



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**ÖZ-DÜZENLEME EĞİTİM PROGRAMININ 5-6 YAŞ
ÇOCUKLARINDA ZİHİN KURAMI, ÖZ-DÜZENLEME VE
SOSYAL YETKİNLİK BECERİLERİNE ETKİSİ**

Ezgi DÜLGER CEYLAN

DENİZLİ – 2022

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI**

**ÖZ-DÜZENLEME EĞİTİM PROGRAMININ 5-6 YAŞ
ÇOCUKLARININ ZİHİN KURAMI, ÖZ-DÜZENLEME VE SOSYAL
YETKİNLİK BECERİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Ezgi DÜLGER CEYLAN

**Danışman
Prof. Dr. Asiye İVRENDİ**

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.

Ezgi DÜLGER CEYLAN

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim boyunca akademik birikimini paylaŐan, çalıŐmamı özenle ve titizlikle yürütmem konusunda bana yol gösteren değerli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Asiye İVRENDİ'ye teŐekkürlerimi sunuyorum.

Tez çalıŐmama yn vererek değerli bilgilerini paylaŐan ve destekleyen Sayın Prof. Dr. Glden UYANIK ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Emel TOK' a her zaman güleryüzü ile yaklaŐan, birikimi ile yolumu aydınlatan Sayın Doç. Dr. Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN' a ve akademik kariyer yapma arzumun oluŐmasını sağlayan Sayın Prof. Dr. Rengin ZEMBAT' a çalıŐmama yönelik verdiği katkılardan dolayı teşekkür ediyorum.

Doktora eğitimim sürecinde akademik tecrübelerinden yararlandığım Sayın Prof. Dr. Nesrin İŐIKOđLU'na ve desteğini esirgemeyen her zaman yol gösteren Sayın Prof. Dr. Mustafa BULUŐ' a teŐekkürlerimi sunuyorum. Uzman görüşüne baŐvurduđum ve birçok konuda yardımcı olan Sayın ArŐ. Gör. Dr. Ahmet EROL, Sayın ArŐ. Gör. Dr. Abdullah ATAN ve Sayın ArŐ. Gör. Dr. Zeynep Ceren ŐİMŐEK' e ve her an desteğini hissettiren, fikirlerini paylaŐan doktora eğitimimde bana yoldaŐ olan Öğr. Gör. Dr. Selcen Aydoğan' a teşekkür ediyorum.

Ayrıca tez uygulama sürecinde yer alan öğretmenlere, çocuklara, ebeveynlere ve diğer meslektaŐlarıma verdikleri katkılarından dolayı teşekkür ederim. Son olarak beni içtenlikle destekleyen kıymetli ailem, ilk ğretmenim her daim yol gsterenim ablam Doç. Dr. Dilek DÜLGER ALTINER' e, yaŐamımın en güçlü dayanakları, gösterdikleri özveri, fedakarlık ve sevgi paha biçilemez candan öte annem Müzeyyen DÜLGER ve babam İsmail DÜLGER'e, değerli eŐim Mustafa CEYLAN'a, varlığıyla hayatıma neŐe katan canım kızım Mercan CEYLAN'a yaŐamıma sunduğunuz tüm güzellikler için sonsuz teşekkürler...

Ezgi DÜLGER CEYLAN

ÖZET

Öz-Düzenleme Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Zihin Kuramı, Öz-Düzenleme ve Sosyal Yetkinlik Becerilerine Etkisi

DÜLGER CEYLAN, Ezgi

Doktora Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı,
Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Asiye İVRENDİ
Aralık 2022, 162 sayfa

Bu çalışmanın amacı, ‘Okul Öncesi Durumsal Değerlendirme Öz-Düzenleme Araç Seti Eğitim Programının’ 5-6 yaş grubu çocuklarının zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri üzerindeki etkisini incelemek ve programa yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte ele alındığı karma yöntem desenlerinden iç içe karma desen seçilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda öntest-sontest eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel model, nitel boyutunda ise durum çalışması modelinden yararlanılmıştır. Çalışma grubunda, Türkiye’nin güney batısında bulunan bir ilçede anaokullarında görev yapan 3 deney, 3 kontrol toplam 6 öğretmen ve okul öncesi eğitimi almakta olan 32 deney, 30 kontrol grubu toplam 62 çocuk yer almaktadır.

Araştırmanın nicel verileri “Zihin Kuramı Ölçeği”, “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği”, “Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar Görevleri”, “Çocuklukta Yürütücü İşlevlerin Değerlendirilmesi” ve “Çocuklukta Öz-düzenleme ve Davranış Anketi” ile nitel veriler ise, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmeleri ile toplanmıştır. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin eğitimi yedi oturumda tamamlanmıştır. Bu eğitime katılan öğretmenler kendi sınıflarında müdahale programını haftada üç gün olmak üzere 24 oturumda uygulamışlardır.

Nicel verilerin analizinde betimleyici istatistikler, t-testi ve ANOVA testi, nitel verilerde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, Howard ve Melhuish (2017) tarafından geliştirilen “Çocukta Öz-düzenleme ve Davranış Anketi” (ÇÖDA) ölçeğinin Türkçe’ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Bulgular, ölçeğin 4-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme ve sosyal gelişim becerilerinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülebileceği göstermektedir. Ayrıca, Romero-Ayuso ve diğ., (2018) tarafından geliştirilen “Çocuklukta Yürütücü İşlevlerin Değerlendirilmesi” (ÇYİD) ölçeğinin Türkçe’ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Bulgular, ölçeğin 4-6 yaş çocuklarının

yürütücü işlevlerinin ebeveyn görüşlerine dayalı olarak geçerli ve güvenilir bir şekilde belirlenebileceğini göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre, deney ve kontrol grubu çocukların ön test bağımsız örneklem t testi analizinde zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın ikinci bulgusu, deney grubundaki çocukların ön test ve son test ilişkili örneklem t testi analizlerinde zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Kontrol grubu çocukların ön test ve son test toplam puanları arasında zihin kuramı, öz-düzenleme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu ortaya koyulmuştur. Bir diğer bulgu, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların son test puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem t testi analizlerinde de zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ayrıca, grup içi ön test- son test puanları karşılaştırıldığında zihin kuramı ve öz-düzenleme becerileri bakımından her iki grupta da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülürken daha detaylı incelemek için yapılan Tekrarlı Ölçümler ANOVA analizlerinde son testte puanların deney grubu lehine anlamlı şekilde arttığı belirlenmiştir. Kalıcılık testi puanları incelendiğinde, gruplar arasında ön test ile son test arasında ve ön test ile kalıcılık testi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Son olarak, nitel verilerin içerik analizi sonucunda, deney grubu öğretmenlerinin görüşlerini programın özellikleri ve programın katkısı şeklinde olmak üzere iki tema çerçevesinde ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşme sonucunda, programın özelliklerini Milli Eğitim Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilişkilendirdikleri, materyal ihtiyacının olmaması ya da düşük maliyetli olması bakımından sınıfta kolaylıkla uygulanabileceğine yönelik görüşlerini sunmuşlardır. Programın çocukların gelişimine katkıları ile ilgili ise kendini ifade etme, kendi duygularının farkına varma, empati kurma, öz-düzenleme becerileri gibi becerileri içeren davranışları olumlu şekilde etkilediği yönündedir. Araştırmanın bulguları, öz-düzenleme eğitim programlarının çocukların gelişimlerine etkileri ile ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine, çocukların öz-düzenleme becerilerine yönelik eğitim programları ile ilgili mesleki gelişim etkinliklerinin sunulması ve bu programların yaygınlaştırılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz-düzenleme eğitimi, zihin kuramı, öz-düzenleme, sosyal yetkinlik

ABSTRACT

The Effect Of The Self-Regulation Education Program On The Theory Of Mind, Self-Regulation And Social Competence Skills Of 5-6 Years Old Children

DÜLGER CEYLAN, Ezgi

PhD Dissertation, Department of Primary Education
Division of Preschool Education
Supervisor: Prof. Dr. Asiye İVRENDİ
December 2022, 162 pages

The aim of this study was to examine the effect of the “Preschool Situational Self-Regulation Toolkit” Education Program' on the theory of mind, self-regulation and social competence skills of 5-6 year old children and to determine the views of teachers about the program. In the research, nested mixed design was chosen from the mixed method designs in which quantitative and qualitative research methods were handled together. In the quantitative dimension of the research, the quasi-experimental model with unequal pretest-posttest control group was used, and in the qualitative dimension, the case study model was used. In the study group, there are 3 experimental, 3 control, 6 teachers in total, working in kindergartens in a town in the south-west of Turkey, 32 experimental and 30 control groups, a total of 62 children receiving pre-school education.

Quantitative data collection tools of the study were “Theory of Mind Scale”, “Social Competence and Behavior Assessment Scale”, “Head-Toes-Knees-Shoulders Tasks”, “Evaluation of Executive Functions in Childhood” and “Childhood Self-regulation and Behavior Questionnaire.” Qualitative data were collected through semi-structured teacher interviews. The training of the teachers in the experimental group was completed in seven sessions. The teachers who participated in this training implemented the intervention program in their classrooms in 24 sessions, three days a week.

Descriptive statistics, t-test and repeated measurements ANOVA test were used in the analysis of quantitative data, and content analysis technique was used in qualitative data. In the study, the Turkish adaptation of the "Child Self-regulation and Behavior Questionnaire" (CBA) scale developed by Howard and Melhuish (2017) was carried out. Findings showed that the scale can be measured in a valid and reliable way based on teachers' opinions of 4-6 year old preschool children's self-regulation and social development skills. In addition, the Turkish adaptation of the “Assessment of Executive Functions in Childhood” (ÇYİD) scale developed by Romero-Ayuso et al., (2018) was carried out. The findings indicated that the

executive functions of 4-6 year old children can be determined in a valid and reliable way based on parental views.

According to the research findings, no statistically significant difference was found between the theory of mind, self-regulation and social competence levels in the pre-test independent samples t-test analysis of the children in the experimental and control groups. The second finding of the study was that there was a statistically significant difference in theory of mind, self-regulation and social competence scores in the pretest and posttest related samples t-test analyzes of the children in the experimental group. It was revealed that there was a statistically significant difference between the pre-test and post-test total scores of the control group children, while the theory of mind and self-regulation scores were statistically significant. Another finding showed that there were significant differences in favor of the experimental group in terms of theory of mind, self-regulation and social competence levels in the independent samples t-test analyzes conducted to compare the post-test scores of the children in the experimental and control groups. In addition, when the intra-group pre-test and post-test scores were compared, a statistically significant difference was observed in both groups in terms of theory of mind and self-regulation skills. In the repeated measures ANOVA analyzes made to examine in more detail, it was determined that the scores in the post-test increased significantly in favor of the experimental group. When the permanence test scores were examined, a significant difference was found between the groups between the pretest and the posttest, and between the pretest and the permanence test. Finally, as a result of the content analysis of the qualitative data, the opinions of the experimental group teachers emerged within the framework of two themes: the characteristics of the program and the contribution of the program. The participnat teachers associated the features of the program with the National Education Pre-School Education Program. Also, they thought that the program could be easily applied in the classroom since it was a low cost program. Regarding the contribution of the program to the development of children, it appears that the program positively affected behaviors including skills such as self-expression, awareness of one's own emotions, empathy, and self-regulation skills. The findings of the study were discussed within the framework of the literature on the effects of self-regulation education programs on children's development. It is recommended that pre-school teachers be offered professional development activities related to children's self-regulation skills training programs and these programs should be disseminated.

Keywords: Self-regulation education, theory of mind, self-regulation, social competence

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY FORMU	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.1.1. Problem Cümlesi	5
1.1.2. Alt Problemler	5
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.5. Sayıtlar	9
1.6. Tanımlar	9
İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL- KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Öz-Düzenlemenin Tanımı ve Bileşenleri.....	11
2.2. Öz-Düzenleme Becerilerinin Gelişim Süreci.....	15
2.3. Öz-Düzenleme Becerilerinin Erken Dönemde Desteklemenin Önemi.....	18
2.4. Öz-Düzenleme Eğitim Programları.....	19
2.5. Öz-Düzenleme ve Sosyal Yetkinlik	23
2.6. Öz-Düzenleme ve Zihin Kuramı	25

2.7. İlgili Araştırmalar.....	27
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	37
3.1.Araştırmanın Deseni.....	37
3.2. Çalışma Grubu	39
3.3. Veri Toplama Araçları	42
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	42
3.3.2. Zihin Kuramı Ölçeği (ZKÖ).....	42
3.3.3. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği (SYDD).....	43
3.3.4. Baş- Ayak Parmakları- Dizler- Omuzlar (BADO) Görevleri	43
3.3.5. Çocuklukta Yürütücü İşlevlerinin Değerlendirilmesi (ÇYİD).....	44
3.3.5.1. Çocuklukta Yürütücü İşlevlerinin Değerlendirilmesi (ÇYİD) Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlaması	44
3.3.5.2. Çocuklukta Yürütücü İşlevlerinin Değerlendirilmesi (ÇYİD) Ölçeğine İlişkin Uzman Görüşünün Alınması (Kapsam ve Görünüş Geçerliliği).....	45
3.3.5.3. Çocuklukta Yürütücü İşlevlerinin Değerlendirilmesi (ÇYİD) Ölçeği Yapı Geçerliliği	45
3.3.5.4. Çocuklukta Yürütücü İşlevlerinin Değerlendirilmesi (ÇYİD) Ölçeği Güvenirlilik Analizi.....	49
3.3.6. Çocukta Öz-Düzenleme ve Davranış Anketi (ÇÖDA)	50
3.3.6.1. Çocukta Öz-Düzenleme ve Davranış Anketi (ÇÖDA)'nin Türkçe'ye Uyarlanması.....	51
3.3.6.2. Çocukta Öz-Düzenleme ve Davranış Anketi (ÇÖDA) Uzman görüşü aşaması (kapsam ve görünüş geçerliliği)	51
3.3.6.3. Çocukta Öz-Düzenleme ve Davranış Anketi (ÇÖDA) Geçerlik Analizlerine İlişkin Bulgular.....	52
3.3.6.4. Çocukta Öz-Düzenleme ve Davranış Anketi (ÇÖDA) Güvenirlilik Analizlerine İlişkin Bulgular.....	56
3.3.7. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ).....	57

3.3.8. Öğretmen Görüşme Formu.....	58
3.3.9.Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu	58
3.3.10.Yansıtıcı Günlük.....	58
3.4. Verilerin Toplaması	59
3.4.1. Çocuklukta Yürütücü İşlevlerinin Değerlendirilmesi (ÇYİD) Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmasına Yönelik Verilerin Toplanması	59
3.4.2. Çocukta Öz-Düzenleme ve Davranış Anketi (ÇÖDA)'nin Geçerlik Güvenirlik Çalışmasına Yönelik Verilerin Toplanması	59
3.4.3. Nicel Verilerin Toplanma Süreci	59
3.4.4. Nitel Veri Toplama Süreci	60
3.5. Deneysel İşlem Süreci.....	61
3.5.1. Eğitim Programının Düzenlenmesi	61
3.5.2.Pilot Çalışma ve Değerlendirilmesi.....	66
3.5.3. Eğitim Programı Öğretmen Eğitimi Süreci	67
3.5.4. Programın Uygulanması.....	68
3.5.5. Programı Uygulama Güvenirliği	68
3.6. Verilerin Analizi.....	69
3.6.1. Nicel Verilerin Analizi	69
3.6.2. Nitel Verilerin Analizi.....	70
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	71
4.1. Nicel Verilere Ait Bulgular	71
4.1.1. Gruplar Arası Ön Test Bulguları	71
4.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Bulguları	72
4.1.3. Gruplar Arası Son Test Bulgularının Karşılaştırılması	74
4.1.4. Genel Lineer Model Analizine Ait Bulgular	75
4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları.....	83
4.2.1. Öğretmen Görüşmelerine İlişkin Bulgular	83

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	88
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	88
5.2. Öneriler	94
KAYNAKÇA.....	96
EKLER.....	120
EKLER.....	121
EK-1: Uygulama İçin Gönüllülük Formları.....	121
EK-2: Uygulama İzinleri: Etik Kurul.....	123
EK-3: Uygulama İzinleri: İl Milli Eğitim Müdürlüğü	124
EK-4: Çocuk Aile Kişisel Bilgi Formu.....	125
EK-5: Zihin Kuramı Ölçeği Örnek Maddeler	126
EK-6 Sosyal Yetkinlik ve Davranış Ölçeği	127
EK-7: Baş-Ayak Parmakları-Dizler- Omuzlar Örnek Maddeler	128
EK-8: Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği Örnek Maddeler	129
EK-9 Çocuklukta Yürütücü İşlevlerin Değerlendirilmesi.....	130
EK-10: Çocuklukta Öz-düzenleme ve Davranış Anketi	131
EK-11: Öğretmen Görüşme Soruları ve Gözlemci Formu	132
EK-12: Etkinlik Örnekleri.....	135
EK-13: Etkinlik ve Öğretmen Eğitimi Sürecinden Fotoğraflar	138
EK-14: Yansıtıcı Günlük Örnekleri ve Etkinliklerde Kullanılan Materyaller	140
EK-15: Programın Uygulanma İzni ve Ölçek İzinleri	143

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. <i>DeneySEL Desenin Gösterimi</i>	37
Tablo 3.2. <i>Çocukların Demografik Özellikleri</i>	40
Tablo 3.3. <i>Katılımcıların Demografik Özelliklere İlişkin Pearson Ki-Kare Sonuçları</i>	41
Tablo 3.4. <i>ÇYİD'nin KGİ ile İlgili Sonuçlar</i>	45
Tablo 3.5. <i>Öz Değer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Oranı</i>	47
Tablo 3.6. <i>ÇYİD Ölçeğinin Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yükleri</i>	48
Tablo 3.7. <i>Uyum İndekslerine İlişkin Bulgular</i>	48
Tablo 3.8. <i>ÇYİD Ölçme Aracı İç Tutarlılık Katsayıları</i>	50
Tablo 3.9. <i>ÇÖDA'nın KGİ ile İlgili Sonuçlar</i>	52
Tablo 3.10. <i>Öz Değer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Oranı</i>	53
Tablo 3.11. <i>ÇÖDA Ölçeğinin Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yükleri</i>	54
Tablo 3.12. <i>Uyum İndekslerine İlişkin Bulgular</i>	54
Tablo 3.13. <i>Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği ile ÇÖDA Ölçeğine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları (N=454): Eş Zaman Geçerliliği</i>	55
Tablo 3.14. <i>Ölçme Aracı İstatistikleri ve İç Tutarlılık Katsayıları</i>	56
Tablo 3.15. <i>Grupların Normalliğine İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları</i>	69
Tablo 4.1. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t- Testi Sonuçları</i>	71
Tablo 4.2. <i>Deney Grubu Çocukların Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması İçin İlişkili Örneklem t Testi Tablosu</i>	72
Tablo 4.3. <i>Kontrol Grubu Çocukların Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması İçin İlişkili Örneklem t Testi Tablosu</i>	73
Tablo 4.4. <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Son Test Puanlarının Karşılaştırılması İçin İlişkisiz Örneklem t Testi Tablosu</i>	74
Tablo 4.5. <i>ZKÖ Toplam Puan Levene's Test</i>	75
Tablo 4.6. <i>ZKÖ Toplam Zihin Kuramı Becerileri Puanı Ön Test- Son Test-İzleme Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları</i>	76
Tablo 4.7. <i>Grupların ZKÖ'den Aldıkları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	76
Tablo 4.8. <i>BADO Toplam Puan Levene's Test</i>	78

Tablo 4.9. <i>BADO Toplam Öz-düzenleme Gelişim Puanı Ön Test- Son Test-İzleme Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları</i>	78
Tablo 4.10. <i>Grupların BADO'dan Aldıkları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	79
Tablo 4.11. <i>ÇYİD Toplam Puan Levene's Test</i>	81
Tablo 4.12. <i>ÇYİD Puanı Ön Test- Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları</i>	81
Tablo 4.13. <i>Grupların ÇYİDİ'den Aldıkları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	81

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.1. İç İçe Karma Desen</i>	39
<i>Şekil 3.2.ÇYİD faktör analizi çizgi grafiği</i>	47
<i>Şekil 3.3.Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen yol şeması</i>	49
<i>Şekil 3.4.ÇÖDA faktör analizi çizgi grafiği</i>	53
<i>Şekil 3.5.Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen yol şeması</i>	55
<i>Şekil 4.1.ZKÖ gruplar arası elde edilen test puanları değişimi</i>	77
<i>Şekil 4.2.BADO gruplar arası elde edilen test puanları değişimi</i>	80
<i>Şekil 4.3.Gruplar arası ÇYİD elde edilen test puanları değişimi</i>	82

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Çocukların hata yaptıklarında veya uygun olmayan bir durum karşısında davranışlarını esnek bir şekilde uyarlayarak bağımsız problem çözücüler olmayı nasıl öğrendiklerini anlamak, hem gelişim psikolojisi hem de eğitim açısından önem taşımaktadır. Öz-düzenleme becerileri, bir çocuğun her tür öğrenmeye yaklaşımını etkileyebilir. Bu nedenle, okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesi eğitimde daha fazla kazanım için yapı taşları olarak görülmektedir (Bryce, Whitebread ve Szucs, 2015).

Okul öncesi yıllar, bilişsel, sosyal ve sosyo-bilişsel tüm gelişim becerilerinin hızlı gelişim gösterdiği bir dönemdir. Sosyal ve bilişsel yönü olan öz-düzenleme becerileri, bir çocuğun duygularını yönetebilmesi, davranışlarını kontrol edebilmesi, odaklanması, dikkatini sürdürebilmesi, başkalarıyla olumlu etkileşime girmesi ve bağımsız öğrenmeye yönelik girişimlerine olanak veren becerileri içerir (Shonkoff ve Phillips, 2000; Bronson, 2000). Bireyin yaşamın ilk yıllarında hızla gelişen birçok boyutu içinde barındıran öz-düzenleme becerileri, okul yıllarında çevre ile uyumlu sosyal davranışlar göstermenin yanı sıra akademik ve yaşam başarısının da kritik bir yordayıcısı olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Buckner, Mezzacappa ve Beardslee, 2009; Calkins, Graziano, Berdan, Keane ve Degnan, 2008).

Son yıllarda yurt içi (Bayındır, 2016; Canol, 2021; İvrendi, 2011; Tilbe, 2015; Sop, 2016; Tanrıbuyurdu ve Yıldız, 2014) ve yurt dışı alan yazında (Blair ve Raver, 2015; McClelland ve diğ., 2019) erken çocukluk döneminde öz-düzenleme becerilerinin ilişkili olduğu değişkenlerin belirlenmesine yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar, öz-düzenleme becerileri ile çocukların sosyal yetkinliği, davranış sorunları ve erken akademik beceriler (Smith-Donad, Raver, Hayes, Richardson, 2007), öğretmen ve çocuk etkileşiminin niteliği (Kara, Gönen ve Pianta, 2017), okuryazarlık, kelime dağarcığı ve matematik becerileri, okula hazır bulunuşluk (Adagideli, 2018; Blair ve Raver, 2014; Blair ve Raver, 2015; McClelland ve diğ., 2014; Tekin ve Koçyiğit, 2020) gibi çeşitli becerilerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, bireyin yaşam boyu başarı ve sosyal yetkinliğe olumlu etkisi açısından kritik bir öneme sahip olduğuna dair kanıtların artması nedeniyle öz-düzenlemeye yönelik okul öncesi öğretmenlerinin desteklenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, öz-düzenleme eğitim programları geliştirilmiştir (Bierman, Nix, Greenberg, Blair, Domitrovich, 2008; Finders, McClelland, Geldhof, Rothwell ve Hatfield, 2021; Lenes, McClelland, Braak, Idsoe ve Storksen, 2020; Raver, Jones, Li-Grining, Zhai, Bub ve Pressler, 2011). Bu eğitim programlarının çocukların hem öz-düzenleme becerilerini hem de akademik ve sosyal duygusal becerilerini desteklediğine dair bulgular mevcuttur (Blair ve

Raver, 2014; McClelland ve diğ., 2019; Pears, Fisher ve Bronz, 2007; Tominey ve McClelland, 2011).

Alan yazında, çocukların öz-düzenleme becerilerinin akademik ve sosyal-duygusal becerileri ile ilişkisine ve öz-düzenleme eğitim programlarının etkisine dair bulgulardan hareketle bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerine öz-düzenleme eğitim programı eğitimi verilerek bu programı kendi sınıflarında uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin bu programı uygulamalarının zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri üzerindeki etkisi nicel ve nitel veriler yoluyla incelenmiştir.

1.1.Problem Durumu

Öz-düzenleme, bir isteğe uyma davranışı gösterme, duruma göre eylemi başlatabilme ve bitirebilme, sosyal ortamlarda ve eğitim sürecinde davranışlarının yoğunluğunu ve zamanını düzenleyebilme, isteği bir şeyi erteleyebilme, ortamda başka biri olmadığında da sosyal olarak onaylanan bir davranışta bulunabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Kopp, 1982). Araştırmalar öz-düzenleme ve yürütücü işlev becerilerinin çocukların akademik başarıları üzerindeki etkilerini (Finders ve diğ., 2021; Lipsey ve diğ., 2017) ve okul öncesi dönemde öz-düzenlemenin geliştirilmesinin uzun vadeli etkileri olabileceğini gösterir (Schmitt, McClelland, Tominey ve Acock, 2015). Erken matematik ve okuryazarlık becerileri, öğretmen tarafından ve doğrudan değerlendirilen davranışsal öz-düzenleme becerileri ile önemli pozitif ilişkiler gösterdiği belirtilmiştir (Schmitt, Pratt ve McClelland, 2014). Anaokulunda öz düzenleme becerilerinin, birinci sınıftaki matematik becerilerini doğrudan tahmin ettiği, beşinci sınıf başarısını dolaylı olarak öngördüğü sonuç olarak öz-düzenleme becerilerinin daha sonraki başarıyı öngördüğü ortaya koyulmuştur (Lenes ve diğ., 2020). Uzun soluklu bir araştırma olan McClelland, Acock, Piccinin, Rhea ve Stallings (2013) yaptıkları çalışma sonucunda, 4 yaşındaki çocukların dikkat süresi-sebatlarının, 21 yaşındaki matematik ve okuma başarısını önemli ölçüde yordadığını ve 25 yaşına kadar üniversiteyi bitirme ihtimalini önemli ölçüde öngördüğünü ortaya koydu. Araştırma sonuçları, okul öncesi yıllardaki öz-düzenleme becerilerinin çocukların akademik olarak başarılı olmaları için önem taşıması ve ileriki yıllardaki akademik becerilere etkisi yönünden dikkat çekicidir.

Öz-düzenleme alanındaki çalışmalar duyguların, bilişsel becerilerin ve davranışların düzenlenmesinde etkili olduğunu göstermektedir (Baumeister ve Vohs, 2004; Lewis ve Stieben, 2004). Duygusal gelişim ve duygu düzenleme süreçleri, çalışma belleği, engelleyici kontrol, dikkat ve bilişsel esneklik dahil olmak üzere önemli olan yürütücü işlevlerin

gelişimini etkilediği ve bu boyutlardan etkilendiği, öz-düzenleme becerilerini geliştirmenin, duygusal uyarılma ve bilişsel düzenleme süreçleri arasında ortaya çıkan bir dengeyi yansıttığı belirtilmektedir (Blair ve Diamond, 2008). Gelişimsel sinirbilim alanındaki çalışmalar, alnın hemen arkasında bulunan ön lob bölgesinde içinde iki ayrı, ancak yakından ilişkili ve potansiyel olarak karşılıklı alt bölümler olduğunu, birinin bilişsel, dikkat sürecini yönettiğini diğersinin ise duygusal süreçleri yönettiğini, bu alanlar arasındaki işlevsel ilişkinin, süreçlerin davranışsal olarak yansması için biyolojik bir mekanizma sağladığı vurgulanmıştır (Leerkes, Paradise, Calkins, O'Brien ve Lange, 2008). Bu süreçlerin çocuğun davranışlarına olumlu olarak yansması okula uyumu için gerekli görülmektedir.

Öğretmenler tarafından çocukların okula başlamaya hazır olmak için, yönergeleri takip edebilmesinin ve dikkatini kontrol edebilmesinin önemine ek olarak, düşüncelerini, isteklerini ve ihtiyaçlarını sözlü olarak iletebilmesi, öğrenmeye meraklı, hevesli olması ve diğer çocukların duygularına karşı duyarlı olması gibi faktörlerin de önemli olduğu belirtilmiştir (Blair ve Diamond, 2008). Okulda duygusal açıdan sınıf taleplerine uygun davranışlarda bulunan çocuklar, sınıf içinde öğrenme becerilerini kolaylaştıran davranışlar gösterirler. Örneğin, bu çocukların paylaşma, sırasını bekleme davranışları göstererek akranları ve öğretme materyalleri ile etkileşim kurma yönünde daha donanımlı olmalarını ve böylece daha fazla öğrenme fırsatı yakalamalarını sağlayacaktır (Brock, Rimm-Kaufman, Nathanson ve Grimm, 2009). Bu becerileri geliştirmeye yönelik eğitim programlarının çocuklar açısından faydalı olabileceğini göstermektedir.

Okula hazır bulunuşluğa ilişkin eksiklikler göz önüne alındığında, farklı geçmişlerden gelen çocuklar için öz-düzenleme becerilerinin gelişimini destekleyen programlar tasarlanması önemlidir (McClelland ve diğ., 2019). Yürütücü işlev becerilerine yönelik destekleyici programların, risk altındaki çocuklarda olumlu etkileri olduğuna yönelik araştırmalar da görülmektedir (Meltzer, 2010; Pears, Kim ve Fisher, 2012). Bu programların, öz-düzenleme becerilerinin akademik başarı için kritik olduğunu göstermesi sebebiyle yıllar içinde artmıştır (Diamond ve Lee, 2011). Bu eğitim programlarının çoğunun öz-düzenleme becerilerinin yanısıra akademik ve sosyal duygusal beceriler üzerinde de etkili olduğu belirlenmiştir (Steven Barnett ve diğ., 2008; Bierman ve diğ., 2008; Pears ve diğ., 2007; Raver ve diğ., 2011). Ek olarak, eğitim programlarının engelleyici kontrol ve çalışma belleği becerilerini (Blakey ve Carroll, 2015; Traverso, Viterbori ve Usai, 2015; Volckaert ve Noel, 2015), yürütücü işlevleri (Blair ve Raver, 2014); okula hazırbulunuşluk düzeyini (Pears ve diğ., 2012; Tominey ve McClelland, 2011), davranış sorunlarını azaltmada (Blair, McKinnon ve Daneri, 2018; Pears ve diğ., 2012), sosyal-duygusal becerileri, kişiler arası

ilişkileri ve duygu düzenleme becerilerini (Bilir Seyhan, Ocak Karabay, Arda Tuncdemir, Greenberg ve Domitrovich; 2019), sosyal-duygusal yeterliliği (Blair ve diğ., 2018; Diamond, Lee, Senften, Lam ve Abbott, 2019; Romero-Lopez, Pichardo, Bembibre-Serrano ve García-Berben, 2020), erken okuryazarlık ile temel sosyal becerileri (Pears ve diğ., 2007), akademik başarı (Finders ve diğ., 2021; McClelland ve diğ., 2013; Schmitt ve diğ., 2015) ile ilişkilendirildiği gibi çeşitli araştırmalar bulunmaktadır.

Öz-düzenleme becerilerinin, sosyal yetkinlikle (Eisenberg ve diğ., 2004; McClelland ve diğ., 2006), duygusal yetkinlikle (örneğin, duyguları tanıma ve düzenleme yeteneği) (Denham ve Burton, 2003) ve problem çözme becerileriyle (Işıksolu Aysel ve Tok, 2022; Oh-Uchi, Nagao ve Sakurai, 2008) ilişkili olduğu görülmektedir. Sosyal problem çözme sürecinde, çatışmanın olumlu bir şekilde çözülebilmesi için başkalarının bakış açısını almayı içeren zihin kuramı becerilerinin kullanılmasını gerekir (Bailey ve Im-Bolter, 2020).

Zihin kuramı bireylerin, kendilerini ve diğer insanları zihinsel varlıklar, yani inançları, arzuları, duyguları ve niyetleri olan, eylemleri ve etkileşimlerinin bu zihinsel durumlar dikkate alınarak açıklanabilmesini içerir (Milligan, Astington ve Dack, 2007). Zihin teorisi veya düşünce ve duyguların insan davranışını nasıl şekillendirdiğinin temsili anlayışı, sosyal yaşam ve sosyal akıl yürütme için temeldir (Peterson ve Wellman, 2019). Daha yüksek sosyal perspektif alma seviyeleri, daha fazla gözlemlenen sosyal yeterlilikle (Mischo, 2005) ilişkili olduğu, zihin kuramı becerilerinin olumlu sosyal etkileşimler için gerekli olduğu belirtilmiştir (Lalonde ve Chandler, 1995; Astington, 2004; Hughes ve Ensor, 2008).

Öz-düzenleme becerilerindeki ilerlemelerin okul öncesi dönemde zihin kuramı ile bağlantılı olduğuna yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Carlson ve Moses, 2001; Devine ve Hughes, 2014; Carlson, Claxton ve Moses, 2015). Yukarıdaki tartışılan kavramsal çerçeve ve araştırma bulgularına dayalı olarak bu çalışmada öz-düzenleme, zihin kuramı ve sosyal yetkinlik becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Alan yazın incelemeleri sonucunda, bu çalışmada ele alınan üç becerinin zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerilerinin bir arada ele alınarak öz-düzenleme becerileri eğitim programı ile ilişkisinin incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca yapılan çalışmalarda, erken eğitim sürecinde öz-düzenlemenin gelişmiş olması ileriki eğitim kademelerindeki başarının yanında sosyal yaşama da uzun vadeli etkisi olduğu belirlenmiştir (McClelland ve diğ., 2007; Schmitt ve diğ., 2015; McCoy, Gonzalez ve Jones, 2019). Tartışılan bu araştırmalardan söz konusu bu becerilerin erken yıllardan itibaren desteklenmesinin önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, çocukların öz-düzenleme becerileri ve bu becerileri destekleyici eğitim

programlarına yönelik öğretmen eğitimlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanında, öğretmenlerin bu programları sınıflarında uygulamaya teşvik edilmesi ve uygulama süreçlerinde desteklenmesi önem taşımaktadır. Bu unsurlardan hareketle bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin kendi sınıflarında var olan materyallerle, eğlenceli ve oyun temelli bir şekilde uygulayabilecekleri “Okul Öncesi Durum Değerlendirme Öz-Düzenleme Araç Seti Eğitim Programı” Türkçe’ye uyarlanmıştır. Bu programın öğretmen eğitimi tamamlandıktan sonra öğretmenler programı kendi sınıflarında uygulamış ve programın 5-6 yaş grubu çocukların zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri üzerindeki etkisi iç içe karma desen kullanılarak incelenmiştir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi, “Öz-düzenleme eğitim programının 5-6 yaş çocuklarında zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri üzerindeki etkileri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu amaç çerçevesinde yarı deneysel iç içe karma desende gerçekleştirilen çalışmada aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır.

1.1.2. Alt Problemler

1) Deney ve kontrol grubundaki çocukların zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerilerine ilişkin ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

2) Deney ve kontrol grubundaki çocukların zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerilerine ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

3) Deney ve kontrol grubundaki çocukların zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerilerine ilişkin son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

4) Deney ve kontrol grubundaki çocukların zihin kuramı ve öz-düzenleme beceri puanları kalıcılık testi ölçümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

5) Öz-düzenleme Eğitim programına yönelik öğretmen görüşleri nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Okul öncesi yıllarda, çocukların örgün eğitim ortamlarında yer alan eğitim ve davranış taleplerini karşılama becerileri için temel oluşturan birçok gelişimsel değişiklik

meydana gelmektedir (Blair, 2002). Çocuklar, öğretmenin yönergelerine dikkat etmek, hatırlamak ve uygun şekilde cevap vermek için bir dizi bilişsel, davranışsal ve duygusal beceriden yararlanırlar (Raver ve diğ., 2012). Dikkati odaklamak ve sürdürmek, duygu ve stres tepkisi fizyolojisini düzenlemek, bilgi ve deneyime yansıtma, öğretmenler ve akranlarla sürekli olumlu sosyal etkileşimlerde bulunma gibi becerileri içeren öz düzenleme, okulda başarı için gerekli görülmektedir (Blair ve Raver, 2015).

Öğretmenlerin çocukların okula hazır olma konusundaki görüşleri incelendiğinde, çocukların, öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmesi, düzenleyebilmesi ve duygusal olarak destekleyici bir sınıf ortamının oluşmasına yardımcı olması gibi sosyal ve duygusal becerileri de içerir. Ayrıca, bilişsel yetenek, dikkat, dil ve yürütücü işlevlerin, çocukların öğretmenler ve sınıf arkadaşlarıyla sosyal etkileşimler yoluyla giderek daha karmaşık bilgiler edindikleri yakınsak gelişim alanı mekanizmaları ile ilişkili görülmektedir (Blair ve Raver, 2015). Erken öğrenme süreçleri; merak duygusu, öğrenme süreçlerine katılım, problem çözmede ısrar etme, alternatif yaklaşımlar ortaya koyma ve keşfetme girişimi, akıl yürütme ve problem çözme stratejileri geliştirme, kendine güven duymanın yanında çocukların kendi hayatlarını ve öğrenme etkinliklerinde dikkat, düşünme ve duygularını yönetmelerini sağlayan öz-düzenleme kapasiteleri ile beslenir (Thompson, 2016).

