıcılar Arası Güvenirlik Sonuçları

BADO Birinci Ölçüm					
BADO 1.	.745	BADO	2.	.744	BADO
Uygulayıcı		Uygulayıcı			Uygulayıcı
					3.
					.744
BADO İkinci Ölçüm					
BADO 1.	.667	BADO	2.	.667	BADO
Uygulayıcı		Uygulayıcı			Uygulayıcı
					3.
					.666
BADO Üçüncü Ölçüm					
BADO 1.	.609	BADO	2.	.609	BADO
Uygulayıcı		Uygulayıcı			Uygulayıcı
					3.
					.609

BADO çocuklar ile uygulama sürecinde mümkün olduğunca sessiz bir ortam (sadece uygulayıcının ve çocuğun bulunduğu bir ortam) kullanılmıştır. Uygulama çocuğun gönüllü ve bireysel katılımı ile gerçekleştirilmiş ve her çocuk için yaklaşık on dakika sürmüştür.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizinden önce veri seti analiz öncesinde kayıp veri açısından taranmış ve kayıp veri oranının %5'ten az olduğu gözlenmiştir. Kayıp veriler Beklenti-Maksimizasyon Yöntemiyle tahmin edilmiş ve analizler eksiksiz veri seti üzerinde yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan çocuklara ve ailelerine ait demografik özelliklerin frekans ve yüzdelik dağılımları hesaplanmış ve betimsel istatistikler olarak sunulmuştur.

Çocuklara uygulanan BADO'ya ait puanların ve öz-düzenleme becerileri ölçeğinin (ÖDB) bağımsız değişkenlerin kategorilerine ait dağılımlarının parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Test edilen varsayımlardan biri bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımının bağımsız değişkenin her bir grubu için normal olmasıdır. Bu varsayımın test edilmesi için öncelikli olarak Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları incelenmiş ve Tablo 3.3' de verilmiştir.

Tablo 3.3. *Normallik Testi Sonuçları*

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
BADO Birinci Ölçüm	.109	149	.000	.943	149	.000
BADO İkinci Ölçüm	.187	149	.000	.841	149	.000
BADO Üçüncü Ölçüm	.181	149	.000	.832	149	.000
EK Birinci Ölçüm	.150	149	.000	.885	149	.000
EK İkinci Ölçüm	.194	149	.000	.829	149	.000
EK Üçüncü Ölçüm	.119	149	.000	.948	149	.000
ÇB Birinci Ölçüm	.189	149	.000	.832	149	.000
ÇB İkinci Ölçüm	.128	149	.000	.883	149	.000
ÇB Üçüncü Ölçüm	.147	149	.000	.899	149	.000
Dikkat Birinci Ölçüm	.259	149	.000	.669	149	.000
Dikkat İkinci Ölçüm	.136	149	.000	.923	149	.000
Dikkat Üçüncü Ölçüm	.185	149	.000	.866	149	.000
ÖDB Birinci Ölçüm	.149	149	.000	.859	149	.000
ÖDB İkinci Ölçüm	.131	149	.000	.876	149	.000
ÖDB Üçüncü Ölçüm	.084	149	.012	.956	149	.000

EK= Engelleyici Kontrol, ÇB=Çalışma Belleği, ÖDB= Öz-düzenleme Becerileri

Tablo 3.3 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının anlamlılık değerinin 0.05'ten küçük olduğu görülmüştür. Buradan da dağılımın bağımsız değişkene

ait her bir grupta normal dağılım göstermediği bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu bulgulardan hareketle verilerin analizlerinde parametrik olmayan analiz teknikleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney U, Kruskal Wallis testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testleri kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilerin uygun istatistiksel yöntemlerle analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular yer almaktadır. İlk olarak BADO' ya ve öz-düzenleme becerileri ölçeğine (ÖDB) ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur. Sonrasında davranışsal öz-düzenleme puanlarının çocukla ilgili değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ardından BADO ve ÖDB puanlarının incelenmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1. BADO ve ÖDB Birinci, İkinci ve Üçüncü Ölçümlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Hata	SS	Varyans
BADO Birinci Ölçüm	149	0	40	28.44	1.038	12.673	160.600
BADO İkinci Ölçüm	149	1	40	22.41	.969	11.825	139.825
BADO Üçüncü Ölçüm	149	0	40	28.72	.983	12.005	144.120
EK Birinci Ölçüm	149	.00	40.00	32.5034	.59180	7.22386	52.184
EK İkinci Ölçüm	149	.00	40.00	30.9128	.51707	6.31165	39.837
EK Üçüncü Ölçüm	149	15.00	40.00	31.9732	.47986	5.85748	34.310
ÇB Birinci Ölçüm	149	.00	25.00	22.8121	.27771	3.38991	11.491
ÇB İkinci Ölçüm	149	.00	25.00	21.0067	.33420	4.07944	16.642
ÇB Üçüncü Ölçüm	149	13.00	25.00	21.7651	.24878	3.03669	9.221
Dikkat Birinci Ölçüm	149	.00	45.00	37.8926	.65953	8.05063	64.813
Dikkat İkinci Ölçüm	149	.00	45.00	36.5302	.61921	7.55838	57.129
Dikkat Üçüncü Ölçüm	149	16.00	45.00	37.8456	.50102	6.11569	37.402
ÖDB Birinci Ölçüm	149	.00	110.00	93.2081	1.32239	16.14180	260.558
ÖDB İkinci Ölçüm	149	.00	110.00	88.4497	1.27629	15.57911	242.709
ÖDB Üçüncü Ölçüm	149	54.00	110.00	91.5839	1.01352	12.37156	153.055

EK= Engelleiyici Kontrol, ÇB=Çalışma Belleği, ÖDB= Öz-düzenleme Becerileri

Tablo 4.1'e göre çocukların BADO birinci ve üçüncü puanlarının hemen hemen aynı olduğu belirlenmiştir. Ancak, engelleyici kontrol ve çalışma belleği birinci puanlarının ikinci ve üçüncüye göre daha yüksek olduğu, dikkat alt boyutunun birinci ve üçüncü puanlarının eşit olduğu ve ÖDB puanlarının ise birinci ölçümde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

4.1. Çocukların davranışsal öz-düzenleme (BADO) ve öğretmen görüşlerine dayalı öz-düzenleme beceri düzeylerinin birinci, ikinci ve üçüncü ölçümleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular

Birinci, ikinci ve üçüncü ölçümler için cinsiyete göre davranışsal öz-düzenleme (BADO) ve Öz-Düzenleme Becerileri (ÖDB) puanlarının istatistiksel olarak farklılaşp

farklılaşmadığı Mann Whitney U testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. *BADO ve ÖDB Birinci, İkinci ve Üçüncü Ölçüm Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Çocuğun cinsiyeti	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
BADO Birinci Ölçüm	Kız	69	76.19	5257.00	2678,000	.755
	Erkek	80	73.98	5918.00		
	Toplam	149				
BADO İkinci Ölçüm	Kız	69	82.06	5662.00	2273,000	.063
	Erkek	80	68.91	5513.00		
	Toplam	149				
BADO Üçüncü Ölçüm	Kız	69	81.36	5614.00	2321,000	.093
	Erkek	80	69.51	5561.00		
	Toplam	149				
Engelleyici Kontrol Birinci Ölçüm	Kız	69	83.22	5742.50	2192,500	.030*
	Erkek	80	67.91	5432.50		
	Toplam	149				
Engelleyici Kontrol İkinci Ölçüm	Kız	69	75.85	5233.50	2701,500	.818
	Erkek	80	74.27	5941.50		
	Toplam	149				
Engelleyici Kontrol Üçüncü Ölçüm	Kız	69	81.38	5615.50	2319,500	.092
	Erkek	80	69.49	5559.50		
	Toplam	149				
Dikkat Birinci Ölçüm	Kız	69	88.37	6097.50	1837,500	.000**
	Erkek	80	63.47	5077.50		
	Toplam	149				
Dikkat İkinci Ölçüm	Kız	69	81.92	5652.50	2282,500	.069
	Erkek	80	69.03	5522.50		
	Toplam	149				
Dikkat Üçüncü Ölçüm	Kız	69	81.80	5644.00	2291,000	.070
	Erkek	80	69.14	5531.00		
	Toplam	149				
Çalışma Belleği Birinci Ölçüm	Kız	69	82.62	5701.00	2234,000	.031*
	Erkek	80	68.43	5474.00		
	Toplam	149				
Çalışma Belleği İkinci Ölçüm	Kız	69	80.53	5556.50	2378,500	.144
	Erkek	80	70.23	5618.50		
	Toplam	149				
Çalışma Belleği Üçüncü Ölçüm	Kız	69	79.28	5470.00	2465,000	.245
	Erkek	80	71.31	5705.00		
	Toplam	149				
Öz-Düzenleme Toplam Birinci Ölçüm	Kız	69	87.10	6010.00	1925,000	.001**
	Erkek	80	64.56	5165.00		
	Toplam	149				
Öz-Düzenleme Toplam İkinci Ölçüm	Kız	69	83.33	5749.50	2185,500	.028*
	Erkek	80	67.82	5425.50		
	Toplam	149				
Öz-Düzenleme Toplam Üçüncü Ölçüm	Kız	69	83.26	5745.00	2190,000	.030*
	Erkek	80	67.88	5430.00		
	Toplam	149				