Okul öncesi dönemde, öz-düzenleme becerilerinin temel bileşenleri gelişir ve yetişkinliğe kadar daha yüksek öz-düzenleme gelişimi için zemin hazırlayacak kritik bir temel oluşturur (Garon, Bryson ve Smith, 2008; Moffitt ve diğ., 2011). Araştırmalar da zamanla gelecekteki iş gücünü hem ekonomik hem de nörobiyolojik olarak güçlendirmek ve yaşam kalitesini artırmak için en etkili stratejilerden birinin erken çocukluk yıllarına yatırım yapmak olduğu belirtilmektedir (Knudsen, Heckman, Cameron ve Shonkoff, 2006). Bireylerin, sağlığını ve refahını iyileştirmek ve toplumdaki suç oranlarını azaltmak için öz-düzenlemeyi amaçlayan büyük ölçekli programların fayda sağlayabileceği düşünülmektedir (Moffitt ve diğ., 2011). Söz konusu bu etkiler düşünüldüğünde, çocukların okul öncesi yıllarda öz-düzenleme becerilerini destekleyen eğitim programlarının gerekli olduğu görülmektedir (Howard, Vasseleu, Batterham ve Neilsen-Hewett, 2020). Bu çıkarımlar temel alınarak çalışmanın amacı, “Okul Öncesi Durumsal Değerlendirme Öz-Düzenleme Araç Seti” Eğitim Programının 5-6 yaş grubu çocukların zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri üzerindeki etkisini incelemek ve programa yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yaşamla birlikte başlayan öz-düzenleme, hayat boyu öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır ve bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim açısından önemlidir. Bu gelişim süreci, doğumdan önce bile etkisini göstermeye başlayan biyolojik ve çevresel faktörlerin birleşmesi ile şekillenir (Bronson, 2000). Bu faktörlerin etkisi ile özellikle yaşamın üç ve yedi yaş arasındaki yıllarda bilişsel, duygusal ve davranışsal becerilerini kapsayan öz-düzenleme becerilerinde artış yaşanmaktadır (Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland ve Morrison, 2016).

Bilişsel süreçleri içeren yürütücü işlevler, beynin en yavaş gelişen bölgesi olduğu bilinen ve gelişiminde yetişkinliğe kadar önemli değişiklikler gösteren ön lob bölgesi ile önemli ölçüde ilişkilidir. Bununla birlikte, yaşamın ilk beş yılında, daha sonraki gelişim için geniş etkileri olan temel bilişsel işlevlerin gelişiminde önemli değişiklikler meydana gelir (Whitebread ve Basilio, 2012). Yürütücü işlev yeteneklerinin okuldaki erken başarı için genel zekadan daha önemli olduğu belirtilmiştir (Blair ve Raver, 2015).

Nörobilimdeki ilerlemeler, eğitimde öz-düzenlemeye odaklanmanın çocukların öğrenmeye katılımını artırabileceğini ve okula hazırlık sürecinde faydalı akademik yörgümler oluşturabileceğini göstermektedir (Blair ve Raver, 2014). Dikkati odaklama ve sürdürme, duygu ve stres tepki fizyolojisini düzenleme, bilgi ve deneyim üzerinde düşünmenin yanında öğretmenler ve akranlarla sürekli olumlu sosyal etkileşimlere girme gibi nitelikleri içeren öz-düzenleme, okulda başarı için oldukça önemlidir (Blair ve Raver, 2015). Yapılan araştırmalarda, duygusal uyarılmayı kontrol etme yeteneğinin ve dikkatin planlı kontrolünün çocukların yürütücü işlev becerilerini kullanma ve uygulama fırsatları sağlayan zorlu görevlerle meşgul olmalarına, hedefe yönelik davranışa ve başarılı sosyal ve akademik sonuçlara dönüşen becerilere katkıda bulunduğu ifade edilmiştir (Calkins ve Dedmon, 2000; Leerkes ve diğ., 2008).

Öz-düzenleme ve yürütücü işlev becerilerinin çocukların akademik başarıları üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Fuhs ve diğerleri, 2015; Schmitt ve diğ., 2014). Çocuklar durup tepki vermeden önce düşündüklerinde uygulanan bu beceriler, sınıf bağlamında öğrenme için bir temel sağlar. Dikkat etmeyi, esnek düşünmeyi, bilgiyi akılda tutmayı ve dikkat dağıtıcı şeylere direnmeyi mümkün kılarlar (Meuwissen ve Zelazo, 2014). Sınıfta davranışlarını kontrol edebilen, dikkatini verebilen, kurallara uygun davranan ve öğrendikleri üzerinde düşünebilen çocuklar için akademik becerileri öğrenmenin daha kolay olacağı belirtilmektedir (Meuwissen ve Zelazo, 2014). Yürütücü işlev becerilerinin anaokulundan önce geliştirilmesinin ilk başarı boşluklarını azaltılması

bakımından etkili olabileceği vurgulanmıştır (Finders ve diğ., 2021). Yapılan çalışmalar, erken çocukluk yıllarında daha yüksek yürütücü işlev becerilerine sahip çocukların akademik açıdan da daha başarılı olduklarını göstermektedir (Fuhs, Farran ve Nesbitt, 2015).

Öz-düzenleme becerilerindeki gelişimin motor, dil, bilişsel ve sosyal beceriler gibi diğer alanların gelişimi ile de güçlü bir şekilde bağlantılı olduğu belirtilmektedir (Kopp, 1989). Yurtdışında, öz-düzenleme becerileri ile ilgili eğitim programlarının çocukların sosyal becerileri (Amani, Koruzhdeh ve Taiyari, 2019; Canol, 2021), sosyal-duygusal yeterliliği (Blair ve diğ., 2018; Diamond ve diğ., 2019; Romero-Lopez ve diğ., 2020), davranış problemleri ve akademik performans (Kim, Nordling, Yoon, Boldt, ve Kochanska, 2013), akademik başarı (Bryce ve diğ., 2015; Schmitt ve diğ., 2014) zihin kuramı (Razza ve Blair, 2009) zihin kuramı ve sosyal ilişkiler (Hughes ve Leekam, 2004) gibi pek çok alanda etkili olduğuna yönelik araştırmalar yapılmıştır. Öz-düzenleme becerilerinin genel ve akademik öğrenmeler için önemli olduğuna ve bu becerilerin öğretilebilir olduğuna dair alan yazında birçok araştırmaya rastlanmıştır (Whitebread ve Basilio, 2012). Özellikle, öz-düzenleme becerilerine odaklanan eğitim programı geliştirmenin ve uygulamanın, sınıf rutinlerine en kolay şekilde entegre edilebilecek etkinlikleri belirlemede ve olumlu sonuçlar üretmede en etkili müdahale bileşenlerini belirlemeye yardımcı olabileceği belirtilmiştir (Dowsett ve Livesey, 2000).

Yurt içi alanyazında da öz-düzenleme becerilerini destekleyen eğitim programlarının çocukların öz-düzenleme becerileri ile sosyal becerileri (Canol, 2021; Liman, 2017), öğrenme becerileri (Gümrükçü Bilgici, 2021), etkileşimli akran oyunları (Gündüz, 2020) üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Ayrıca, Arslan Çiftçi (2020) yaptığı çalışmada, yürütücü işlevler eğitim programının etkililiği incelenmiştir. Yurt içi alanyazında öz-düzenleme becerilerini destekleyen eğitim programlarının çocukların gelişimine etkilerine yönelik çalışmaların artmasına rağmen, sınırlı sayıda araştırmaya rastlanılmıştır.

Alan yazın incelemeleri sonucunda, bu çalışmada ele alınan üç becerinin zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerilerinin bir arada ele alınarak öz-düzenleme becerileri eğitim programı ile ilişkisinin incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerine öz-düzenleme becerilerinin sınıf ortamında desteklenmesi ve öz-düzenleme eğitim programına yönelik eğitim verilerek bu programı kendi sınıflarında uygulamalarının etkilerini söz konusu bu değişkenler çerçevesinde incelemesi bakımından bu çalışmanın manidar olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda yapılacak olan bu çalışmanın; öz-düzenleme eğitim programı yoluyla çocukların zihin kuramı, öz-düzenleme, sosyal yetkinlik becerilerini desteklenmeyi amaçlaması ve 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme ve sosyal

becerilerinin değerlendirilmesine yönelik “Çocukta Öz-düzenleme ve Davranış Anketi” (ÇÖDA) ve 4-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlevlerinin değerlendirilmesine yönelik “Çocuklukta Yürütücü İşlevlerin Değerlendirilmesi” (ÇYİD) ölçeklerinin uyarlamasının yapılması ile alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. Sınırlılıklar aşağıdaki gibi belirtilebilir.

1. Çalışma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin güney batısında bulunan bir ilçede okul öncesi eğitime devam eden ve yapılan araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocuklar ve öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Çalışma, 5-6 yaş aralığındaki çocukların zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerilerini ölçmek için kullanılan ölçeklerin ölçmüş olduğu nitelikler ile sınırlıdır.
3. Çalışma yurtdışında geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş bir eğitim programının araştırmacı tarafından düzenlenen öz-üzenleme becerileri etkinliklerinin içeriği ve kapsamı ile sınırlıdır.

1.5. Sayılılar

Yapılan bu araştırmada varsayılan durumlar bulunmaktadır. Bu varsayımlar şu şekilde belirtilebilir.

1. Çalışmada yer alan çocukların, uygulanan eğitim programı haricindeki tüm şartlarının benzerliği ve kontrol edilemeyen birtakım değişkenlerin (zekâ düzeyi, çevrenin etkisi gibi) bütün çocukları eşit derecede etkilediği varsayılmaktadır.
2. Araştırmanın veri toplama araçlarının bireysel uygulanması sırasında çocuklar araştırmacıdan etkilenmemiştir.

1.6. Tanımlar

Öz-Düzenleme: Öz-düzenleme, bir talebe uyma davranışı gösterme, duruma göre eylemi başlatabilme ve bitirebilme, sosyal ortamlarda ve eğitim sürecinde davranışlarının yoğunluğunu ve zamanını düzenleyebilme, isteği bir şeyi erteleyebilme, ortamda başka biri olmadığında da sosyal olarak onaylanan bir davranışta bulunabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Kopp, 1982).

Zihin Kuramı: Çocuklar, zihinsel ve duygusal durumlarını dikkate alarak başkalarının davranışlarını anlamlandırmaya çalışırlar. İnsanların bu çabası, geniş anlamda zihin kuramı olarak yorumlanır (Flavell ve Miller, 1998).

Sosyal yetkinlik: “sosyal talepleri karşılamak ve belirli bir sosyal etkileşim türünde (örneğin, ebeveyn-çocuk, akran ilişkileri) ve belirli bir bağlamda sosyal hedeflere ulaşmak için çocuğun belli süreçleri aktif ve becerikli şekilde koordine etmesi” olarak tanımlanabilir (Larocci, Yager, Elfers, 2007).

İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL- KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın ikinci bölümde, öz-düzenlemenin tanımı ve bileşenlerine, öz-düzenleme becerilerinin gelişim sürecine, öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesinin önemine, öz-düzenleme becerilerini destekleyen eğitim programlarına, öz-düzenleme becerileri ve zihin kuramı ilişkisi, öz-düzenleme becerileri ve sosyal yetkinlik ilişkisi ve ilgili araştırmalara alanyazın derlemesi bağlamında yer verilmiştir.

2.1. Öz-Düzenlemenin Tanımı ve Bileşenleri

Bir çocuğun kendi davranışını ve düşüncesini kasıtlı olarak düzenleme becerisi; istendiğinde bir eylemi gerçekleştirilmeyi bırakma (örneğin, konuşma, ellerini çırpma, topu atma) ve hedefe yönelik bir şekilde hareket etme yeteneğini (örneğin, etkinlik için gerekli malzemeleri çıkarmak; bir problemi çözmek için en uygun stratejiyi tercih etmek) içerir. Ayrıca hem çocuk hem de çevresindekiler (örneğin, ebeveynler, öğretmenler) için geniş kapsamlı gelişmeler, dikkat dağınıklığına rağmen odaklanma becerisi (örneğin, motivasyonu azaltmasına rağmen bir görevi tamamlamak) ve hataları belirleme ve düzeltmeyi içerir (Roebbers, 2017).

Öz düzenleme, düşünce, dikkat, duygu ve davranışların kontrolü ile çocukların çevrelerine uygun bir şekilde tepki vermelerini sağlayan karmaşık süreçleri ifade eder (Bronson, 2000). Bu beceriler, birey hedefe yönelik davranışlarda bulunduğu etkileşimli bir şekilde süreci yönetmektedirler. Öz-düzenleme becerileri çocukların dikkatlerini sürdürmelerini, bilgiyi akıllarında tutmalarını, dürtüsel tepkileri engellemelerini, dikkat dağınıklığına direnmelerini, hayal kırıklıkları ile başa çıkabilmelerini, farklı davranışların sonuçlarını düşünmelerini ve plan yapmalarına olanak sağlar (Carlson, Zelazo ve Faja, 2013). Diğer bir ifadeyle, öz-düzenleme becerileri duygusal, davranışsal ve bilişsel boyutu olan kapsamlı bir kavramdır.

Öz-düzenlemenin duygusal boyutu, içsel duygu durumlarının, duygularla ilgili fizyolojik, dikkat süreçlerinin, motivasyon durumlarının ve duyguya ilişkin biyolojik etkilerin oluşumunu, yoğunluğunu veya süresini önleme ya da engelleme süreci olarak ifade edilmektedir (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Duygu düzenleme becerileri bireyin duygularına uygun bir şekilde tepkide bulunmalarını sağlayan ve başka bireyler ile etkili iletişim sağlamalarına yardımcı olan becerilerdir. Bu sebeple, duyguları uygun şekilde düzenleme yeteneği, çocukların sosyal gelişimi için kritik öneme sahiptir, çünkü çocukların sosyal etkileşimleri anlamalarının ve yorumlamalarına aynı zamanda çocukların sosyal

bağlamlardaki tepkilerinin altında yatan ve böylece başkalarının onları algılama ve bunlara tepki verme şeklini biçimlendirir (Blair ve diğ., 2014).

Öz-düzenleme becerilerinin davranışsal boyutunu içeren dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol becerilerini davranışa dönüştürmek, diğer bir ifadeyle gözlemlenebilir hale getirmek şeklinde tanımlanır. Başka bir ifadeyle, davranışsal düzenleme daha geniş öz-düzenleme yapısının altında olarak, dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol gibi bilişsel becerileri davranışa uygulama yeteneği olarak tanımlanır. Davranışsal düzenleme, görevlere odaklanma ve dikkat gösterme, talimatlara uyma ve uygunsuz eylemleri engelleme becerilerini içerir (Morrison ve diğ., 2010). Dikkat, bir kişinin bilinçli zihinsel çaba ile bilgi aldığı bir süreçtir. Bilgi almak için özel kişi ya da verilen görev üzerinde odaklanılmalıdır. Dikkat sürecinde tüm duyular aktiftir. Bir kişinin dikkatinin süresi, uyarıcının uzunluğuna, önemine ve karmaşıklığına bağlı olarak değişir. Son olarak, kişi göreve odaklanmak için herhangi bir dikkat dağınıklığını önleyebilmelidir (Matthews, Ponitz ve Morrison, 2009). Dikkat becerileri erken çocuklukta gelişme sürecindedir. Okul öncesi çağındaki çocuklarda dikkatin gelişmesi, sınıf içi etkinlikler ve akademik ilerleme için temel olan öğrenmeye temel oluşturur. Sınıf içinde kuralların ve sosyal beklentileri anlamak açısından dikkat önemlidir ve aynı zamanda ileriki problem çözme ve sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilmesini de etkilemektedir (McClelland ve Cameron, 2012). Sınıf içindeki kuralların, akademik becerilerin ve sosyal normların öğrenilmesi sürecinde aktif olarak kullanılan diğer bir önemli kavramda çalışma belleğidir.

Çalışma belleği, bilişsel bilgilerin korunması ve yönetilmesi ile ilgilidir. Yeni ve eskiden öğrenilen bilgilerin depolanması ve işlenmesini içermekte ve insanların daha aktif performans göstermelerini sağlamaktadır. Bir oyunun kurallarını hatırlamak, sırayla oynamak ve bir grup içinde yaratıcı bir oyun oynamak, çalışma belleği becerilerinin bir örneği olarak düşünülebilir. Bunların dışında, çocuk sınıfta elini kaldırdığında, sabırlı bir şekilde konuşmayı bekler ve sırası geldiğinde düşüncelerini otomatik olarak hatırlar, bu eylemler çalışma belleği ile ilgilidir (McClelland ve Cameron, 2012). Bu süreçte aynı zamanda engelleyici kontrol becerileri de aktiftir.

Engelleyici kontrol, refleksif davranış yerine uygun davranış gösterme becerisidir (McClelland ve Cameron, 2012). Dürtüleri etkileme arzusuna karşı çıkan iç kuvvettir. Birinin, bir hedefi gerçekleştirme olasılığını azaltabilecek düşünce ve duygularını kontrol etme çabasıyla yerine getirmeyi ertelemeyi içeren, öğrenilmiş bir davranıştır. Engelleyici kontrol, çocukların yanlış cevap vermekten kaçınmalarını veya ayarlamalarını sağlar. Sınıfta

sorulan bir sorunun cevabını haykırmayıp el kaldırmayı hatırlamak buna bir örnek olarak verilebilir (Ponitz ve diğ.,2009).

Duygusal ve bilişsel öz-düzenleme birbiriyle ilişkilidir ve düşüncenin duyguları etkilediği ve duyguların da bilişsel gelişimi etkilediği belirtilmektedir (Blair ve Diamond, 2008). Kaygı veya cesaretin kırılması durumlarıyla baş etmekte zorlanan çocuklar, zorlanacakları öğrenme deneyimlerinden uzaklaşma eğilimindedirler. Çocuklar olumsuz duyguları düzenlediklerinde rahatlayabilir ve bilişsel becerileri geliştirme yönünde çalışabilirler. Çocuklar "Bu konuda iyi değilim" gibi düşünceleri "Bu zor, ama denemeye devam edersem yapabilirim" gibi düşüncelerle değiştirdiklerinde duygularını daha iyi düzenleyebilirler. Kaygı ve düşünmeyi düzenlemek, çocukların zorlayıcı etkinlikleri devam ettirmekte ısrarcı olmalarına yardımcı olmakta ve bu da bir etkinlik için gerekli becerileri uygulama fırsatlarını artırmaktadır (Florez, 2011). Dolayısıyla öz-düzenleme becerilerinin duygusal ve bilişsel boyutu birbirini etkileyen süreçleri içermektedir.

Öz-düzenlemenin bilişsel boyutunu yürütücü işlevler oluşturmaktadır. Yürütücü işlevler, karmaşık hedefe yönelik davranışları yapabilmek için gerekli zihinsel süreçleri düzenlemektir ve günlük yaşam için önemli olan planlamayı ve hedefe yönelik davranışları destekleyen engelleyici kontrol, bilişsel esneklik ve çalışma belleği süreçlerini içeren üst düzey öz-düzenleme mekanizmalarıdır (Diamond, 2013). Bu bilişsel süreçler, bilginin çalışma belleğinde tutulması, uygun olmayan davranışların engellenmesi ve hedefe yönelik eylemin amaçları için dikkatin uygun şekilde kaydırılması ve sürdürülmesini içerir (Diamond, 2002; Zelazo ve Müller, 2002). Bireyler karmaşık görevlerle karşı karşıya kaldıklarında, odaklanma ve dikkati sürdürme, farklı seçenekleri düşünme, bir plan hazırlama, ilerlemeyi sürdürme, istenen bir hedefe ulaşmak için davranışları değiştirme ve diğer talepleri karşılamak için gerektiği şekilde dikkati kaydırma becerileri yürütücü işlevleri oluşturmaktadır (Buckner ve diğ., 2009). Yaşamın ilk beş yılının, yürütücü işlev becerilerinin temelini oluşturan, önemli bir değişim ve gelişimin olduğu yıllar olduğu belirtilmektedir (Carlson, 2005).

Yürütücü işlev becerilerinin erken yıllarda gelişmeye başlamasından dolayı alan yazında araştırmaların özellikle okul öncesi yaştaki çocuklara yönelik olduğu görülmektedir (Bascandzjev, Tardiff, Zaitchik ve Carey, 2015; Best, Miller ve Jones, 2009; Zelazo, Craik ve Booth, 2004). Yürütücü kontrol becerilerindeki 3 ile 5 yaş arasındaki hızlı büyüme, çocukların düşünme ve davranışlarını artan esneklikle organize etmelerine, bağlamsal ipuçlarına ve olasılıklara tepkisel yanıtlarını azaltmalarına, öz-düzenleme ve kurallara bağlı davranışlarda bulunmalarına olanak tanır (Barkley, 2001). Bebeklik döneminde ve okul

öncesi dönemde, yürütücü işlevlerin temel bileşenleri gelişerek, daha yüksek bilişsel süreçlerin yetişkinliğe kadar gelişimine zemin hazırlayacak kritik bir temel oluşturur (Garon ve diğ., 2008). Erken çocukluk döneminde yürütücü işlev becerilerindeki artışın ilerideki çocukluk dönemiyle ilişkili olduğu görülmektedir (McClelland, Morrison ve Holmes, 2000; McClelland ve diğ., 2007). Okul için bilişsel ve davranışsal hazırlık ile ilişkili beceriler, okul öncesi yıllarda yürütücü işlevleri düzenleyici sistemlerin gelişimine büyük ölçüde bağlıdır (Blair, 2002). Yürütücü işlev becerilerinin IQ'dan bağımsız ve daha güçlü bir şekilde akademik sonuçlardaki varyansı açıkladığı belirtilmektedir (Blair ve Raver, 2007; Duckworth ve Seligman, 2005).

Yürütücü işlevler, beynin ön lob bölgesine bağlı, insan bilişinin ve eyleminin dinamiklerini düzenleyen bir dizi amaçlı kontrol mekanizmasından oluşur (Miyake ve Friedman, 2012). Yürütücü işlevler, önemli ölçüde prefrontal korteksi içeren sinir ağlarına bağlıdır ve okul öncesi dönemde bu becerilerde büyük ilerlemeler görülür (Carlson, Zelazo ve Faja, 2013). Araştırmalar, beynin ön lob bölgesinin en önemli işlevinin, diğer beyin alanlarının aktivasyonu ve engellenmesi yoluyla algı, düşünce ve davranışı düzenleme olduğunu göstermektedir (Knight ve Stuss, 2002; Shallice, 2002).

Yürütücü işlevler olarak adlandırılan bu yapı, küçük çocuklarda ortaya çıkan davranış düzenlemesinin ve gelişen sosyal ve bilişsel yetkinlik için önemli olan bilişsel süreçleri içerir. Bu bilişsel süreçler, çalışma belleğinde bilginin korunmasını, önceden belirlenmiş tepkinin engellenmesini ve amaca yönelik eylem amaçları için dikkatin uygun şekilde kaydırılmasını ve sürdürülmesini içerir (Blair, Zelazo ve Greenberg, 2015). Yürütücü dikkat sistemi, bilgiyi işleyen bellekte akılda tutarak, dikkatin odağını esnek bir şekilde değiştirerek ve uyarıya otomatik, düşünmeyen tepkileri engelleyerek, düşünme ve davranışın yukarıdan aşağıya kontrolünü organize etmek için yürütücü işlevlere çağrıda bulunur (Blair ve Raver, 2015).

Yürütücü işlevlerin, duygusal bileşeni (duygu düzenlemesini kolaylaştıran) ve bilişsel bileşeni (bilişsel düzenlemeyi kolaylaştıran) birbiriyle ilişkili ancak iki farklı yapı olarak ele alınmaktadır (Blair ve diğ., 2007; Metcalfe ve Mischel, 1999). Zelazo ve Muller (2002) duygusal bileşeni tanımlamak için “sıcak yürütücü işlev” terimini, bilişsel bileşeni tanımlamak için ise “soğuk yürütücü işlev” terimi kullanılmaktadır. Çocuklar sınıfta duygusal bileşeni içeren “sıcak yürütücü işlevler” gerektiren durumlarla karşılaşılır. Örneğin, oyuncağını alan çocuğa vurup vurmamaya karar vermek, sıra beklemek ya da okul çalışmalarını tamamlama karşısında ilgisini çeken oyuncak ile oynamayı engellemek ve sınıfın taleplerine uymak gibi. Çocuklar, soyut kavramlar ve sembollerle (örneğin, sayılar

ve harfler) karşılaştıklarında ise bilişsel düzenlemeyi kolaylaştıran “soğuk yürütücü işlevler” ile meşgul olurlar (Eisenberg ve diğ., 2004; Brock ve diğ., 2009). Soğuk yürütücü işlevden sorumlu bölgede beyin hasarı olan yetişkinler, yeni materyaller öğrenme yeteneğini veya problemlere yeni çözümler getirme becerilerini kaybederler, sıcak yürütücü işlev ile ilişkili bölgedeki beyin hasarı ise dürtüsellik, farklı bakış açısına girememe ve uygunsuz davranışlar ile sonuçlanır (Ward, 2006). Okul öncesi çocuklarda sıcak yürütücü işlevler, davranış problemleri ile ilişkilendirilirken, soğuk yürütücü işlevlerin akademik performansla ilişkili olduğu belirtilmiştir (Kim, Nordling, Yoon, Boldt ve Kochanska, 2013).

Biyolojik faktörler, çocukların dikkat becerilerinde ve çaba gerektiren kontrol becerilerinde bireysel farklılıklara katkıda bulunsa da sosyalleşme ve eğitim deneyimleri önemli bir rol oynamaktadır (Blair, 2006). Çocukların gelişim yörüngeleri, özellikle beynin ön lob bölgesinde olgunlaşma, erken deneyim ve beyin gelişimi gibi dinamik ve etkileşimli faktörler ile şekillenmektedir (Blair ve Raver, 2012; Diamond, 2002). Gelişimsel sürecin düzgün bir şekilde geçmesine destek sağlayacak müdahalenin çevresel, sınıf veya okul düzeyinde yapılmasının önemi vurgulanmaktadır (Dawson ve Guare, 2004).

Çocuğun bulunduğu ortam çok stresli olduğunda ve çocuğa sunulan bilgi çok karmaşık olduğunda yürütücü işlevler bloke olur bunun yanı sıra ortam ilgi çekici olmadığında ve bilgi çok basit olduğunda yine yürütücü işlevler aktifleşmez. Yürütücü işlev becerilerinin bilginin karmaşıklığı ile olan bu ilişkisi, Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı kavramının temelidir. Bilgi, önceki bilgilerle tutarlı ve bireyin önceki bilgisi aralığında sunulursa, yürütücü işlevlerin kullanılması daha muhtemeldir. Bununla birlikte, bilginin karmaşıklığı arttıkça ve görev artık bireyin takip edebileceği bir noktada olmadığında, yürütücü işlev becerilerinin kullanılma ihtimali daha azdır ve bu durum motivasyonun azalmasına sebep olabilir (Blair ve Raver, 2015). Bu noktada çocuğun dünyaya geldiği ilk ortamdan başlayarak içsel kontrol sisteminin oluşmasında, öz-düzenleme becerilerinin gelişim sürecinin nasıl olduğu önem arz etmektedir.

2.2. Öz-Düzenleme Becerilerinin Gelişim Süreci

Yaşamının ilk aylarından itibaren bebek, çevreden etkilenerek biyolojik gereksinimlerinin karşılanması ve refleksleri aracılığıyla davranışlarını düzenlemekte, içsel bir kontrol sistemi oluşturmaya başlamaktadır. Böylece, öz-düzenleme mekanizmalarına zemin hazırlamaktadır (Bronson, 2000). Bu süreçte özellikle ilk yıllarda çocuklarda öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde ebeveynler önemli bir rol oynamaktadır (Calkins ve diğ., 2008).

Kopp (1982) öz-düzenleme becerilerinin gelişim sürecini; nörofizyolojik evre, duyu motor evre, kontrol evre, öz kontrol ve öz-düzenleme olmak üzere beş evreye ayırmıştır.

Nörofizyolojik Evre (0-3 Ay): Bebekler ilk üç aylık dönemde reflekslerini ve baş parmaklarını emme gibi birincil döngüsel tepkileri davranış olarak sergiler (Kopp,1982). Bu evrede bebeğin çevresindeki koşullara uyum sağlaması, bakımını üstlenen kişinin uyku ve beslenme gibi rutinlerini ve duygusal durumunu düzenlemesine bağlıdır. Bu kişinin bebeğin ihtiyaçlarına duyarlı bir yaklaşım göstermesi öz-düzenleme becerilerinin gelişimi için önemlidir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Whitebread ve Basilio, 2012). Hayatın ilk yılı boyunca, bebekler, baş parmak emme ve diğer motor davranışları ve aktif olarak kendi kendine yatıştırmaya yönelik artan dikkat kontrol yeteneklerini kullanarak öz-düzenleme becerilerinde daha aktif hale gelirler (Calkins ve Keana, 2004).

Duyu-motor Evresi (3-9/12 Ay): Bu evrede çocuk bulunduğu çevreyle kurduğu ilişkilerinde duyu ve fiziksel eylemler istemli olarak bir oyuncaya uzanma, oyuncayı inceleme gibi davranışlar eylemlerinin farkına varmalarını sağlar. Bebekler duyu motor değişimler ile çevrelerini ve nesnelere uygun bir şekilde düzenlemelerine sağlayarak onların kontrolle ilgili sonraki başarılarına temel olmasını sağlar. Bebeklerin, annesi ve çevresindeki kişilerle iletişim kurmaya başlaması ile öz-düzenlemeye becerilerine yönelik ilk adımları atar, bu yüzden anne çocuk ilişkisinin niteliği önemlidir (Kopp, 1982). Bebeğin dış fiziksel çevre ya da bakan kişi ile etkileşimi duyu motorunun uyarımı için bir araç sağlar. Bebeğin uyarılma durumu, sıkıntıyı kontrol altına alma, dikkatini başka yöne çevirme, yatıştırma süreci gibi üzerindeki dış kontroller, kendi duygusal ve bilişsel düzeylerini kontrol etmeye başladıkları zaman içselleştirilir (Posner ve Rothbart, 2009). Ayrıca, yaklaşık 6 aylıkken, uykuya geçiş-uyanma ve yemek vakti gibi fizyolojik ihtiyaçların düzenli ve tutarlı olarak karşılanması öz-düzenleme becerilerinin gelişimine olumlu yansımaktadır (Calkins ve Keana, 2004). Bebeklerin yeni keşif ve deneyler yapma konusunda bağımsızlık ve öz yönetime yönelik gelişmeye başlayan ilgilerini destekleyen deneyimler yaşamaya ve motive edilmeye ihtiyaçları vardır (Bronson, 2000).

Kontrol Evresi (9/12-18.ay): Öz-düzenleme sürecinde önemli bir evre olan, kontrol çocuğun bakımını sağlayan kişinin sosyal taleplerine yönelik duyarlılık göstermesi ve iletişimini ve duygusal durumları başlatması, devam ettirmesi, değiştirmesi veya durdurmasını içeren becerilerin oluşması ile ilgilidir. Bu evrede çocuğun kurallara uygun davranma, kendi davranışlarını izlemesi gibi öz-düzenleme sürecindeki davranış düzenleme ve bilişsel süreç becerilerinde ilk gelişmeler gözlenir (Kopp, 1982). Bu evre, sosyal yönden

tepki verme etkileşim kurma bakımından öz-düzenlemenin sosyo-duygusal yönünün gelişimi için temel oluşturur (Whitebread ve Basilio, 2012).

Öz Kontrol Evresi (24-36 Ay): Çocuklar iki yaşında giderek artan şekilde bağımsız davranışlar sergilerler. Dil becerilerinin gelişmesi kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırması ve benlik algısının artması davranışa önemli bir boyut kazandırır. Öz kontrol becerileri çocuğun çevresine uyum sağlaması, isteklerini erteleyebilmesi ve sosyal beklentilere uygun davranabilmesi gibi becerileri kapsar (Kopp, 1982).

Öz-düzenleme (36+ Ay): Bu evrede öz kontrol, değiştirilebilir ve esnek bir biçimde öz-düzenleme becerileri gelişir (Kopp, 1982). Çocuk farklılıklara uyum sağlayabilme açısından daha esnektir ve bu evrede öz kontrolün içselleştirilmesi söz konusudur (McClelland, Geldhof, Cameron ve Wanless, 2014).

Öz-düzenleme becerilerinin gelişim evreleri bu şekildedir. Öz-düzenleme becerilerinin gelişim evrelerini etkileyen faktörler ve bireysel farklılıklar da söz konusudur. Öz-düzenleme becerisindeki bireysel farklılıklar hem biyolojik hem de yaşam deneyimine dayanmaktadır (Shonkoff ve Phillips, 2000).

Olumsuz çevre koşulları ise bireylerin öz-düzenleme becerilerine olumsuz yansiyabilir. Mevcut kanıtlar, yoksulluk gibi olumsuz yetiştirme ortamlarının, kötü davranışlara maruz kalmanın dikkat, duygu ve stres fizyolojisini içeren süreçler aracılığıyla bilişsel gelişmeyi olumsuz etkilediğini göstermektedir (Vohs ve Baumeister, 2016). Ayrıca çevre koşullarının hamilelik sırasında olumsuz olmasının çocuk üzerinde ilerleyen yıllarda görülen etkilerine yönelik yapılan araştırmalar da dikkat çekicidir. Örneğin, Sandman, Davis, Buss ve Glynn (2011) yaptıkları çalışmada hamilelik sırasında annenin stresinin gelişmekte olan fetüse ve bebeğin daha sonraki düzenleyici kapasitesini etkilediğini ortaya koymuşlardır. Yoğun ve baskın olan streslere tekrar tekrar maruz kalma (örneğin, uzun süreli yetersiz beslenme, sürekli kötü davranışlara maruz kalma) düzenleyici becerileri olumsuz etkileyebilir. (Shonkoff ve Phillips, 2000).

Güvenli, duyarlı ve pozitif bir yaklaşıma sahip ailelerin çocuklarının daha yüksek düzeyde engelleyici kontrol becerilere (Razza, Martin ve Brooks-Gunn, 2012; Drake, Belsky ve Fearon, 2014) ve daha yüksek duygu düzenleme becerilere (Thompson, Lewis ve Calkins, 2008; Kim ve Kochanska, 2012) sahip olmalarına katkı sağladığı belirtilmektedir. Ebeveyn-çocuk ilişkisinin rolünü vurgulayan Calkins ve diğ. (2008) yaptıkları araştırmada iki yaşından beş yaşına kadar çocuğun fizyolojik ihtiyaçlarının düzenli şekilde karşılanmasının ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin niteliğinin, çocuğun düzenleyici becerilerinin gelişimini olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır. Çocuklar ebeveynlerin günlük yaşamda

karşılaştıkları durumlar karşısında gösterdikleri davranışlarını taklit ederek de yeni düzenleyici stratejiler öğrenebilirler (Forman ve Kochanska, 2001). Ebeveynle etkileşimleri sayesinde çocuklar aile ortamında hangi duyguların kabul edilebilir olduğunu ve bu duyguları yaşamlarında nasıl yöneteceklerini dolaylı olarak öğrenirler (Morris, Silk ve Steinberg, 2007).

Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte geçirdikleri nitelikli zamanların çocuğun öz-düzenleyici kapasitelerinin ortaya çıkmasına önemli katkıları bulunmaktadır. Yapılan araştırma bulgularında, ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri nitelikli zamanların, öz-düzenleme becerilerinin gelişimi ve bilişsel performansına olumlu yansıdığı belirtilmektedir. (Huston ve Aronson, 2005; Bridgett ve diğ., 2011). Bu bakımdan ebeveyn-çocuk ilişki, ailenin çocuğa öz düzenleme becerileri yönünden olumlu model olması, birlikte geçirdikleri zamanda etkili bir sosyal etkileşim sürecinin yaşanması çocuğun öz düzenleme beceri gelişimi açısından önemli görülmektedir.

2.3. Öz-Düzenleme Becerilerinin Erken Dönemde Desteklemenin Önemi

Dikkat, engelleyici kontrol ve çalışma belleği birbirine bağlı bir şekilde çalışır. Erken eğitimde akademik ve sosyal hayatta başarılı olmak için davranış düzenleme becerisi gereklidir (McClelland ve diğ., 2007). Okulda, çocukların belirli görevlere doğrudan dikkat etmesi, davranışlarını kontrol etmesi, aynı zamanda bilgileri işlemesi ve bütünleştirilmesi gerekir. Bu nedenle, çocuğun öncelikle yeni uyarıcılara dikkat etmesi için belli düzeyde davranış düzenleme becerilerine ihtiyacı vardır (Ponitz ve diğ., 2009). Akademik başarı, yürütücü işlevler ve genel okul başarısı, davranışsal düzenleme becerileri ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (McClelland ve diğ., 2007).

Yüksek öz-düzenleme becerileri, çocukların yeni öğrenme deneyimlerinden faydalanabilmeleri için düşüncelerini ve davranışlarını kontrol etmelerinde kilit rol oynar (Blair, 2002). Araştırmalar, daha fazla olumsuz davranış sergileyen ve ilkokulda öz-düzenleme becerileri daha düşük olan öğrencilerin daha sonra akademik açıdan zorluklar yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Vitaro, Brendgen, Larose ve Tremblay, 2005). Daha iyi sınıf ortamları ve sınıftaki eğitim süresinin kalitesi çocukların yüksek düzeyde davranış düzenleme becerileri göstermesini sağlayabilir (Day, Connor ve McClelland, 2015). Benzer şekilde diğer çalışmada, yüksek düzeyde öz-düzenleme becerilerinin sınıf içinde olumlu davranışlar sergileme ve erken eğitim ortamlarında yüksek başarı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Düşük öz-düzenleme becerilerinin gelecekteki okula uyum becerileri ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Ponitz ve diğ., 2008).

Alan yazın incelendiğinde, öz-düzenleme becerilerinin uzun vadeli sonuçlarına ilişkin yapılan çalışmalar dikkat çekicidir (McCoy ve diğ., 2019; Schmitt ve diğ., 2015; Lenes ve diğ., 2020). Örneğin, McClelland, Acock ve Morrison (2006) yaptıkları çalışmada, erken yıllarda öğrenme ile ilgili becerilerin (öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik dahil) anaokulu ve ikinci sınıf ile altıncı sınıf arasındaki dil ve matematik başarısını yordadığını ortaya koymuştur. Diğer bir çalışmada McCoy ve diğ., (2019), Chicago Okulu Hazırlık Projesi programının başlangıçta yaş ortalaması 4 yaş 10 ay olan düşük gelirli 466 çocuğun öz-düzenleme ve erken akademik becerilerinin uzun vadeli sonuçlarını araştırdıkları çalışmada, lise notlarının erken matematik ve okuma becerilerindeki kazanımlarla kısmen açıklanabileceği ifade edilmiştir. Yapılan kesitsel ve uzun vadeli sonuçları yansıtan boylamsal çalışmalar ışığında öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesi önemli görülmektedir.

2.4. Öz-Düzenleme Eğitim Programları

Öz-düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik girişimler genel olarak geniş kapsamlı olan programlar (Bodrova ve Leond, 2007; Pears ve diğ., 2012) ve spesifik olarak öz-düzenleme bileşenlerine (çalışma belleği, engelleyici kontrol ve dikkat esnekliği) odaklanan programlar (McClelland ve diğ., 2019) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Her iki türden programların da öz-düzenleme, okula hazır bulunuşluk (Pears ve diğ., 2012) ve sosyal duygusal yetkinlik gibi becerileri desteklediği saptanmıştır (Jackman, Nabors, McPherson, Quaid ve Singh, 2019). Örneğin, okula hazırlık bulunuşluk düzeyini arttırmaya odaklanan Okula Geçiş Sürecindeki Çocuklara Yönelik Program (“Kids in Transition to School Program”-KITS), koruyucu ailede yaşayan çocuklarda öz-düzenlemeyi iyileştirmede ve davranış sorunlarını azaltmada etkili olmuştur (Pears ve diğ., 2007; Pears ve diğ., 2012). Pears ve diğ.’nin (2012) yaptığı çalışmada, koruyucu bakımındaki yüz doksan iki çocuk, anaokuluna girmeden önce çocuklarda okuryazarlık, sosyal ve öz-düzenleme becerilerini artırmak için tasarlanmış okula hazır bulunuşluk düzeylerini destekleyen Okula Geçişte Çocuklar (KITS) Programına katıldı. Programın, erken okuryazarlık becerileri (örn., Harfi tanıma ve isimlendirme fonolojik farkındalık), temel sosyal beceriler (örn. Karşılıklı sosyal etkileşim, sosyal problem çözme ve duygu tanıma) ve öz-düzenleme becerilerini (örneğin, dürtüleri kontrol etmek, çok adımlı yönergeleri takip etmek, dinlemek ve uygun geçişler yapmak) kapsadığı belirtilmektedir (Pears ve diğ., 2007; 2012).

Bir başka araştırmada Jackman, Nabors, McPherson, Quaid ve Singh (2019) tarafından geliştirilen okul öncesi çocuklar için “Mindfulness-Based OpenMind (OM)

Preschool Program” farkındalığa dayalı uygulamaları sosyal-duygusal yetkinlikleriyle birleştirmektedir. Program, hem aşağıdan yukarıya bir formatta (örneğin, meditasyon gibi temel faaliyetlerin günlük pratiğiyle) hem de yukarıdan aşağıya bir formatta (örneğin, oyun sırasında, geçişler, çalışma zamanı, sosyal etkileşimler) öğretilen bir dizi farkındalık temelli uygulama içermektedir. Program ile eğitim gören çocukların öz düzenleme, engelleyici kontrol, beden ve duygusal farkındalık, kendini sakinleştirici davranışlar, empati ve başkalarının duygularının farkındalığında artış gösterdiği belirtilmektedir (Jackman ve diğ. 2019). OpenMind-Korea (OM-K) programı, OM programının kültürel olarak uyarlanmış bir versiyonudur. Yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında OM-K programının uygulanmasının çocukların duygu düzenlemesini (uyarlamalı düzenleme, değişkenlik / olumsuzluk), dayanıklılığını ve toplum yapısına uygun davranışlarını (yardım etme, paylaşma, iş birliği ve başkalarına rahatlık) geliştirebileceği ortaya koyulmuştur (Kim, Jackman, Jo, Oh, Ko, McPherson ve Singh, 2020).

Zihnin Araçları (Tools of the Mind) programı, gelişimin birçok yönünü (örneğin, bilişsel, sosyo-duygusal) bütünleştirdiği, bu programa katılan çocukların öz-düzenleme becerilerinde gelişme olduğu ve üstün akademik performans gösterdikleri belirtilmiştir (Steven Barnett ve diğ., 2008; Diamond ve diğ., 2007). Zihnin Araçları programı, Vygotsky’nin yürütücü işlevler becerilerin gelişimi hakkındaki görüşlerine dayanmaktadır. Müfredatın temel ilkeleri şunları içerir: çocuklar bilgilerini kendileri yapılandırır; gelişim, sosyal bağlamı ile bir bütündür; öğrenme gelişmeye öncülük gösterebilir; dil, zihinsel gelişimde önemli bir rol oynar (Bodrova ve Leong, 2007). Programın temelini, kişinin ne yapması gerektiğini kendisine yüksek sesle söylemek ("öz-düzenleyici özel konuşma"), dramatik oyun, hafıza ve dikkati kolaylaştırmaya yardımcı olmak dahil olmak üzere 40 yürütücü işlev becerilerini teşvik edici etkinlik oluşturmaktadır. Etkinlikler, akranlar ve öğretmenler tarafından sosyal olarak aracılık edilen ve oyuna odaklanan bir şekilde okuryazarlık ve matematik becerilerini öğretirken aynı zamanda öz düzenlemenin geliştirilmesine odaklanır. Ayrıca program, anaokullarında 12 yıllık araştırma sonucunda geliştirilmiştir (Bodrova ve Leond, 2007; Steven Barnett ve diğ., 2008). Zihnin araçları eğitim uygulamaları ve etkinlikleri, çocukların yürütücü işlevleri, sosyal ve duygu düzenleme becerileri, dikkatin kontrolü ve stres tepkisi fizyolojisinin düzenlenmesi dahil olmak üzere öz-düzenlemenin birçok yönüne geniş bir şekilde odaklanarak akademik öğrenmeyi ve beceriyi teşvik etmek için tasarlanmıştır (Blair ve Raver, 2014).

Blair ve Raver (2014) geniş bir örnekleme oluşturan 29 okul, 79 sınıf ve 759 okul öncesi çocuğunun katıldığı deneysel çalışmada Zihnin Araçları Eğitim programı

uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, programın çocukların yürütücü işlevleri ve dikkati üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra stres tepkisi fizyolojisinin göstergeleri üzerinde de olumlu etkiler gösterdiği belirtilmiştir.

Head Start REDI (Research-Based, Developmentally Informed) müdahalesinde kullanılan Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) programı (Kusche ve Greenberg, 1994), okul öncesi çocukların sosyal duygusal yetkinliklerini ve yürütücü işlev becerilerini geliştirmede de etkili olmuştur (Bierman ve diğ., 2008; Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007). Araştırma temelli program, okul hazırlığıyla ilişkili sosyal-duygusal becerileri teşvik etmek için Head Start programlarına entegre edilmiştir (Bierman ve diğ., 2008). Programın temel hedefleri (1) çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularına ilişkin farkındalığını ve iletişimini geliştirmek; (2) davranışın öz-kontrolünü öğretmek; (3) olumlu benlik kavramını ve akran ilişkilerini teşvik etmek; (4) öz-denetim, etki tanıma ve iletişim becerilerini bütünleştirerek çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek ve (5) sosyal-duygusal öğrenmeyi destekleyen pozitif bir sınıf atmosferi yaratmak (Domitrovich ve diğ., 2007).

PATHS Programı 33 etkinlikten oluşmakta, etkinlikler sırasında öğretmenler hikayeleri modellemeyi, kukla karakterleri ve fotoğrafları kullanarak rol yapma ve tartışma tekniğini kullanırlar. Ayrıca her etkinlik, çocuklara öğretmen desteğiyle hedef becerileri uygulama fırsatları sağlayan genişletme etkinlikleri (örneğin, işbirlikçi projeler ve oyunlar) içerir. Olumlu sınıf yönetimi, belirli öğretmen övgü ve desteğinin kullanımı, duygu koçluğu ve uygun öz kontrolü teşvik etmek için geliştirilmiş öğretim stratejileri rehberlikle teşvik edilmesini içerir. Her hafta, etkileşimli okuma programında kullanılan kitaplardan biri, o haftanın temasına (örn., arkadaşlık, duygular, öz kontrol, sosyal problem çözme) odaklanmış ve duygu sözcüklerine yer verilmesi planlanmaktadır (Domitrovich, Greenberg, Cortes ve Kusche, 1999; Bierman ve diğ., 2008).

Öğretmenleri belirli sınıf stratejilerini (örneğin, etkili sınıf yönetimi) kullanmalarına odaklanan kapsamlı bir program olan Chicago School Readiness Project (CSRP), çocukların öz-düzenleme becerilerini ve akademik başarıyı olumlu etkilediği saptanmıştır (Raver ve diğ., 2011). Program, düşük gelirli ailelerden gelen okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal ve davranışsal uyumlarını arttırarak okula hazır bulunuşluk düzeylerini iyileştirmek, öz-düzenleme gelişimlerini desteklemek için tasarlanmıştır. Ayrıca öğretmenlere sınıflarına daha etkili davranış düzenleyici destek sağlamak için kullanabilecekleri stratejiler konusunda eğitim (örneğin, daha net kurallar ve rutinler uygulama, olumlu davranışları ödüllendirme, olumsuz davranışları yeniden yönlendirme)

verilmiştir (Raver ve diğ., 2008; Webster-Stratton ve diğ., 2008). Raver ve diğ. (2011) düşük gelirli ailelerden gelen, Head Start tarafından finanse edilen 35 sınıfta (n= 602 çocuk) yürüttükleri çalışma sonucunda, CPRS programı ile eğitim alan okul öncesi çocukların, daha yüksek dikkat becerileri ve dürtü kontrolünün yanı sıra yürütücü işlev görevlerinde daha yüksek performans sergiledikleri belirtilmektedir.

Öz-düzenlemenin bileşenlerine odaklanan Kırmızı Işık, Mor Işık Programı, bilişsel karmaşıklık oyununun versiyonlarında ilerledikçe artan beş oyun büyük grup etkinliği katılımı ile 15-20 dakikalık 16 oturum (8 hafta boyunca haftada iki kez) şeklinde tasarlanmıştır (McClelland ve diğ., 2019). Her bir oturum, çocukların daire şeklinde minderlere oturarak oyun ortamına geçişlerini kolaylaştırması amaçlanana hoş geldin şarkısı ile başlar, oyun grubu liderinin oyunu tanıtmayı, uygulanması ve oturum sonunda çocukların yine daire şeklinde oturup oturumun sonlandığını belirten bir hoşça kal şarkısı söylenmesi ile biten müzik ve hareket oyunlarından oluşur (Tominey ve McClelland, 2011). Programda yer alan oyunların biri örneğin Kırmızı Işık, Mor Işık çocukların yönergeleri dinlemesi ve hatırlaması (çalışma belleği), bir kuraldan diğerine başarılı bir şekilde geçmesi (bilişsel esnekliği) ve tersini yapması (engelleyici kontrol) gereken oyun içeriği çocukların yürütücü işlev becerilerini desteklemeyi hedeflemektedir (McClelland ve diğ., 2019; Schmitt ve diğ., 2015).

Kırmızı Işık, Mor Işık Programının çocukların öz-düzenleme becerileri ve akademik becerilerine etkisine yönelik Tominey ve McClelland (2011), program katılımının çocukların harf-kelime tanımlama puanlarındaki kazanımlarla önemli ölçüde ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca düşük davranışsal öz-düzenleme becerilerine sahip çocuklar eğitim programına katıldıktan sonra önemli kazanımlar gösterdiği saptanmıştır. Diğer bir çalışmada, Schmitt ve diğ. (2015), 14 Head Start sınıfında düşük gelirli ailelerden gelen 276 okul öncesi çocuklardan oluşan bir örneklem ile yaptıkları çalışma sonucunda, deney grubundaki çocukların daha yüksek öz-düzenleme ve akademik başarı düzeyi gösterdiklerini belirtmektedir. Yine programa katılan çocuklar açısından benzer bir sonuç olarak programın okul öncesi yıl boyunca çocukların öz-düzenlemelerini ve matematik puanlarını iyileştirebileceği ifade edilmiştir (McClelland ve diğ., 2019).

Eğitimcilerin ve okul öncesi çocukların öz-düzenlemelerini ve ilgili yeteneklerini (örneğin, yürütücü işlev, okula hazır olma) teşvik etmeleri için geliştirilen diğer bir program Okul Öncesi Durumsal Değerlendirme Öz-Düzenleme Araç Seti Programı (OÖDDÖAS)'dır. Howard ve diğ. (2020) yaptıkları çalışmada, programın çocukların öz-düzenlemelerini, yürütücü işlevlerini ve okula hazır olma durumlarını iyileştirme

konusundaki etkililiği değerlendirilmiştir. Çalışma grubu, 3-5 yaş arasındaki 473 çocuktan oluşmaktadır. Eğitimcilerden, programın ilk 2 ayı içinde programın çevrimiçi mesleki gelişim videosuna katılmaları istenmiştir. 6 aylık müdahale süresi boyunca kademeli olarak tanıtıldığı belirtilmiştir: çevrimiçi mesleki gelişimin tamamlanmasına odaklanan ilk ay; çocuk etkinliklerinde ikinci ay; biçimlendirici değerlendirme için üçüncü ay; ve dördüncü ay çocuk etkinliklerinde artan zorluklar. Bu nedenle, eğitimcilerin program bileşenlerinin uygulanması ve ustalaşması, 6 aylık müdahalenin en az yarısına kadar tamamlanmadığı belirtilmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin çocuklar ile haftada ortalama 3 gün etkinlikleri gerçekleştirmeleri beklenmiştir. Araştırma sonucunda, programın çocukların yürütücü işlevleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ortaya koyulmuştur. Diğer sonuçlarda deney grubunun lehine artış olmuş, ancak anlamlı bir farklılık görülmediği ifade edilmiştir. Programın, çoğu eğitimci tarafından uygulanma düzeyinin yüksek görüldüğü bu bağlamında programın kabul edilebilirliğini ve sürdürülebilirliğini gösterdiği belirtilmiştir (Howard ve diğ., 2020). Öz-düzenleme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen eğitim programlarının, öz-düzenleme becerilerinin yanında diğer becerileri iyileştirmede de etkili olabileceğini görülmektedir.

2.5. Öz-Düzenleme ve Sosyal Yetkinlik

Sosyal yetkinlik, çocukların sosyal-duygusal gelişiminin önemli bir parçasıdır. Sosyal yetkinlik, “sosyal talepleri karşılamak ve belirli bir sosyal etkileşim türünde (örneğin, ebeveyn-çocuk, akran ilişkileri) ve belirli bir bağlamda sosyal hedeflere ulaşmak için çocuğun belli süreçleri aktif ve becerikli şekilde koordine etmesi” olarak tanımlanabilir (Larocci ve diğ., 2007). Diğer bir ifadeyle, sosyal yetkinlik karmaşıktır ve davranışın en az üç boyutunu içerir: (a) yetişkinlerin yanı sıra akranlarla uyumlu olma, başkalarına olumlu duyguları ifade etme eğilimi, (b) sosyal etkileşim kurma ve devam ettirme (c) sosyal ortamlarda kendi davranışlarının farkına varma ve hataları düzeltme, davranışını ortama uygun ayarlama becerisi dahil olmak üzere dikkati ve duygusal tepkiyi düzenleme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg ve diğ., 1997; Masten ve Coatsworth, 1998; Han ve Kemple, 2006).

Sosyal yetkinlik becerilerini de içeren, öğretmen ve akranlarla (yardımlaşma, paylaşma, sırasını bekleme, olumsuz davranışları engelleme ve kontrol etme) olan duygusal ve davranışsal uyum çocukların öz-düzenleme becerilerini de etkiler (Blair ve Raver, 2015; Ladd, Buhs ve Seid, 2000). Okula başlayan çocuklar, davranışsal düzenleme, kurallara uyum gösterme, öğretmenler ve akranlarıyla olumlu kişilerarası ilişkileri başlatma ve sürdürülebilir

becerileri dahil olmak üzere, iyi düzenlenmiş ve hedefe yönelik faaliyetler için artan taleplerle karşı karşıya kalırlar (Kellam, Rebok, Ialongo ve Mayer, 1994). Yüksek düzeyde bilişsel kontrol ve sosyal-duygusal becerilere sahip çocuklar, akademik görevlere daha fazla katılma, öğretmenlerin yönergelerini takip etme, plan yapma, akranlarıyla bilgi alışverişinde bulunma, uygun akran davranışını modelleme konusunda daha yeteneklidir (Denham ve diğ., 2013). Davranışlarını sınıf beklentileriyle tutarlı bir şekilde düzenleyebilen ve öğrenme görevlerinde başarısızlık karşısında vazgeçmeyen çalışmaları ile meşgul olmaya devam eden çocuklar, okulda daha yüksek başarı seviyeleri sergilemektedir (McClelland ve diğ., 2006). Davranışlarını uygun şekilde düzenleyemeyen çocukların ise, dikkat problemleri etkili öğrenmelerini zayıflatır, görev dışı davranışta bulunmaya başlamaları başarı düzeylerinde azalmaya sebep olur (Hughes ve Kwok, 2006).

Bireylerin kişilerarası faaliyetler ve sosyal ilişkiler bağlamında daha yüksek zihinsel işlevler geliştirdiği ileri sürülmektedir. Başkalarıyla iletişim, bakış açısı alma ve sosyal normlara uyum gibi çeşitli sosyal etkileşim bileşenlerinin yürütücü işlevlerin geliştirilmesi ve sürdürülmesi için zemin hazırladığı öne sürülmüştür (Perry ve diğ., 2018). Yürütücü işlev becerileri, topluma uygun davranışlarda bulunmak için (örneğin, odaklanmayı sürdürmek, dinlemek, dikkat dağıtıcı veya uygunsuz davranışları engellemek ve başkalarının inançlarını veya duygularını zihinselleştirmek) sosyal yetkinlik becerilerinin ve olumlu akran ilişkilerinin geliştirilmesi ve sürdürülmesi için gereklidir (Brock ve diğ., 2009; Hughes ve Ensor, 2007). Öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik dahil olmak üzere çocukların öğrenmeyle ilgili becerilerinin okul performansı ve uyumu için özellikle önemli olduğu vurgulanmaktadır (Blair, 2002; McClelland ve diğ., 2006).

Araştırmalar, yürütücü işlev becerilerinin çocukların sosyal yetkinliği üzerinde etkileri olduğunu göstermektedir (Fahie ve Symons, 2003; Hughes, Dunn ve White, 1998). Duygunun düzenlenmesinde ve davranışsal ifadesinde yer alan ve bilişsel öz-düzenleme becerisinin bir boyutu olan engelleyici kontrol, çocukların uyumunda ve sosyal yeterliliğinde önemli bir rol oynar (Carlson, 2005). Öz-düzenleme becerileriyle ilişkilendirilen çaba gerektiren kontrol ile sosyal yeterlilik arasında bir ilişki olduğuna yönelik araştırmalara da rastlanmıştır (Allan ve Lonigan, 2011). Davranışı çaba sarf ederek kontrol etme veya düzenleme kapasitesi, sosyal gelişimde merkezi öneme sahiptir (Davis, Bruce ve Gunnar, 2002). Okul öncesi dönemdeki çocuklardan oluşan bir örnekleme sosyal davranışsal uyumun, yürütücü işlevlerin okula hazır bulunuşluk üzerindeki etkisine aracılık ettiği ortaya koyulmuştur (Baptista, Osorio, Costa Martins, Verissimo ve Martins, 2016). Benzer şekilde, düşük gelirli bir örnekleme yapılan başka bir çalışma, engelleyici kontrolün

sosyal ve duygusal yetkinlik düzeylerini öngördüğünü göstermiştir (Rhoades, Greenberg ve Domitrovich, 2009). Son olarak, yürütücü işlevlerin sosyal yetkinlik üzerindeki yordayıcı etkisinin erken çocukluktan ergenlik dönemine kadar uzandığı, araştırma bulguları arasında yer almaktadır (Jacobson, Williford ve Pianta, 2011; Holmes, Kim-Spoon ve Deater-Deckard, 2016). Sosyal yetkinlik, kişinin kendi hedeflerine ulaşma ve sosyal etkileşimde kendi ihtiyaçlarını karşılarken aynı zamanda başkalarında amaçları, ihtiyaçları ve genel anlamda sosyal normlarını dikkate alma yeteneği olarak ifade edilebilir ve dolayısıyla sosyal yeterliliğin önemli bir koşulu sosyal biliş olarak görülebilir (Mischo, 2005).

2.6. Öz-Düzenleme ve Zihin Kuramı

Premack ve Woodruff (1978) ile ilk kez ifade edilen “Zihin Kuramı” kavramı en kısa tanımıyla zihinsel durumlar ile ilgili çıkarımlar yapma becerisi olarak belirtilmiştir. İnsanın sosyal yaşamını anlama ihtiyacı, insan doğamızın temelini oluşturur ve erken çocuklukta başladığımız yaşam boyu sürececek bir arayışı besler. Bu arayışın odağı, iç zihinsel durumlarımızı (umutlarımız, planlarımız, isteklerimiz, düşüncelerimiz ve duygularımız) anlamaya çalışmaktır. Araştırmacılar, bu durumun "zihin kuramı" becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir (Wellman, 2020). Erken çocukluk döneminde, kişinin sosyal dünyayı anlama dürtüsü baskındır. Çocuklar, zihinsel ve duygusal durumlarını dikkate alarak başkalarının davranışlarını anlamlandırmaya çalışırlar. İnsanların bu çabası, geniş anlamda zihin kuramı olarak yorumlanır (Flavell ve Miller, 1998). Zihin kuramı açısından, arzular, duygular, bilgi ve inançlar gibi zihinsel durumlar gerçeklikten farklı olabilir (örn. sonuçlar, gerçekliğe karşı inanç) ve bireyler arasında tutarsızlık (örneğin, iki kişinin aynı nesne için farklı arzuları olması veya aynı durum hakkında farklı inançlara sahip olması) görülebilir (Wellman ve Liu, 2004).

Sosyal bilişin son yıllarda artan ilgi gören bir yönü, çocukların zihin anlayışlarının gelişmesidir. Bu alanda yanlış inanç anlayışı, küçük çocuklarda gelişen zihin kuramının birincil göstergesi olarak görülür. Araştırmalar, okul öncesi yıllarda çocukların bir yanlış inanç anlayışı kazandıklarını; yani, başkalarının doğru olmayan inançlara sahip olabileceğini ve bunlara göre hareket edebileceğini kabul ederler (Razza ve Blair, 2009). Yanlış inanç görevi, bir çocuğun yanlış bir inanca sahip olmanın davranışsal sonuçları hakkında akıl yürütme yeteneğini değerlendirir. Tipik olarak, 5 yaşına kadar çocuklar, insanların dünyayı zihinlerinde temsil ettiğini ve bu temsillerin, dünyadaki gerçek durumun yanlış temsilleri olduğu durumlarda bile, bir kişinin ne söylediğini veya yaptığını belirlediğini anlayabilir (Milligan ve diğ., 2007). Araştırmalar, yanlış inanç anlayışının küçük çocukların sosyal

dünyalarına uyum sağlama yeteneklerinin merkezinde olduğunu göstermektedir (Razza ve Blair, 2009).

Yanlış inanç görevleri, çocukların aynı anda iki temsili (çalışma belleği) akıllarında tutmalarını ve aktif olarak bastırılması gereken (engelleyici kontrol) çocukların kendi belirgin bakış açısıyla doğrudan çelişen temsili ve karşılık gelen davranışsal tepkiyi seçmelerini gerektirir (Carlson, Moses ve Breton, 2002). Yürütücü işlevler ve zihin kuramı ilişkisini inceleyen bazı araştırmalar, çocukların gelişen zihin kavramlarının diğer yönlerini ele almadan, yanlış inanç anlayışı arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır (Stephanie, Carlson, Laura ve Louis 2015; Carlson, Mandell ve Williams, 2004). Yürütücü işlev becerilerinin bir boyutu olan engelleyici kontrolün, yanlış inanç görevi ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu belirtilmiştir (Carlson, Moses ve Breton, 2002; Hughes, 1998).

Hem gelişimsel değişimin hem de zihin teorisindeki bireysel farklılıkların, esnek hedefe yönelik davranışın altında yatan işlevlerle (örneğin, çalışma belleği, planlama, bilişsel esneklik) yakından ilişkili olarak görülmüştür (Carlson ve Moses, 2001; Razza ve Blair, 2009). Benzer şekilde yürütücü işlevler ile zihin kuramı arasında ilişki olduğunu gösteren araştırmalara rastlanılmıştır (Carlson ve diğ., 2004; Kloo ve Perner, 2003). Yürütücü işlevler, zihin kuramı ile ilgili kavramların edinilmesi için gereklidir. Bir durum hakkında farklı bakış açılarının olasılığını tanımak için, çocukların yürütücü işlev becerilerine ihtiyacı vardır (yani, kendilerini anlık algısal bağlamdan uzaklaştırmak için bazı yansıtıcı kapasiteler). Kendi bakış açılarını bir kenara bırakamazlarsa, başka bakış açılarının olasılığını keşfedemezler (Carlson ve diğ., 2015).

Zihin kuramı becerilerinden biri olan yanlış inanç anlayışını, toplumun yapısına uygun ve daha az problemlili davranışlarla ilişkilendiren araştırmalara rastlanmıştır (Astington, 2004; Hughes ve Leekam, 2004). Okul öncesi çocukların alıcı dil beceri puanları kontrol edilerek yapılan analiz sonucunda zihin kuramı becerilerinin sosyal yetkinlik becerileri ile anlamlı bir ilişki gösterdiği, saldırgan davranışlar açısından ise anlamlı bir ilişki göstermediği belirtilmiştir (Korucu, 2014). Yapılan araştırmalarda, zihin kuramının kazanımında daha ileride olan çocukların başka insanların inanışlarını göz önünde bulundurmaya gerektiren planlı sosyal davranışlar (Lalonde ve Chandler, 1995) ve daha fazla sosyal beceri gösterdikleri (Astington, 2004; Hughes ve Ensor, 2008) ortaya konulmuştur. Çocuklar geliştikçe, zihin teorisi veya sosyal bakış açısı alma olarak ifade edilen başkalarının kendilerinden farklı düşüncelere, duygulara ve niyetlere sahip olduğunu anlama yetenekleri de gelişir. Bu beceri, sosyal problem çözme dahil olmak üzere zayıf sosyal yeterlilik sergileyen çocuklar için sosyal bir çatışma sırasında özellikle önemlidir; kişilerarası bir

çatışmayı çözmek için benliğin ve ötekinin sosyal perspektifini farklılaştırmayı ve koordine etmeyi gerektirir (Bailey ve Im-Bolter, 2020).

Okul öncesi çağındaki çocuklarla yapılan araştırmalar, yürütücü işlevlerin zihin kuramı için önemli olduğunu göstermiştir (Devine ve Hughes, 2014; Im-Bolter, Agostino ve Owens-Jaffray, 2016; Carlson ve diğ., 2015). Örneğin, Carlson ve Moses (2001) 3-4 yaş grubunda 107 çocuk ile yapılan bir çalışmada, yürütücü işlevlerin merkezi bir bileşeni olarak ifade edilen engelleyici kontrol becerilerinin zihin kuramı becerilerinin gelişimi için önemli bir kolaylaştırıcı faktör olabileceğini ve zihinsel durum bilgisinin hem ortaya çıkışını hem de ifadeye dökülmesini etkileyebileceği ifade edilmiştir. Konuyla ilgili boylamsal çalışmalar, yürütücü işlevlerdeki bireysel farklılıkların, sonraki zihin kuramı becerilerindeki başarıyı yordadığını göstermektedir (Carlson ve diğ., 2004; Hughes ve Ensor, 2007; Müller, Liebermann, Carpendale, Hammond ve Bibok, 2012; Pellicano, 2010; Razza ve Blair, 2009).

Yürütücü işlevler, zihin kuramı becerilerini iki şekilde etkileyebilmektedir. Bunlardan biri, zihin kuramı kavramlarının edinilmesinde yürütücü işlev becerilerinin gerekli olmasıdır. Bir duruma ilişkin farklı bakış açılarının olduğunu kabul etmek için, çocukların belli bir düzeyde yürütücü işlevlere ihtiyaçları vardır (başka bir ifadeyle, kendilerini anlık algısal bağlamdan uzaklaştırmak için bir miktar yansıtma kapasitesi). Kendi bakış açılarını bir kenara bırakamazlarsa, başkalarının bakış açılarını fark edemezler (Carlson ve diğ., 2015). Diğeri ise, çocukların zihin kuramı kavramlarına sahip oldukları ancak bu kavramları ölçmek için kullanılan yürütücü işlev görevlerindeki becerileri içeren talepler nedeniyle bunları ifade etmekte güçlük çekmelerinin etkili olacağı belirtilmektedir (Stephanie ve diğ., 2015).

2.7. İlgili Araştırmalar

Araştırmalar incelendiğinde, çocukların çeşitli düzeylerde öz-düzenlemelerini hedefleyen müdahale programlarının hem öz-düzenleme becerilerini hem de akademik ve sosyal duygusal becerilerini desteklemekte etkili olduğunu göstermektedir. Aşağıda ayrıntılı olarak tartışılan bu araştırmaların öz-düzenlemeyi kapsamlı programlar aracılığıyla desteklemeyi hedefleyen (Blair ve diğ., 2018; Blair ve Raver, 2014; Diamond ve diğ., 2019; Diamond ve diğ. 2007; Steven Barnett ve diğ., 2008; Solomon ve diğ., 2018), bazı programların bilgisayar temelli oldukları (Rueda ve diğ., 2005; Thorell ve diğ., 2009) ve bazılarının da yoga gibi (Erwin ve Robinson 2016; Poehlmann-Tynan, 2016; Rashedi ve diğ., 2021; Razza, Bergen-Cico ve Raymond, 2015; Zelazo, Forston, Masten ve Carlson, 2018) eğitim programı haricinde şekillendirilen çalışmalar şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Öz-düzenlemeyi kapsamlı programlar aracılığıyla desteklemeyi hedefleyen ve Vygotsky'nin görüşlerine dayanan Zihnin Araçları (Tools of the Mind) programına yönelik yapılan araştırmalar incelenmiştir (Blair ve diğ., 2018; Blair ve Raver, 2014; Diamond ve diğ., 2019; Diamond ve diğ. 2007; Steven Barnett ve diğ., 2008; Solomon ve diğ., 2018). Örneğin; Steven Barnett ve diğ., (2008), Zihnin Araçları Programını 3 ve 4 yaşındaki çocuklarla 88 deney ve 122 kontrol grubu şeklinde deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Gruplar, sosyal davranış, dil ve okuryazarlık gelişimi açısından karşılaştırılmıştır. Zihnin Araçları programı eğitimi alan deney grubu çocukların, problem davranış ölçeğinde daha düşük puanlar aldığı, sınıf kalitesini ve çocukların yürütücü işlev becerilerini olumlu etkilediği belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, oyuna güçlü bir vurgu yapan gelişimsel olarak uygun bir müfredatın, küçük çocukların hem sosyal hem de akademik başarısını artırmanın yanında davranış problemlerini azalttığı vurgulanmıştır.

Kapsamlı bir anaokulu programı olan Zihnin Araçları'nın uygulanmasına yönelik yapılan 715 çocuğun katıldığı diğer bir deneysel çalışmada ise, öğretmenlerin eğitim sonrasında çocukların sosyal duygusal yeterliliğine ilişkin raporları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim programına katılan çocukların, öğretmen tarafından bildirilen davranış problemlerini ve saldırganlığı azalttığını ve öz-düzenlemeyi, sosyal-duygusal yeterliliği ve öğretmen-çocuk ilişkilerini olumlu yönde iyileştirdiği ifade edilmiştir (Blair ve diğ., 2018). Diamond ve diğ. (2019), 18 okuldan 351 anaokulu çocuğunun katıldığı araştırmada oyun oynama, öz-düzenlemeyi geliştirme, birlikte çalışma, yardımlaşmayı öğrenmeyi vurgulayan “Tools of the Mind” eğitim programı sonrasında çocuklar akademik olarak daha iyi performans gösterdikleri, daha az zorbalık ve akran dışlama davranışının yanında daha fazla nezaket ve yardım davranışı sergiledikleri belirtilmiştir.

Bir diğer araştırmada Solomon ve diğ., (2018), Zihnin Araçları programının, özellikle öz-düzenlemeyi hedeflemeyen başka bir oyun temelli program olan Playing to Learn (YMCA PTL) ile karşılaştırıldığında öz-düzenlemede daha fazla kazanıma yol açıp açmadığını ve etkilerin çocukların başlangıçtaki becerileri tarafından yönetilip yönetilmediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubuna, 20 okuldan 2-3 ile 4 yaşındaki iki yüz altmış çocuk, 15 ay boyunca Araçlar veya YMCA PTL'yi (müfredatlarına ek olarak) almak üzere rastgele atandığı belirtilmiştir. Öz-düzenlemenin bilişsel ve sosyo-duygusal yönlerindeki gelişimi yakalamak için iki yürütücü işlev görevi ve evde ve okulda davranışla ilgili iki anket kullanarak müdahale öncesi, ortası ve sonrası öz-düzenleme becerileri değerlendirilmiştir. Tools of Mind programı ile eğitim alan çocukların, YMCA

PTL programı ile eğitim alan akranlarına göre davranışsal öz-düzenleme ölçümünde daha fazla kazanım elde ettiğini, ancak farkın yalnızca ebeveynleri onları başlangıçta hiperaktivite/dikkatsizlik açısından yüksek olarak değerlendiren çocuklar için anlamlı olduğu ifade edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde, bilgisayar destekli öz-düzenleme programlarına da rastlanılmıştır (Rueda ve diğ., 2005; Thorell ve diğ., 2009). Örneğin, Rueda ve diğ. (2005), 5 günlük her gün dokuz ya da on alıştırmayı içeren bilgisayar yazılımı destekli yürütücü dikkat eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda, 4 ve 6 yaşındaki eğitim alan çocuklar (deney grupları) eğitim almayan (kontrol grupları) çocuklarla karşılaştırıldığında, çocukların yürütücü dikkatinde ve zekasında güçlü bir gelişme bulunduğu belirtilmiştir. Diğer bir çalışmada, Thorell ve diğ., (2009) 5- 6 yaş grubu 65 çocuğun katıldığı araştırmada, beş hafta boyunca ya görsel-uzamsal çalışma belleği ya da engelleyici kontrol konusunda bilgisayar temelli eğitim verilmiştir. Çalışma belleği ile ilgili eğitim alan deney grubundaki çocukların, uzamsal ve sözel çalışma belleğinin görevlerinde önemli ölçüde geliştiği, engelleyici kontrol, konusuna yönelik eğitim alan çocukların ise, çalışma belleği veya dikkati ölçen görevlerde kontrol gruplarına göre ilerleme kaydetmediği belirtilmiştir.