*p<.05; **p<.01

Tablo 4.2 incelendiğinde birinci, ikinci ve üçüncü ölçümlerle elde edilen BADO ve ÖDB puanlarının çocukların cinsiyetleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği sunulmuştur. Sonuçlara göre ÖDB puanları engelleyici kontrol birinci ölçüm, dikkat düzenleme birinci ölçüm, çalışma belleği birinci ölçüm öz-düzenleme toplam birinci ikinci ve üçüncü ölçüm puanları kız çocukları lehine anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer boyutların ve ölçümlerin ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

4.2. Çocukların davranışsal öz-düzenleme (BADO) ve öğretmen görüşlerine dayalı öz-düzenleme beceri düzeylerinin birinci, ikinci ve üçüncü ölçümleri çocukların yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular

Birinci, ikinci ve üçüncü ölçümler için yaşa göre davranışsal öz-düzenleme(BADO) ve Öz-Düzenleme Becerileri(ÖDB) puanlarının istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3 BADO ve ÖDB Birinci, İkinci ve Üçüncü Ölçüm Puanlarının Yaş Değişkenine Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Çocuk yaşı	N	Sıra Ortalaması	df	X ²	p	Anlamlı Farklılık
BADO Birinci Ölçüm	4 Yaş	13	65.81	2	.59	.741	Yok
	5 Yaş	76	75.70				
	6 Yaş	59	74.87				
	Toplam	148					
BADO İkinci Ölçüm	4 Yaş	13	55.35	2	3.60	.163	Yok
	5 Yaş	76	73.52				
	6 Yaş	59	79.98				
	Toplam	148					
BADO Üçüncü Ölçüm	4 Yaş	13	37.81	2	11.65	.003*	4-5-6**
	5 Yaş	76	74.67				
	6 Yaş	59	82.36				
	Toplam	148					
Engelleyici Kontrol Birinci Ölçüm	4 Yaş	13	56.27	2	2.96	.227	Yok
	5 Yaş	76	78.18				
	6 Yaş	59	73.78				
	Toplam	148					
Engelleyici Kontrol İkinci Ölçüm	4 Yaş	13	54.31	2	3.87	.145	Yok
	5 Yaş	76	74.26				
	6 Yaş	59	79.25				
	Toplam	148					
Engelleyici Kontrol Üçüncü Ölçüm	4 Yaş	13	67.92	2	.42	.811	Yok
	5 Yaş	76	76.05				
	6 Yaş	59	73.95				
	Toplam	148					

(devamı arkadadır)

Tablo 4.3 *BADO ve ÖDB Birinci, İkinci ve Üçüncü Ölçüm Puanlarının Yaş Değişkenine Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları (devamı)*

Dikkat Birinci Ölçüm	4 Yaş	13	64.08	2	1.01	.604	Yok
	5 Yaş	76	74.32				
	6 Yaş	59	77.03				
	Toplam	148					
Dikkat İkinci Ölçüm	4 Yaş	13	50.69	2	4.09	.085	Yok
	5 Yaş	76	74.43				
	6 Yaş	59	79.84				
	Toplam	148					
Dikkat Üçüncü Ölçüm	4 Yaş	13	66.73	2	4.84	.785	Yok
	5 Yaş	76	75.30				
	6 Yaş	59	75.18				
	Toplam	148					
Çalışma Belleği Birinci Ölçüm	4 Yaş	13	69.38	2	.44	.803	Yok
	5 Yaş	76	76.36				
	6 Yaş	59	73.24				
	Toplam	148					
Çalışma Belleği İkinci Ölçüm	4 Yaş	13	62.69	2	1.25	.536	Yok
	5 Yaş	76	74.37				
	6 Yaş	59	77.27				
	Toplam	148					
Çalışma Belleği Üçüncü Ölçüm	4 Yaş	13	70.92	2	.261	.878	Yok
	5 Yaş	76	76.08				
	6 Yaş	59	73.25				
	Toplam	148					
Öz-Düzenleme Toplam Puan Birinci Ölçüm	4 Yaş	13	56.62	2	2.49	.288	Yok
	5 Yaş	76	76.22				
	6 Yaş	59	76.22				
	Toplam	148					
Öz-Düzenleme Toplam Puan İkinci Ölçüm	4 Yaş	13	54.00	2	4.06	.132	Yok
	5 Yaş	76	73.68				
	6 Yaş	59	80.07				
	Toplam	148					
Öz-Düzenleme Toplam Puan Üçüncü Ölçüm	4 Yaş	13	67.08	2	.429	.807	Yok
	5 Yaş	76	75.25				
	6 Yaş	59	75.17				
	Toplam	148					

*p<.05; ** yaş

Tablo 4.3 incelendiğinde birinci, ikinci ve üçüncü ölçümlerle elde edilen BADO ve ÖDB puanlarının çocukların yaşları açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği sunulmuştur. BADO üçüncü ölçüm puanları yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Buna göre 6 yaş çocukları 5 ve 4 yaş çocuklarına göre 5 yaş çocukların da 4 yaş çocuklarına göre istatistiksel olarak daha yüksek puana sahip olduğu söylenebilir. Diğer boyutlarda ise yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

4.3. Çocukların davranışsal öz-düzenleme (BADO) ve öğretmen görüşlerine dayalı öz-düzenleme beceri düzeylerinin birinci, ikinci ve üçüncü ölçümleri okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular

Birinci, ikinci ve üçüncü ölçümler için çocukların okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre davranışsal öz-düzenleme(BADO) ve Öz-Düzenleme Becerileri(ÖDB) puanlarının istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. *BADO ve ÖDB Birinci, İkinci ve Üçüncü Ölçüm Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

	Çocuk yaşı	N	Sıra Ortalaması	df	X ²	p	Anlamlı Farklılık
BADO Birinci Ölçüm	3 yıl	26	77.06				
	2 yıl	54	75.61	2	.13	.94	Yok
	1 yıl	69	73.75				
	Toplam	149					
BADO İkinci Ölçüm	3 yıl	26	72.79				Yok
	2 yıl	54	78.69	2	.02	.73	
	1 yıl	69	72.95				
	Toplam	149					
BADO Üçüncü Ölçüm	3 yıl	26	76.52				
	2 yıl	54	73.65	2	4.10	.95	Yok
	1 yıl	69	75.49				
	Toplam	149					
Engelleyici Kontrol Birinci Ölçüm	3 yıl	26	90.40				
	2 yıl	54	72.61	2	4.21	.13	Yok
	1 yıl	69	71.07				
	Toplam	149					
Engelleyici Kontrol İkinci Ölçüm	3 yıl	26	85.46				
	2 yıl	54	66.44	2	7.25	.12	Yok
	1 yıl	69	77.75				
	Toplam	149					
Engelleyici Kontrol Üçüncü Ölçüm	3 yıl	26	95.10				
	2 yıl	54	68.16	2	.88	.027*	4-3; 5-3**
	1 yıl	69	72.78				
	Toplam	149					
Dikkat Birinci Ölçüm	3 yıl	26	79.21				
	2 yıl	54	70.86	2	5.27	.646	Yok
	1 yıl	69	76.65				
	Toplam	149					
Dikkat İkinci Ölçüm	3 yıl	26	89.06				
	2 yıl	54	65.94	2	1.40	.072	Yok
	1 yıl	69	76.79				
	Toplam	149					
Dikkat Üçüncü Ölçüm	3 yıl	26	73.21				
	2 yıl	54	70.36	2	1.32	.497	Yok
	1 yıl	69	79.30				
	Toplam	149					
Çalışma Belleği Birinci Ölçüm	3 yıl	26	82.88				
	2 yıl	54	72.04	2	6.71	.517	Yok
	1 yıl	69	74.35				
	Toplam	149					
Çalışma Belleği İkinci Ölçüm	3 yıl	26	94.71				
	2 yıl	54	69.74	2	1.27	.035*	4-3; 5-3**
	1 yıl	69	71.69				
	Toplam	149					