Son yıllarda yapılan çalışmalarda bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalar olduğu da görülmektedir (Erwin ve Robinson, 2016; Poehlmann-Tynan, 2016; Rashedi ve diğ., 2021; Razza ve diğ., 2015; Zelazo ve diğ., 2018). Okullarda uygulanan Yoga temelli müdahalelerin çocukların öz-düzenleme sonuçları üzerinde umut verici sonuçlar verdiği görülmüştür (Rashedi ve diğ., 2021). Örneğin; Rashedi ve diğ. (2021), sekiz haftalık bir yoga müdahalesinin, ekonomik açıdan dezavantajlı anaokulu çocuklarında öz-düzenleme ve duygu düzenleme üzerindeki etkilerini incelemiştir. Yoga müdahalesine deney grubunda 90 ve kontrol grubunda 64 çocuk bulunan dokuz sınıf çalışmaya katıldığı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların, davranışsal bir öz-düzenleme görevinde öngörülen önemli kazanımlar edindiği ve öğretmen tarafından derecelendirilen davranış problemlerinde düşüşler gösterdiği sunulmuştur.

Bir diğer çalışmada Razza ve diğ., (2015), yirmi dokuz (16 deney ve 13 kontrol) çocuk (3-5 yaş) üzerinde öz-düzenlemeyi teşvik etmede farkındalık (mindfulness) temelli yoga müdahalesinin etkililiği değerlendirilmiştir. Program ile ilgili ebeveyn raporu ve çocuğun doğrudan değerlendirmeleri sonucunda, çocukların öz-düzenlemesinin birden çok göstergesinde (dikkat, hazzın gecikmesi ve engelleyici kontrol) ebeveynlerin gelişimi olumlu değerlendirdikleri, deney grubundaki çocukların öz-düzenleme becerilerine yönelik

puanlarının yükseldiği ortaya koyulmuştur. Bir başka araştırmada ise, Razza ve diğ., (2020) 89 çocukla yaptıkları 8 haftalık deneysel çalışmada dikkatli bir yoga müdahalesinin, düzeyde travma ile karşı karşıya kalan okul öncesi çocukların davranış ve dikkat düzenlemeleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, okul öncesi çocukların davranış ve dikkat düzenlemesinde önemli artışlar gösterdiği ifade edilmiştir (Razza ve diğ., 2020).

Öz-düzenleme becerilerini hedefleyen çeşitli eğitim programlarının öz-düzenleme becerileri (Arslan Çiftçi, 2020; Blakey ve Carroll, 2015; Brown, Blumenthal ve Allen; 2022; Romero-Lopez, Pichardo, Ingoglia ve Justicia; 2018, Romero-Lopez ve diğ., 2020, Traverso ve diğ., 2015; Volckaert ve Noel, 2015), sosyal-duygusal beceriler (Amani ve diğ., 2019, Bilir Seyhan ve diğ., 2019; Canol, 2021; Limani, 2017), öğrenme becerileri (Gümrükçü Bilgici, 2021), etkileşimli akran oyunları (Gündüz, 2020), sosyal yetkinlik (Romero-Lopez ve diğ., 2020; Romero-Lopez ve diğ., 2018) becerileri üzerindeki etkisine yönelik araştırmalar olduğu görülmüştür. Örneğin, Traverso ve diğ., (2015), giderek daha yüksek düzeyde engelleyici kontrol, çalışma belleği ve bilişsel esneklik gerektiren bir dizi küçük grup oyun etkinliği yoluyla çocukların yürütücü işlev becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Deney grubu beş yaşında 75 çocuğa uygulanan eğitim programının haftada üç defa her biri ortalama 30 dakika süren 12 oturumdan oluştuğu ve oturumlar boyunca rolleri canlandırdıkları aynı hikaye ve karakterlerin kullanıldığı oyun temelli bir yaklaşımın benimsendiği belirtilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların, kontrol grubundaki akranlarıyla karşılaştırıldığında, engelleyici kontrol, çalışma belleği ve bilişsel esneklikte gelişmeler olduğu ortaya koyulmuştur. Bir başka araştırmada Bilir Seyhan ve diğ., (2019), deney grubuna 21 sınıftan 285 çocuk (48-72 aylık) katılırken, kontrol grubuna ise 20 sınıftan 280 çocuk (48-72 aylık) katılmıştır. PATHS eğitim programına katılan öğretmenler, çocukların sosyal-duygusal, kişilerarası ilişki ve duygu düzenleme becerilerinde ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, gözlemlenen deney grubu çocukların daha yüksek düzeyde sosyal yanlısı davranış, artan uyum seviyeleri, daha iyi problem çözme becerileri ve daha olumlu duygular gösterdiği belirtilmiştir. Programın olumlu sınıf atmosferi ve öğretmenlerin disiplin ve duygu yönetimini teşvik ettiği ve çocukların öğretmenlerle olan ilişkilerine ilişkin algularını da geliştirdiği ifade edilmiştir.

Bir diğer çalışmada Romero-Lopez ve diğ., (2020), geliştirdikleri “Executive Function Training Program in Preschool” (EFE-P) programının etkililiğini incelemeyi amaçlamışlardır. EFE-P programı, 5 ila 6 yaş arası çocuklarda yürütücü işlevleri geliştirmek için tasarlanmıştır. Haftada iki kez yaklaşık 30 dakika olmak üzere 21 oturumdan

oluşmuştur. Bu oturumlar ağırlıklı olarak çocukları motive etmek için oyun temelli ve probleme dayalı öğrenme etkinlikleri, farklı çözümlere rehberlik etmek için rol oynama ve dürtü kontrol tekniklerini ve aynı zamanda görsel, işitsel ve fiziksel aktiviteleri içerdiği belirtilmiştir. Araştırmaya 50'si kontrol grubuna ve 50'si deney grubuna rastgele atanan 5-6 yaş arası 100 çocuğun katıldığı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubundaki çocukların, diğer akranlarına kıyasla yürütücü işlevler ve sosyal yetkinlik becerilerinde daha iyi puanlar aldıkları ifade edilmiştir. Yarı deneysel bir çalışmada Amani ve diğ., (2019), grup oyunları ile yürütücü işlevlerin güçlendirilmesinin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine etkisini araştırdıkları çalışmada deney ve kontrol gruplarına rastgele atanan 30 çocuk dahil olmuştur. Program deney grubunda 45 dakikalık on iki oturumda gerçekleştirilen oyunlar şeklinde uygulanmıştır. Son test aşamasında, uygun sosyal davranışlar ve saldırgan-dürtüsel davranışlar, ön testin etkisi kontrol edilerek deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklı olduğu belirtilmiştir. Yürütücü işlevlerin takım oyunları ile güçlendirilmesinin çocuklarda sosyal becerileri geliştirdiği vurgulanmıştır.

Volckaert ve Noel'in (2015), 47 çocuk (ortalama 60 aylık) ile yaptıkları araştırmada, engelleyici kontrol kapasitelerini artırmayı amaçlayan bilişsel bir program, 8 hafta boyunca haftada 2 kez 45 dakikalık aktiviteler şeklinde yürütülmüştür. Kontrol grubundaki çocuklar el sanatları aktivitelerine katılmış, deney grubundaki çocuklara ise engelleyici kontrol eğitimi verilmiştir. Engelleyici kontrol işlevlerinin farklı bileşenlerini artırmayı amaçlayan (devam eden bir tepkiyi kesintiye uğratma, dürtüsellik yönetimi, baskın bir tepkinin engellenmesi, dış çeldiricilerin engellenmesi) ve iyileştirmeyi amaçlayan kurgusal karakterlerin kullanımını içeren bir dizi oyun / egzersizden oluşmuştur. Araştırma sonucunda ise, deney grubunda yer alan çocukların engelleyici kontrol, dikkat ve çalışma belleği ölçümlerinde daha iyi performans gösterdiği belirtilmiştir.

Yarı deneysel bir çalışmada Gümrükçü Bilgici (2021), 16 deney ve 18 kontrol grubu 34 çocuğun katıldığı araştırmada, geliştirilen öz düzenleme eğitimi etkinlikleri deney grubuna 10 hafta süresince 24 etkinlik yapmışlardır. Bulgular, deney grubu çocuklarının öz-düzenleme becerileri ve öğrenme davranışlarının daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Bir başka çalışmada Blakey ve Carroll (2015), dört yaşındaki 54 çocuk üzerinde bir ay boyunca dört seanslık kısa bir yürütücü işlevler eğitim programı sonucunda, deney grubunda yer alan çocukların engelleyici kontrol ve çalışma belleği puanlarında artış görüldüğü belirlenmiştir.

Diğer bir araştırma da Canol (2021) tarafından yapılan 60-72 aylık, 18 deney ve kontrol grubu 36 çocuğun katıldığı çalışmada, hazırladığı öz-düzenleme eğitim programı deney grubuna haftada bir gün toplam sekiz hafta uygulanmıştır. Araştırma sonucunda programın deney grubu çocukların sosyal beceri ve öz-düzenleme becerilerini olumlu etkilediği ortaya koyulmuştur. Bir diğer çalışmada Romero-Lopez ve diğ., (2018), yürütücü işlevlerin, davranış sorunları ve sosyal yetkinlik becerileri ile ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya ortalama 5 yaş grubu 260 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda, yürütücü işlevlerin tüm bileşenlerinin en azından bir davranış problemini öngördüğü, ayrıca en fazla sayıda davranış sorunuyla ilişkili olanın engelleyici kontrol becerilerindeki eksiklikler olduğu, bilişsel esnekliğin ise uyum yeteneği ve sosyal beceriler ile en güçlü ilişkiye sahip değişkenler olduğu ortaya koyulmuştur.

Brown ve diğ., (2022) sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan 3-5 yaş arası 191 çocuğun (kontrol grubu= 43, deney grubu=148) katıldığı çalışmada, çocukların öz-düzenleme becerisi gelişimini teşvik etmek için tasarlanmış bir erken çocukluk müzik programı kullanılmıştır. Dört anaokulunda ve 3 çalışma yılını içeren yarı deneysel çalışma sonucunda, programa katılan çocukların, okul öncesi yıl boyunca engelleyici kontrol becerilerinde daha fazla büyüme gösterdiğini ortaya koyulmuştur.

Erken çocukluk yıllarında duygu ve davranış düzenleme becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde mizaç (Blair, Denham, Kochanoff, Whipple, 2004; Dollar ve Stifter, 2012; Hummel ve Kiel; 2015), cinsiyet (Buss, Brooker ve Leuty, 2008; Pons, Lawson, Harris ve Rosnay, 2003; Premo ve Kiel, 2014; Perez Riviera; Roza Santana, Ruiz Neira ve Tibaquira Valencia, 2008) yaş (Panlilio, Harden ve Haring, 2018), ebeveyn- çocuk ilişkisi (Bariola, Hughes, Gullone, 2012; Bridgett, Burt, Laake ve Oddi, 2013; Frankel, Umemura, Jacobvitz ve Hazen, 2015; Hurrell, Hudson ve Schniering, 2015) okul öncesi eğitim alma (Karaaslan, 2012; Silkenbeumer), akademik başarı (Graziano, Reavis, Keane ve Calkins, 2007; Panlilio ve diğ., 2018), akran ilişkilerinin (Kuyucu ve Tepeli, 2013) etkili olduğu belirtilmiştir.

Araştırmaların bazıları duygu ve davranış düzenleme becerilerini mizaç değişkeni açısından incelemişlerdir (Altan, 2006; Blair ve diğ., 2004; Dollar ve Stifter, 2012; Hummel ve Kiel, 2015). Araştırma bulguları mizaç değişkeni açısından incelendiğinde; Dollar ve Stifter (2012) 54 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin birinci sınıfa başlamadan önceki yaz döneminde, tanıdık olmayan akranlarıyla sosyal davranışları gözlemlenmiş ve anneler çocukların sosyal davranışlarıyla ilgili bir anket doldurarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, kolay mizaçlı çocukların akran davranışlarını geliştirdiklerini, ancak

zor mizaçlı çocukların akranlarla davranışsal problemler yaşamalarının daha olası olduğu ortaya koyulmuştur. Cole ve diğ. (2009), 3-4 yaş grubundan 116 çocuk ile yaptığı çalışma sonucunda çocukların olumsuz duygulara yönelik öfke, kızgınlık ve üzüntü ile ilgili daha fazla duygu düzenleme stratejisi oluşturduğu belirtilmiştir.

Bazı araştırmalarda duygu düzenleme becerilerinin çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı (Garrett-Peters ve Fox, 2007; Perez Riviera ve diğ., 2018; Premo ve Kiel, 2014) bazılarında ise farklılaştığı (Buss ve diğ., 2008) görülürken, davranış düzenleme becerileri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde ise kızların erkeklerden daha yüksek davranış düzenleme becerileri gösterdiğine yönelik araştırmalara rastlanmıştır (Kochanska, Coy, Murray, 2001; Matthews ve diğ., 2009; Matthews, Marulis ve Williford, 2014; McClelland, Cameron ve diğ., 2007). Buss ve diğ. (2008) 2 yaş çocuklarına tasarlanan bir dizi durumun sunulduğu araştırma sonucunda, erkek çocukların sıkıntı ve korku duyduğunda anneye temas arayışı veya yakınlık kurma çabasının kız çocuklardan daha fazla olduğu belirtilmektedir. Benzer şekilde, Garrett-Peters ve Fox (2007), 4-7 yaş dönemi çocukları ile yapılan deneysel çalışmada çocuklara hayal kırıklığına uğratan bir hediye verilerek davranışların boyutları kodlanmıştır. Araştırma sonucunda, erkek çocukların hayal kırıklığına uğradıklarında olumsuz duygularını daha yoğun bir şekilde dışa yansıttıkları belirtilmiştir. Kochanska ve diğ. (2001) yaptıkları boylamsal çalışmada çocukta öz düzenlemenin gelişimini yaşamın ilk 4 yılını inceleyerek 108 çocuğun öz düzenleme becerilerinin incelendiği araştırma sonucunda kızların davranış düzenleme becerilerinin erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Benzer şekilde, McClelland ve diğ. (2007) okul öncesi eğitim yılı boyunca davranışsal düzenlemedeki değişim gözlemsel bir görevle ölçülen araştırmada ilkbaharda yapılan ölçümler sonucu, kızlar erkeklerden daha güçlü davranış düzenleme eğilimde oldukları ortaya koyulmuştur.

Araştırmalarda duygu ve davranış düzenleme becerilerinin yaşla birlikte geliştiği ortaya koyulmuştur (Matthews ve diğ., 2014; Morris ve diğ., 2011, Panlilio ve diğ., 2018; Pons ve diğ., 2003; Pons ve diğ., 2004). Örneğin, Pons, Harris ve Rosnay (2004) 3, 5, 7, 9 ve 11 yaşındaki 100 çocuk ile yaptığı çalışma sonucunda duyguyu anlama becerilerinin yaşla birlikte değiştiği saptanmıştır. Bir diğer çalışmada da Pons ve diğ., (2003) duyguları düzenleme becerilerindeki bireysel farklılıkları inceledikleri yaşları 4 ile 11 arasında değişen seksen çocuğun yaşla birlikte duyguları anlama becerilerinin geliştiği belirtilmektedir. Ayrıca yapılan bir boylamsal çalışmada, 1-15 yaş dönemi boyunca belli aralıklarla çocukların davranış düzenleme becerilerinin ölçülmüş, yaşla birlikte davranış düzenleme becerilerinin arttığı belirtilmiştir. (Matthews ve diğ., 2014).

Araştırma bulguları, ebeveynlerin çocuklarının duygularına karşı duyarlı yaklaşımlarının duyguları ifade etme konusunda rehberlik etmelerinin çocuğun davranış düzenleme (Grolnick ve Farkas, 2002; Landry, Smith ve Swank, 2006) ve duygu düzenleme becerilerinde (Altan, 2006; Bariola ve diğ., 2012; Bridgett ve diğ., 2013; Frankel ve diğ., 2015; Hurrell ve diğ., 2015; Morris ve diğ., 2011; Perez-Rivera, 2008) önemli ve faydalı etkilere sahip olduğu belirtilmektedir. Örneğin, Perez-Rivera (2008) yaptığı çalışmada, anne-çocuk duygu konuşmasını bir Lego evi ile oynama sırasında ve sözsüz bir resimli kitap aracılığıyla 15 dakikalık bir hikaye anlatma görevi sırasında ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, annelerin çocukların duygularına rehberlik etme konusundaki olumlu yaklaşımlarının çocuklarının duyguları öğrenme becerilerini desteklediği ortaya koyulmuştur.

Duygu ve davranış düzenlemenin, yüksek akademik performansla ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalara rastlanmıştır (Becker, Miao, Duncan ve McClelland, 2014; Matthews ve diğ., 2009; Matthews ve diğ., 2009; McClelland ve diğ., 2007; Panlilio ve diğ., 2018; Rademacher, 2022; Wanless, Kim, Zhang, Degol, Chen ve Chen, 2016). Örneğin, Panlilio ve diğ., (2018) yaptıkları boylamsal çalışmada, 6 yaşında yüksek duygu düzenleme becerisine sahip çocukların 10 yaşında okuma ve matematik başarı ölçütlerinde önemli ölçüde yüksek puan aldıkları belirtilmektedir. Benzer şekilde, Graziano ve diğ., (2007) yaptığı çalışmada, anaokulunda eğitim alan 325 çocuğun duygu düzenleme becerilerinde, çocukların akademik başarısı ile ilgili öğretmen raporları kullanılarak erken okuryazarlık ve matematik başarı puanları ile pozitif ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Davranış düzenleme becerileri açısından incelendiğinde; Matthews ve diğ. (2009) yaptıkları çalışmada davranış düzenleme becerileri BADO ölçeği kullanarak ve sınıftaki davranış düzenleme becerileri öğretmen raporu ile toplanan çalışmanın sonucunda, davranış düzenleme becerilerini matematik ile ilgili akademik başarıyı öngördüğü belirtilmiştir. Benzer şekilde, McClelland ve diğ. (2007) okul öncesi çocukları ile yapılan çalışmanın sonuçları, erken akademik beceriler ve okul başarısı için davranış düzenleme becerilerinin önemi ortaya koyulmuştur. Ayrıca çalışmada okul öncesi eğitim yılı boyunca davranışsal düzenlemedeki değişim gözlemsel bir görevle ölçülmekte, ortaya çıkan okuryazarlık, kelime bilgisi ve matematik becerilerindeki büyüme ile ilişkilendirilmiştir. Başka bir çalışmada da Wanless ve diğ., (2016) 3,5- 6 yaş arası çocuklarla doğrudan bir değerlendirme kullanılarak 18 aylık bir süre aralıkları boyunca üç zaman noktasında Baş-Ayak-Dizler-Omuzlar ölçeği ile değerlendirilmiş, her dönemde kelime bilgisi becerilerindeki büyüme ile ilişkili olduğu ancak üçüncü zamandaki matematik becerileri ile ilgili olduğu ortaya koyulmuştur.

Diğer bir çalışmada Polat ve Bayındır (2022), okul öncesi çocukların okula hazır olma ve öz-düzenleme becerileri ile okul öncesi çocuklarının eğitimine yönelik ebeveyn katılımı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 277 çocuk, ebeveynleri ve okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Modeli test etmek için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Ebeveyn katılımı ve öz düzenleme becerilerinin çocukların okula hazır olma becerileri arasında anlamlı bir ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öz-düzenlemenin ebeveyn katılımı ile okula hazırlık arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediği incelenmiş ve öz-düzenleme becerilerinin ebeveyn katılımından okula hazır olmaya dolaylı etkisinin anlamlı olmadığı ortaya koyulmuştur.

Başka bir çalışmada da Rademacher (2022), 5-7 yaş arası 434 okul öncesi çocuğun katıldığı araştırmada, sıcak ve soğuk öz-düzenleme becerilerinin okul performansı ve davranış problemleri üzerindeki etkisini zekayı kontrol ederek okul öncesinden ilkökula kadar boylamsal olarak incelemiştir. Yapısal eşitlik modellemesine dayanarak, okul öncesi çocukların zekasının ve soğuk öz-düzenleme becerilerinin okul başarıları için önemli olduğunu ve ilkökuldaki davranış problemleriyle ilişkili olduğu belirtilmiştir. Soğuk öz-düzenleme becerilerinin, zekayı kontrol ederken bile akademik başarıyı öngördüğü ortaya koyulmuştur.

Yukarıda yer verilen araştırmalar bir bütün olarak düşünüldüğünde, öz-düzenlemeyi geniş kapsamlı programlar aracılığıyla destekleyen, spesifik olarak öz-düzenleme bileşenlerini merkeze alan programlar ve okula hazır oluş gibi becerileri de içeren programlar olduğu görülmektedir. Bu programların genel olarak öz-düzenleme, okula hazırbulunuşluk, sosyal duygusal yetkinlik gibi becerilerinin gelişimini olumlu yönde desteklediği görülmektedir. Detaylı olarak incelendiğinde, kapsamlı programların öz düzenleme becerilerinin bileşenlerinden; dikkat kontrolü, yürütücü işlevler, davranış ve duygu düzenleme becerilerinin dışında dil, erken okuryazarlık becerileri, sosyal beceriler; yardım etme, paylaşma, iş birliği becerileri ile ilişkilerinin incelendiği çalışmalara rastlanılmıştır. Kapsamlı programlardan Chicago School Readiness Project, PATHS Programı gibi programlarda öğretmenlerin rehberlikle teşvik edilerek belirli sınıf stratejilerini (örneğin, etkili sınıf yönetimi) kullanmalarına odaklanılmaktadır. Diğer bir kapsamlı program Zihnin araçları programı ise anaokullarında 12 yıllık araştırma sonucu geliştirilmesi özelliği ile ön plana çıkmaktadır. Ayrıca spesifik olarak öz-düzenleme becerilerine odaklanan Kırmızı Işık, Mor Işık Programının çocukların akademik ve öz-düzenleme beceri puanlarını arttırdığına yönelik birçok araştırma yapılması da dikkat çekicidir.

Alan yazın incelendiğinde, öz-düzenleme becerileri ile ilişkili bazı programların bilgisayar temelli oldukları bazılarının da yoga gibi bilinçli farkındalık temelli eğitim programı haricinde oluşturulan çalışmalar şeklinde olduğu görülmektedir. Bilgisayar destekli öz-düzenlemeye yönelik programların yürütücü dikkat ve çalışma belleği becerilerini geliştirdiği, bilinçli farkındalık temelli eğitim programlarının ise, öz-düzenleme becerilerinden; dikkat, hazzın gecikmesi, engelleyici kontrol, duygu ve davranış düzenleme becerilerini geliştirdiği vurgulanmaktadır. Ayrıca öz-düzenleme becerilerini hedefleyen çeşitli eğitim programlarına yönelik araştırmalar incelendiğinde, öz-düzenleme becerileri, sosyal duygusal beceriler, öğrenme becerileri, etkileşimli akran oyunları ve sosyal yetkinlik üzerindeki etkili olduğu belirtilmektedir. Genel olarak bakıldığında, öz-düzenleme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen eğitim programlarının, öz-düzenleme becerilerinin yanında diğer becerileri iyileştirmede de etkili olabileceği görülmektedir. Son olarak ilgili alan yazında duygu ve davranış düzenleme becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, çeşitli demografik özellikler (cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma), mizaç, ebeveyn-çocuk ilişkisi, akran ilişkisi ve akademik başarının etkili olduğu belirtilmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri hakkında açıklamalar sunulmuştur.

3.1.Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada iç içe karma desen kullanılmıştır. Karma yöntem tanımları incelendiğinde, araştırmacının nitel ve nicel yöntem ve yaklaşımları bir çalışma veya izleyen çalışmalarda birleştirmesi anlamına gelmektedir. (Creswell ve Plano Clark, 2014; Baki ve Gökçek, 2012). Böylece, her iki yaklaşım arasında bir köprü kurmak ve nitel ve nicel araştırmaların birbirine göre dezavantajlı taraflarını en aza indirmek hedeflenmektedir. Karma yöntem, nicel ve nitel verilere ulaşılabildiğinde, tamamlayıcı, kapsamlı, seçmeci bir yaklaşım ile ideal bir yaklaşım yöntemidir (Creswell, 2013; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Nitel ve nicel verilerin eş zamanlı toplandığı veya deneysel nicel bir araştırmaya nitel bir durum çalışması eklenerekte iç içe karma desen uygulanabilir (Creswell ve Plano Clark, 2018).

Bu araştırmada, 5-6 yaş çocukların katıldığı sınıflarda görev yapan öğretmenlere “Okul Öncesi Durumsal Değerlendirme Öz-düzenleme Araç Seti” Eğitim Programı eğitimi verilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda, bu eğitime katılan öğretmenlerin “Okul Öncesi Durumsal Değerlendirme Öz-Düzenleme Araç Seti (OÖDDÖAS)” Eğitim Programını kendi sınıflarındaki çocuklara uygulamalarının zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri üzerindeki etkilerini saptamak için ön test, son test ve kalıcılık testini içeren “*yarı deneysel desen*” kullanılmıştır.

Bu araştırmada, 2X3'lük bir karışık desen (deney ve kontrol grubu X ön test, son test ve kalıcılık testi) kullanılmıştır. Karışık desen çalışmaları birden çok grubun karşılaştırıldığı, etkisi incelenen en az iki değişkenin bulunduğu ve çoklu ölçüme (ön test- son test- kalıcılık testi) izin veren çalışma olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2008). Araştırmanın deneysel desenine ait gösterim Tablo 3.1' de verilmiştir.

Tablo 3.1.*Deneysel Desenin Gösterimi*

		ÖN TEST		SON TEST	KALICILIK TESTİ
DG	R	Q1	X	Q3	Q5
KG	R	Q2		Q4	Q6

Bu desende yer alan semboller,

“DG: OÖDDÖAS Eğitim Programına katılan okul öncesi öğretmenleri ve sınıflarındaki çocuklar

KG: OÖDDÖAS Eğitim Programına katılmayan okul öncesi öğretmenleri ve sınıflarındaki çocuklar

Q1-Q3-Q5: Deney grubunun ön test- son test- kalıcılık testi ölçümlerini,

R: Deneklerin gruplara yansız atandığını,

X: OÖDDÖAS Eğitim Programına katılan okul öncesi öğretmenlerinin bu programı kendi sınıflarında uygulamaları

Q2 ve Q4-Q6: Kontrol grubunun ön test-son test- kalıcılık testi ölçümleri şeklinde belirtilmiştir.

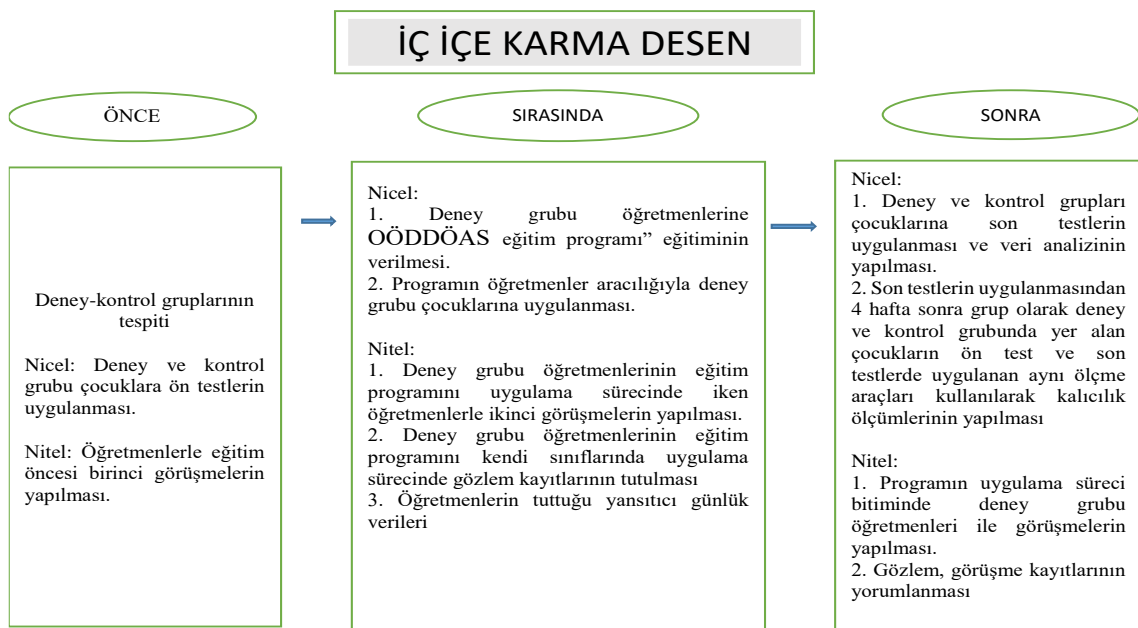
DeneySEL Desenin Gösteriminin açıklandığı Tablo 3.1.’de, bu modelde araştırma içinde 3 deney grubu, 3 kontrol grubu olmak üzere 6 grup bulunmaktadır. Gruplardaki çocukların ön testleri yapıldıktan sonra deney grubu çocuklarının öğretmenlerine OÖDDÖAS Eğitim Programının eğitimi verilmiştir. Bu eğitime katılan öğretmenlerin, OÖDDÖAS Eğitim Programını kendi sınıflarındaki çocuklara uygulamaları bittikten sonra deney ve kontrol gruplarına son-testler uygulanmıştır. Öz-düzenleme eğitim programı uygulanırken çocukların öz-düzenleme, zihin kuramı ve sosyal yetkinlik becerileri üzerinde etkisinin zamana dayalı olarak etkisinin devam edip etmediğini belirlemek için de son testlerin uygulanıp, bittikten bir ay sonra deney ve kontrol grubuna kalıcılık testi uygulanmıştır.

Araştırma planlanırken kullanılan değişkenler bağımlı ve bağımsız değişken şeklinde kullanılmaları için aralarından neden sonuç ilişkisi olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2008). Çocukların zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik ölçeklerinden, araştırma sonucunda aldıkları puanlar araştırmanın bağımlı değişkenini meydana getirmektedir. Bağımsız değişken, araştırmada deney grubuna uygulanan Öz-düzenleme Becerilerine Yönelik Eğitim Programına katılan okul öncesi öğretmenlerinin bu programı kendi sınıflarında uygulamalarıdır.

Bu araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması modeli kullanılmıştır. Özellikle, sosyal bilimler alanında kullanılan durum çalışması yönteminin öne çıkan özelliği, bir konu üzerinde odaklanılıp (güncel bir olgu, olay, durum, birey ve grup), derinlemesine araştırmaya çalışılmasıdır (Ekiz, 2013). Gözlem, görüşme formları ve yansıtıcı günlük verilerini kullanılarak katılımcıların çocukların öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesine

yönelik yeterliliklerini arttırmaya ilişkin deneyimleri derinlemesine incelemek amacıyla durum çalışmasını benimsenmiştir. Durum çalışmasında çoklu kaynaktan veri toplama işlemi yapılarak üçleme tekniğinden faydalanılması gerekmektedir (Ekiz, 2013). Nitel boyutun verileri öğretmen eğitimi öncesi, eğitim sürecinde ve eğitim sonunda yapılandırılmış öğretmen görüşmeleri, deney grubunda yer alan öğretmenler tarafından yazılan yansıtıcı günlükler ve deney grubu öğretmenlerinin sınıflarında araştırmacı ve eş okuyucu tarafından yapılan gözlemlere dayalı olarak doldurulan gözlem formları kullanılmıştır.

Yapılan bu araştırmanın iç içe karma desen aşamaları aşağıdaki gibidir;



Şekil 1.1. İç İçe Karma Desen

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, 2021-2022 öğretim yılının birinci yarı dönem başında Türkiye'nin güneybatısında yer alan bir ilçe de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı iki ilkokulun anasınıfı ve bağımsız bir anaokulu belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grupları tespit edilirken, okul hangi bölgede ise o yerin sosyo-ekonomik durumu ve okulda çalışan anasınıfı öğretmeni ve müdürlerin gönüllü bir şekilde araştırmaya katılmalarına dikkat edilmiştir (Ek-1). Üniversiteden alınan etik kurul (Ek-2) ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden istenilen ve resmi alınan izinler (Ek-3) sonrasında, çalışmanı yapılabileceği anaokulu-anasınıfı çalışma gruplarından rastgele seçilmiş ve şubeler deney ve kontrol grubuna seçkisiz bir yolla belirlenmiştir. Velilerden çocuklarının çalışmaya katılım durumlarını belirleyen veli onayı,

çalışmaya katılan öğretmenlerden öğretmen onayı ve çalışmaya katılan çocuklardan ise çocuk onayı alınmıştır.

Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturma Süreci: Çalışma kapsamında öncelikle deney ve kontrol grubunun oluşturulması planlanmıştır.

Deneysel araştırmada 10-20 kadar küçük bir örneklem büyüklüğü ile başarılı bir çalışma yapılabileceği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün ve Demirel, 2012). Betimsel istatistikler kullanılarak incelenen çalışma grubunun sosyo-demografik durumları hakkında Tablo 3.2 ve 3.3'te bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3.2.Çocukların Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Grup	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kız	13	40.62	16	53.33
	Erkek	19	59.37	14	46.66
	Toplam	32	100	30	100
Yaş ortalaması	60-66 ay	22	68.75	21	70
	67-72 ay	10	31.25	9	30
	Toplam	32	100	30	100
Okul öncesi eğitime devam yılı	1 yıl	16	50	20	66.66
	2 yıl	9	28.12	8	26.66
	3 yıl	7	21.87	2	6.66
	Toplam	32	100	30	100
Anne yaşı	20-30 yaş	6	18.75	10	33.3
	31-40 yaş	19	59.37	15	50
	40 ve üzeri	7	21.87	5	16.6
	Toplam	32	100	30	100
Baba yaşı	20-30 yaş	1	3.12	3	10
	31-40 yaş	21	65.62	20	66.6
	40 ve üzeri	10	31.25	7	23.3
	Toplam	32	100	30	100
Anne öğrenim durumu	İlk-Ortaokul	3	9.37	3	10
	Lise	8	25	10	33.3
	Üniversite	21	65.62	17	56.6
	Toplam	32	100	30	100
Baba öğrenim durumu	İlk-Ortaokul	2	6.25	2	6.6
	Lise	9	28.12	10	33.3
	Üniversite	21	65.62	18	60
	Toplam	32	100	30	100

Tablo 3.2'de gösterildiği üzere, deney grubunda 32 çocuk, kontrol grubunda 30 çocuk bulunmaktadır. Deney grubuna katılan çocukların 13'ü (%40.62) kız, 19'u (%52.4) erkek, kontrol grubunda bulunan çocukların ise 16'sı (%53.33) kız ve 14'ü (%46.66) erkektir. Çalışma grubunda yer alan deney grubu çocukların 22'si (%68.75) 60-66 ay 10'u (%31.25) 67-72 aylık, kontrol grubu çocukların ise 21'i (%70) 60-66 ay 9'u (%30) 67-72 aylık olduğu belirlenmiştir. Deney grubu çocuklardan 16' sını (%50) bir yıldır, 9'u (%28.12)

iki yıldır, 7'si (%21.87) üç yıldır, kontrol grubu çocukların ise 20' si (%66.66) bir yıldır, 8'i (%26.66) iki yıldır, 2'si (%6.66) üç yıldır okul öncesi eğitime devam etmektedir.

Deney grubunda 21 çocuğun (%65.62), kontrol grubunda ise 17'sinin (%56.6) annelerinin üniversite mezunu; deney grubunda 21 çocuğun (%65.62) babasının üniversite mezunu, kontrol grubunda ise 18'inin (%60) babasının lise mezunu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen her iki gruptaki çocukların normal gelişim göstermesine ve kronik bir rahatsızlığının olmaması dikkate alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubuna 3 deney ve 3 kontrol grubu toplam 6 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Deney ve kontrol grubu içerisinde olan öğretmenlerin tümü lisans mezuniyetine sahiptir. Öğretmenler öğrenim düzeyi açısından benzerdir. Deney grubunda, ilk öğretmen 10 yıldır, ikinci öğretmen ise 20 yıldır görev yapmaktadır. Diğer deney grubundaki öğretmen ise 19 yıldır görevdedir. Kontrol grubunda ilk öğretmen 11 yıldır, ikincisi 8 yıldır bu meslekte bulunurken, diğer kontrol grubu öğretmeni 18 yıldır görevdedir. Deney grubu öğretmenleri bağımsız bir anaokulunda, kontrol grubu öğretmenleri ise iki farklı ilkokulun anasınıfında çalışmaktadır.

Deney ve kontrol grubu çocuklarına yönelik ki-kare analizleri yapılarak grupların eşdeğerliliği ortaya koyulmuştur. Deney-kontrol grubu çocukların cinsiyet, yaş, anne yaşı, baba yaşı, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumlarına ilişkin Ki-Kare analizine ait sonuçları Tablo 3.3' de verilmiştir.

Tablo 3.3. Katılımcıların Demografik Özelliklere İlişkin Pearson Ki-Kare Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	Kategoriler	N	χ^2	sd	p
Cinsiyet	Deney	Kız	13	1.004	1	.316
		Erkek	19			
	Kontrol	Kız	16			
		Erkek	14			
Yaş	Deney	60-66 ay	22	0.11	1	.915
		67-72 ay	10			
	Kontrol	60-66 ay	21			
		67-72 ay	9			
Anne Yaşı	Deney	20-30 yaş	6	1.741	2	.419
		31-40 yaş	19			
		40 ve üzeri	7			
	Kontrol	20-30 yaş	10			
		31-40 yaş	15			
		40 ve üzeri	5			
Baba Yaşı	Deney	20-30 yaş	1	1.491	2	.475
		31-40 yaş	21			
		40 ve üzeri	10			
	Kontrol	20-30 yaş	3			
		31-40 yaş	20			
		40 ve üzeri	7			
Anne Öğrenim durumu	Deney	İlk-ortaokul	3	.579	2	.749
		Lise	8			
		Üniversite	21			

	Kontrol	İlk-ortaokul	3			
		Lise	10			
		Üniversite	17			
Baba Öğrenim durumu	Deney	İlk-ortaokul	2	.219	2	.896
		Lise	9			
		Üniversite	21			
	Kontrol	İlk-ortaokul	2			
		Lise	10			
		Üniversite	18			
Öğretmenlerin kıdem yılları	Deney	8-15 yıl	1	.667	1	.414
		16 yıl ve üzeri	2			
	Kontrol	8-15 yıl	2			
		16 yıl ve üzeri	1			

Deney grubu ve kontrol grubu çocukların cinsiyet durumu, yaşı, anne ve babasının yaşı, anne ve babasının öğrenim durumları ve öğretmenlerin kıdem yıllarına ilişkin farkların anlamlı olup olmadığına Ki-Kare analizi ile bakılmıştır. Tablo incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubu çocukların cinsiyet, yaş, anne ve baba yaşı, anne ve baba öğrenim düzeyleri ve öğretmenlerin kıdem yılları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Bu elde edilen bulgulardan hareketle, iki farklı grupta yer alan katılımcı çocukların demografik özellikleri (cinsiyet-yaş-anne baba yaşı-anne baba öğrenim düzeyi) ve öğretmenlerinin kıdem yılları açısından benzer gruplar oldukları ifade edilebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Çocuklar ve ailelerinin sosyo-demografik özelliklerini belirlemeye yönelik bilgiler yer almaktadır. Kişisel bilgi formunda katılan çocuklar ilgili cinsiyet, doğum tarihi, anne ve baba öğrenim düzeyleri, yaşları ve mesleklerine ilişkin bilgilerin yanı sıra kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitim kurumuna devam yılı gibi sorular yer almıştır. (Ek-4)

3.3.2. Zihin Kuramı Ölçeği (ZKÖ)

Wellman ve Liu (2004) tarafından çocukların zihin kuramı becerisini değerlendirmek için geliştirilmiş “Zihin Kuramı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte yer alan “*Farklı İstek, Farklı İnanç, Bilgi Erişimi, Belirgin/Açık Yanlış İnanç, İçerik Yanlış İnanç ve Dış Görünüş- Gerçekte Hissedilen Olumsuz Duygu*” olarak adlandırılan altı farklı görev okul öncesi yaş grubu çocuklar için basitten karmaşığa doğru dizilmiştir. Görevler sunulurken, çocuklara bu durum uygun bir senaryo ile aktarılmakta ve senaryonun hikayesinin açıklanmasında küçük oyuncak figür ve resimler kullanılmaktadır çocuklara uygun bir dille yazılmış olan senaryolarla sunulmaktadır. Bu görevlerin başarı göstergesi ise; çocuğun kahramanların

istek, inanç ya da duygusunu anlaması ve senaryodaki karakterlerin bilgi, istek ya da inançlarını söylemesidir. Ölçek, yaklaşık 10-15 dakikada bireysel olarak uygulanmaktadır. Altı farklı görev bulunan Zihin Kuramı ölçeğinde, puanlamada görevi başardı ise “1 puan” “(1)” şeklinde veya kaldı ise “(0)” şeklinde puanlanmaktadır (Wellman ve Liu, 2004).

Gözün Kahraman (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan ölçeğin faktör analizi sonucunda 6. görev olan “gerçek görünen duygu” maddesi ölçeğin faktör yapısının dışında yer alarak ölçekten çıkarılmıştır. ZKÖ’nün 30 çocuğu içeren test tekrar test güvenilirliğine ilişkin korelasyon katsayısı 0.777 olarak belirlenmiştir. ANOVA sonucunda yaş arttıkça çocukların zihin kuramı ölçeğinden aldıkları puanların arttığı belirlenmiş ve bu durumda ölçeğin yapı geçerliliğinin bir göstergesi olduğu belirtilmiştir (Ek-5).

3.3.3. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği (SYDD)

LaFreniere ve Dumas tarafından çocukların sosyal yetkinliğini ölçmek amacıyla Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği geliştirilmiştir (akt., Çorapcı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010). Çalışmada ölçeğin, sosyal yetkinlik alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, okul öncesi dönem çocukların davranışsal, sosyal ve duygusal uyumlarını betimleyen 30 maddeden oluşmaktadır. Üç alt boyutu bulunmaktadır: Sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük. Çalışmada kullanılacak sosyal yetkinlik alt boyutu, çocukların akran ilişkilerinde gösterdikleri çatışmalara çözüm bulma, iş birliği yapma gibi çocukların gösterdikleri olumlu ve uyumlu davranışları ölçen 10 maddeden oluşmaktadır. Her madde, 4’lü Likert tipi ölçekte (1= “hiçbir zaman”, 4=“her zaman”) değerlendirilmektedir. Ölçeğin alt ölçeklerinin iç tutarlık katsayılarının .80 ve üzerinde olduğu belirtilmiştir (Çorapcı ve diğ., 2010). (Ek-6). Bu çalışmada kullanılan bu ölçeğin, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının .80 olduğu saptanmıştır.

3.3.4. Baş- Ayak Parmakları- Dizler- Omuzlar (BADO) Görevleri

McClelland ve Pointz tarafından 3-7 yaş çocuklarının davranış düzenleme becerilerini değerlendirilmek için geliştirilen BADO ölçeği, Sezgin ve Demiriz (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır (akt., Sezgin ve Demiriz, 2015). Uyarlama çalışmasında, ölçek tek faktörlü bir yapıda ve 30 maddeden oluşmuştur. BADO’nun tümüne ait Cronbach alfa değerinin 0.96, farklı puanlayıcılar tarafından yapılan puanlamalar arasındaki tutarlılığın ise K=0.82 olduğu belirtilmiştir. BADO ölçeğinde her bölümünde 10 adet olmak üzere toplam 30 görev bulunmaktadır. Ölçeğin uygulanma sürecinde çocuklara dört adet sözlü yönerge verilmektedir. Çocuğun davranışsal cevapları gözlemlenerek kaydedilmektedir.

Ölçeğin maddeleri puanlanırken; doğru davranışsal yanıtlar 2 puan, yanlış davranışsal yanıtlar ise 0 puan olarak kaydedilmektedir. Davranışsal yanıt sırasında çocuğun kendi kendini düzeltmesi durumunda ise maddeden alınan puan 1 olarak kaydedilmektedir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, öz düzenleme beceri düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Sezgin ve Demiriz, 2015). (Ek-7) Bu araştırmada kullanılan bu ölçeğin, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının .88 olduğu saptanmıştır.

3.3.5. Çocuklukta Yürütücü İşlevlerinin Değerlendirilmesi (ÇYİD)

Bu araştırma kapsamında Romero-Ayuso, JorqueraCabrer, Segura-Fragoso, Toledano-Gonzalez, Rodriguez Martinez ve Trivino-Juarez (2018) tarafından 3-11 yaş çocukların duyuşsal işleme ve yürütücü işlevlerini değerlendirmek için geliştirilen “Çocuklukta Duyusal İşleme ve Yürütücü İşlevlerinin Değerlendirilmesi” ölçeğinin 4-6 yaş çocukları için Türkçe’ye uyarlaması yapılmıştır. Romero-Ayuso ve diğ., (2018) yaptıkları çalışmada, ebeveynler tarafından her bir çocuk için doldurulan ölçeğin, açımlayıcı faktör analizi sonucunda beş faktör olduğu belirtilmiştir. (1) yürütücü dikkat, çalışma belleği ve eylemlerin başlatılması; (2) genel duyuşsal işleme; (3) duyuşsal ve davranışsal öz düzenleme; (4) denetim, eylemlerin düzeltilmesi ve problem çözme ve (5) engelleyici kontrol. Ölçeğin 34 maddeden oluştuğu, 5’li likert özelliği (1=Hiçbir zaman, 5=Her zaman) taşıdığı, faktör analizinde bulunan faktörlerin her biri için 0.74-0.94’lik bir Cronbach alfa değerine sahip olduğu belirtilmiştir (Romero-Ayuso ve diğ., 2018). (Ek-9)

3.3.5.1. Çocuklukta Yürütücü İşlevlerinin Değerlendirilmesi (ÇYİD) Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlaması

ÇYİD’nin Türkçe uyarlaması şu aşamalar takip edilerek gerçekleştirilmiştir: Ölçeğin uyarlanması için gerekli izin alınması, Türkçe’ye çevrilmesi, dil geçerliliği için uzman görüşünün alınması, kapsam ve görünüş geçerliliği ve iç tutarlılık katsayılarının hesaplanması. İlk olarak, ölçeği geliştiren araştırmacılardan biri olan Dulce María Romero Ayuso’dan izin alınmıştır. (Ek-15). İkinci aşamada, ölçek araştırmacı tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Üçüncü aşamada, İngilizce-Türkçe dil geçerliliği için bir üniversitenin İngilizce Öğretmenliği bölümünde görev yapmakta olan bir Öğretim Üyesi görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Dördüncü aşamada, kapsam ve görünüş geçerliliği için Okul Öncesi Eğitimi bölümünde görev yapan dört alan uzmanı ve yüksek lisans mezunu bir okul öncesi öğretmeninden uzman görüşü alınmış, yapı geçerliliğini saptamak için Açımlayıcı ve Doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. Son olarak, güvenilirlik için ölçeğin iç tutarlılık

katsayıları Cronbach Alfa değeri ile hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde çalışmaya okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubu 431 çocuk katılmıştır.

3.3.5.2. Çocuklukta Yürütücü İşlevlerinin Değerlendirilmesi (ÇYİD) Ölçeğine İlişkin Uzman Görüşünün Alınması (Kapsam ve Görünüş Geçerliği)

Kapsam ve görünüş geçerliği işlemleri için 34 maddelik taslak üzerinden Okul Öncesi Eğitimi bölümünde görev yapan dört alan uzmanı ve yüksek lisans mezunu bir okul öncesi öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar, analiz yöntemlerinden Lawshe'yi (1975) kullanarak ölçeğin her maddesi için “uygun değil”, kısmen uygun”, “uygun” olarak sınıflandırarak değerlendirmişlerdir. Benzer derecelendirmeler literatürde mevcuttur (Erol ve İvrendi, 2018). Formun diğer bölümünde ise, maddelerin düzeltilmesine yönelik önerilerde bulunabilecekleri belirtilmiştir. Uzman görüşleri değerlendirilerek, belirtilen maddeler çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeğin son şekli oluşturulmuştur. Uzmanların her bir maddeye ilişkin görüşlerine dayanarak kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3.4' de sunulmuştur.

Tablo 3.4.ÇYİD'nin KGİ ile İlgili Sonuçlar

Madde Numaraları	U	KU	UD	KGO
Madde 1	5	0	0	1.00
Madde 2	5	0	0	1.00
Madde 3	5	0	0	1.00
.....				
Madde 10	4	1	0	0.60
.....				
Madde 34	5	0		1.00

*U=Uygun, KU=Kısmen Uygun, UD=Uygun değil, KGO=Kapsam Geçerlilik Oranı

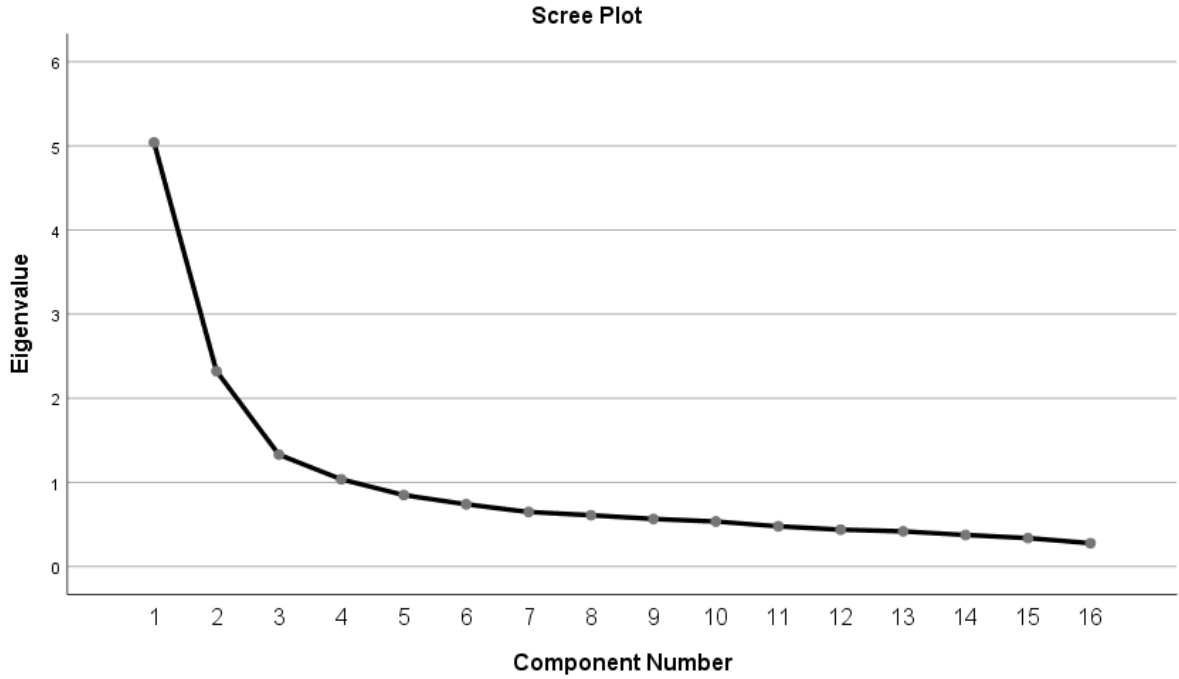
Tablo 3.4'e göre oluşturulan 34 madde 5 uzman tarafından değerlendirilmiş ve KGİ .98 olarak hesaplanmıştır. Uzmanların görünüş geçerliğine yönelik değerlendirmesi sonucu, maddelerin ilgili yapıyı ölçebilecek özellikte olduğu belirtilmiştir.

3.3.5.3. Çocuklukta Yürütücü İşlevlerinin Değerlendirilmesi (ÇYİD) Ölçeği Yapı Geçerliği

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA): Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için AFA yapılmıştır. Faktör sayısı belirlenirken birçok değere bakılarak, en az sayıda madde ile en çok bilgiye ulaşmak hedeflenmiştir (Büyüköztürk, 2002). KMO değeri açısından da .50 ve üstünün kabul edilebilir bir değer olduğu belirtilmiştir (Çolakoğlu ve Büyükekeşi, 2014).

Bu bakımdan ölçek geliştirilirken madde sayısı azaltılarak en az sayıda madde ve en çok bilgiye ulaşılması için Temel Bileşenler Analizi kullanılarak Varimax dik döndürme yöntemi uygulanmıştır. Madde toplam korelasyon değerleri .30'un altında, madde varyansı .50'nin altında olan ve binişik özellik gösteren 20 madde ölçme aracından çıkarılmıştır. Romero-Ayuso ve diğ., (2018) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinal ismi içerisinde yer alan “duyusal işleme” alt boyuta ilişkin örnek maddeler “12.Nesneleri görsel olarak tanımada sorun yaşar., 14.Birinin dokunduğu vücut kısmına dokunur veya ovalar., 15.Başını, vücudunu desteklemek için genellikle kendine veya bir nesneye veya duvara yaslanır., 16.Merdiven çıkma, hareket etme, sendeleme sorunları yaşar veya parkta veya başka bir yerde bir kaydırdaktan aşağı inmekte zorlanır.” şeklinde toplam 7 maddeyi içermektedir. Duyusal işleme alt boyutunda yer alan maddelerin toplam korelasyon değerleri .30'un altında, madde varyansı .50'nin altında olduğu görülmüş, bu boyut ölçekten çıkarılmıştır. Bu sebeple uyarlaması yapılan ölçeğin isminden de “duyusal işleme” kısmı çıkarılmıştır. Ölçeği geliştiren yazarla bu konuda iletişime geçilmiş, kültürler arası uyum sürecinde alt boyutlarının ya da madde sayısının gerekli analizler yapılarak azaltılabileceği belirtilmiştir.

Kalan maddelere ilişkin bulgular incelendiğinde, ölçeğin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerinin .84 ve Bartlett Küresellik Testi değerinin .000 ($p < .05$) olduğuna dayalı olarak verinin faktör analizine uygun olduğunu belirlenmiştir. Her bir madde tarafından varyansın ne kadar açıklandığı hakkında bilgi veren “Communalities” olarak adlandırılmış tablo'da düşük değerler (örneğin, .3'ten daha düşük) maddenin diğer maddeler ile iyi uyum göstermediğini işaret etmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin ortak varyans değerleri .40 ile .68 arasında değişmektedir. Ölçeğin faktör sayısını belirlemek için öz değeri 1' den büyük olan faktörler dikkate alınmış ve saçılma diyagramı Şekil 3.2'de verilmiştir.



Şekil 3.2.ÇYİD faktör analizi çizgi grafiği

Şekil 3.2'ye göre, ölçeğin üçüncü noktadan sonra çok belirgin çizgiyle ayrılmadığı görülmekte bu sebeple ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olduğu söylenebilir. Bu bileşenler ile ilişkili veriler Tablo 3.5'de sunulmuştur.

Tablo 3.5.Öz Değer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Oranı

Bileşenler	Başlangıç Öz Değerleri			Kare Yüklemelerin Öz Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Toplanmış %	Toplam	Varyans %	Toplanmış %
Yürütücü dikkat, çalışma belleği	4.637	33.120	33.120	4.637	33.120	33.20
Duygusal-davranışsal öz-düzenleme	2.293	16.376	49.496	2.293	16.376	49.496
Engelleyici Kontrol	1.256	8.971	58.467	1.256	8.971	58.467

Tablo 3.5'e bakıldığında, 1' den büyük öz değere sahip olan üç faktör ve açıkladıkları varyans oranları sunulmaktadır. Yürütücü dikkat, çalışma belleği faktörü toplam varyansın %33.12'sini, Duygusal-davranışsal öz-düzenleme faktörü toplam varyansın %16.376'sını, Engelleyici kontrol faktörü ise toplam varyansın 8.97'sini açıkladığı görülmektedir. Bu üç faktörün hepsinin toplam varyansın %58'ini açıkladığı belirlendikten sonra anlamlı faktörlere ulaşmak ve maddelerin hangi faktörde yer aldığını saptamak için döndürme işlemi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3.6'da belirtilmiştir.

Tablo 3.6.ÇYİD Ölçeğinin Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yükleri

			Faktörler		
Çocuklukta Yürütücü İşlevlerin Değerlendirilmesi			1	2	3
Yürütücü Dikkat, Çalışma Belleği	M1	Çalışmaları yerine getirmesi için verilen yönergeleri anlamada güçlük çeker.	.785	.122	.085
	M2	Bir sohbeti, etkinliği veya yönergeleri takip etmekte güçlük çeker.	.771	.157	.101
	M3	Bir çalışmayı gerçekleştirmek veya bir sorunu çözmek için gerekli bilgileri veya gerekli nesnelere seçmede sorun yaşar.	.760	.117	.132
	M4	Zihinsel çaba gerektiren şeyleri yapmakta güçlük çeker.	.751	.119	.048
	M5	Birkaç adım içeren etkinlikleri yapmakta zorluk yaşar.	.694	.018	.005
	M6	Başka bir etkinliği yaparken bilgileri hatırlamakta güçlük çeker.	.676	.120	.080
Duygusal ve davranışsal öz- düzenleme	M7	Kendi istediği olmadığı zaman itiraz eder.	.085	.786	.233
	M8	Eleştirilere karşı uygun olmayan tepkiler verir.	.171	.760	.121
	M9	Hızlı ruh hali değişimleri vardır.	.019	.738	.173
	M10	Ağlar ve / veya kolayca sinirlenir.	.268	.704	.169
Engelleyici Kontrol	M11	Bir iş yaparken sessiz olması gerektiğinde genellikle mırıldanır veya sesler çıkarır.	.058	.177	.809
	M12	Atlama, emekleme, bastırma, itme veya çekmeyi içeren etkinliklerle uğraşır.	.157	.227	.772
	M13	Hareketsiz kalmakta güçlük çeker.	.071	.117	.728
	M14	Ne yapması gerektiğini planlamadan, dürtüsel bir şekilde davranır.	.212	.263	.538

Tablo 3.6'ya göre, ölçeğin yürütücü dikkat ve çalışma belleği faktörünün (6 madde) yük değerleri .67 ile .78, duygusal ve davranışsal öz-düzenleme faktörünün (4 madde) yük değerleri .70 ile .78 ve engelleyici kontrol faktörünün (4 madde) yük değerleri .53 ile .80 arasında değiştiği görülmektedir.

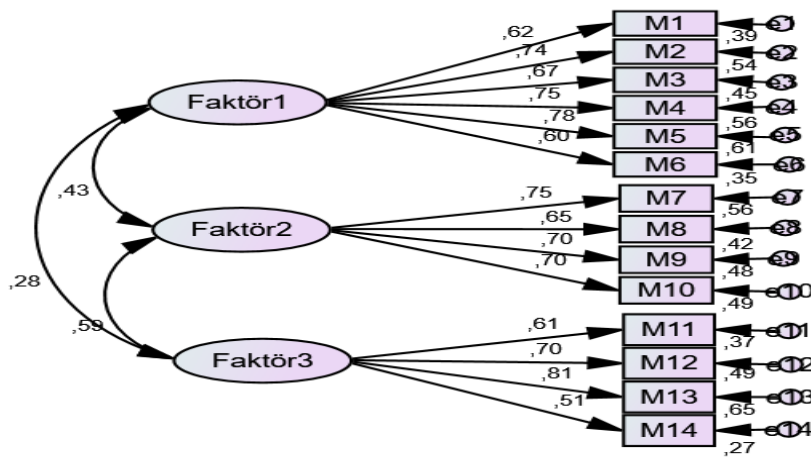
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA): AFA sonucunda elde edilen modeli değerlendirmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Örneklem grubunda yer alan AFA'ya dahil edilmeyen 282 çocuktan toplanan veriler Doğrulayıcı Faktör Analizine alınmış ve uyum iyiliği değerlerine bakılmıştır. DFA sonuçlarında χ^2/sd , RMSEA, AGFI, GFI, CFI, NNFI, IFI, PNFI, PGFI değerleri incelenmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2015) tarafından Uyum indekslerine ilişkin verilen değer aralıkları ölçütünde değerlendirilmiştir. Benzer derecelendirme literatürde mevcuttur (Erol ve İvrendi, 2018). Uyum indekslerine yönelik bulgular Tablo 3.7'de belirtilmiştir.

Tablo 3.7.Uyum İndekslerine İlişkin Bulgular

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	İyi Uyum Ölçütü	Değer	Uyum Düzeyi
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	2.591	İyi Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.07	İyi Uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.86	İyi Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.90	İyi Uyum

CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.91	İyi Uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.90	İyi Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.91	İyi Uyum
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.70	İyi Uyum
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.64	İyi Uyum

Tablo 3.7 incelendiğinde, DFA sonucunda görülen uyum indekslerine bir bütün olarak bakıldığında ölçeğin 14 maddelik üç faktörlü yapı ile iyi düzeyde uyum gösterdiği belirtilebilir. DFA sonucunda elde edilen madde yapı parametreleri Şekil 3.3’de sunulmuştur.



Şekil 3.3. Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen yol şeması

Not: Faktör 1=Yürütücü dikkat, Çalışma belleği, Faktör 2=Duygusal ve davranışsal öz-düzenleme, Faktör=3 Engelleyici kontrol.

Şekil 3.3.’de yer alan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna bakıldığında, ölçme aracında bulunan maddeler ile maddelerin ölçmeyi amaçladığı yapılar arasındaki standartlaştırılmış faktör yüklerinin t değerine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, ölçme aracında bulunan toplam on dört maddenin puanlarının ölçeğinin yapısını oluşturan alt boyutları ölçerek ve faktör geçerliğinin sağlandığı belirtilebilir.

3.3.5.4. Çocuklukta Yürütücü İşlevlerinin Değerlendirilmesi (ÇYİD) Ölçeği Güvenirlik Analizi

Ölçeğin iç tutarlılık katsayılarını belirlenmesi için Cronbach Alfa değeri saptanarak Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8.ÇYİD Ölçme Aracı İç Tutarlılık Katsayıları

Boyutlar	Ortalama	Varyans	Standart Sapma	Madde Sayısı	İç Tutarlılık (Cronbach Alfa) Katsayısı
Yürütücü Dikkat, Çalışma Belleği	9.7687	13.591	3.68660	6	.84
Duygusal ve davranışsal öz-düzenleme	14.0176	12.463	3.53033	4	.78
Engelleyici kontrol	13,6101	14,018	3.74401	4	.72
ÇYİD Toplam	30.1410	68.585	8.28160	14	.83

Tablo 3.8’ de ÇYİD ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .83 ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayılarının .72 ile .84 aralığında olduğu görülmektedir. Bu değerler, ÇYİD ölçeğinin iç tutarlılığının .83 düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Romero-Ayuso ve diğ., (2018) tarafından geliştirilen ÇYİD ölçeğinin 4-6 yaş çocukları için Türkçe’ye uyarlaması çalışması yapılmıştır. ÇYİD’ nin geçerliği bakımından; yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan DFA sonucunda uyum endeksleri incelendinde, ÇYİD için tasarlanan 14 madde ve üç faktörlü (yürütücü dikkat ve çalışma belleği faktörü, duygusal ve davranışsal öz-düzenleme ve engelleyici kontrol) şeklindeki yapının uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır. ÇYİD’ nin güvenilirliği açısından; iç tutarlık katsayısının (Cronbach alfa değerinin) iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlar, ÇYİD kullanılarak 4-6 yaş çocukların yürütücü işlevlerini ebeveyn görüşlerine dayalı olarak geçerli ve güvenilir bir şekilde belirlenebileceği saptanmıştır.

3.3.6. Çocukta Öz-Düzenleme ve Davranış Anketi (ÇÖDA)

Bu araştırma kapsamında, Howard ve Melhuish (2017) tarafından, 3-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme ve sosyal gelişim becerilerini değerlendirmek için geliştirilen “Çocukta Öz-düzenleme ve Davranış Anketi” (ÇÖDA) ölçeğinin 4-6 yaş çocukları için Türkçe’ye uyarlaması yapılmıştır (Ek-10). Howard ve Melhuish (2017) yaptıkları çalışmada, öğretmenler tarafından her bir çocuk için doldurulan ölçeğin, açımlayıcı faktör analizi sonucunda altı faktör olduğu belirtilmiştir. (1) Bilişsel Öz-Düzenleme, (2) Davranışsal Öz-Düzenleme ve (3) Duygusal Öz-Düzenleme alt faktörlerin yanı sıra Sosyallik alt faktörlerini veren (3) Prososyal Davranış, (4) Dışsallaştırma Sorunları ve (5) İçselleştirme sorunları alt faktörlerini içerir. Ölçek, 34 maddeden oluşmakta, 5’li likert özelliği (1=Hiçbir zaman, 5=Her zaman) taşımaktadır. Faktör analizinde bulunan faktörlerin her biri için $\alpha > .80$ Cronbach alfa değeri belirlenmiştir.

Ölçeğin Sosyallik alt boyutu; Sosyal etkileşimlerin kolaylığı ve niteliğiyle ilgili davranışları içerir (örneğin, diğer çocuklarla kolayca oynar). Davranışsal öz-düzenleme;

Dürtüsel davranışlar üzerindeki kontrolle ilgili davranışları içerir (örneğin, sırasını beklemek, hareketsiz oturmak). Bilişsel Öz-düzenleme alt boyutu; Düşünme ve dikkat üzerindeki kontrolle ilgili davranışları içerir (örneğin, zor olan çalışmalarda ısrarcıdır, etkinlikleri kendi başına seçer). Duygusal öz-düzenleme alt boyutu ise; Duygusal tepkiler üzerindeki kontrolle ilgili davranışları içerir (örneğin, üzüntüsünün üstesinden çabucak gelir, küçük olaylar yüzünden kolayca üzülmez).

3.3.6.1. Çocukta Öz-Düzenleme ve Davranış Anketi (ÇÖDA)'nin Türkçe'ye Uyarlanması

ÇÖDA'nın Türkçe uyarlaması şu aşamalar takip edilerek gerçekleştirilmiştir: Ölçeğin uyarlanması için gerekli izin alınması, Türkçe'ye çevrilmesi, dil geçerliliği için uzman görüşünün alınması, kapsam ve görünüş geçerliği ve iç tutarlılık katsayılarının hesaplanması. İlk olarak, ölçeği geliştiren araştırmacılardan biri olan Steven J. Howard' tan izin alınmıştır. (Ek-15) İkinci aşamada, ölçek araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Üçüncü aşamada, İngilizce-Türkçe dil geçerliliği için bir üniversitenin İngilizce Öğretmenliği bölümünde görev yapmakta olan bir Öğretim Üyesi görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Dördüncü aşamada, kapsam ve görünüş geçerliliği için Okul Öncesi Eğitimi bölümünde görev yapan dört alan uzmanı ve yüksek lisans mezunu bir okul öncesi öğretmeninden uzman görüşü alınmış, yapı geçerliğini saptamak için Açıklayıcı ve Doğrulamalı faktör analizi yapılmış ve eş zamanlı geçerliğine bakılmıştır. Son olarak, güvenilirlik için ölçeğin iç tutarlılık katsayıları Cronbach Alfa değeri ile hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde çalışmaya okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubu 454 çocuk katılmıştır.

3.3.6.2. Çocukta Öz-Düzenleme ve Davranış Anketi (ÇÖDA) Uzman görüşü aşaması (kapsam ve görünüş geçerliği)

Kapsam ve görünüş geçerliği işlemleri için 34 maddelik taslak üzerinden Okul Öncesi Eğitimi bölümünde görev yapan dört alan uzmanı ve yüksek lisans mezunu bir okul öncesi öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar, analiz yöntemlerinden Lawshe'yi (1975) kullanarak ölçeğin her maddesi için “uygun değil”, kısmen uygun”, “uygun” olarak sınıflandırarak değerlendirmişlerdir. Benzer derecelendirmeler literatürde mevcuttur (Erol ve İvrendi, 2018). Formun diğer bölümünde ise, maddelerin düzeltilmesine yönelik önerilerde bulunabilecekleri belirtilmiştir. Uzman görüşleri değerlendirilerek, belirtilen

maddeler çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeğin son şekli oluşturulmuştur. Uzmanların her bir maddeye ilişkin görüşlerine dayanarak kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanarak sonuçlara Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9.ÇÖDA'nın KGİ ile İlgili Sonuçlar

Madde Numaraları	U	KU	UD	KGO
Madde 1	5	0	0	1.00
Madde 2	5	0	0	1.00
Madde 3	5	0	0	1.00
.....				
Madde 15	4	1	0	0.60
.....				
Madde 26	4	1	0	0.60
.....				
Madde 34	5	0	0	1.00

*U=Uygun, KU=Kısmen Uygun, UD=Uygun değil, KGO=Kapsam Geçerlilik Oranı

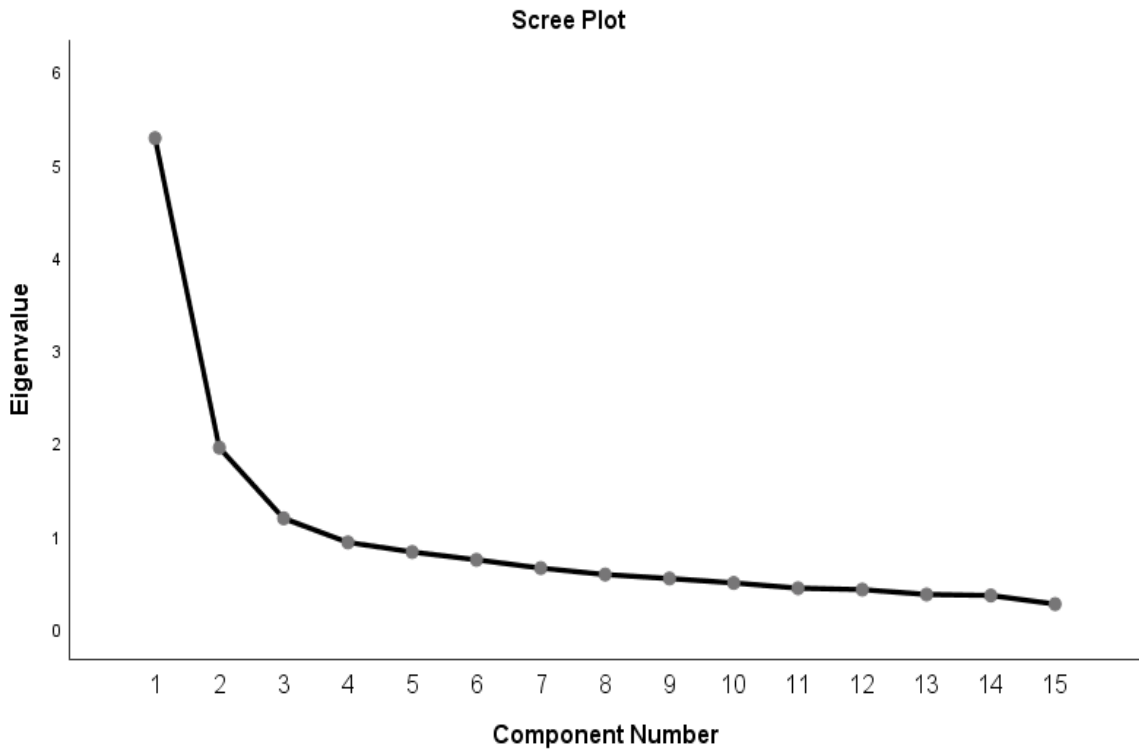
Tablo 3.9’a göre, 34 madde 5 uzman tarafından değerlendirilmiş ve KGİ’nin .98 olduğu belirlenmiştir. Uzmanların görüşüne yönelik değerlendirme sonucu, maddelerin ilgili yapıyı ölçebilecek özellikte olduğu belirtilmiştir.

3.3.6.3. Çocukta Öz-Düzenleme ve Davranış Anketi (ÇÖDA) Geçerlik Analizlerine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA): Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için AFA yapılmıştır. Faktör sayısı belirlenirken birçok değere bakılarak, en az sayıda madde ile en çok bilgiye ulaşmak hedeflenmiştir (Büyüköztürk, 2002). KMO değeri açısından da .50 ve üstünün kabul edilebilir bir değer olduğu belirtilmiştir (Çolakoğlu ve Büyükekeşi, 2014).

Bu bakımdan ölçek geliştirilirken madde sayısı azaltılarak en az sayıda madde ve en çok bilgiye ulaşılması için Temel Bileşenler Analizi kullanılarak Varimax dik döndürme yöntemi uygulanmıştır. Madde toplam korelasyon değerleri .30’un altında, madde varyansı .50’nin altında olan ve binişik özellik gösteren 12 madde ölçme aracından çıkarılmıştır. Kalan maddelere ilişkin bulgular, ölçeğin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerinin .86 ve Bartlett Küresellik Testi değerinin .000 ($p<.05$) olduğunu ve verinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Her bir madde tarafından varyansın ne kadar açıklandığı hakkında bilgi veren “Communalities” olarak adlandırılmış tablo’da düşük değerler (örneğin, .3’ten daha düşük) maddenin diğer maddeler ile iyi uyum göstermediğini işaret etmektedir Ölçekte yer alan maddelerin ortak varyans değerleri .43 ile .71 arasındadır.

Ölçeğin faktör sayısını saptamak amacıyla öz değeri 1' den büyük olan faktörler dikkate alınmış ve saçılma diyagramı Şekil 3.4'de verilmiştir.