(devamı arkadadır)

Tablo 4.4. *BADO ve ÖDB Birinci, İkinci ve Üçüncü Ölçüm Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları (devamı)*

Çalışma Belleği Üçüncü Ölçüm	3 yıl	26	78.92		2.38	.531	Yok
	2 yıl	54	69.95	2			
	1 yıl	69	77.47				
	Toplam	149					
Öz-Düzenleme Toplam Puan Birinci Ölçüm	3 yıl	26	86.35				
	2 yıl	54	70.68	2	3.97	.304	Yok
	1 yıl	69	74.11				
	Toplam	149					
Öz-Düzenleme Toplam Puan İkinci Ölçüm	3 yıl	26	83.92				
	2 yıl	54	66.06	2	2.83	.437	Yok
	1 yıl	69	78.63				
	Toplam	149					
Öz-Düzenleme Toplam Puan Üçüncü Ölçüm	3 yıl	26	81.98				
	2 yıl	54	67.31	2	2.87	.243	Yok
	1 yıl	69	78.38				
	Toplam	149					

*p<.05; ** okul öncesi eğitim alma süresi

Tablo 4.4 incelendiğinde birinci, ikinci ve üçüncü ölçümlerle elde edilen BADO ve ÖDB puanlarının çocukların okul öncesi eğitim alma süresi değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği sunulmuştur. Sonuçlara göre çalışma belleği ve engelleyici kontrol ikinci ölçüm puanları çocukların eğitim alma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bir ve iki yıl eğitim alan çocuklar ile üç yıl eğitim alan çocuklar arasında bir ve iki yıl eğitim alan çocuklar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Diğer boyutlarda ise eğitim alma süresi açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

4.4 Çocukların davranışsal öz-düzenleme (BADO) ve öğretmen görüşlerine dayalı öz-düzenleme beceri düzeyleri birinci, ikinci ve üçüncü ölçümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular

Birinci, ikinci ve üçüncü ölçümler için davranışsal öz-düzenleme(BADO) ve Öz-Düzenleme Becerileri(ÖDB) puanlarının değişimi Wilcoxon İşaretli sıralar testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. *BADO ve ÖDB Birinci, İkinci ve Üçüncü Ölçüm Puanları Düzeyine Göre Değişimini Gösteren Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları*

Değişkenler		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z*	p
BADO Birinci ve İkinci	Negatif Sıra	32	54,45	1742,50	-6.72	.000**
	Pozitif Sıra	109	75,86	8268,50		
	Eşit	8				
BADO Birinci ve Üçüncü	Negatif Sıra	30	57,98	1739,50	-6.102	.000**
	Pozitif Sıra	103	69,63	7171,50		
	Eşit	16				
BADO İkinci ve Üçüncü	Negatif Sıra	48	69,79	3350,00	-.734	.463
	Pozitif Sıra	72	54,31	3910,00		
	Eşit	29				
Değişkenler		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Engelleyici Kontrol Birinci ve İkinci	Negatif Sıra	142	76,97	10929,50	-10.132	.000**
	Pozitif Sıra	7	35,07	245,50		
	Eşit	0				
Engelleyici Kontrol Birinci ve Üçüncü	Negatif Sıra	68	70,57	4798,50	-1.598	.110
	Pozitif Sıra	60	57,63	3457,50		
	Eşit	21				
Engelleyici Kontrol İkinci ve Üçüncü	Negatif Sıra	2	21,50	43,00	-10,446	.000**
	Pozitif Sıra	145	74,72	10835,00		
	Eşit	2				
Değişkenler		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Dikkat Birinci ve İkinci	Negatif Sıra	1	46,50	46,50	-10.504	.000**
	Pozitif Sıra	148	75,19	11128,50		
	Eşit	0				
Dikkat Birinci ve Üçüncü	Negatif Sıra	68	56,73	3857,50	-.597	.551
	Pozitif Sıra	52	65,43	3402,50		
	Eşit	29				
Dikkat İkinci ve Üçüncü	Negatif Sıra	148	75,26	11138,00	-10.501	.000**
	Pozitif Sıra	1	37,00	37,00		
	Eşit	0				
Değişkenler		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Çalışma Belleği Birinci ve İkinci	Negatif Sıra	10	36,45	364,50	-9,823	.000**
	Pozitif Sıra	137	76,74	10513,50		
	Eşit	2				
Çalışma Belleği Birinci ve Üçüncü	Negatif Sıra	68	50,62	3442,00	-4,582	.000**
	Pozitif Sıra	26	39,35	1023,00		
	Eşit	55				
Çalışma Belleği İkinci ve Üçüncü	Negatif Sıra	138	77,62	10711,50	-9,962	.000**
	Pozitif Sıra	10	31,45	314,50		
	Eşit	1				
Değişkenler		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Öz-Düzenleme Toplam Birinci ve İkinci	Negatif Sıra	148	75,45	11167,00	-10.576	.000**
	Pozitif Sıra	1	8,00	8,00		
	Eşit	0				
Öz-Düzenleme Toplam Birinci ve Üçüncü	Negatif Sıra	81	73,79	5977,00	-2.339	.019***
	Pozitif Sıra	58	64,71	3753,00		
	Eşit	10				
Öz-Düzenleme Toplam İkinci ve Üçüncü	Negatif Sıra	0	,00	,00	-10.593	.000**
	Pozitif Sıra	149	75,00	11175,00		
	Eşit	0				

*negatif sıra temeline dayalı; **p<.01; ***p<.05

Tablo 4.5 incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarının BADO ve ÖDB puanlarının birinci, ikinci ve üçüncü ölçümler arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları görülmektedir. Sonuçlara göre BADO ikinci ve üçüncü ölçüm puanları birinci ölçüm puanları lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($z=-6.72$; $z=-6.10$; $p<.01$). ÖDB açısından ise engelleyici kontrol ve dikkat alt boyutlarında ikinci ölçüm puanları ($z=-10.504$; $p<.05$) ve üçüncü ölçüm puanları ($z=-10.501$; $p<.05$) birinci ölçüm puanları lehine anlamlı bir farklılık gösterirken, ikinci ölçüm puanları ile üçüncü ölçüm puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı söylenebilir. Ayrıca çalışma belleği alt boyu ve öz-düzenleme becerileri toplam puanları bütün ölçümler arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulguya göre, üçüncü ölçüm puanları ile birinci ve ikinci yapılan ölçüm puanları üçüncü ölçüm sonuçları lehine anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Benzer şekilde ikinci ölçümler ile birinci ölçüm sonuçları arasında ikinci ölçüm sonuçları lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları, araştırmanın alt problemleri ele alınarak tartışılmış ve bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

5.1.Tartışma

Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocuklarının davranışsal öz-düzenleme ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak saptanan öz-düzenleme becerilerinin eğitim-öğretim yılı içinde değişikliğin izlendiği bu çalışmada önemli bulgular elde edilmiştir.

Çalışmanın birinci bulgusu öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme beceri puanları engelleyici kontrol birinci ölçüm, dikkat düzenleme birinci ölçüm, çalışma belleği birinci ölçüm öz-düzenleme toplam birinci ikinci ve üçüncü ölçüm puanları kız çocukları lehine anlamlı şekilde farklılık gösterdiği yönündedir. Bu bulguları destekleyen çalışmalar yanında (Raffaelli, Crockett ve Shen, 2005; Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007), cinsiyet ile öz-düzenleme becerilerinin ilişkili olmadığını gösteren çalışmalar da (Ertürk Kara ve Gönen, 2015; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012) mevcuttur. Bir başka çalışmada kızların, erkeklere göre nesnelere keşfetmeye ve ilgilerini yüz ifadeleriyle göstermeye daha çok zaman harcadıkları bulunmuştur (Weinberg, Tronick, Cohn ve Olson, 1999). Bembenutty (2007) çalışmasında, cinsiyet ve etnik farklılıkların öz-düzenleme ile ilgili ilişkili olup olmadığına dair alan yazında tutarsızlık olduğunu belirtmiştir. Öz-düzenleme üzerinde cinsiyet ve etnik köken farklılıklarının etkisinin daha fazla araştırılması gerektiğini savunmuştur. Kendi çalışmasının sonucunda da cinsiyet ve etnik farklılıkların öz düzenleme becerilerine etkisini belirsiz bulmuştur. Jahromi ve Shifter (2008), çalışmalarında 4,5-5,5 yaş çocukların öz-düzenlemelerinin cinsiyete göre değişiklik göstermediğini belirlemişlerdir.

Tüm bu çalışmalar değerlendirildiğinde, alan yazında öz-düzenleme becerilerini etkileyip etkilemediğinin tartışma konusu olduğu, cinsiyetin tek başına öz düzenleme becerilerini açıklamada yetersiz kaldığı söylenebilir. Öz-düzenleme becerilerinin cinsiyet yanında bir başka değişkenin ortak etkisiyle ortaya çıkmış olması muhtemel görünmektedir. Söz konusu bu değişkenlerden biri kültüre özgü çocuk yetiştirme tutumları olabilir ki çocukların öz-düzenleme becerilerinin cinsiyete dayalı olarak farklılaşmasının daha iyi açıklanmasına katkı sağlayabilir. Örneğin, Wanless, McClelland, Lan X, Son Cameron ve Morrison (2013) ve Gestsdóttir, Von Suchodoletz, Wanless, Hubert, Guimard, Birgisdóttir ve McClelland (2014) çalışmalarının bulgularında da görüldüğü

gibi öz-düzenleme becerilerinde cinsiyete göre farklılığın kültürlere göre değişebildiği ortaya konulmuştur.

Çalışmanın ikinci bulgusu çocuk yaşı ile davranışsal öz-düzenleme üçüncü ölçüm puanları yaş değişenine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği şeklindedir. Buna göre, 6 yaş çocukları 5 ve 4 yaş çocuklarına göre 5 yaş çocukların da 4 yaş çocuklarına göre istatistiksel olarak daha yüksek puana sahip olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, alan yazında yer alan ve Ertürk Kara ve Gönen (2015) tarafından yapılan bir araştırmanın bulgusuyla örtüşmemektedir. Ertürk Kara ve Gönen (2015) yaptıkları araştırmalarında çocukların öz-düzenleme becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığını saptamışlardır. Diğer bir yandan bu bulgu alan yazında var olan diğer araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Blair ve Razza, 2007; Carlson ve Moses, 2001; Denham ve diğ., 2012; Eggum ve diğ., 2011; Taylor, 2011). Ek olarak, Bierman, Nix, Greenberg, Blair ve Domitrovich (2008), çocukların yürütücü işlev becerilerinin yaşa göre farklılaştığını tespit etmişlerdir.

Sonuç olarak bu durum, öz-düzenleme becerilerinin yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığı, sosyo-ekonomik düzey gibi farklı değişkenler dikkate alınarak araştırılmaya devam edilmesi gerektiğini düşündürmektedir. 4-6 yaş çocukların örneklem grubunu oluşturduğu bir başka çalışmada davranışsal kontrol becerilerinin artışının yaş ile aynı doğrultuda olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebinin ise çocuklardaki psikomotor beceri düzeylerinin her yaş aralığındaki artan düzeyi olduğu belirtilmiştir (Campbell, Eaton ve McKeen, 2002). Kronolojik olarak yaşın ilerlemesinin öz-düzenlemeyi olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan bir çalışmada, çocukların bir ya da iki yıl boyunca okul öncesi eğitime devam etmiş olmalarının öz-düzenlemeleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Araştırmada öz-düzenlemenin artmasının nedeninin, okul deneyimlerinin artmasından öte, çocukların genel olarak gösterdikleri gelişimin öz-düzenlemeye yansması olduğu ifade edilmiştir (Skibbe ve diğ., 2011).

Çalışmanın bir diğer bulgusu ise birinci, ikinci ve üçüncü ölçümlerle elde edilen davranışsal öz-düzenleme ve öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerileri puanlarının çocukların okul öncesi eğitim alma süresi değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği şeklindedir. Okul öncesi eğitime bir ve iki yıl devam eden çocukların çalışma belleği ve engelleyici kontrol puanlarının üç yıl devam eden çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, okul öncesi eğitim süresi iki yılı aştığında çocukların çalışma belleği ve engelleyici kontrol düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Özbey'in

(2009) yaptığı araştırmada, çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre sosyal becerileri puanlara arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışmanın bu bulgusu ayrıca okul öncesi eğitimi sınıflarında çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun fırsatların sunulmaması olasılığını da düşündürmektedir.

Mevcut okul öncesi eğitim programı ile çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmekte ve zengin eğitim ortamları sunulmaktadır. Bu sayede çocukların beden, zihin ve duydu gelişimleri sağlanmış olacaktır. Okul öncesi dönemde öğretmen çocukların yeteneklerini keşfetme ve geliştirmede öğretmenin bu sürece önem vermesi gerektiği vurgulanmaktadır. Sınıf içerisindeki yapılandırılmış etkinlikler, oyunlar, iş birliği ve sosyal davranış geliştirme imkanlarının sunulması ile birlikte gelişimi desteklemek amacıyla düzenlenen öğrenme ortamları ile çocukların öz denetimlerini kazanacağı belirtilmiştir (MEB, 2013). Çocukların gelişiminde sonuçtan ziyade sürece önem verilmektedir. Aynı bulgudan yola çıkarak okul öncesi eğitim devam etme süresinin artması ile öz-düzenleme beceri düzeylerindeki azalmanın nedenleri MEB Okul Öncesi Eğitimi Programında (2013) belirttiği üzere sürece odaklanarak, bu sürecin araştırılmasıyla ve sonuçlarla karşılaştırılmasıyla değerlendirilebilir.

Çalışmanın son bulgusu ise çocukların davranışsal öz-düzenleme ve öğretmen görüşlerine dayalı öz-düzenleme ölçeği puanlarının birinci, ikinci ve üçüncü ölçümlerle arasında anlamlı bir farklılık olması ile ilgilidir. Bulgulara göre davranışsal öz-düzenleme becerileri birinci ölçüm puanlarının ikinci ve üçüncü ölçüm puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, çalışma belleği alt boyutu ve öz-düzenleme becerileri toplam puanlarının, ikinci ölçüm puanlarının birinci ölçüm puanlarına göre daha yüksek olduğu ve üçüncü ölçüm puanlarının birinci ve ikinciye göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Okul öncesi eğitim programları çocukların gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (Bredenkamp, 2015). Sezgin (2016) çalışmasında "Oyun Temelli Davranışsal Öz-Düzenleme Eğitim Programının" öz-düzenleme becerilerine katkı sağlandığını saptanmıştır. Sosyo-drama, hayali rol oyunlarının öz-düzenleme becerilerinin gelişimine olan etkileri yapılan çalışmalarda saptanmıştır (Savina, 2014; Bodrova, Germeroth ve Leong, 2013; Whitebread ve O'Sullivan, 2012; Tominey ve McClelland, 2011). Molnar'ın (2016) hazırlamış olduğu öz-düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik eğitim müfredatının beş ve yedi yaşları arasındaki Macar çocukların okulda başarılı olmasında yardımcı olduğu görülmüştür. Öz-düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik olarak yapılan çalışmada (Tominey ve McClelland, 2011) çember zamanı oyunlarının

çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir.

Okul öncesi eğitim sınıfları sosyal ortamlardır. Sınıf içerisinde çocukların dahil olacakları sosyal etkileşimler ve oyun etkinlikleri çocukların öz-düzenleme gelişimini etkileyebilecek etkenlerdir. İşbirlikçi oyun, çocukların akranlarıyla sosyal ortamlarda iletişim halinde olmalarını gerektirir ve böylece başka bir bakış açısına sahip olmayı öğrenmeleri için çocuklara fırsat sunmaktadır(Farran ve Son Yarbrough, 2001).