Şekil 3.4.ÇÖDA faktör analizi çizgi grafiği

Şekil 3.4'e göre, ölçeğin üçüncü noktadan sonra çok belirgin çizgiyle ayrılmadığı için üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bu bileşenler ile ilişkili veriler Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.10.Öz Değer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Oranı

Bileşenler	Başlangıç Öz Değerleri			Kare Yüklemelerin Öz Topamları		
	Toplam	Varyans %	Toplanmış %	Toplam	Varyans %	Toplanmış %
Bilişsel öz-düzenleme	5.277	35.181	35.181	2.960	19.730	19.730
Davranışsal ve duygusal öz-düzenleme	1.946	12.975	48.156	2.886	19.240	38.970
Sosyallik	1.186	7.909	56.065	2.564	17.095	56.065

Tablo 3.10'a bakıldığında, 1' den büyük öz değere sahip olan üç faktör ve açıkladıkları varyans oranları sunulmaktadır. Bilişsel öz-düzenleme faktörü toplam varyansın %35.181'ini, Davranışsal ve duygusal öz-düzenleme faktörü toplam varyansın %12.975'ini, Sosyallik faktörü ise toplam varyansın 7.909'unu açıkladığı belirlendikten sonra anlamlı faktörlere ulaşmak ve maddelerin hangi faktörde yer aldığını belirlemek için döndürme işlemi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11.ÇÖDA Ölçeğinin Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yükleri

Çocukta Öz-düzenleme ve Davranış Anketi		Faktörler		
		1	2	3
Bilişsel öz- düzenleme	M1 Zor görevlerde çabalamayı sürdürür.	.746	.358	.160
	M2 Çalışmalarda fazla yardıma ihtiyaç duymaz.	.704	.081	.013
	M3 Çalışmalarını tamamlayana kadar devam eder.	.700	.302	.253
	M4 Etkinlikleri kendisi seçer.	.670	.146	-.043
	M5 İşleri kendi başına halletmeyi sever.	.624	.215	.143
Davranışsal ve duygusal öz- düzenleme	M6 Dürtüseldir, düşünmeden hareket eder.	.162	.096	.795
	M7 Yerinde duramaz, uzun süre hareketsiz kalmaz.	.200	-.177	.723
	M8 Bir uçtan bir uca ruh hali değişimleri gösterir.	-.003	.160	.722
	M9 Sık sık öfkelenir, öfke nöbetleri geçirir.	-.003	.223	.712
	M10 Yeni çocuklarla kolaylıkla oynar.	.152	.776	-.032
Sosyallik	M11 Sürekli (Daimi) arkadaşları vardır.	.093	.655	-.032
	M12 Diğer çocuklar tarafından sevilir.	.376	.653	.185
	M13 Diğer çocuklarla iyi geçinir.	.215	.620	.381
	M14 Başkalarına yardım etmeyi teklif eder.	.407	.575	.126
	M15 Diğer çocuklarla şekerli yiyecekleri veya oyuncaklarını paylaşır.	.358	.551	.265

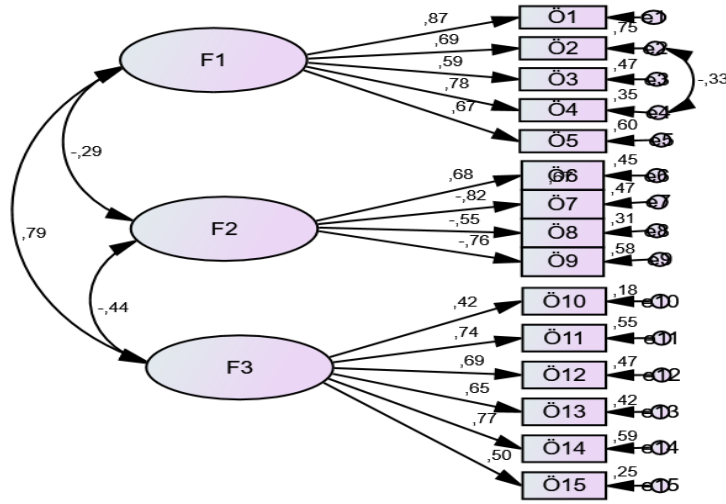
Tablo 3.11'e göre, ölçeğin bilişsel öz-düzenleme faktörünün (5 madde) yük değerleri .74 ile .62, davranışsal ve duygusal öz-düzenleme faktörünün (4 madde) yük değerleri .79 ile .71 ve sosyallik faktörünün (6 madde) yük değerleri .77 ile .55 arasında değiştiği görülmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi: Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA): AFA sonucunda elde edilen modeli değerlendirmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Örneklem grubunda yer alan AFA'ya dahil edilmeyen 282 çocuktan toplanan veriler Doğrulayıcı Faktör Analizine alınmış ve uyum iyiliği değerlerine bakılmıştır. DFA sonuçlarında χ^2/sd , RMSA, AGFI, GFI, CFI, NNFI, IFI, PNFI, PGFI değerleri incelenmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2015) tarafından Uyum indekslerine ilişkin verilen değer aralıkları ölçütünde değerlendirilmiştir. Benzer derecelendirme literatürde mevcuttur (Erol ve İvrendi, 2018). Uyum indekslerine yönelik bulgular Tablo 3.12'de sunulmuştur.

Tablo 3.12.Uyum İndekslerine İlişkin Bulgular

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	İyi Uyum Ölçütü	Değer	Uyum Düzeyi
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	2.974	İyi Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.08	İyi Uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.85	İyi Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.90	İyi Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.90	İyi Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.90	İyi Uyum
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.69	İyi Uyum
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.63	İyi Uyum

Tablo 3.12 incelendiğinde, DFA sonucunda görülen uyum indekslerine bir bütün olarak bakıldığında ölçeğin 15 maddelik üç faktörlü yapı ile iyi düzeyde uyum gösterdiği belirtilebilir. DFA sonucunda elde edilen madde yapı parametreleri Şekil 3.5’de sunulmuştur.



Şekil 3.5.Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen yol şeması

Not: Faktör 1=Yürütücü dikkat, Çalışma belleği, Faktör 2=Duygusal ve davranışsal öz-düzenleme, Faktör=3 Engelleyici kontrol.

Şekil 3.5’ de yer alan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna bakıldığında, ölçme aracında bulunan maddeler ile maddelerin ölçmeyi amaçladığı yapılar arasındaki standartlaştırılmış faktör yüklerinin t değerine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, ölçme aracında bulunan toplam on beş maddenin puanlarının ölçeğinin yapısını oluşturan alt boyutları ölçerek ve faktör geçerliğin sağlandığı belirtilebilir. ÇÖDA ölçme aracının eş zaman geçerliği ile ilgili bulgular Tablo 3.13’de verilmiştir.

Tablo 3.13.Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği ile ÇÖDA Ölçeğine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları (N=454): Eş Zaman Geçerliği

Boyutlar	ÇDDÖ		ÇDDÖ Toplam	Bilişsel Öz-düzenleme	Davranışsal ve duygusal öz-düzenleme	Sosyallik	ÇÖDA Toplam
	ÇDDÖ Davranış	Sosyal Beceri					
ÇDDÖ-Davranış	1						
ÇDDÖ-Sosyal Beceri	.717**	1					
ÇDDÖ- Toplam	.958**	.888**	1				
Bilişsel Öz-düzenleme	.715**	.553**	.701**	1			
Davranışsal ve duygusal öz-düzenleme	.382**	.585**	.495**	.285**	1		
Sosyallik	.570**	.558**	.608**	.610**	.308**	1	
ÇÖDA Toplam	.718**	.728**	.775**	.817**	.675**	.833**	1

** $p < .01$

Tablo 3.13'e göre, ÇDDÖ ölçeği ile ÇÖDA arasında en yüksek ilişki ÇDDÖ ölçeğinin davranış alt boyutu ile ÇÖDA ölçeğinin bilişsel öz-düzenleme alt boyutu arasında olduğu saptanmıştır ($r = .71, p < 0.01$). ÇDDÖ ve ÇÖDA toplam puanları arasında ise yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmuştur ($r = .77, p < .01$).

3.3.6.4. Çocukta Öz-Düzenleme ve Davranış Anketi (ÇÖDA) Güvenirlik Analizlerine İlişkin Bulgular

Ölçeğin iç tutarlılık katsayılarını belirlenmesi için Cronbach Alfa değeri saptanarak Tablo 3.14'te sunulmuştur.

Tablo 3.14. Ölçme Aracı İstatistikleri ve İç Tutarlılık Katsayıları

Boyutlar	Ortalama	Varyans	Standart Sapma	Madde Sayısı	İç Tutarlılık (Cronbach Alfa) Katsayısı
Bilişsel Öz-düzenleme	19.2599	12.533	3.54016	5	.78
Davranışsal ve duygusal öz-düzenleme	16.3436	11.961	3.45849	4	.74
Sosyallik	24.1696	13.527	3.67797	6	.80
ÇÖDA Toplam	59.7731	68.723	8.28995	15	.84

Tablo 3.14'te ÇÖDA ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .84 ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayılarının .74 ile .80 aralığında olduğu görülmektedir. Bu değerler, ÇÖDA ölçeğinin iç tutarlılığının .84 düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Howard ve Melhuish (2017) tarafından geliştirilen ÇÖDA ölçeğinin 4-6 yaş çocukları için Türkçe'ye uyarlaması çalışması yapılmıştır. ÇÖDA'nın geçerliği bakımından; yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan DFA sonucunda uyum endeksleri incelendiğinde, ÇÖDA için tasarlanan 15 madde ve üç faktörlü (bilişsel öz-düzenleme, davranışsal ve duygusal öz-düzenleme ve sosyallik) şeklindeki yapının uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır. Eş zaman geçerliğine yönelik analiz sonucunda, ÇÖDA ile ÇODDÖ ölçekleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. ÇÖDA'nın güvenilirliği açısından; iç tutarlık katsayısının (Cronbach alfa değerinin) iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlar, ÇÖDA kullanılarak 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme ve sosyal becerilerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak geçerli ve güvenilir bir şekilde belirlenebileceği saptanmıştır.

Bu araştırmada, çocukların öz-düzenleme beceri düzeyini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülebileceği ortaya koyulan ÇYİD ve ÇÖDA ölçme araçlarının incelenen diğer derecelendirme ölçeklerinden daha kısa ve hızlı uygulanabilir olması, düşük kaynaklı ortamlarda kullanılabilmesi bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Son

yıllarda yurtiçi alan yazında, çocukların öz-düzenleme becerilerini değerlendirmek için yurtdışında geliştirilmiş ölçme araçlarının Türkçe'ye uyarlanma çalışmasının yapıldığı ve geliştirilen ölçme araçlarının da olduğu görülmektedir (Bayındır ve Ural, 2016; Çiftçi, Uyanık ve Acar, 2020; Erol ve İvrendi, 2018; Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014; İvrendi ve Erol, 2018; Sezgin ve Demiriz, 2016; Yılmaz ve Zembat, 2021). Öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenen ölçme araçları incelendiğinde örneğin, Çiftçi, Uyanık ve Acar (2020) yaptıkları çalışmada, Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE) (Thorell ve Nyberg, 2008) ölçeğinin, iki faktör (Çalışan Bellek ve Ketleyici Kontrol) ve 24 maddeden oluştuğu ve 4-6 yaş çocukların yürütücü işlevlerini geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirmede kullanılabilceği belirtilmiştir. Diğer bir araştırmada İvrendi ve Erol (2018) 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla yaptıkları ölçek geliştirilme çalışması sonucunda, 3 faktör (dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol) ve 22 maddeden oluşan 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) kullanılarak çocukların öz-düzenleme becerilerinin öğretmen görüşlerine doğrultusunda geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirilebileceği belirtilmiştir. Okul öncesi çocuklarının öz-düzenleme becerilerini ebeveyn görüşleri doğrultusunda belirlemesi amaçlanan ölçek geliştirilme çalışması sonucunda ise, "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin" (Anne Formu) madde sayısının 20 olduğu ve faktör sayısının 4 olduğu (dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış) ve bu ölçek kullanılarak çocukların öz-düzenleme becerileri anne görüşlerine doğrultusunda geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirilebileceği ifade edilmiştir (Erol ve İvrendi, 2018). Sonuç olarak, ÇÖDA kullanılarak 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme ve sosyal gelişim becerilerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak ve ÇYİD kullanılarak 4-6 yaş çocuklarının yürütücü işlevlerini ebeveyn görüşlerine dayalı olarak geçerli ve güvenilir bir şekilde belirlenebileceği saptanmıştır.

3.3.7. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)

Sezgin ve Demiriz (2016) tarafından Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeğinin (ÇODDÖ) Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek, 17 madde ve 2 faktörden oluşmaktadır. Davranış düzenleme alt boyutunda yer alan 10 maddenin içeriğinde dikkat, engelleyici kontrol ve çalışma belleği becerilerine yönelik soruları bulunmaktadır. Sosyal beceri alt boyutunda ise 7 madde bulunmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler 5'li likert tipi (1=Hiçbir zaman, 5=Her zaman) ile değerlendirilmektedir. ÇDDÖ alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, .84 ile .96 aralığında yer aldığı

belirtilmiştir (Sezgin ve Demiriz, 2016). (Ek-8) Bu araştırma için bu ölçeğin, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve .88 olduğu saptanmıştır.

3.3.8. Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmaya ilişkin nitel verilerin toplanmasında, araştırmacının hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Hazırlanan görüşme formu üç alan uzmanına gönderilerek görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmenler için üç ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Öğretmenlerin uygun olduğu üç ayrı gün ve saatlerde yarı-yapılandırılmış görüşmeler araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Birinci yarı yapılandırılmış görüşmenin amacı öğretmenlerin çocuklarda öz-düzenleme ile ilgili bilgi düzeylerini anlamaya yöneliktir. İkinci ve üçüncü yarı yapılandırılmış görüşme ile öz-düzenleme öğretmen eğitimi verildikten sonra öğretmenlerin programın uygulama süreci ile ilgili düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. (Ek-11)

3.3.9.Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

Deney gruplarında yer alan öğretmenlere, “Etkinlik Değerlendirme Gözlemci Formu” (Ek-11) oluşturularak öğretmenler arasında uygulama yönünden farklılık olup olmadığı programın başında, ortasında ve sonunda olmak üzere ikişer etkinlik seçilerek aynı etkinliği uygulama noktasında öğretmenler arası uyumun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. “Etkinlik Değerlendirme Gözlemci Formu” programın içeriğinde yer alan çocuklara kazandırılmak istenen hedefler dikkate alınarak oluşturulmuştur.

3.3.10.Yansıtıcı Günlük

Deney gruplarında yer alan öğretmenlerin kendi sınıflarında uyguladıkları öz-düzenleme eğitim programındaki etkinliklerin uygulanması sonrasında öğretmenler yansıtıcı günlük yazmaya teşvik edilmiştir. Böylece, programın mevcut sınıf ortamında uygularken etkinliklerin olumlu bulduğu, zorlandığı yönleri ve önerileri şeklinde değerlendirmeler de bulunmaları istenmiştir. Yansıtıcı günlük öğretmenlerin etkinliği uygulanması sonrasındaki değerlendirmelerini içermektedir. Yansıtıcı günlükler yoluyla öğretmenlerin haftalık rutine uyma durumları takip edilerek ve toplantı sırasında öğretmenlerle bilgi paylaşımında eksiklik yaşanmaması sağlanmaya çalışılmıştır. (Ek-14)

3.4. Verilerin Toplaması

3.4.1. Çocuklukta Yürütücü İşlevlerinin Değerlendirilmesi (ÇYİD) Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmasına Yönelik Verilerin Toplanması

ÇYİD'nin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde ilk olarak ölçeği geliştiren araştırmacılardan biri Dulce María Romero Ayuso ile elektronik postayla iletişim kurularak konu ile ilgili izin alınmıştır. Çalışmanın gerçekleştirileceği ilin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen ölçek verilerinin toplanması 4 Ekim 2021- 20 Ocak 2022 tarihleri arasında yapılmıştır. Belirlenen okulların yöneticileri ile görüşülerek araştırma ile ilgili bilgilendirmede bulunulmuştur. Sonrasında, okuldaki öğretmenlere de çalışma ile ilgili bilgi verilmiştir. Öğretmen aracılığıyla ulaşılan çalışmaya katılmaya istekli ebeveynlerden formları doldurmaları istenmiştir. Çalışmaya, okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubu 431 çocuk katılmıştır.

3.4.2. Çocukta Öz-Düzenleme ve Davranış Anketi (ÇÖDA)'nin Geçerlik Güvenirlik Çalışmasına Yönelik Verilerin Toplanması

ÇÖDA'nın Türkçe'ye uyarlanması sürecinde ilk olarak ölçeği geliştiren araştırmacılardan biri Steven Howard ile elektronik postayla iletişim kurularak konu ile ilgili izin alınmıştır. Çalışmanın gerçekleştirileceği ilin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izinler alınmıştır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen ölçek verilerinin toplanması 4 Ekim 2021- 20 Ocak 2022 tarihleri arasında yapılmıştır. Belirlenen okulların yöneticileri ile görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Sonrasında, okuldaki öğretmenlere de çalışma ile ilgili bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılmak isteyen öğretmenlerin sınıflarında normal gelişim gösteren 10 çocuk (5 kız, 5 erkek) için formları doldurmaları talep edilmiştir. Çalışmaya, okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubu 454 çocuk katılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların demografik bilgilerini içeren form aileleri tarafından doldurulmuştur.

3.4.3. Nicel Verilerin Toplanma Süreci

Nicel verilerin toplanması sürecinde, ön test, son test ve kalıcılık testi kullanılmıştır. Ön testlerin toplanması 4 Ekim 2021-12 Ekim 2021 tarihleri arasında; son testlerin toplanması ise 20 Aralık 2021-24 Aralık 2021 tarihleri arasında yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu çocuklarına uygulanan kalıcılık testi uygulaması ise 17-20 Ocak 2022 tarihleri arasında uygulanmıştır. Veri toplama işlemi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ön testler sekiz gün, son testler beş gün olmak üzere toplam 13 gün sürmüş ve belirlenen uygulama günü gelmeyen çocuklar araştırmacı tarafından belirlenerek farklı günlerde

verilerin tamamlanmasını sağlamıştır. İlk olarak, çocukların yabancılık çekmemeleri için ön testlerin toplanmasından önce araştırmacı iki grubunda bulunduğu okullara giderek sınıf içinde çocuklarla etkileşimde bulunmuştur. Çocuklar ile her bir ölçek için farklı oyunlar oynanacağı söylenerek katılım kararı çocuklara bırakılmıştır. Katılım göstermek istemeyen çocuklar araştırmaya dahil edilmemiştir.

Araştırmada kullanılan ZKÖ ve BADO görevleri ölçekleri her bir çocuğa araştırmacı tarafından uygulanmıştır. İlk olarak çalışmada kullanılan ölçme araçlarından “Zihin Kuramı Ölçeği” ön test, son test ve kalıcılık testi şeklinde uygulanmıştır. Ölçek sessiz bir ortamda her bir çocuk ile masada karşılıklı oturarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde çocuklar ile kısa bir sohbet sonrası uygulamaya başlanılmıştır. Ölçek materyalleri araştırmacının kolay biçimde alabileceği şekilde masaya konulmuştur. Bireysel olarak uygulanan ZKÖ testi ortalama 10-15 sürmektedir. ZKÖ uygulaması sırasında çocukların verdikleri yanıtlar kaydedilerek SPSS programına aktarılmıştır.

İkinci oturumda çalışmada kullanılan ölçme aracı BADO görevleri, ön test, son test ve kalıcılık testi şeklinde uygulanmıştır. Ölçek her bir çocuk ile sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde çocuklar ile kısa bir sohbet sonrası uygulamaya başlanılmıştır. Çocuklardan ölçek maddeleri ile ilgili cevaplar beklenirken bir müdahalede bulunulmamıştır. Bireysel olarak uygulanan BADO ortalama 10-15 sürmektedir. BADO uygulaması sırasında çocukların verdikleri yanıtlar kaydedilerek SPSS programına aktarılmıştır.

Çalışma grubuna Kişisel Bilgi Formu ve Çocuklukta Yürütücü İşlevlerinin Değerlendirilmesi (ÇYİD) formu öğretmenlerin aktarımı ile ebeveynlere gönderilerek dordurmaları istenmiştir. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği (SYDD) Sosyal Yetkinlik Alt boyutu, Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) ve Çocukta Öz-Düzenleme ve Davranış Anketi (ÇÖDA) çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

3.4.4. Nitel Veri Toplama Süreci

Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacı tarafından öğretmenlerle yüz yüze ve sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin izni alındıktan sonra görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Sonrasında kayıtlar araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Birinci yarı yapılandırılmış görüşmenin amacı öğretmenlerin çocuklarda öz-düzenleme ile ilgili bilgi düzeylerini anlamaya yönelik olarak 4 Ekim 2021 tarihinde her öğretmen ile ayrı ayrı yapılan görüşmeler ile yaklaşık 30 dakika sürmüştür. İkinci ve üçüncü

yarı yapılandırılmış görüşme ile öz-düzenleme öğretmen eğitimi verildikten sonra öğretmenlerin programın uygulama süreci ile ilgili düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. İkinci görüşme, 17 Kasım 2021 tarihinde yapılarak her öğretmen ile yaklaşık 15 dakika, üçüncü görüşme ise 20 Aralık 2021 tarihinde her öğretmen ile yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Deney gruplarında yer alan öğretmenler arasında uygulama yönünden farklılık olup olmadığı programın başında, ortasında ve sonunda olmak üzere ikişer etkinlik seçilerek araştırmacı ve çocuk gelişimi alanından mezun uzman eğitimci tarafından “Etkinlik Değerlendirme Gözlemci Formu” (Ek-1) doldurulmuştur. Öğretmenler, yansıtıcı günlük ile etkinliklerin uygulanması sonrasında, programı mevcut sınıf ortamında uygularken etkinliklerin olumlu bulduğu, zorlandığı yönleri ve önerileri şeklinde değerlendirmeler de bulunmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

3.5. Deneysel İşlem Süreci

Okul Öncesi Durumsal Değerlendirme Öz-Düzenleme Araç Seti Eğitim Programının Türkçe’ye uyarlanması için birkaç aşama takip edilmiştir. İlk olarak, ölçeğin uyarlanması için programı geliştiren araştırmacı ile iletişim kurularak izin alınmıştır. İkinci aşamda, program araştırmacı tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Üçüncü aşamada, İngilizce-Türkçe dil geçerliliği için bir üniversitenin İngilizce Öğretmenliği bölümünde görev yapmakta olan bir Öğretim Üyesi görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Son aşamda ise, okul öncesi eğitimi bölümünde görev yapan dört alan uzmanının ve okul öncesi eğitim kurumunda çalışan bir öğretmenin görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

3.5.1. Eğitim Programının Düzenlenmesi

Programın Adı: Okul Öncesi Durumsal Değerlendirme Öz-Düzenleme Araç Seti Eğitim Programı (OÖDDAS)

Programın Uygulanacağı Yaş Grubu: 5-6 yaş çocukları

Eğitim Programına Genel Bakış:

OÖDDAS Eğitim Programı, küçük çocukların öz-düzenlemelerini eğlenceli, düşük maliyetli, rutin yollarla geliştirmeyi, zorlukların üstesinden gelmeyi ve başarılı bir öz-düzenleme için gerekli her yönü hedeflemeyi amaçlamaktadır (örneğin; hedef belirleme, motivasyon, problem çözme, öz-düzenleme kapasitesi). OÖDDAS Eğitim Programı, çocukların öz-düzenlemelerinin gelişimini desteklemek için yetişkin uygulamaları, oyun

temelli çocuk etkinlikleri ve ev tabanlı kaynaklardan oluşmaktadır (Howard, Neilsen-Hewett ve Vasseleu, 2018).

Yapılan araştırmaların çoğu çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik genellikle pahalı ve zaman alıcı eğitim programları iken, mevcut program oluşturulurken düşük maliyetli ve günlük etkinlikler ile ilişki kurulması amaçlanmıştır (Howard ve diğ., 2020). Program, esnek (küçük çocuklarla çalışan eğitimcilerin ve ebeveynlerin ihtiyaçlarına yanıt olarak), düşük maliyetli (bu nedenle uygulamalar ve faaliyetler çeşitli bağlamlarda ve sosyoekonomik koşullarda olabilir) ve özgürce ve geniş çapta yayılacak şekilde tasarlanmıştır (Howard ve diğ., 2018).

Program özellikle eğitimcilere şunları sağlamaktadır: çocukların öz-düzenleme becerilerini desteklemek için çevrimiçi mesleki gelişim (yani, stres ve yalnızlık gibi çocukların öz-düzenleme becerilerini zayıflattığı gösterilen faktörleri azaltma; Diamond, 2013), seçim ve başarı yoluyla çocukların hedef belirlemelerini desteklemek (öz-düzenlemenin hedef belirleme ve motivasyon unsurlarını teşvik etmek); çocukların dikkatlerini, davranışlarını, duygularını ve etkileşimlerini kontrol etme kapasitelerini genişletmek için eğlenceli küçük ve büyük grup etkinlikleri. Programı uygulama olasılığını en üst düzeye çıkarmak için (çocuklar ve eğitimciler için), esnekliğini ve mevcut rutinlerle uyumluluğu sağlamak için erken çocukluk eğitimcileriyle etkileşim halinde tasarlanmıştır (Howard ve diğ., 2018). Howard ve diğ., (2020) yaptıkları araştırmanın önceki aşamalarında, tüm program unsurları, ilk yıl eğitimcilerinden gelen geri bildirimlere (örneğin, çocuk ve eğitimcinin keyif alması, okul öncesi bağlamlarla program uyumluluğu, rutinler ve uygulamalar, öğretmen görüşleri) temel alınarak pilot uygulamaya alınmış, değerlendirilmiş ve revize edilmiştir. Bu geri bildirim doğrultusunda program, farklı süreler, yoğunluklar kullanılarak esnek bir şekilde uygulanabilecek şekilde geliştirilmiştir.

Eğitim Programı el kitabının ilk bölümü, yetişkinlerin çocukların öz-düzenleme becerileri üzerinde olumlu bir etki yapabilecekleri yolları incelemektedir. İkinci bölüm, çocuklara düşüncelerini, davranışlarını ve duygusal tepkilerini kontrol etme, sosyal etkileşim becerilerini kullanmalarına, bir çalışmada zorlandıklarında bile vazgeçmemelerini teşvik eden fırsatları veren etkinlikleri açıklamaktadır (Howard ve diğ., 2020).

1. Yetişkin uygulamaları: Eğitimcilere, çocukların öz-düzenleme gelişimini desteklemek ve öz-düzenlemeyi zayıflatan faktörleri (örneğin, stres, üzüntü) en aza indirmek için on bir ilkeyi ve ilgili uygulamaları açıklayan bir uygulama kılavuzu verilecektir. Kılavuzda ilkeler tanımlanmıştır (örneğin, cesaretlendirme yoluyla içsel motivasyonu teşvik etme), gerçek hayattaki bir senaryo üzerinden ilişkilendirilerek anlatılmıştır (örneğin, bir

çocuk bir eğitime çok çalıştığı bir yapıyı gösterir) ve belirli uygulamalar ilkeyle ilgili olarak sağlanır (örneğin, açık uçlu sorgulama).

2. Çocuk etkinlikleri: Yetişkin uygulamalarına ek olarak, çocukların öz-düzenleme kapasitelerini genişletmek için 28 oyun temelli etkinlik oluşturulmuştur. Bu etkinlikler, okul öncesi eğitim kurumlarında hali hazırda gerçekleşen uygulamalardan geliştirilmiştir; uygulamalarda en az düzeyde değişiklik ile (öz-düzenleme becerilerine destek verilmesini en üst düzeye çıkarmak için değiştirildi); veya çeşitli okul öncesi hizmetlerinde eğitimcilerin geri bildirimlerine dayalı olarak denenilen ve revize edilen yeni oluşturulmuş etkinliklerden oluşturulmuştur. Program, çocuk etkinliklerinin zamanlaması, yoğunluğu, seçimi ve sırası esnek olacak şekilde tasarlanmıştır.

Çocuklara yönelik etkinlikler öz-düzenleme becerilerinin üç alanında bilişsel öz-düzenleme; davranışsal öz-düzenleme ve sosyal ve duygusal öz-düzenleme olarak geliştirildi. Bu alanların her birinde çocukların erken öz-düzenleme gelişimi için yer verebilecek ve desteklemek için yapabilecek eğlenceli, düşük maliyetli günlük etkinliklere yer verildi. Etkinlikler, benzer şekilde çocukların öz-düzenleme becerilerini içeren ve oyunun zorluk seviyesini arttırarak değiştirilebilen yeni etkinlikler geliştirmek için bir başlangıç noktası olarak düşünüldü. Programdaki her etkinlik sayfasında Erken Yıllar Öğrenim Çerçevesi ile ilgili bağlantılar da sağlandı.

Bunu izleyen ilk etkinlikler grubu, bilişsel öz-düzenlemeye odaklanarak bu becerileri içermeyi, kolaydan zora doğru genişletmeyi amaçlamaktadır – düşünme, dikkati kontrol etme, sürdürme ve dikkat dağınıklığına direnme becerisi. Bu bölümdeki etkinliklerin geliştirmeye çalıştığı beceriler ve yetenekler şunları içerir, ancak bunlarla sınırlı değildir:

- Dikkatini verme ve sürdürme
- Odaklanmalarını yönlendirme ve dikkat dağınıklığına direnme
- Başkaları tarafından yönlendirilme yerine öz-yönetme, bağımsız olarak faaliyetlerde bulunma
- Zorlanılsa bile bir çalışmaya devam etme

Sonraki etkinlikler grubu, çocukların davranışsal öz-düzenlemesine odaklanarak bu yeni ortaya çıkan becerileri kullanmayı ve genişletmeyi amaçlamaktadır- davranışımızı kontrol etme, ilk tepkileri engelleme ve durumun taleplerine göre bunları değiştirme becerisi. Bu bölümdeki etkinliklerin geliştirmeye çalıştığı beceri ve yetenekler şunları içerir, ancak bunlarla sınırlı değildir:

- Belirlenen kurallara uyma
- Yönergelere ve taleplere uyma

- Doğal istekleri ve dürtüleri kontrol etme
- Zorlanılsa bile bir çalışmaya devam etme

Bunu izleyen üçüncü faaliyetler grubu, çocukların sosyal ve duygusal öz-düzenlemelerini, yani duygusal tepkilerimizi ve sosyal etkileşimlerimizi kontrol etme becerisini kullanmayı, zorluklarla baş etmeyi ve genişletmeyi amaçlamaktadır. Bu beceriler, pozitif ilişkiler kurmaya, yaşamın zorlukları ve hayal kırıklıklarıyla başa çıkmaya ve ruhsal sağlığı teşvik etmeye katkıda bulunur. Bu bölümdeki faaliyetlerin geliştirmeye çalıştığı beceriler ve yetenekler şunları içerir, ancak bunlarla sınırlı değildir:

- Belirlenen sosyal kurallara uyma
- Yardımsever, saygılı ve destekleyici olma
- Duygusal tepkileri üzerinde kontrol uygulama ve iyileşme sürecinde aktif rol alma
- Ölçülü ve uygun riskler alma istekliliği (örneğin düşünme ve eylemde)
- Zorlanılsa bile bir çalışmaya devam etme

Tüm etkinlikler, uygulama için yapılması gerekenler, çocuklar daha yetkin hale geldikçe faaliyetin zorluğunun nasıl artırılacağı, etkinlik için gerekli olan becerilerin çocukların günlük öz-düzenleme becerileri ile nasıl ilişkili olduğu ve Avustralya'nın ulusal Erken Yıllar Öğrenim Çerçevesi ile bağlantıları içermektedir. Disiplinli Dans, çocukların müzik ne zaman çalsa dans ettiği ve müzik durduğunda durduğu okul öncesi eğitim kurumlarında rutin olarak yapılan bir etkinliktir. Bununla birlikte, bu oyundaki yaygın eğilim, ya “donmayan” bir çocuğu oyundan çıkarmak (böylece belki de en çok fayda sağlayacak çocukların en az miktarda pratik yapmasına yol açmakta) ya da çocuğun dans etmeye devam etmesini görmezden gelmektir. Programda bulunan “Disiplinli Dans” isimli etkinlikte tüm çocuklar oyun boyunca oynamaya devam eder, ancak donmayan çocukların vücut bölümlerinin bir kısmını kullanmayarak yardım edilir. Örneğin, bir çocuk müziğin ilk durduğu anda donmazsa, bir sonraki tur için diz çöker (bacaklarını kullanmayarak). Tekrar donamazlarsa otururlar. Başarılı donma sonrasında ise, çocuk daha önceki pozisyonuna geri döner. Bu aktiviteyi daha da zorlaştırmak için eğitmenler etkinlikteki kuralları tersine çevirirler- çocuklar müzik çalarken hareketsiz durmalı ve müzik kapalıyken dans etmelidir (Howard ve diğ., 2020). Program içinden “Disiplinli Dans” isimli bir etkinlik örneği aşağıda sunulmuştur.

Disiplinli Dans

Yapılması gerekenler: Çocuklara dans etmek için müzik açacağınızı ve müziği durdurduğunuzda oldukları yerde donmaları gerektiği söylenir. Müziği kısa bir süre çaldıktan sonra, durdurun ve çocukların makul bir süre içinde başarılı bir şekilde donup

donmadığını kontrol edin. Zamanında donmayanlar için bir dizi "ceza" uygulayın. İlk donma anında, donmayan çocukların oyuna diz çökme pozisyonundan devam etmelerini sağlayın. İkinci donma anında donmayan çocukların oyuna oturarak devam etmelerini sağlayın. Üçüncü donma anında donmayan çocukların ise oyuna uzanma pozisyonundan devam etmelerini sağlayın. Bunların her biri, vücudun daha az parçası hareket edeceği için donmayı kolaylaştırmalıdır. Bir çocuk başarılı olduğunda ise önceki pozisyonuna geri dönmesini sağlayın (örneğin, otururken başarılı bir şekilde donarsa, diz çökmesini sağlayın). Oyunu, son çocuk kaldığında sona erdirin.

Çok mu kolay? Oyunun zorluk seviyesi nasıl artırılır? Oyunu tersine çevirin. Çocukların müzik kapalıyken dans etmesini sağlayın ve müzik çalarken hareket etmeden durmalarını isteyin. Daha sonrası için, çocukların sadece adlandırdığımız vücut bölümüyle (örn. Sol bacak gösterilir) dans etmesini ve müzik çalarken vücutlarının geri kalanını hareket ettirmemelerini sağlayabilirsiniz.

İdeal çalışma şekli: Çocuklar talimatlara aşına olana kadar küçük çocuklar için küçük grup.

Ne işe yarar? Bu etkinlik, çocukların dikkatini sürdürme ve durmalarını gerektirdiğinde de dans etmeye devam etme dürtüsüne direnme becerilerini kullanmalarını gerektirir.

Erken Yıllar Öğrenme Çerçevesi (EYÖÇ) ile ilişkilendirme:

- Öz-düzenleme becerilerinde artış sergilemelerini destekleyin; Zorluklarla karşılaşıldığında ve ilk girişimler başarılı olmadığında devam edin (Sonuç 1.2'den)
- Yavaş yavaş başkalarının davranışlarını 'okumayı' öğrenin ve uygun şekilde yanıt verin; Başkalarıyla iş birliği yapın ve oyun bölümleri ve grup deneyimlerindeki rolleri ve ilişkileri müzakere edin (Sonuç 2.1'den)
- Seçimler yapın, zorlukları kabul edin, dikkate değer riskler alın, değişimi yönetin ve hayal kırıklıkları ve beklenmeyenlerle başa çıkın (Sonuç 3.1'den)
- Dans, yaratıcı hareket ve drama dahil giderek karmaşıklaşan etkinlik kalıpları elde etmek için kaba ve ince motor hareketi ve dengeyi birleştirin; Geleneksel ve çağdaş müzik, dans ve hikaye anlatıcılığına hareket yoluyla yanıt verin (Sonuç 3.2'den)
- Bir çalışmada zorlandıklarında bile vazgeçmemelerini teşvik edin (Sonuç 4.1'den)
- Hemen veya daha sonra başkalarının eylemlerini yansıtma, tekrarlama ve uygulama becerisi geliştirin (Sonuç 4.3'ten) (Ek-12)

3.5.2. Pilot Çalışma ve Değerlendirilmesi

Çalışma öncesinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Eylül ayında programın 10 etkinliğinin uygulanması şeklinde pilot uygulama yapılmıştır. Pilot çalışmada, öğretmenlerin etkinliklerin bir kısmını çocuklarla uygulama yapması sonucunda, etkinliklerin uygulanma sürecini değerlendirmesi sağlanarak araştırmaya yol gösterici olacağı düşünülmüştür. Pilot çalışma Türkiye'nin güneybatı bölgesinde bir ilde bir okul öncesi eğitim kurumunun 5-6 yaş grubunda uygulanmıştır. Çalışmaya 12 çocuk katılmıştır. Pilot çalışma bir öğretmen tarafından seçilen 10 etkinliğin uygulanması şeklinde üç hafta sürmüştür. Yapılan etkinliklerden bazıları videoya kaydedilerek, öğretmenden sözlü değerlendirmeler araştırmacı tarafından not alınarak öğretmen eğitimi sürecinde öğretmenlerle değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen bu işlemler aracılığıyla, deney grubundaki öğretmenlerin eğitim programına sadık kalarak uygulamaları amaçlanmıştır. Pilot uygulama öğretmen görüşmelerine göre nitel olarak değerlendirilmiştir.

Pilot çalışma sonrasında öğretmenden program ile ilgili görüşlerini ifade etmesi istenmiştir.