Weixler (2012), okul öncesi eğitimde dahil olma süresinin çalışma belleği ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi sınıf ortamlarında sınıf kurallarının çocuklar tarafından benimsenip, davranış ve dürtü kontrolünü sağlayarak, davranışlarını buna göre düzenleyerek sergilemesi öz-düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik örneklerdir. Günlük eğitim akışlarında yapılacak etkinliklere uyum sağlayarak, yönergelere uyması gerektiği bilinci, kurallara uymayan arkadaşlarını uyarıp, doğruyu yapmasını sağlaması sınıf ortamlarında öz-düzenleme becerilerini destekleyici olduğunu göstermektedir. Öz-düzenleme becerilerine yönelik hazırlanan programların yanında hali hazırda uygulanan okul öncesi eğitimi programının da çocukların öz-düzenleme becerileri üzerinde olumlu katkılar sağladığı bu çalışmanın son bulgusunu destekler niteliktedir.

Mevcut okul öncesi eğitim programının temel özelliklerine bakıldığında oyun temelli, çocuk merkezli, çocukların aktif olduğu keşfederek öğrenme temelli olduğunu görüyoruz. Okul öncesi dönem çocukları için en uygun öğrenme yöntemi olarak bahsedebileceğimiz oyun tüm etkinliklerin temelini oluşturmalıdır. Oyun çocuğun dünyayı tanıması ve kendini ifade edebilmesi için en uygun yoldur. Süreç içerisinde çocukların plan yaparak uygulamaya koymaları, bu planları gerektiğinde düzenleme ve sorgulama fırsatı verilmelidir. Çocuklara seçim yapabilme şansının verilmesiyle aktif katılımın sağlanması gerekmektedir. Bu dönemde çocukların bağımsız davranış geliştirerek, sosyal öğrenme ortamlarının oluşturulmasıyla da çocuklarda iş birliği, sorumluluk, yardımlaşma, sevgi, saygı, hoşgörü gibi davranışlar gelişmektedir. Çocukta olumlu benlik algısının gelişebilmesi için akranları ve öğretmenleriyle olan etkileşim çok önemlidir. Bu özellikleri bir araya geldiğinde okul öncesi eğitimle kendine güvenen, öz denetimini sağlayan çocuklar yetişmelidir (MEB, 2013). Araştırmanın son bulgusu MEB Okul Öncesi Eğitimi Programının öz-düzenleme becerilerini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Programın temel özellikleri, okul öncesi eğitimin amaçları ve temel ilkeleri öz-düzenlemeyi geliştirici unsurlar barındırmaktadır.

5.2.Sonuç

Öz-düzenleme becerileri çocukların potansiyallerini en üst düzeyde gerçekleştirmeleri açısından önem taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında, okul öncesi dönemde çocuklara öz-düzenleme becerilerini geliştirme fırsatlarını sunmanın önemi ortaya çıkmaktadır.

- Birinci, ikinci ve üçüncü ölçümlerle elde edilen davranışsal öz-düzenleme ve öğretmen görüşlerine göre öz düzenleme becerileri puanlarının çocukların cinsiyetleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği sunulmuştur. Sonuçlara göre öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme beceri puanları engelleyici kontrol birinci ölçüm, dikkat düzenleme birinci ölçüm, çalışma belleği birinci ölçüm öz-düzenleme toplam birinci ikinci ve üçüncü ölçüm puanları kız çocukları lehine anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer boyutların ve ölçümlerin ise cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.
- Birinci, ikinci ve üçüncü ölçümlerle elde edilen davranışsal öz-düzenleme ve öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerileri puanlarının çocukların yaşları açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği sunulmuştur. BADO üçüncü ölçüm puanları yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Buna göre 6 yaş çocukları 5 ve 4 yaş çocuklarına göre 5 yaş çocukların da 4 yaş çocuklarına göre istatistiksel olarak daha yüksek puana sahip olduğu söylenebilir. Diğer boyutlarda ise yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.
- Birinci, ikinci ve üçüncü ölçümlerle elde edilen davranışsal öz-düzenleme ve öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerileri puanlarının çocukların okul öncesi eğitim alma süresi değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği sunulmuştur. Sonuçlara göre çalışma belleği ve engelleyici kontrol ikinci ölçüm puanları çocukların eğitim alma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bir ve iki yıl devam eden çocuklar ile üç yıl devam eden çocuklar arasında bir ve iki yıl devam eden çocuklar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Diğer boyutlarda ise okul öncesi eğitim alma süresi açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

- Çocukların davranışsal öz-düzenleme ve öğretmen görüşlerine dayalı öz-düzenleme beceri puanlarının birinci, ikinci ve üçüncü ölçüm düzeyine göre değişimi incelendiğinde BADO ikinci ve üçüncü ölçüm puanları birinci ölçüm puanları lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmen görüşüne dayalı elde edilen öz-düzenleme becerileri açısından ise engelleyici kontrol ve dikkat alt boyutlarında ikinci ölçüm puanları ve üçüncü ölçüm puanları, birinci ölçüm puanları lehine anlamlı bir farklılık gösterirken, ikinci ölçüm puanları ile üçüncü ölçüm puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı söylenebilir. Çalışma belleği alt boyu ve öz-düzenleme becerileri toplam puanları bütün ölçümler arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Sonuca göre, üçüncü ölçüm puanları ile birinci ve ikinci ölçüm puanları üçüncü ölçüm sonuçları lehine anlamlı şekilde farklılık gösterirken, ikinci ölçüm sonuçları ile birinci ölçüm sonuçları arasında da ikinci ölçüm sonuçları lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

5.3.Öneriler

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal öz-düzenleme becerilerinin gelişimi izlenmiştir. Aynı zamanda, okul öncesi dönemde öz-düzenleme gelişimine etki ettiği düşünülen çeşitli sosyo-demografik değişkenler ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle, bu konuya ilgi duyan araştırmacılara, okul öncesi eğitimi öğretmenlerine ve anne-babalara yönelik önerilerin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu öneriler;

1. Çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin düzeylerini belirlemek ve izlemek amacıyla daha kapsamlı ve daha geniş örneklem grubuyla çalışılabilir. Bu araştırmaya katılan çocukların öz-düzenleme becerilerinin ilerleyen yaşlardaki gelişim sürecinin izlenmesi amacıyla da boylamsal çalışmalar planlanabilir.
2. Çocukların öz-düzenleme becerileri ve onların ilkökula hazırbulunuşlukları boylamsal çalışmalarla izlenebilir.
3. Çocuk, aile ve öğretmen ile ilgili sosyo-demografik değişkenleri ile çocukların öz-düzenleme düzeyleri arasındaki ilişki karma yöntem kullanılarak hem nicel ve nitel veriler yoluyla incelenebilir.

4. Çocukların öz-düzenleme becerilerinin gelişim düzeyi dil becerileri, matematik becerileri ve okul öncesi alıp almama durumlarına göre karşılaştırılabilir. Bu yolla çocukların öz-düzenlemelerinde okul öncesi eğitim sürecinin katkısı daha iyi anlaşılabilir.
5. Birebir sınıf içi gözlemler yoluyla, çocuk-öğretmen ilişkisi dışında, çocukların öz-düzenleme becerilerinin gelişimine okulda yapılan hangi etkinliklerin ya da kullanılan hangi yöntem tekniklerin olumlu yönde katkı sağladığına ilişkin nitel araştırmalar yapılabilir.
6. Okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça öz-düzenleme beceri puanlarının düşmesi bulgusundan hareketle, okul öncesi eğitime devam yılının kontrol edilerek analizlerin yapıldığı çalışmalar planlanabilir.
7. Çocuk-öğretmen arasındaki ve çocukların kendi aralarındaki etkileşimin niteliğinin belirlenmesi, öz-düzenlemenin gelişmeyi sürdürdüğü erken çocukluk döneminde öz-düzenleme gelişimine ışık tutması amacıyla bu etkileşimleri değerlendiren çalışmalar yapılabilir.
8. Çocukların erken yaşlardan başlayarak öz-düzenleme becerilerini geliştirmeleri açısından okul öncesi eğitim kurumlarında anne-baba eğitimlerine daha fazla önem verilerek planlı ve programlı ebeveyn eğitimleri verilebilmesi amacıyla uzmanlar koordineli çalışmalar yapabilir.
9. Okul öncesi eğitimcilere yönelik olarak düzenlenen eğitim programlarında öz-düzenlemeyi destekleyecek unsurlara yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Adagideli, F. H. ve Ader, E. (2014). Okul öncesi dönemde üstbiliş ve özdüzenleme: değerlendirme, öğretim ve beceriler. G. Sakız (Ed), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler içinde*, 130-154. Ankara: Nobel Akademik.
- Adams, W. R. (1999). *U.S. Patent No. 5,882, 261*. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.
- Akawi, R. L. (2010). *An investigation into the relationship between selfregulation skills and academic readiness in head start children*. (Doktora tezi, State University of New York), ProQuest Information and Learning Company.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Aybek, B. (2007). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2, 43-60.
- Baddeley, A. (2012). Working memory: theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1-29.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65.
- Bauer, I. M., & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 64-82). New York, NY, US: Guilford Press.
- Bayındır, D., & Ural, O. (2016). Development of the self-regulation skills scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 119-132.
- Bembenutty, H. (2007). Preservice teachers' motivational beliefs and self-regulation of learning. *A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL, CA.
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C. & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20, 821-843.
- Birgisdóttir, F., Gestsdóttir, S. & Thorsdóttir, F. (2015). The role of behavioral self-regulation in learning to read: A 2-year longitudinal study of Icelandic preschool children, *Early Education and Development*, 26(5), 1-22
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.

- Blair, C., & Raver, C. C. (2012). Child development in the context of adversity: experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, 67(4), 309.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- Blair, C. & Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and self-regulation. 2. Baskı. Kathleen D. Vohs ve Roy F. Baumeister (Ed.). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications içinde* (s. 300-320). New York: Guilford.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2005). Self-Regulation: A foundation for early learning. *Principal*, 85(1), 30-35.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). *Tools of the mind*. Pearson Australia Pty Limited.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind the Vygotskian approach to early childhood education* (8. Editon). Pearson Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2008). Developing self-regulation in kindergarten. *Young Children*, 63(2), 56-58.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2012) *Tools of the Mind: Vygotskian approach to early childhood education*. . In J.L. Rooparine and J. Jones (Eds.), *Approaches to Early Childhood Education* (pp. 241-260). Merril /Prentice Hall.
- Bodrova, E. Germeroth, C. & Leong, J.D. (2013). Play and Self-Regulation (Lessons from Vygotsky), *Amerikan Journal of Play* 6, 111-123.
- Bondurant, L. M. (2010). *The roots of academic underachievement: Prediction from early difficulties with self-regulation*. (Doktora tezi, The University of Texas), Proquest Information and Learning Company.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (çev. H. Z. İnan & T. İnan,). Ankara: Nobel Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: *Pegem A Yayınları*.
- Campbell, D. W., Eaton, W. O., & McKeen, N. A. (2002). Motor activity level and behavioural control in young children. *International Journal of Behavioral Development*, 26(4), 289-296.
- Can Aran, Ö. (2015). Öz düzenleme ve çalışma becerileri arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (2), 207-220.
- Carlson, S. M. & Wang, T.F. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.

- Carlson, S. M. & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72, 1032–1053.
- Carlson, C. S., Eberle, M. A., Rieder, M. J., Yi, Q., Kruglyak, L., & Nickerson, D. A. (2004). Selecting a maximally informative set of single-nucleotide polymorphisms for association analyses using linkage disequilibrium. *The American Journal of Human Genetics*, 74(1), 106-120.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative And Qualitative Research*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Dağgöl, H.C. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Davis, D. W., Harris, R. C., & Burns, B. M. (2010). Attention regulation in low- risk very low birth weight preschoolers: the influence of child temperament and parental sensitivity. *Early Child Development and Care*, 180(8), 1019-1040.
- Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention*. New York; Guilford Press.
- De Luca, C. & Leventer, R. (2008) Developmental trajectories of executive functions across the lifespan. In: Anderson, V., Jacobs, R. and Anderson, P., Eds., *Executive functions and the frontal lobes: a lifespan perspective*, Taylor & Francis Group, New York, 23-56.
- Denham, S. A., Warren-Khot, H. K., Bassett, H. H., Wyatt, T. & Perna, A. (2012). Factor structure of self-regulation in preschoolers: testing models of a field based assessment for predicting early school readiness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111, 386-404.
- Dennis, T. (2006). Emotional self-regulation in preschoolers: the interplay of child approach reactivity, parenting, and control capacities. *Developmental Psychology*, 42(1), 84-97.
- Diamond, A., Kirkham, N. & Amso, D. (2002). Conditions under which young children can hold two rules in mind and inhibit a prepotent response. *Developmental psychology*, 38 (3), 352-362.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Doğruyol, B., Türküler Aka, B., Enisoğlu Tilbe, E. (2017). Okul tipinin okul öncesi dönem davranış düzenleme becerileri üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 23-35.
- Dowsett, S.M. & Livesey, D.J. (2000) .The development of inhibitory control in preschool children: effects of 'executive skills' training. *Developmental Psychobiology*, 36, 161-174.

- Eggum, N.D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T.L., Bolnick, R., Hofer, C., Kupfer, A.S. & Fabricius, W.V. (2011). Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation: Relations over time in early childhood. *J Posit Psychol*, 6(1), 4-16.
- Ekinci Vural, D. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretime etkisinin aile katılımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development*, 75(2), 334-339.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., & Spinrad, T. L. (2011). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 263-283). New York, NY, US: Guilford Press.
- Eker, C., ve Arsal, Z. (2014). Öz-düzenleme stratejileri öğretimi sürecinde ders günlükleri kullanmanın öz-düzenleme stratejileri öğretimine etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1) 80-93.
- Elias, C. L. & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 216-238.
- Erol, A. ve İvrendi, A. (2018). 4-6 Yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (Anne Formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 178-195.
- Ertürk Kara, G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz-düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ertürk Kara, G. Ve Gönen, M.(2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz-düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education*, 11 (4), 1207-1223.
- Farran, D. C. & Son-Yarbrough, W. (2001). Title I funded preschools as a developmental context for children's play and verbal behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 245-262.
- Farran, D. C., & Wilson, S. J. (2014). Achievement and self-regulation in pre-kindergarten classrooms: Effects of the Tools of the Mind curriculum. *Manuscript submitted for publication*.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Güler Yıldız, T. (2014). Okul öncesi öz-düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 317-328.
- Fuhs, M. W., Farran, D. C., & Nesbitt, K. T. (2013). Preschool classroom processes as predictors of children's cognitive self-regulation skills development. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 347-359.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological bulletin*, 134(1), 31-60.

- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., & Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental psychology*, 40(2), 177.
- Gestsdóttir, S., Von Suchodoletz, A., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdóttir, F., McClelland, M.M. (2014). Early behavioral self-regulation, academic achievement, and gender: Longitudinal findings from Germany, France, and Iceland. *Applied Developmental Science*, 18(2), 90-109.
- Greenspan, S., & Wieder, S. (2006). *Infant and early childhood mental health: A comprehensive and developmental approach to assessment and intervention*. American Psychiatric Publishing. Washington, D.C.
- Güler Yıldız, T., Ertürk Kara, H. G., Fındık Tanrıbuyurdu, E., Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39, 329-338.
- Harris, K. I. (2016). Supporting executive function skills in early childhood: Using a peer buddy approach for community, confidence, and citizenship. *Journal of Education and Training*, 3(1), 158-175.
- Harris R.C., Robinson J.B., Chang F. & Burns B.M. (2007). Characterizing preschool children's attention regulation in parent-child interactions: the roles of effortful control and motivation. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 28, 25-39.
- Hee Son, S., Lee, K. & Sung, M. (2013). Links between preschoolers' behavioral regulation and school readiness skills: the role of child gender. *Early Education and Development*, 24, 468-490.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in cognitive sciences*, 16(3), 174-180.
- Hofmann, W., Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (2012). What people desire, feel conflicted about, and try to resist in everyday life. *Psychological Science*, 23(6), 582-588.
- Ivrendi, A. (2016). Choice driven peer play, self-regulation and number sense. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 895-906.
- Ivrendi, A. (2011). Influence of self-regulation on the development of children's number sense. *Early Childhood Education Journal* 39, 239-247.
- Jacques, S., & Zelazo, P. D. (2001). The flexible item selection task (FIST): A measure of executive function in preschoolers. *Developmental Neuropsychology*, 20(3), 573-591.
- Jahromi, L. B. & Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54 (1), 125-150.
- Kıldan, A. O. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818.