«Sınıf içi çocukların davranışlarını, kendini kontrol etme becerilerini olumlu etkiliyor, ilişkileri daha iyi. Öğretmen açısından etkinlikler açık ve net anlatılmış. Uygulanması kolay. Oyunun zorluk seviyesini artırma bölümü ile çocuğun dikkatini toplama, dikkat süresi uzuyor. Oyunun mantığını oturtma sürecinde adaptasyon sağladıktan sonra sıradanlık oluyor seviyeyi artırma hem istek ve hem dikkat süresini artırıyor. Oyun sabit kalmamış oluyor. Örneğin, disiplinli dans oyununda önce dizlerinin üzerine çök, tekrar kımıldarsan otur. Aşamalar çocuğun hoşuna gidiyor. Tek aşama olsa bu kadar ilgi çekici olmazdı. Çocuğun ilgisini oyuna daha çok çekiyor. Etkinlikleri sevdiler. Öğretmen açısından uygulamayı kolaylaştırıyor. Ben sevdim. Uygulamaya devam ederim. Umarım daha fazla öğretmene ulaşabilir. Bu programa kadar öz-düzenleme kavramıyla karşılaşmamıştım. Öz bakımından çok farklı bambaşka bir alan olduğunu anladım. Aslında çocuğun kendi kontrolünü sağlaması. Diğer gelişim alanlarıyla açıklamaya çalıştığımız şeyleri içeriyor. Bilişsel- akılda tutma becerileri ile ilgili etkinlikler yapardık mesela burada hepsi bir arada akılda tutma, dikkat. Öz-düzenleme beceri alanında farkındalık kazandım. Ekstra bir bakış açısı. Velilere söylerken aklıma geliyor Öz-düzenleme becerilerinin üç başlık altında davranışsal, bilişsel, sosyal-duygusal öz-düzenleme olarak ayrı ayrı başlık altında değerlendirilmesi ayrıntılı ve faydalı. Sınıfın neye ihtiyacı varsa ona önce yönelebilirsin. Velilerle konuşurken programın öğrenme çıktıları aklıma geliyor. Genel olarak böyle.»

Pilot çalışmada yer alan öğretmenin genel olarak, programda yer alan etkinliklerin açık ve net olduğu, uygulanmasını kolay bulduğu, kendisinin ve çocukların uygulanma sürecinde olumlu tutum gösterdikleri, öz-düzenleme beceri alanında farkındalık kazanmasının yeni bir bakış açısı sağladığını belirttiği ifade edilebilir.

3.5.3. Eğitim Programı Öğretmen Eğitimi Süreci

OÖDDÖAS Eğitim Programı Howard ve diğ., (2018) tarafından çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmıştır. OÖDDAS Eğitim Programı, çocukların öz-düzenlemelerinin gelişimini desteklemek için yetişkin uygulamaları ve erken yılların bağlamları, uygulamaları ve rutinleri ile uyumlu eğlenceli, faydalı oyun temelli çocuk etkinliklerini içermektedir (Howard ve diğ., 2020).

OÖDDÖAS Eğitim Programına yönelik öğretmen eğitimi 11-19 Ekim 2021 tarihleri arasında hafta içi günleri saat 11.00-13.00 arasında okul müdür yardımcısının odasında yapılmıştır. Eğitim toplam 7 gün-14 saat süreyle deney grubundaki üç gönüllü öğretmene yüz yüze eğitim şeklinde yedi oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. (Ek-13)

Öğretmen eğitiminin içeriği şu alt başlıklardan oluşmaktadır: “Öz-düzenlemenin tanımı ve önemi, sınıf içinde öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesi, nörobiliş ve öz-düzenleme, Okul Öncesi Durumsal Değerlendirme Öz-düzenleme Araç Seti Eğitim Programının temel ilkeleri, programa genel bakış, yetişkin eğitim uygulamaları bölümü eğitim senaryolarının paylaşılması ve eğitim programının etkinliklerinin uygulanması. Programın yetişkin eğitimi bölümünde yer alan eğitim senaryoları ve yapılan uygulamalara yönelik öneriler kapsamında sunulan çerçeve temel alınmış araştırmacı tarafından kitaplardan, yapılan araştırmalardan faydalanarak genişletilmiş ve öğretmen eğitimi sürecinde kullanılmıştır.

Eğitimlerin tamamlanmasının ardından, öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklara “Okul Öncesi Durumsal Değerlendirme Öz-düzenleme Araç Seti” Eğitim Programını 8 hafta süresince haftada 3 gün toplamda 24 oturumluk eğitim şeklinde, 20 Ekim-17 Aralık 2021 tarihleri arasında yüz yüze uygulamışlardır. Öğretmen eğitimi oturumları şu şekilde yapılandırılmıştır:

1. Oturum: Öz-düzenlemenin tanımı ve önemi

Öz düzenleme tanımı, önemi, sınıf içinde öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesi hakkında bilgiler sunulmuştur.

2.3.4.5. Oturum: Eğitim Senaryoları ile ilişkilendirme

Programın yetişkin uygulamaları bölümünde verilen eğitim senaryoları üzerinden tartışma ve değerlendirme yapılmıştır.

Eğitim programında yer alan duygular ile ilişkili çocuk kitapların öğretmenlere tanıtılmış, etkinliklerin uygulanma sürecinde kitaplar öğretmenler ile paylaşılmıştır.

Eğitim programında yer alan sınıf içinde yaşanabilecek durumlara ilişkin çocuklara yapmaları gerekenleri olumlu olarak belirten problem çözüme görsellerinin öğretmenler ile paylaşılması ve sınıf içinde kullanımına yönelik değerlendirme yapılması

Eğitim programında yer alan duygu görsellerinin öğretmenler ile paylaşılması ve sınıf içinde kullanımına yönelik değerlendirme yapılması

6.7. Oturum: OÖDDÖDAS Eğitim Programına genel bakış ve programın temel ilkeleri

Öz-düzenleme becerileri eğitim programı ile ilgili önemli bilgilerin paylaşılması ve programın temel ilkelerinin tartışılması ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Eğitim programında yer alan çocuk etkinliklerinin (davranışsal, bilişsel, sosyal ve duygusal öz-düzenleme şeklinde belirtilerek) tartışılması ve değerlendirilmesi yapılmıştır.

3.5.4. Programın Uygulanması

Ön testlerin tamamlanması ve öğretmenlere verilen OÖDDÖDAS eğitim programının eğitiminden sonra 8 hafta süren OÖDDÖDAS Programı uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce deney grubunda yer alan öğretmenlerin etkinlikleri uygulayacakları günler belirlenmiştir. Kontrol grubuna yönelik bir müdahale yapılmamış, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programını uygulamışlardır. Deney grubundaki çocuklara öğretmenleri tarafından uygulanan haftada üç gün ortalama 30 dakikalık oturumlar haricinde tüm çocuklar günlük eğitim akışına bağlı kalmışlardır. Öğretmenler tarafından uygulanan OÖDDÖDAS programı, 2020-2021 eğitim öğretim yılında güz döneminde 20.10.2020 ile 17.12.2020 tarihleri arasında uygulanmıştır.

3.5.5. Programı Uygulama Güvenirliği

Öğretmenler OÖDDÖDAS Eğitim Programını kendi sınıflarında uyguladıkları süre boyunca deney grubu öğretmenleri ile haftalık toplantılar yapılmıştır. Araştırmacı ve deney grubu öğretmenleri haftada en az bir gün toplanarak bir sonraki hafta uygulayacakları etkinliklerin süreci nasıl sürdüreceklere hakkında tartışılmış ve önceki hafta uygulanan etkinliklerin işleyişi değerlendirilmiştir. Ayrıca, toplantı sırasında öğretmenler ile etkinliklerin uygulanmasına yönelik yapılan pilot çalışmada bir öğretmenin çektiği video görüntüleri veya sözel değerlendirmelerinden notlar paylaşılmıştır. Ek olarak, öğretmenlerin programla ilgili güncel deneyimlerini yazdıkları yansıtıcı günlük üzerinden birbirleriyle paylaşmaları sağlanmıştır. Yansıtıcı günlük öğretmenlerin etkinliğin uygulanması sonrasındaki değerlendirmelerini içermektedir. Böylece, öğretmenlerin haftalık rutine uyma durumları takip edilerek ve toplantı sırasında öğretmenlerle bilgi paylaşımında eksiklik

yaşanmaması sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, “Etkinlik Değerlendirme Gözlemci Formu” oluşturularak öğretmenler arasında uygulama yönünden farklılık olup olmadığı programın başında, ortasında ve sonunda olmak üzere ikiye etkinlik seçilerek aynı etkinliği uygulama noktasında öğretmenler arası uyumun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Etkinlikler araştırmacı ve çocuk gelişimi alanından mezun yüksek lisans mezunu uzman eğitimci tarafından “Etkinlik Değerlendirme Gözlemci Formu” (Ek-1) kullanılarak yapılan değerlendirme sonrasında Kendall’s Wa (Kendall’s $W=0.80$ $p>.05$) testine bakıldığında görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Yapılan testin sonucu ve programı uygulama güvenilirliği için yapılan çalışmalar göz önüne alınarak, deney grubundaki öğretmenlerin uygulamalarda mümkün olduğunca standart uygulama yapmalarının teşvik edilmesi amaçlanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, karma desen araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümü verilerin analizi ve nitel bölümü içerik analizine ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmadaki verilerinin çözümlenmesinde uygun istatistiksel tekniğin belirlenmesi öncesinde verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Bu çalışmada uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilerin normalliğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 3.15’te belirtilmiştir.

Tablo 3.15. *Grupların Normalliğine İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları*

Grup	Ölçekler	Ön Test		Son test	
		Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık
Deney Grubu	BADO Görevleri	-.293	.269	-.229	-.744
	Zihin Kuramı Ölçeği	-.075	.718	-.912	-.147
	Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ)	2.201	-1.213	2.056	-1.528
	SYDD Sosyal Yetkinlik Alt boyutu	-.205	-.567	-.510	-.238
	Çocuklukta Öz-düzenleme ve Davranış Anketi (ÇÖDA)	-.742	-.249	.172	-.957
	Çocuklukta Yürütücü İşlevlerin Değerlendirilmesi (ÇYİD)	-.100	-.684	-.294	-.629
Ön test	BADO Görevleri	-.761	.299	-.876	.833
	Zihin Kuramı Ölçeği	-.256	.504	-.664	.310
	Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ)	1.017	-.974	-.605	-.858
	SYDD Sosyal Yetkinlik Alt boyutu	.058	-.713	1.461	-.837
	Çocuklukta Öz-düzenleme ve Davranış Anketi (ÇÖDA)	-.031	-.109	.163	-.056
	Çocuklukta Yürütücü İşlevlerin Değerlendirilmesi (ÇYİD)	-.161	.515	1.296	.743

Tablo 3.15'te görülen normallik testleri sonucunda, araştırma verilerinin -0.031 ile 2.201 değer aralığında olduğu için normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Ortalama, mod ve ortancanın eşitliği ve çarpıklığın değerinin -3 ile $+3$ arasında bir değere sahip olması verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade eder (Büyüköztürk, 2014; Kalaycı, 2016).

Örneklem büyüklüğü düşünüldüğünde bu araştırmanın çalışma gruplarında yer alan çocuk sayısı 30'un üzerindedir. Araştırmalarda parametrik tekniklerin uygulanması için grubun sayısının 30'un üzerinde olmasının gerekliliği belirtilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu bakımdan, araştırmada parametrik teknikler uygulanmıştır. Öğretmenler tarafından uygulanan OÖDDÖDAS Eğitim Programının etkisini ortaya çıkarmak için toplanan verilerin analiz sürecinde SPSS 25 analiz programı yardımıyla "İlişkisiz Örneklem için t Testi" ve "İlişkili Örneklem için t Testi" tekniklerinden faydalanılmıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların puanlarının detaylı şekilde analiz yapılması için Genel Lineer Model kullanılarak çıkan sonuçlar incelenmiştir.

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerini içeren nitel bulgular içerik analizi tekniği kullanılarak yorumlanmıştır. İçerik analizinde bir yazılı metni parçalara ayrılarak, birbiriyle ilişkisi açısından gruplanması ve kategorilere bölünerek özetlenmesi şeklinde ifade edilebilir (Büyüköztürk ve diğ., 2017).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmanın amacı OÖDDÖAS Eğitim Programının 5-6 yaş grubu çocuklarının zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri üzerindeki etkisini ve programa yönelik öğretmen görüşlerini incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, belirlenen yöntemler kullanılarak elde edilen analiz sonuçlarına yönelik bulgular sunulmuştur.

4.1. Nicel Verilere Ait Bulgular

Bu kısımda, nicel verilerle ilgili gruplar arası ön test bulgularına, deney ve kontrol grubu ön test-son test bulgularına, gruplar arası son test bulgularının karşılaştırılmasına ve genel doğrusal model analizine ait bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Gruplar Arası Ön Test Bulguları

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerilerine ilişkin ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu problemi için deney ve kontrol grubu çocukların ön testlerden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Uygulama öncesinde gruplar arasında çocukların zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İlişkisiz Örneklem t Testi (Independent Samples t Test) yapılarak sonuçlar Tablo 4.1’ de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t- Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	df	t	p
Zihin Kuramı Ölçeği	Deney	32	2.96	1.09	60	.531	.597
	Kontrol	30	2.76	1.07			
Baş-Ayak Parmakları-Diz-Omuzlar (BADO) Toplam	Deney	32	25.13	8.21	60	.965	.338
	Kontrol	30	23.23	7.13			
Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ)	Deney	32	66.56	7.74	60	1.513	.136
	Kontrol	30	63.30	9.21			
Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği (SYDD) Sosyal Yetkinlik Alt boyutu	Deney	32	36.94	4.27	60	-1.719	.091
	Kontrol	30	39.47	7.06			
Çocuklukta Öz-düzenleme ve Davranış Anketi (ÇÖDA)	Deney	32	57.44	5.78	60	.037	.970
	Kontrol	30	57.37	8.90			
Çocuklukta Yürütücü İşlevlerin Değerlendirilmesi (ÇYİD)	Deney	32	30.72	5.05	60	1.856	.068
	Kontrol	30	28.37	4.91			

P> .05

Tablo 4.1'e göre, deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön test toplam zihin kuramı testi puanları ($t = .531$; $p > .05$), öz-düzenleme puanları BADO toplam ($t = .965$; $p > .05$) ÇÖDA toplam ($t = .037$; $p > .05$), ÇYID toplam ($t = 1.856$; $p > .05$), ÇDDO toplam ($t = 1.513$; $p > .05$) ve sosyal yetkinlik puanları ($t = -1.719$; $p > .05$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgular düşünüldüğünde, öğretmen eğitim programını uygulamaya başlamadan öncesinde iki farklı grupta bulunan çocukların benzer zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri gösterdiği görülmektedir.

4.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Bulguları

Araştırmanın ikinci alt problemi "Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri ön test- son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu problemi için deney grubunun kendi içerisinde kontrol grubunun da kendi içerisinde ön test- son testten aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Uygulanan programdan sonra çocukların deney ve kontrol grubu ön test-son test bulguları zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İlişkili Örneklem t Testi (Paired Samples t Test) yapılarak deney grubu sonuçları Tablo 4.2'de ve kontrol grubu sonuçları Tablo 4.3'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Deney Grubu Çocukların Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması İçin İlişkili Örneklem t Testi Tablosu

Ölçekler		Deney grubu					
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Zihin Kuramı Ölçeği	Ön test	32	2.90	1.02	31	-9.21	.000*
	Son test	32	3.80	.70			
Baş-Ayak Parmakları-Diz-Omuzlar (BADO) Toplam	Ön test	32	25.12	8.20	31	-12.09	.000*
	Son test	32	42.84	10.10			
Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ)	Ön test	32	66.56	7.74	31	-17.16	.000*
	Son test	32	79.21	8.36			
Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği (SYDD) Sosyal Yetkinlik Alt boyutu	Ön test	32	36.93	4.27	31	-25.55	.000*
	Son test	32	46.18	4.36			
Çocuklukta Öz-düzenleme ve Davranış Anketi (ÇÖDA)	Ön test	32	57.43	5.78	31	-12.87	.000*
	Son test	32	66.18	7.05			
Çocuklukta Yürütücü İşlevlerin Değerlendirilmesi (ÇYİD)	Ön test	32	30.71	5.04	31	-13.79	.000*
	Son test	32	46.53	7.08			

* $p < .05$

Tablo 4.2. incelendiğinde, öğretmenler tarafından uygulanan OÖDDÖDAS Eğitim Programının çocukların zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri üzerindeki

etkisinin incelendiği bu araştırmada program uygulanan deney grubu çocuklarının program öncesi zihin kuramı puan ortalaması (\bar{X} (öntest)= 2.90), program sonrası (\bar{X} (sontest)= 3.80); program öncesi BADO öz-düzenleme becerileri puan ortalaması (\bar{X} (öntest)= 25.12), program sonrası (\bar{X} (sontest)= 42.84); Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ) program öncesi (\bar{X} (öntest)= 66.56), program sonrası (\bar{X} (sontest)= 79.21); Çocuklukta Öz-düzenleme ve Davranış Anketi (ÇÖDA) \bar{X} (öntest)= 57.43), program sonrası (\bar{X} (sontest)= 66.18); Çocuklukta Yürütücü İşlevlerin Değerlendirilmesi (ÇYİD) (\bar{X} (öntest)= 30.71), program sonrası (\bar{X} (sontest)= 46.53); program öncesi sosyal yetkinlik puan ortalaması (\bar{X} (öntest)= 36.93), program sonrası (\bar{X} (sontest)= 46.18) olduğu görülmüştür. Deney grubunda bulunan çocukların ön test son test toplam puanları arasında toplam zihin kuramı testi puanları ($t = -9.21$; $p < .05$), BADO öz-düzenleme puanları ($t = -12.09$; $p < .05$), ÇDDÖ puanları ($t = -17.16$; $p < .05$), ÇÖDA puanları ($t = -12.87$; $p < .05$), ÇYİD puanları ($t = -13.79$; $p < .05$) ve sosyal yetkinlik puanları ($t = -25.55$; $p < .05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler tarafından uygulanan eğitim programının çocukların zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri üzerine olumlu bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.3. Kontrol Grubu Çocukların Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması İçin İlişkili Örneklem t Testi Tablosu

Ölçekler		Kontrol grubu					
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Zihin Kuramı Ölçeği	Ön test	30	2.76	1.04	29	-5.03	.000*
	Son test	30	3.23	.93			
Baş-Ayak Parmakları-Diz-Omuzlar (BADO) Toplam	Ön test	30	22.86	7.06	29	-12.87	.000*
	Son test	30	28.90	6.59			
Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ)	Ön test	30	63.30	9.21	29	-1.578	.125
	Son test	30	63.66	8.67			
Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği (SYDD) Sosyal Yetkinlik Alt boyutu	Ön test	30	39.46	7.06	29	-1.515	.141
	Son test	30	39.83	6.94			
Çocuklukta Öz-düzenleme ve Davranış Anketi (ÇÖDA)	Ön test	30	57.36	8.90	29	-1.987	.056
	Son test	30	57.20	8.82			
Çocuklukta Yürütücü İşlevlerin Değerlendirilmesi (ÇYİD)	Ön test	30	28.36	4.91	29	-13.433	.000*
	Son test	30	33.96	5.35			

Tablo 4.3 incelendiğinde, herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubu çocuklarının program öncesi zihin kuramı puan ortalaması (\bar{X} (öntest)= 2.76), program sonrası (\bar{X} (sontest)= 3.23); program öncesi BADO öz-düzenleme becerileri puan ortalaması (\bar{X} (öntest)= 22.86), program sonrası (\bar{X} (sontest)= 28.29); Çocuk Davranış Değerlendirme

Ölçeği (ÇDDÖ) program öncesi (\bar{X} (öntest)= 63.30), program sonrası (\bar{X} (sontest)= 63.66); Çocuklukta Öz-düzenleme ve Davranış Anketi (ÇÖDA) \bar{X} (öntest)= 57.36), program sonrası (\bar{X} (sontest)= 59.66); Çocuklukta Yürütücü İşlevlerin Değerlendirilmesi (ÇYİD) (\bar{X} (öntest)= 28.36), program sonrası (\bar{X} (sontest)= 33.96); program öncesi sosyal yetkinlik puan ortalaması (\bar{X} (öntest)= 39.46), program sonrası (\bar{X} (sontest)= 39.83) olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubunda bulunan çocukların ön test son test toplam puanları arasında toplam zihin kuramı testi puanları ($t = -5.03$; $p < .05$), BADO öz-düzenleme puanları ($t = -12.87$; $p < .05$), ÇYİD puanları ($t = -13.43$; $p < .05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken; sosyal yetkinlik puanları ($t = -15.15$; $p > .05$), ÇDDÖ puanları ($t = -1.578$; $p > .05$) ve ÇÖDA puanları ($t = -1.987$; $p > .05$), arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.1.3. Gruplar Arası Son Test Bulgularının Karşılaştırılması

Araştırmanın üçüncü alt problemi OÖDDÖAS Eğitim Programının uygulandığı deney grubundaki ve bu programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerilerine ilişkin son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu problemini için deney ve kontrol grubu çocukların son testlerden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Uygulamadan sonra gruplar arasında çocukların zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla İlişkisiz Örneklem t Testi (Independent Samples t Test) yapılarak sonuçlar Tablo 4.4 de sunulmuştur.

Tablo 4.4. *Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Son Test Puanlarının Karşılaştırılması İçin İlişkisiz Örneklem t Testi Tablosu*

Ölçekler		<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Zihin Kuramı Ölçeği	Deney grubu	32	3.88	.70	60	3.05	.003*
	Kontrol grubu	30	3.23	.93			
Baş-Ayak Parmakları-Diz-Omuzlar (BADO) Toplam	Deney grubu	32	42.56	10.19	60	5.98	.000*
	Kontrol grubu	30	29.23	6.90			
Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ)	Deney grubu	32	79.22	8.36	60	5.36	.001*
	Kontrol grubu	30	67.23	9.22			
Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği (SYDD) Sosyal Yetkinlik Alt boyutu	Deney grubu	32	47.63	7.50	60	3.40	.000*
	Kontrol grubu	30	42.53	8.36			
Çocuklukta Öz-düzenleme ve Davranış Anketi (ÇÖDA)	Deney grubu	32	66.19	8.90	60	3.22	.002*
	Kontrol grubu	30	59.67	8.82			
Çocuklukta Yürütücü İşlevlerin Değerlendirilmesi (ÇYİD)	Deney grubu	32	46.53	7.08	60	7.83	.000*
	Kontrol grubu	30	33.97	5.35			

Tablo 4.4 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların son test toplam zihin kuramı testi puanları ($t= 3.05$; $p< .05$), BADO öz-düzenleme beceri puanları ($t= 5.98$; $p< .05$), ÇDDÖ puanları ($t= 3.40$; $p< .05$), ÇÖDA puanları ($t= 3.22$; $p< .05$) ÇYİD puanları ($t= 7.83$; $p< .05$) ve sosyal yetkinlik beceri puanları ($t= 7.83$; $p< .05$) arasında istatistiksel açıdan deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

4.1.4. Genel Lineer Model Analizine Ait Bulgular

Yapılan ilişkili örneklem t testi sonuçlarına bakıldığında, kontrol grubu çocuklarında zihin kuramı, öz-düzenleme ve yürütücü işlev becerileri testlerinde 8 haftalık süreç sonunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sebeple, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların zihin kuramı, öz-düzenleme ve yürütücü işlev testlerinden aldıkları puanların daha detaylı analiz edilmesi amacıyla Genel Doğrusal Model “Tekrarlı Ölçümler ANOVA” analizi ile sonuçlar tekrar karşılaştırılır. Deneysel çalışmalarda, müdahalenin etkisini incelemek için katılımcılardan birden fazla zaman noktasında veri toplandığında ve verilen cevaplar karşılaştırılmak istendiğinde, grup ortalaması puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla “Tekrarlı Ölçümler ANOVA” yapılabileceği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2017).

Zihin Kuramı Ölçeğine İlişkin Bulgular. Yapılan çalışmada deney ve kontrol gruplarına program uygulamasına başlamadan önce ve program uygulaması tamamlandıktan sonra ölçek uygulanarak zihin kuramı puanları hesaplanmış ve deney grubunda uygulanan programın çocukların zihin kuramı becerilerini nasıl etkilediği ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

ZKÖ’den elde edilen Levene’s Testinde ön testlerde p değeri .517 son testlerde .083 olduğu görülmüştür. Ön test, son teste ve kalıcılık testinde $p>.05$ olduğundan gruplar arası varyansların homojen olduğu görülmüştür. Sonuçlar Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5.ZKÖ Toplam Puan Levene’s Test

	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
ZKÖ Ön Test	.426	1	60	.517
ZKÖ Son Test	3.10	1	60	.083
ZKÖ İzleme Testi	4.04	1	60	.051

Tablo 4.6’da çalışma grubundan elde edilen verilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.6.ZKÖ Toplam Zihin Kuramı Becerileri Puanı Ön Test- Son Test-İzleme Testi Puanlarının Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Denekler arası	137.312	61	12.504		
Grup(Birey/Grup)	10.389	1	10.389	4.911	.030
Hata	126.923	60	2.115		
Denekler içi	40.140	124	13.085		
Ölçüm	23.355	2	11.677	98.654	.000
Grup*Ölçüm	2.581	2	1.290	10.902	.000
Hata	14.204	120	.118		
Toplam	177.452	185	25.589		

*p<.05

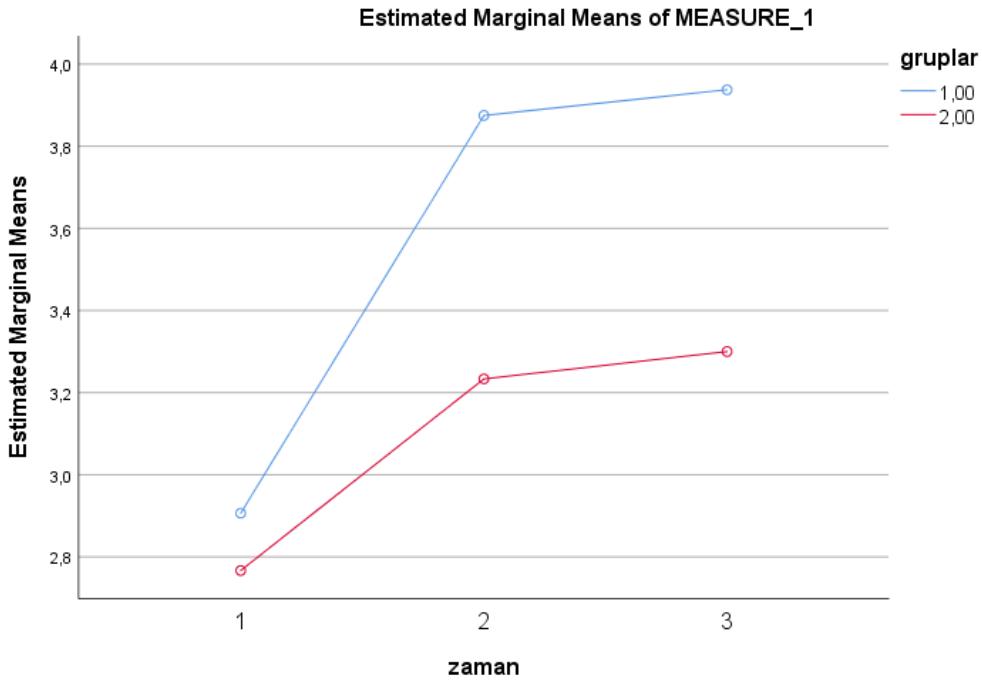
Tablo 4.6 daki sonuçlara bakıldığında; ZKÖ toplam puanından elde edilen verilerin sonuçlarına göre, öğretmenler tarafından OÖDDÖAS Eğitim Programının, uygulandığı deney grubu ile programın uygulanmadığı çocukların toplam zihin kuramı gelişimlerinin uygulama öncesinden sonrasına farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F(2;120) = 10.902$; $p < .05$). Bu bulgu; deney grubundaki ve kontrol grubundaki çocukların OÖDDÖAS, uygulanmasının zihin kuramı becerilerini arttırmada farklı etkilerinin olduğunu anlaşılmaktadır. Buna göre deney grubundaki çocuklara uygulanan OÖDDÖAS Eğitim Programının, kontrol grubundaki çocuklara uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim programına göre çocukların zihin kuramı becerilerini arttırmada daha etkili olduğunu göstermektedir. Çocukların ZKÖ'den aldıkları ön test, son test ve izleme test ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7.Grupların ZKÖ'den Aldıkları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Ön test			Son test			İzleme Testi		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Deney Grubu	32	2.91	1,027	32	3.87	.707	32	3.94	.669
Kontrol Grubu	30	2.77	1,040	30	3.23	.935	30	3.30	.877

Tablo 4.7 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların uygulama öncesi \bar{X} (ön test)=2.91 iken uygulama sonrası bu değer \bar{X} (son test)= 3.87, kalıcılık testi sonunda ise \bar{X} (izleme test)= 3.94 olmuştur. Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi \bar{X} (ön test)=2.77 iken son test sonrası \bar{X} (son test)=3.30 ve kalıcılık testi sonunda ise \bar{X} (izleme test)=3.30 olmuştur. Buna göre, hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların ZKÖ den aldıkları toplam zihin kuramı becerileri puanlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Fakat, deney grubundaki çocukların zihin kuramı becerilerindeki artışın kontrol grubundaki çocukların zihin kuramı becerilerindeki artışa oranla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Sonuç olarak, hem deney hem de kontrol grubunda 8 haftalık süre sonunda

zihin kuramı becerilerinde artış olduğu; programın uygulandığı deney grubundaki çocukların, programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocuklara oranla zihin kuramı becerilerinde istatistiksel olarak daha fazla bir artış olduğu belirtilebilir. Şekil 4.1’de deney ve kontrol grubundaki çocukların ZK Toplam zihin kuramı becerileri ön test puanlarına göre başlangıç seviyeleri ve 8 haftalık uygulamadan sonra uygulanan son test ve kalıcılık testi puanlarına göre zihin kuramı becerilerinde ortaya çıkan değişiklik gösterilmiştir.



Şekil 4.1.ZKÖ gruplar arası elde edilen test puanları değişimi

(Gruplar; 1=Deney Grubu, 2=Kontrol Grubu)

Şekil 4.1’e bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının ZKÖ den ön testte benzer puanlar alırken ikinci ölçüm olan son testte puanların deney grubu lehine arttığı görülmektedir. Grup içi ön test- son test puanları karşılaştırıldığında zihin kuramı becerileri bakımından her iki grupta da anlamlı farklılık görülürken yapılan “Genel Doğrusal Model” göre deney grubunun puanlarının kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde arttığı belirlenmiştir.

Zihin Kuramı Ölçeğinden Ön test, Son test ve kalıcılık testi için elde edilen puanları kıyaslamak için tekrarlanan ölçümler ANOVA testi yürütülmüştür. Ön test ve son test arasında, ön test ve kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Wilks’ Lambda =.34, $F(2,59) = 55.84$, $p < .05$.

BADO ölçeğine ait bulgular. Yapılan çalışmada, deney ve kontrol gruplarına program uygulamasına başlamadan önce ve program uygulaması tamamlandıktan sonra

ölçek uygulanarak öz-düzenleme puanları hesaplanmış ve deney grubunda uygulanan programın çocukların öz-düzenleme gelişimlerini nasıl etkilediği ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

BADO'dan elde edilen Levene's Testinde ön testlerde p değeri .567 son testlerde .040 ve kalıcılık testinde .031 olduğu görülmüştür. Ön testte $p > .05$ olduğundan gruplar arası varyansların homojen olduğu görülmüştür. Ancak, son test ve kalıcılık testi p değeri incelendiğinde $p < .05$ olduğundan gruplar arası varyansların son testlerde homojen olmadığı belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. *BADO Toplam Puan Levene's Test*

	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
BADO Ön Test	.331	1	60	.567
BADO Son Test	4.41	1	60	.040
BADO İzleme Testi	4.90	1	60	.031

Marshall tarafından tekrarlanan çift yönlü ANOVA'da homojenliğin eşit çıkmaması durumunda değerlerin $p < .01$ düzeyinde değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (akt. Canbeldek, 2020.). Tablo 4.9'da çalışma grubundan elde edilen verilerin ön test ve son test puanlarına ait ANOVA sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.9. *BADO Toplam Öz-düzenleme Gelişim Puanı Ön Test- Son Test-İzleme Testi Puanlarının Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Denekler arası Grup(Birey/Grup)	15.399.811	61	4506.174		
Hata	4321.333	1	4321.333	23.404	.000
Denekler içi Ölçüm	11078.478	60	184.641		
Hata	8,593.357	124	3552.777		
Ölçüm	5682.992	2	2841.496	225.372	.000
Grup*Ölçüm	1397.400	2	698.700	55.417	.000
Hata	1512.965	120	12.608		
Toplam	23.993.168	185	8058.951		

* $p < .01$

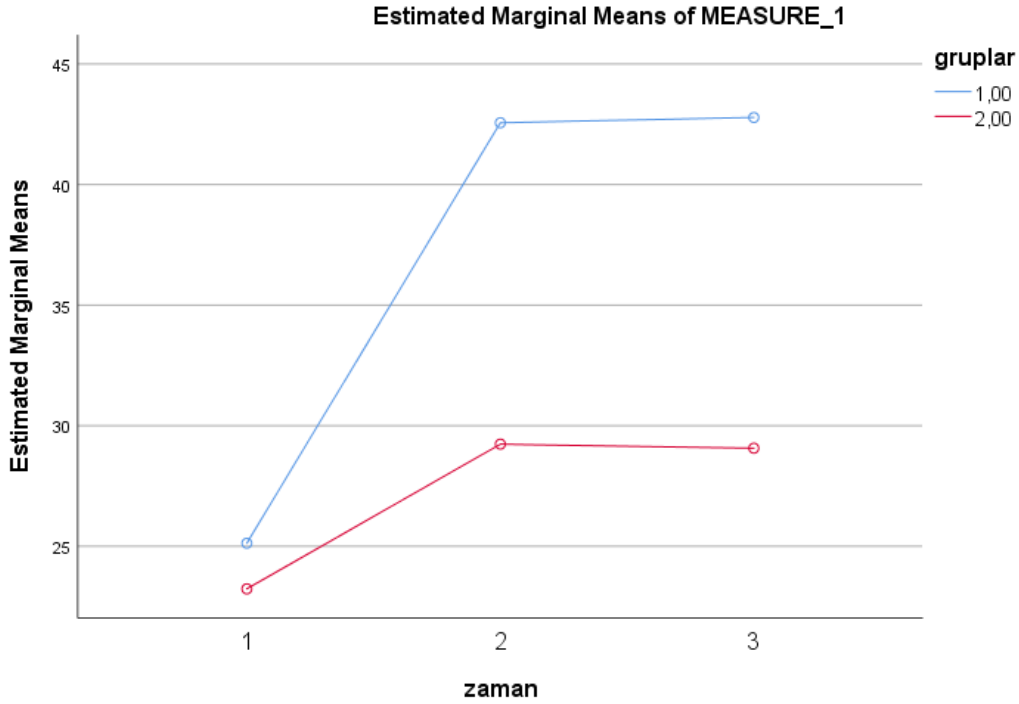
Tablo 4.9'daki BADO toplam puanından elde edilen verilerin sonuçlarına göre, öğretmenler tarafından OÖDDÖAS Eğitim Programının, uygulandığı deney grubu ile programın uygulanmadığı çocukların toplam öz-düzenleme gelişimlerinin uygulama öncesinden sonrasına farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F(2;120) = 55.417$; $p < .01$). Bu sonuca göre, deney grubundaki ve kontrol grubundaki çocukların OÖDDÖAS, uygulanmasının öz-düzenleme becerilerini arttırmada farklı etkilerinin olduğunu göstermektedir. Buna göre, deney grubunda bulunan çocuklara uygulanan OÖDDÖAS Eğitim Programının kontrol grubundaki yer alan çocuklara uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programına göre çocukların öz-düzenleme becerilerini arttırmada daha etkili

olduğuna ulaşılmıştır. Çocukların BADO'dan aldıkları ön test, son test ve izleme test ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 4.10 sunulmuştur.

Tablo 4.10. *Grupların BADO'dan Aldıkları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Gruplar	Ön test			Son test			İzleme Testi		
	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Deney Grubu	32	25.12	8.210	32	42.56	10.198	32	42.781	10.028
Kontrol Grubu	30	23.23	7.137	30	29.23	6.902	30	29.066	6.700

Tablo 4.10 incelendiğinde deney grubundaki çocukların uygulama öncesi \bar{X} (ön test)= 25.12 iken uygulama sonrası bu değer \bar{X} (son test)= 42.56, kalıcılık testi sonunda ise \bar{X} (izleme test)= 42.781 olmuştur. Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi \bar{X} (ön test)= 23.23 iken son test sonrası \bar{X} (son test)= 29.3 ve kalıcılık testi sonunda ise \bar{X} (izleme test)= 29.066 olmuştur. Buna göre, hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların BADO ölçeğinden aldıkları toplam öz-düzenleme becerileri puanlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Fakat, deney grubundaki çocukların öz-düzenleme becerilerindeki artışın kontrol grubundaki çocukların öz-düzenleme becerilerindeki artışa oranla istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak, hem deney hem de kontrol grubunda 8 haftalık süre sonunda öz-düzenleme becerilerinde artış olduğu; programın uygulandığı deney grubundaki çocukların, programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocuklara oranla öz-düzenleme becerilerinde istatistiksel olarak daha fazla bir artış olduğu söylenebilir. Şekil 4.2'de deney ve kontrol grubundaki çocukların BADO Toplam öz-düzenleme becerilerine yönelik ön test puanlarına göre başlangıç seviyeleri ve 8 haftalık uygulama sonucunda yapılan son test ve kalıcılık testi puanlarına göre öz-düzenleme becerilerinde meydana gelen değişiklik yansıtılmaktadır.