- Kochanska, G., Philibert, R. A. & Barry, R. A. (2009). Interplay of genes and early mother-child relationship in the development of self-regulation from toddler to preschool age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(11), 1331-1338.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Liew, J. (2012). Effortful Control, Executive Functions, and Education: Bringing Self-Regulatory and Social-Emotional Competencies to the Table. *Child Development Perspectives*, 6(2), 105-111.
- 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. (2011). Self-regulation early childhood: improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136 - 142.
- McClelland, M.M. & Tominey, S.L. (2011). Introduction to the special issue on self-regulation in early childhood. *Early Education and Development*, 22(3), 355-359
- 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. *Front Psychol*, 5, 599.
- McCoy, D. C. & Raver, C. C. (2011). Caregiver emotional expressiveness, child emotion regulation, and child behavior problems among Head Start families. *Social Development*, 20(4), 742-761.
- McCoy, D.C. (2019). Measuring young children's executive function and self-regulation in classrooms and other real-world settings. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22, 63-74.
- Meltzer, L. (2018). Executive function in education: From theory to practice: *Guilford Publications*.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2013). MEB 21. yüzyıl öğrenci profili. Araştırma raporu. Ankara.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49-100.
- Molnar, E., D. (2016). The level of self-regulation amongst 5-7 years old Hungarian children. Sözel Bildiri *Multidisciplinary Academic Conference*. Prag, Çek Cumhuriyeti.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744.

- Murray, K.T. & Kochanska, G. (2002). Effortful Control: Factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors, *Journal of Abnormal Child Psychology* 30(5), 503-14.
- Murray, D.W., Rosanbalm, K.,Christopoulos, C. & Hamoudi, A.(2015). Self-regulation and toxic stress: foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective. OPRE Report #2015-21, *Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S.*
- Murray, D.W., Rosanbalm, K. & Christopoulos, C. (2016). Self regulation and toxic stress: seven key principles of self regulation in context. OPRE Report #2016-39. *Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, US.*
- Murray, D.W., Rosanbalm, K. & Christopoulos, C. (2016). A Comprehensive review of self-regulation interventions from birth through young adulthood. OPRE Report # 2016-34. *Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, US.*
- Oktay, A. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. Oktay, A., Polat Unutkan, Ö. (Ed.). *Okul öncesi eğitimde güncel konular içinde* (s. 11-25). Ankara: Morpa Yayınevi.
- Özbeý, S. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, Y.,Özyurt, G.,Tufan, A.E., Akay Pekcanlar, A. (2018) Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda duygu düzenleme güçlükleri ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*.
- Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocukların duyguları tanıma ile duyguları yönetme ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 59, 128-140.
- Ponitz, C. C., McClelland M. M., Jewkes, A.M., Connor, C.M., Farris, C.L & Morrison , F.J. (2008) Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23-43, 141–158.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605-619.
- Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2009) Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of Life Reviews*, 6, 103-120.
- Raffaelli, M., Crockett, L. S., & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-rugulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54-75.

- Raikes, H. A., Robinson, J. L., Bradley, R. H., Raikes, H. H. & Ayoub, C. C. (2007). Developmental trends in self-regulation among low-income toddlers. *Social Development*, 16(1), 128-149.
- Raver, C. C., Smith-Carter, J., McCoy, D. C., Roy, A., Ursache, A., & Friedman, A. H.(2012). Testing models of children's self-regulation within educational contexts: Implications for measurement. *Advances in Child Development and Behavior*, 42, 245-270.
- Rothbart, M. K., Sheese, B. E., Rueda, M. R., & Posner, M. I. (2011). Developing mechanisms of self-regulation in early life. *Emotion review*, 3(2), 207-213.
- Savina, E. (2014). Does play promote self-regulation in children? *Early Child Development and Care*, 184, 11.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208.
- Sektnan, M., McClelland, M.M., Acock, A. & Morrison, F.I. (2010). *Relations between early family risk, children's behavioral regulation and academic achievement*, Earlychildhood Research Quarterly, 25, 464-479.
- Sezgin E ve Demiriz S. (2016). *Okul öncesi eğitim kuruma devam eden 3-5 yaş arası çocukların özdüzenleme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*.1st International Scientific Researches Congress Humanity and Social Sciences, Madrid, ss.1930-1936.
- Singer, B. D., & Bashir, A. S. (1999). What are executive functions and self-regulation and what do they have to do with language-learning disorders?. Language, speech, and hearing services in schools. *Lang Speech Hear Services School* 30(3), 265-273.
- Smith-Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T. & Richardson. B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the preschool self-regulation assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (2), 173-187.
- Snyder, A. M., Maruff, P., Pietrzak, R. H., Cromer, J. R., & Snyder, P. J. (2008). Effect of treatment with stimulant medication on nonverbal executive function and visuomotor speed in children with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Child Neuropsychology*, 14(3), 211-226.
- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal zekâ yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 269-293.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D.A. (2000). From neurons to neighborhoods: *The Science of Early Childhood Development*. Washington.
- Skibbe, L.E., McDonald Connor, C., Morrison, F.J. & Jewkes, A.M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early childhood research quarterly*, 26(1), 42-49.

- Storbeck, J. & Maswood, R. (2016). Happiness increases verbal and spatial working memory capacity where sadness does not: emotion, working memory and executive control. *Cognition and Emotion*, 30(5), 925-938.
- Töminey, L. Ş. & McClelland, M. M (2011). Red Light, Purple Light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education and Development*, 22(3), 489–519.
- Tutkun, C., Tezel Şahin, F., Işıktekiner, S. (2017). Dört- beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı içinde*. PEGEM yayınları.
- Uygun, M. (2012). *Öz-düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz-düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Üredi, I., ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Vardar, A. K., ve Arsal, Z. (2014). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 32-52.
- Vohs, K. D, Baumeister, R. & Ciarocco, N.J. (2005). Self-Regulation and Self-Presentation: Regulatory resource depletion impairs impression management and effortful self-presentation depletes regulatory resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(4), 632-57.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (Eds.). (2016). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. Guilford Publications.
- Wanless, S.B., McClelland, M M., Lan , X., Son , S. H., Cameron ,C. E., Morrison, F. J., (2013). Gender differences in behavioral regulation in four societies: The united states, Taiwan, South Korea And China. *Early Childhood Resource Quality*, 28, 621–633.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2011). The influence of demographic risk factors on children's behavioral regulation in prekindergarten and kindergarten. *Early Education & Development*, 22(3), 461-488.
- Weinberg, M. K., Tronick , E.Z., Cohn, J.F. & Olson, K.L. (1999). Gender differences in emotional expressivity and self-regulation during early infancy. *Development Psychol.* 35(1), 175-88.
- Weixler, L. H. (2012). The contributions of preschool attendance and kindergarten experience to executive functioning in Chinese and American children. Doctoral Dissertation, *The University of Michigan*.
- Welsh, M.C., Pennington, B.F. & Groisser, D.B. (1991). A normative developmental study of executive function: a window on prefrontal function in children. *Dev. Neuropsychol*, 7, 131-149.

- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). The emergence and early development of self-regulation in young children. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 15-34.
- Whitebread, D. & O'Sullivan, L. (2012). Preschool children's social pretend play: supporting the development of metacommunication, metacognition and selfregulation, *International Journal of Play*, 1, 197-213.
- Williford, A.P., Maier, M.F., Downer, J.T., Pianta, R.C. & Howes,C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 299-309.
- Zelazo, P. D., Muller, U., Frye, D., & Marcovitch, S. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), Serial No. 274.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (Eds.). (2001). Selfregulated learning and academic achievement: *Theoretical perspectives (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Erlbaum

EKLER

Ek 1. Araştırma İzni



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.-21299571
Konu : Feride ASTARLAR'ın
Araştırma İzni Hk.

08.11.2018

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

DENİZLİ

İlgi : 11.10.2018 tarih ve E-19876 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereği; Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Feride ASTARLAR'ın, tez danışmanı öğretim üyesi Prof. Dr. Asiye İVRENDİ'nin sorumluluğunda "Okulöncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin İzlenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Aydın İli Bozdoğan ilçesindeki Anaokulu ve Anasınıflarında anket uygulama isteği, Millî Eğitim Bakanlığı 2017/25 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup inceleme sonucunda; **çalışmanın 1 yıl (2018-2019 eğitim-öğretim yılı) sürmesi nedeniyle eğitim - öğretimi aksatmayacak şekilde, okul idaresinin uygun göreceği zamanlarda ve mühürlü anketin kullanılarak yapılmasını uygun gören Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.**

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Bilal Yılmaz ÇANDIROĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Valilik Oluru
- 2-Mühürlü Onaylı Ölçek ve Formlar

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
S. /.../ 2018
Osman ÖZDEMİR
İl Millî Eğitim Md. Şefi

Adres : Meşrutiyet Mah. Kültür Cad.No:20 Efeler/AYDIN
Elektronik Ağ: www.aydin.meb.gov.tr
E-posta : yuksekogretimyurtdisi09@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Fatih YILMAZ (Memur)
Tel : 0256 215 10 28 - 1429 Dahili
Faks: 0256 225 12 68



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.21148427

07/11/2018

Konu : Feride ASTARLAR'ın

Araştırma İzni Hk.

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığının 2017/25 Sayılı Genelgesi.
b) Pamukkale Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 11.10.2018 tarih ve E.19876 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazıda; Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Feride ASTARLAR'ın, tez danışmanı öğretim üyesi Prof. Dr. Asiye İVRENDİ'nin sorumluluğunda "*Okulöncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin İzlenmesi*" konulu tez çalışması kapsamında Aydın İli Bozdoğan ilçesindeki Anaokulu ve Anasınıflarında anket uygulama isteği, Milli Eğitim Bakanlığı 2017/25 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup inceleme sonucunda; **çalışmanın 1 yıl (2018-2019 eğitim-öğretim yılı) sürmesi nedeniyle eğitim - öğretimi aksatmayacak şekilde, okul idaresinin uygun göreceği zamanlarda ve mühürlü anketin kullanılarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Bilal Yılmaz ÇANDIROĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki: Yazı ve ekleri

OLUR
07/11/2018

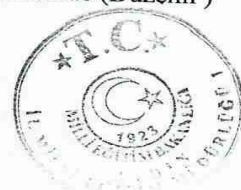
Yücel GEMİCİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Meşrutiyet Mah. Kültür Cad.No:20 Efeler/AYDIN	Ayrıntılı bilgi için: Fatih YILMAZ (Memur)
Elektronik Ağ: www.aydin.meb.gov.tr	Tel: 0256 215 10 28 - 1429 Dahili
e-posta:yuksekokretimyurtdisi09@meb.gov.tr	Faks:0256 225 12 68

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1. Öğrenci Kodu:
2. Sınıf-Şube:
3. Cinsiyet: () Kız () Erkek
4. Yaş:
5. Çocuğunuzun Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi:
 3 yaştan itibaren
 4 yaştan itibaren
 5 yaştan itibaren
6. Annenin Yaşı:
7. Annenin Öğrenim Durumu:
 Okuma-yazma bilmiyor () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü
8. Babanın Yaşı:
9. Babanın Öğrenim Durumu:
 Okuma-yazma bilmiyor () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü
10. Annenin Mesleği: () Çalışmıyor () Çalışıyor (Yaptığı işi yazınız):
11. Babanın Mesleği: () Çalışmıyor () Çalışıyor (Yaptığı işi yazınız):
12. Ailenin sosyo ekonomik durumu:
 İyi () 3.000 TL ve üzeri
 Orta () 1.500 – 3.000 TL.
 Az () 650 TL – 1500 TL.
13. Çocuğunuz günde ortalama kaç saat uyur ?.....
14. Çocuğunuzun gece uykusuna yatma ve sabah uyanma saatleri rutin halinde (Düzenli)
 midir? () Evet () Hayır



Ek 3. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Beceri Ölçeği (Öğretmen Formu)

**4-6 YAŞ ÇOCUKLARINA YÖNELİK ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ
(Ö FORMU)**

1. Kıdem yılınız..... 2. Yaşınız: 3. Sınıfınızdaki çocuk sayısı:.....

4. Mış gibi oyunlar (Evcilik, doktorculuk, tamirci gibi) oynar mı? () Evet () Hayır

Cevabınız “Evet” ise ne kadar sıklıkla oynar:

() Hiçbir zaman () Nadiren () Bazen () Sıklıkla () Her zaman

5. Çocuğun matematik becerileri hakkındaki görüşünüz nedir?

() Hiç Gelişmemiş () Gelişmemiş () Gelişmekte () Gelişmiş () Çok İyi Gelişmiş

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1	Duygu ve düşüncelerini rahatça ortaya koyar.	1	2	3	4	5
2	Başkalarının duygularının nedenlerini ve sonuçlarını söyler.	1	2	3	4	5
3	Kalabalık karşısında kendini ifade eder.	1	2	3	4	5
4	Kendisiyle ilgili olumlu şeyler söyler (Çok güzel bir resim çizdim gibi).	1	2	3	4	5
5	Kendini ortaya koymasına gerektiği yerde sağlıklı şekilde ortaya koyar.	1	2	3	4	5

Ek 4. “Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar” (A FORMU)

“BAŞ-AYAK PARMAKLARI-DİZLER-OMUZLAR” (A FORMU)

Test tarihi _____ Form no _____ Cinsiyet _____ Doğum
tarihi: _____ Uygulayanın Adı _____ Okul: _____

Çalışma çocuk otururken veya ayaktayken yapılabilir; çalışma boyunca çocuk sizden yaklaşık olarak 90cm uzaklıkta olmalı. Kişi sembolü doğru vücut hareketi yapmasını göstermektedir. Eğer çocuk doğru cevabı hemen verirse, o maddeyi 2 olarak işaretleyin, eğer siz ipucu vermeden hemen kendi kendisini düzeltirse (2. sayfadaki dipnota bakınız) o maddeyi 1 olarak işaretleyin. Eğer doğru vücut kısmına dokunmamişsa, o maddeyi 0 olarak işaretleyiniz.*

EĞİTİMİN I. KISMI:

Şimdi biz bir oyun oynayacağız. Oyunun iki kısmı var. Önce, benim yaptığının aynısını yapmanı istiyorum.

Başına dokun.

Çocuğun iki elini de başına koymasını bekleyiniz.

Güzel! Şimdi ayak parmaklarına dokun.

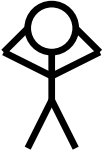
Çocuğun iki eliyle de ayak parmaklarına dokunmasını bekleyiniz.



Güzel!

İki yönergeyi de tekrar ediniz. Ya da çocuk doğru bir şekilde sizin hareketinizin aynısını yapana kadar tekrar ediniz.

Şimdi benim söylediğimin tersini yapmanı istiyorum. Başına dokun dediğimde başın yerine ayak parmaklarına dokunman gerekiyor. Ayak parmaklarına dokun dediğimde de başına dokunman gerekiyor. Yani sen, benim söylediğimden farklı bir şey yapıyorsun.



A1. Ben “başına dokun” dediğimde ne yapmalısın?

Ek 5. Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler	
Adı	Feride
Soyadı	ASTARLAR
Doğum Yeri ve Tarihi	Nazilli/ AYDIN 12/10/1990
Uyruğu	T.C.
İletişim Adresi ve E-Mail Adresi	Yeni Mahalle Mimar Sinan Caddesi 32 Sokak No:3 Bozdoğan/AYDIN ferideastarlar@gmail.com
Eğitim	
İlköğretim	AYDIN Nazilli Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu
Ortaöğretim	AYDIN Nazilli Anadolu Öğretmen Lisesi
Yükseköğretim (Lisans)	Dokuz Eylül Üniversitesi
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	
Yabancı Dil	
Yabancı Dil Adı	İngilizce
Sınav Adı	YÖK-DİL
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	Temmuz- 2017
Alınan Puan	52,500
(Varsa) Mesleki Deneyim	
Yıl (lar)	Mesleki Deneyim
2012-2016 2016-2019	AYDIN Bozdoğan Sırma İlkokulu AYDIN Bozdoğan Anaokulu