Şekil 4.2. BADO gruplar arası elde edilen test puanları değişimi

(Gruplar; 1=Deney Grubu, 2=Kontrol Grubu)

Şekil 4.2'ye bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının BADO ölçeğinden ön testte benzer puanlar alırken ikinci ölçüm olan son testte puanların deney grubu lehine arttığı saptanmıştır. Grup içi ön test- son test puanları karşılaştırıldığında öz-düzenleme becerileri bakımından her iki grupta da anlamlı farklılık görülürken yapılan “Genel Doğrusal Model” göre deney grubunun puanlarının kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde arttığı ortaya koyulmuştur. BADO Ölçeğinden Ön test, Son test ve kalıcılık testi için elde edilen puanları kıyaslamak için tek faktörlü tekrarlanan ölçümler ANOVA testi yürütülmüştür. Ön test ve son test arasında, ön test ve kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Wilks' Lambda = .20, $F(2,59) = 116.237$, $p < .01$.

ÇYİD'ölçeğine ait bulgular. Yapılan çalışmada, deney grubuna program uygulamasına başlamadan önce ve program uygulaması tamamlandıktan sonra ölçek uygulanarak yürütücü işlev beceri seviyeleri ölçülmüş ve deney grubunda yapılan 8 haftalık uygulamanın çocukların yürütücü işlev becerilerinin nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır.

ÇYİD'den elde edilen Levene's Testinde ön testlerde p değeri .517 son testlerde .083 olarak bulunmuştur. Ön test ve son teste testinde $p > .05$ olduğundan gruplar arası varyansların homojen olduğu görülmüştür. Sonuçlar Tablo 4.11'de yer almaktadır.

Tablo 4.11. *ÇYİD Toplam Puan Levene's Test*

	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
ÇYİDÖn Test	.32	1	60	.858
ÇYİD Son Test	3.037	1	60	.086

Tablo 4.12'de çalışma grubundan elde edilen verilerin ön test, son test puanlarına ait ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.12. *ÇYİD Puanı Ön Test- Son Test Puanlarının Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Denekler arası	4873.967	61	1775.156		
Grup(Birey/Grup)	1722.634	1	1722.634	32.798	,000
Hata	3151.333	60	52.522		
Denekler içi	5084.124	62	3550.459		
Ölçüm	3549.640	1	3549.640	292.940	,000
Grup*Ölçüm	807.446	1	807.446	66.636	,000
Hata	727.038	60	12.117		
Toplam	8.423.607	123	5325.615		

*p<.05

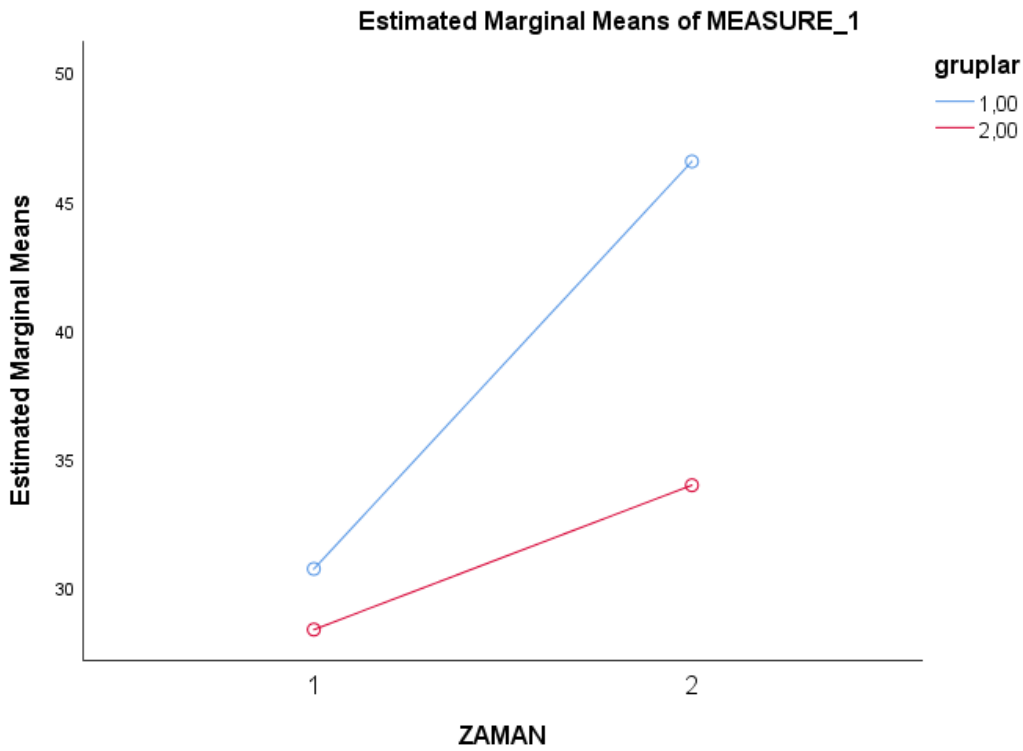
Tablo 4.12'deki ÇYİD toplam puanından elde edilen verilerin sonuçlarına göre, öğretmenler tarafından OÖDDÖAS Eğitim Programının uygulandığı deney grubu ile programın uygulanmadığı çocukların yürütücü işlev becerilerinin uygulama öncesinden sonrasına farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F(1;60) = 807.446$; $p < .05$). Bu bulgu; deney grubundaki ve kontrol grubundaki çocukların OÖDDÖAS Eğitim Programının, uygulanmasının yürütücü işlev becerilerini arttırmada farklı etkilerinin olduğunu göstermektedir. Buna göre deney grubundaki çocuklara uygulanan OÖDDÖAS Eğitim Programının kontrol grubundaki çocuklara uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programına göre çocukların yürütücü işlev becerilerini arttırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Çocukların ÇYİD'den aldıkları ön test, son test ve izleme test ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 4.13'de sunulmuştur.

Tablo 4.13. *Grupların ÇYİDİ'den Aldıkları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Gruplar	Ön test			Son test		
	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Deney Grubu	32	30.72	5.050	32	46.53	7.08
Kontrol Grubu	30	28.37	4.916	30	33.97	5.35

Tablo 4.13'de görüldüğü üzere, deney grubundaki çocukların uygulama öncesi \bar{X} (ön test)= 30.72 iken uygulama sonrası bu değer \bar{X} (son test)= 46.53 olmuştur. Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi \bar{X} (ön test)= 28.37 iken son test sonrası \bar{X} (son test)=

33.97 olmuştur. Buna göre, hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların ÇYİD ölçeğinden aldıkları toplam yürütücü işlev becerileri puanlarında artış olduğu saptanmıştır. Fakat, deney grubundaki çocukların yürütücü işlev becerilerindeki artışın kontrol grubundaki çocukların yürütücü işlev becerilerindeki artışa oranla istatistiksel olarak daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, hem deney hem de kontrol grubunda 8 haftalık süre sonunda yürütücü işlev becerilerinde artış olduğu; programın uygulandığı deney grubundaki çocukların, programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocuklara oranla yürütücü işlev becerilerinde istatistiksel olarak daha fazla bir artış olduğu söylenebilir. Şekil 4.3’de deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇYİD Toplam ait elde edilen ön test puanlarına göre başlangıç seviyeleri ve 8 haftalık uygulama sonucunda yapılan son test puanlarına göre yürütücü işlev becerilerinde meydana gelen değişiklik görülmektedir.



Şekil 4.3. Gruplar arası ÇYİD elde edilen test puanları değişimi

(Gruplar; 1=Deney Grubu, 2=Kontrol Grubu)

Şekil 4.3’e bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının ÇYİD ölçeğinden ön testte benzer puanlar alırken ikinci ölçüm olan son testte puanların deney grubu lehine arttığı belirlenmiştir. Grup içi ön test- son test puanları karşılaştırıldığında yürütücü işlev becerileri bakımından her iki grupta da anlamlı farklılık görülürken yapılan “Genel Doğrusal Model” göre deney grubunun puanlarının kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde arttığı belirlenmiştir.

4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları

Çalışmanın bu bölümünde öğretmen görüşmelerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Öğretmen Görüşmelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin programla ilgili genel görüşleri çerçevesinde öğretmen görüşmeleri yapılan içerik analizi sonucunda sunulmuştur. Ortaya koyulan kategoriler iki tema çerçevesinde olduğu belirtilmiştir. Bunlar: programın özellikleri, programın katkısı. Programın özellikleri, programın etkinlikleri ve programın uygulanması alt temalarından oluşurken; programın katkısı, çocukların gelişimine katkısı ve öğretmene katkısı kodlarından oluşmaktadır.

Programın Özellikleri

Öğretmenlerle programın uygulanması ile ilgili yapılan görüşmelerde, öğretmenler programın özelliklerini belirtmişlerdir. Programın özellikleri teması altında öğretmenler, program etkinlikleri ve programın uygulanmasını vurgulamışlardır. Tema altındaki kodlamalar da buna uygun olarak yapılmıştır. Program etkinlikleri, öğretmenlerin uygulama süreci sonrası programın güçlü yönlerini ve etkinlik planlarını değerlendirmelerini ifade etmektedir. Programın güçlü yönlerini ifade ederken;

Ö1, “Çocuklara oyunların verilip kolay ve zorluk aşamasının olması, o kesinlikle güçlü bir yön öğretmenlerin elinde her şey hazır ve burada verilen her bir etkinlik bizim kazanım göstergelerimizi karşılıyor. Yani ekstra bir kazanım gösterge yazmaya ihtiyaç duymuyoruz. Motor becerileri, müzik, kendini ifade etme bütün olarak gördük orada... Çocuklardaki aşamaları görüyoruz. Neredeydik nereye geldik zorlandılar mı, keyif aldılar mı değerlendirme sorularımıza uygun oradaki aşamalar. Grup çalışmaları, büyük grup küçük grup onlarda çok güzel keyifliydi. Bireysellikten çok grup dinamiğini tuttu. En azından bir grup gözlemci bir grup gözlemleyici öğretmene yardım ediyor. Bu şekilde oyunun çok dışında kalmıyor. O da destek veriyor onlarda güzeldi”

Ö1 Programı, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilişkilendirerek programın bütün gelişim alanları ile desteklenmesi, çalışma şekilleri, günlük plandaki değerlendirme bölümü ve programın kazanımlarını karşılaması yönleri ile değerlendirmiştir.

Ö2 programdaki etkinlikler ile ilgili görüşünü belirtirken;

“Çok mu kolay bir tık seviyeyi ilerletmek çocuklarında ilerlemesine sebep oluyor. Hep aynı monotonluktan çıkıp aa evet öğretmenim. Mesela bu disiplinli dansa çıkmak yerine farklı dans etmek daha çok hoşlarına gitti.diz çökmesi, vücut bölümlerinin sırayla hareketsizleşmesi, tekrar yerine gelmesi tersi hareketler yapması onların dikkatlerini toplamaları ve çok eğleniyorlar haha yanıldım falan kendileri de fark ediyor güzel çok eğlenceli oldu.”

Ö1 ve Ö2 programın kolaydan zora bölümünün, çocuğun ilerlemesini sağlaması, oyunun farklılaşması yönleri ile olumlu şekilde etkilediğini vurguladıkları belirtilebilir.

Program genel olarak çocuk kurallara uygun hareket etmeyince oyundan çıkarmak yerine çocukları farklı yönergeler ile oyunda tutmayı ya da çocuğu gözlemci rolü ile öğretmene yardımcı olması yönünde yönlendirilmesi önerilmektedir. Öğretmenler programın bu özelliğini de çocuklar açısından dikkatlerini toplamaları ve eğlence bakımından fayda sağladığı yönünde değerlendirdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, programın özelliği teması altında programın uygulanmasına ilişkin görüşlerdir. Süreç içerisinde programın öğretmenler tarafından materyal ihtiyacının olmaması ya da düşük maliyetli olması bakımından sınıfta kolaylıkla uygulanabileceği şeklinde belirtilebilir. Bu durumu Ö1 görüşme sırasında;

“Materyal konusunda hiç zorlanmadık. Çok basit sınıftaki materyalleri kullandık. Balonu, topu kullandık. Sizin verdiğiniz renkli resimlerde çok işe yaradı onu alıp duygularını birbirlerine anlatırken kullandılar. Resim yaparken kullandılar... Çünkü siz bizi çok desteklediniz. Hikayeleri, materyalleri hazır verdiniz. Zaten oyunlar ve çalışma kağıtları hazırda aşama aşama herhangi bir zorlandığımız kısım olmadı.”

Ö2 ise bu durumu;

“Herhangi bir masraf gerektirmiyor. Aileleri de oynayabilirler. Eve gelen arkadaşları ile de oynayabilirler. Bizim eski çocukluk oyunlarımız gibi oynayabilecekleri türde çok keyifliydi aynı zamanda.”

Ö3 programın uygulanma sürecine yönelik görüşü ise;

“Programın kalabalık gruplara da büyük, küçük gruba da uygulanabilmesi, çok materyale ihtiyaç duyulmaması. Hem düşük maliyetli hem kalabalık sınıflarda uygulanabilir...Şunu da farkettim çocuklara birtakım davranışları kazandırmaya çalışırken çok da malzemeye, materyale gerek olmadığını gördüm.”

Ö1, Ö2 ve Ö3'ün yukarıdaki ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, etkinliklerin uygulama sürecinde herşeyin hazır olmasının uygulamaya pratiklik kazandırdığı belirtilebilir.

Programın katkısı

Öğretmenlerle programın uygulanması ile ilgili yapılan görüşmelerde öğretmenler programın uygulanması sonrasında çocukların gelişimlerini ve sürecin mesleki yaşamlarına katkılarını ifade etmişlerdir. Programın katkısı teması altında öğretmenler, programın çocukların gelişime katkısını ve öğretmene katkısını vurgulamışlardır. Tema altındaki kodlamalar da buna uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Programın çocukların gelişimine katkısını görüşme sırasında ifade eden Ö1, Ö2 ve Ö3 genel olarak dil gelişimi, sosyal gelişim ve bilişsel gelişimi bakımından çocukların gelişim gösterdiğini belirtmişlerdir. Ö1 görüşmesi sırasında;

“İyi olan öğrenciler zaten iyi. Ama biraz daha yavaş olanları, kendini ifade etmesi, o etkinliği planlayıp yapması konusunda da birebir gözlemledim. İsim vermem gerekirse... (6 çocuk ismi sayıldı.) baya yol katettik. Yapanlarda sıkıntı yok da önemli olan diğerleri. İfadeleri cümleleri değişti, kendinden daha eminler... İş birliği içinde çalıştılar. Arkadaşlarının duygularına değer verdiler. Kendilerinin hissettikleri en önemlisi onun farkına vardılar. O yüzden önce çocuğun kendini farkedip, sonra arkadaşları ile empati kurarak bazı şeyleri yaşamaları güzeldi, keyifliydi. Aşama aşama çocuğun nereden nereye geldiğini görebiliyorum. Benim en önem verdiğim şey zaten çocuğun kendini değerlendirebilmesi hissettiğinin, ne yaptığının farkında olması. O öz denetimi kazandığında zaten diğer yapacağı akademik çalışmaların hepsi geliyor arkasından.”

Ö2’de çocukların gelişimi ile ilgili olarak;

“Çocuklar üzerindeki davranış bozukluğu olanlardaki değişimi görüyorsun, birbirlerine karşı saygıları farklılaştı, birbirlerine hitapları değişti. Tavırları, sınıf içindeki tavırları herşey olumlu yönde gidiyor o yüzden çok memnunum...Mesela senaryo da çocuklar kendileri oluşturup, yaptılar oynadılar çok etkili oldu davranışlarda, duygularla ilgili kartlar problemleri davranışlar üzerinde...Aynı şeyleri günlük hayatlarına da yansıtılar. Güzel olumlu etkileri gördük çok işe yaradı...Bir başkasını anlayabilme empati kurabilme, kendi hissettiği duyguları ifade edebilme.”

Ö3 programın çocuklara katkısına yönelik görüşlerini şu şekilde belirtmiştir;

“Çocukların duygularını ifade etme, gün içinde duyguları kullandıklarını, birbirlerine empati kurma ne hissettiğini sorgulama, karşı tarafı mutlu ettiğinde mutlu olma, kendisine yapılan olumsuz davranışı kötü nitelendirdiği davranışın karşılığı olarak yine kötü davranmaması gerektiğinin farkına varma.”

Öğretmenlerin yukarıdaki ifadelerinden anlaşıldığı üzere programın çocukların gelişimine katkılarının kendilerini ifade etme, kendi duygularının farkına varma, duygularını ifade etme, empati kurma, iş birliği kurma, plan yapma gibi öz-düzenleme becerilerini içeren davranışları olumlu şekilde etkilediği ifade ettikleri belirtilebilir.

Öğretmenler çocuklara katkı konusunda sınıftaki gözlemlerini anlattılar. Ö1 programın çocukların gelişimine olan katkısını bir gözlemlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bir gün siz kendiniz çalışmalarınıza geçin dedim. Biz engelli parkuru etkinliğini oynamak istiyoruz dediler. Bütün bir sınıf bir araya gelip parkuru kendileri yaptılar, hayvanlara karar verdiler aynı aşamaları. Ben hiç karışmadım. Benim biraz işim vardı masada. Gözlemledim uzaktan ve on beş, on altı çocuk çok güzel koordine olup onu başarabildiler. O da çok güzel bir şey kendindeki öz disiplini başaran çocuk arkadaşlarıyla da iyi iletişim kurup, grup oyunlarını çok güzel yaptılar... Birbirleriyle yardımlaşma, planlama, birbirlerine destek olma bu davranışlarda çok ciddi değişim gördüm.”

Ö1 sınıf genelinde gözlemi ile sınıf atmosferindeki olumlu yansımaları belirtirken,

Ö2 ise davranış problemi olduğunu gözlemlediği çocuktaki değişimi şu şekilde ifade etmiştir;

“Bazı çocuklar direnç gösteriyor. Bir öğrencim var. Ama ben böyle istedim. Benim canım böyle istedi. Bu çocukları daha aktif kılarak, daha çok görevlendirerek, daha çok konuşarak

duygularını ifade etmesini sağlayarak ne yapması gerektiğini, herkesin her zaman her istediğini yapamayacağı konusunda daha kırdık o dürtüleri. Çok işe yaradığını söyleyebilirim.”

Ö1, Ö2 ve Ö3 tarafından kullanılan bu ifadeler programın etkilerinin sınıf içerisinde öğretmen tarafından gözlemlendiğini görülmektedir. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgular sonucunda çocukların gelişimlerinde görülen farklılığın, öğretmenlerin ifadeleri ile desteklendiği söylenebilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde programın katkısı teması altında ortaya çıkan programın eğitim sürecinde öğretmene katkısına ilişkin görüşlerdir. Öğretmenlerden, mesleki süreçlerine olan katkıyı vurgulayan Ö1 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Çok da ilgimizi çekmişti...siz anlatırken...yaptıklarımı, şu an yapmadıklarımı bir nostalji yaşadım. Sınıfta tekrar uygulayabileceklerimi hatırlayabildiğim içinde katkısı oldu hani bilgi gerçekten çok güzeldi o anlamda, çok dolu doluydu. Ne kadar koşturarak bir bilgi bombardmanı olsa da. Gerçekten içeride olanları çıkarmış olduk. Onları yansıttık. Sınıfta da bunları tabi dönüp kullandık. Gerçekten bazılarını unutmuşum hatırlattı bana mesela o çok güzeldi.”

Ö3 mesleki katkısı noktasında,

“Mesleki anlamda çok şey kazandırdı. Altın değerinde bilgiler öğrendim.”

şeklinde belirtmiştir. Bu durumu Ö2 görüşme sırasında;

“Bazı şeyleri ne kadar yıllarca çalışsan tecrübe etsen de çok üstünde durmuyorsun belki ya da bilincini yitiriyorsun. Daha bilinçli yapmak daha güzel oluyor...Programın çok mu kolay bölümü... ben bunca yıl onu hiç düşünmemişim. O çok güzel oldu kendimi de değerlendirme ve geliştirme şansım oldu. Mesela çocuklar oynarken biz sol beyin lobunu kullanmıyormuşuz demekki diyorum. Biz çok öldürmüşüz o tarafı çocuklar bizden daha dikkatli, bazen oyunlarda tersini yaptığımız zaman ben yanılıyorum. Sonra da aa tamam tamam diyorum... Biz artık monotonlaşmışız aynı oyunlarla onu anladım. Kendimizi yenileme gereği duyduğumuzu anladım önemini böyle akademik olarak da görmek hoşuma gitti. Çocuklarda bende çok eğlendim. Biz birlikte oynadık. Zaten birlikte oynayınca da keyifli oluyor.”

Sürecin öğretmenlerde genel olarak ilgilerini çekerek olumlu yansımaları olduğu aynı zamanda mesleki yenilenme ihtiyaçlarına yönelik farkındalık yarattığı belirtilebilir.

Ö2 öğretmenlere katkısı noktasında kendi deneyiminden yola çıkarak bu süreçten diğer öğretmenlerinde faydalanması yönünde önerisini şu ifade ile dile getirmiştir;

“Tüm öğretmenlerimize seminer çalışması olabilir, ilçe ile görüşülüp tüm ilçe bazında tüm okul öncecilere toplanıp yapılabilir. Herkesin bundan faydalanmasını isterim. Çünkü katkısı olacağını öğretmenlerin tazeleneyeceğini, yenileneceğini düşünüyorum. Örneğin en çok etkilenenlerden kaplumbağa öfkelendiği zamanki o nefes. Şu an senden eğitim alan ve senin oyunlarını yapan öğretmenlerin sınıflarında bu var artık neden bütün sınıflarda bütün okullarda olmasın değil mi? Her çocuk öfkeleniyor. Öfke kontrolünü sağlamak için hepsi biliyor üç derin nefesi bir durup beklemeyi. O an da unutsa bile diğeri hatırlatıyor. Onun için kesinlikle bütüne yayılmalı.”

Ö2'nin belirttiği şekilde öğretmenler eğitim programının yaygınlaştırılmasının öğretmen ve çocuk açısından faydalı olabileceğini ifade etmektedir.

Nitel veriler göz önüne alındığında, öğretmen ifadelerinde yer alan çocukların arkadaşları ile empati kurma becerilerinin gelişmesinin, nicel bulgular sonucunda deney grubu çocuklarında gelişen zihin kuramı becerileri ile örtüştüğü görülmektedir. Yine öğretmenlerin ifadelerinde yer alan çocukların kendilerini ifade etme, iş birliği gibi becerilerinin de deney grubu çocukların sosyal yetkinlik becerilerindeki artışı ile ve dürtü kontrolü, duygularını ifade etme gibi becerilerinin artmasına yönelik görüşlerinin de çocukların öz-düzenleme becerilerindeki artış ile örtüştüğü söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşme sırasında program ile ilişkili değerlendirmelerinin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin görüşme sırasında, programın özelliklerini MEB Programı ile ilişkilendirdikleri, materyal ihtiyacının olmaması ya da düşük maliyetli olması bakımından sınıfta kolaylıkla uygulanabileceği, çocukların gelişimlerine ve sürecin mesleki yaşamlarına katkıları olduğu şeklinde belirtilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ilgili alanyazın çerçevesinde yer alan kuramsal ve kavramsal bilgiler ve yurtiçi ile yurtdışında yapılan araştırma sonuçları temelinde tartışılmıştır. Ayrıca, çalışma boyunca ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak, araştırmacılara ve eğitimcilerle yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, 5-6 yaş çocuklarına uygulanan Okul Öncesi Durumsal Değerlendirme Öz-Düzenleme Araç Seti Eğitim Programına (OÖDDAS) katılan okul öncesi öğretmenlerinin bu programı kendi sınıflarında uygulamalarının çocukların zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri üzerindeki etkisini ve eğitim programına yönelik olarak öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerilerine ilişkin ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu, çalışmanın deney grubu öğretmenlerinin OÖDDÖDAS Eğitim Programını kendi sınıflarında uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların benzer zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri gelişim özellikleri gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalarda çocukların biliş, duygu, davranış ve öğrenme için temel kapasitelerini içeren öz-düzenleme becerilerinin okula başlamadan önce geliştiğine yönelik sonuçlar bulunmuştur (Diamond, 2016). Deney ve kontrol grubunda benzer sosyo-kültürel yapıdan gelen çocuklar olduğu için örgün eğitim öncesi yaşantılarının bu boyutlarda söz konusu becerilerini benzer düzeyde etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili bulgulara göre deney grubundaki çocukların zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerilerine ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum OÖDDÖDAS Eğitim Programına katılan okul öncesi öğretmenlerinin bu programı kendi sınıflarında uygulamalarının çocukların zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Sekiz haftalık bu programa katıldıktan sonra çocukların zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik beceri puanları bu eğitime katılmayan çocuklara göre anlamlı düzeyde artmıştır. Bu sonuç OÖDDÖDAS Eğitim Programı'nın çocukların gelişimlerini desteklediğini göstermiştir. Çalışmanın ikinci alt problemine ilişkin diğer bir bulgu ise kontrol grubu çocukların öz-düzenleme ve zihin kuramı becerilerine ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir

farklılık bulunmasıdır. Bu durumun okul öncesi eğitimi kuruma devam etmenin öz-düzenleme gelişimine olan olumlu etkileri (McClelland ve diğ., 2014) ve bu becerilerdeki ilerlemenin zihin kuramı ile bağlantılı olması (Hughes ve Ensor, 2007) nedeniyle gerçekleştiği düşünülmektedir. Çocukların bu yaşlarda öz-düzenleme becerilerinin özellikle prefrontal korteksin beyin gelişimiyle paralellik gösteren hızlı bir gelişim sürecinde olmaları sebebiyle eğitimin etkilerine açık olduğu belirtilmektedir (Blair, 2016). Örneğin, McClelland ve diğ. (2014), 36-65 ay aralığında 204 çocuk ile yaptıkları çalışmada, 2 yıl boyunca 4 farklı zaman dilimi arasında BADO puanlarında ve diğer yürütücü işlev ölçütlerinde önemli gelişmeler olduğu ifade edilmiştir. Bir diğer çalışmada da Blair ve Raver'in (2014) Zihnin Araçları programının uygulayarak yaptıkları deneysel araştırma sonucunda, kontrol ve deney gruplarındaki çocukların yürütücü işlev becerilerinin arttığını fakat deney grubundaki çocukların puanlarında daha fazla artış olduğu belirtilmiştir.

Diğer taraftan, kontrol grubu çocukların öz-düzenleme becerilerindeki artışın MEB Okul Öncesi Eğitim Programının sağladığı bir etki olduğu düşünülebilir. Bu bulgunun son yıllarda yapılan araştırmaların sonuçları açısından benzer olduğu görülmektedir. (Astarlar, 2019; Ezmeci, 2019; Gündüz, 2020; Kıyaker, 2017; Sezgin, 2016). Örneğin Sezgin (2016), "Oyun Temelli Davranışsal Öz-Düzenleme Eğitim Programının", çocukların öz-düzenleme becerilerine etkisini incelemeyi amaçladığı deneysel çalışması sonucunda, kontrol grubuna uygulanan MEB programı çerçevesinde eğitim alan okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme becerilerinde artış sağladığını belirtmiştir. Benzer şekilde Arslan Çiftçi (2020) yaptığı deneysel çalışmada, yürütücü işlevler eğitim programı eğitimine katılmayan kontrol grubu çocuklarında deney grubundan daha az ölçüde anlamlı bir artış olduğu belirtilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile ilgili bulgular öz-düzenleme becerilerinin OÖDDÖDAS Eğitim Programı'na katılan çocukların lehine daha fazla artış olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum OÖDDÖAS Eğitim Programının içeriğinde yer alan etkinliklerin çocuklara düşüncelerini, davranışlarını ve duygusal tepkilerini kontrol etme, sosyal etkileşim becerilerini kullanmalarına, bir çalışmada zorlandıklarında bile vazgeçmemeleri gibi becerileri doğrudan hedeflemesinin bu sonuçlarda etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen görüşlerine yönelik nitel bulgular sonucunda, etkinliklerdeki kolaydan zora bölümünün, çocuğun ilerlemesini sağlaması, oyunun farklılaşması yönleri ile çocukların öz-düzenleme becerilerini olumlu şekilde etkilediğini vurguladıkları belirtilebilir. Bunun dışında öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, programın çocukların gelişimine katkılarını kendilerini ifade etme, kendi duygularının farkına varma, duygularını ifade etme, empati kurma, iş birliği kurma, plan yapma gibi öz-düzenleme becerilerini içeren davranışları

olumlu şekilde etkilediğini ifade ettikleri belirtilebilir. Bu ifadelerin nicel verilerle bütünleştiği görülmektedir. Bu bulguya ilişkin literatürde yer alan araştırma sonuçları açısından benzerlik bulunmaktadır (Bentner, 2014; Bierman ve diğ., 2008; Blair ve Raver, 2014; Bodrova ve Leong, 2007; Canol, 2021; Ezmeci, 2019; Diamond ve diğ., 2007; Diamond ve diğ. 2019; Gündüz, 2020; Gümrükçü Bilgici, 2021; Leong ve Bodrova, 2011; Liman, 2017; Liman ve Tepeli, 2019; Pears ve diğ., 2007; Perband ve Rogner, 2019; Raver ve diğ., 2011; Tominey ve McClelland, 2011, Shiu, Wang ve Chen, 2020; Solomon ve diğ., 2018; Steven Barnett ve diğ., 2008). Örneğin, Hautakangas, Kupulainen ve Uusitalo (2022) yaptıkları deneysel çalışmada, olumlu ve çözüm odaklı bir bakış açısı ile çocukların öz-düzenleme becerilerini destekleyen “Kids Skills” isimli eğitim programı uygulanmıştır. Düşük öz-düzenleme becerilerine sahip çocukların katıldığı çalışmada programın uygulandığı çocukların öz-düzenleme becerilerini arttırdığı ortaya koyulmuştur.

Nitel bulgularda öğretmen ifadelerinde yer alan eğitim programı ile desteklenen çocukların dürtü kontrolünü geliştirmeleri açısından yararlı olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Volckaert ve Noel’in (2015) yaptıkları deneysel çalışmada, bir dizi oyun / egzersizden oluşan engelleyici kontrol kapasitelerini artırmayı amaçlayan bilişsel bir program sonucunda ise, deney grubundaki çocukların, engelleyici kontrol, dikkat ve çalışma belleği ölçümlerinde daha iyi performans gösterdiği ifade edilmiştir. Tominey ve McClelland (2011), çember zamanı müzik ve hareket oyunları yoluyla hazırlanan Kırmızı Işık, Mor Işık öz-düzenleme programının etkisini inceledikleri deneysel çalışmada sonucunda ise, programa katılan çocukların davranışlarını kontrol etme, yönergeyi hatırlama ve yönergeye göre hareket etme ve dikkat becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Bir başka çalışmada “Chicago School Readiness Project” eğitim programına katılan çocukların yönergeleri takip etmek, dikkati belirli bilişsel ve davranışsal olarak zorlayıcı görevlere odaklama yeteneği gibi öz-düzenleme becerilerini desteklediği özellikle bilişsel işlemede önemli ölçüde daha yüksek planlama becerisi kazandıkları belirtilmiştir (Raver ve diğ., 2011).

Çocukların diğer çocuklar ile iş birliği içinde oynadığı rol oynama oyunlarında kuralla uygun davranma konusunda birbirlerini düzenlerler (diğerinin davranışlarını düzenleme) (Sezgin, 2016). OÖDDÖDAS Eğitim Programı içerisinde yer alan rol oynama oyunlarının çocukların davranış düzenleme becerilerini desteklediği düşünülmektedir. Benzer şekilde, Baron, Evangelou, Malmberg ve Melendez-Torre (2017) oyun senaryolarından oluşan zihnin araçları eğitim programının etkisini inceledikleri çalışma sonucunda, etkinliklerin çocukların akademik ve sosyal becerilerini ve öz-düzenleme becerilerini geliştirdiği ifade

edilmiştir. Sonuç olarak, OÖDDÖDAS Eğitim Programının çocukların öz-düzenleme becerilerini olumlu yönde desteklediği ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın üçüncü alt problemine ilişkin diğer bir bulgu ise zihin kuramı becerilerinin OÖDDÖDAS Eğitim Programı'na katılan çocukların lehine daha fazla artış olduğunu göstermiştir. Programın içeriğinde yer alan etkinliklerde başkalarının duygularını yansıtacak şekilde duyguları anlamak, başkalarının bakış açılarını anlamak gibi becerilerin hedeflemesinin bu sonuçlarda etkili olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde yürütücü işlevlerdeki ilerlemelerin zihin kuramı ile bağlantılı olduğuna yönelik araştırmalara bulunmaktadır (Carlson ve Moses, 2001; Frye, Zelazo ve Palfai, 1995; Hala, Hug ve Henderson, 2003; Hughes ve Ensor, 2007; Moses, 2001; Stephanie ve diğ., 2015; Wade ve diğ., 2018). Yapılan meta analiz çalışmalarında, 3 ila 6 yaş arasındaki okul öncesi çocuklarda yürütücü işlevler ile yanlış inanç anlayışı arasında orta derecede (Devine ve Hughes, 2014) ve yüksek derecede ilişkiler olduğu (Perner ve Lang, 1999) bulunmuştur. Ayrıca yapılan boylamsal çalışmalarda, yürütücü işlevlerdeki bireysel farklılıkların, sonraki zihin kuramı becerilerindeki başarıyı yordadığı ifade edilmiştir (Carlson ve diğ., 2004; Hughes ve Ensor, 2007; Müller ve diğ., 2012; Pellicano, 2010; Razza ve Blair, 2009; Wade, Browne, Plamondon, Daniel ve Jenkins, 2016). Sonuç olarak, çocukların öz-düzenleme becerilerine yönelik etkinliklere katılımının zihin kuramı becerilerini desteklediği saptanmıştır.

Çalışmanın üçüncü alt problemine ilişkin son bulgusu ise sosyal yetkinlik becerilerinin OÖDDÖDAS Eğitim Programı'na katılan çocukların lehine daha fazla artış olduğunu ortaya koymuştur. Programın içeriğinde çocukların davranışsal ve duygusal öz-düzenlemelerini, duygusal tepkilerini ve sosyal etkileşimlerini kontrol etme becerisini desteklemeye yönelik etkinliklerin yer almasının etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu becerilerin kazanılması ile hedeflenen, çocukların pozitif ilişkiler kurma, sosyal kurallara uygun davranma, yardımsever ve saygılı olma becerilerini geliştirilmesinin de bu sonuçlarda etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik nitel bulgular sonucunda, davranış problemi olan çocukların davranışlarında değişim yarattığı, yardımlaşma, birbirine destek olma, iş birliği kurma ve iyi iletişim kurma gibi çocukların sosyal yetkinlik becerileri ile ilişkili becerilerinde olumlu bir değişim gözlemledikleri belirlenmiştir. OÖDDÖDAS Eğitim Programının çocukların sosyal yetkinlik becerilerini artırdığını gösteren bu bulgu diğer araştırma bulguları ile örtüşmektedir (Baron ve diğ., 2017; Bierman ve diğ., 2008; Blair ve diğ., 2018; Bilir Seyhan ve diğ., 2019; Canol, 2021; Diamond ve diğ., 2019; Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007; Ezmeci, 2019; Liman, 2017; Raver ve diğ., 2009; Romero-Lopez ve diğ., 2018; Romero-Lopez ve diğ., 2020). Örneğin, okul öncesi çocuklara

öz-düzenleme beceri eğitim programını uygulayarak yapılan deneysel çalışmalar sonucunda, programın çocukların sosyal becerilerini ve sosyal duygusal davranışlarını (Liman, 2017), problemlili davranışları (Ezmeci, 2019) ve etkileşimli akran oyunlarını (Gündüz, 2020) olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Amani ve diğ. (2019) yaptıkları deneysel çalışmada ise, grup oyunları ile yürütücü işlevlerin güçlendirilmesinin okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, Chicago Okula Hazırlık Projesi (CSR) programının uygulanmasına rastgele atanan Head Start sınıflarının daha yüksek olumlu duygusal sınıf iklimine ve daha düşük olumsuz sınıf iklimine sahip olduğunu ve bu sınıflardaki çocukların daha az davranış sorunu yaşadığı ifade edilmiştir (Raver ve diğ., 2009). Ülkemizde yapılan araştırmalarda da yürütücü işlevlerin çocuklardaki sosyal yetkinlik becerileri üzerinde etkisi olduğu, yürütücü işlev becerisinde sorun yaşayan çocukların sosyal durumlarda daha fazla problem yaşadıkları belirtilmiştir (Korucu, Selçuk ve Harma, 2017).

Yarı deneysel bir çalışmada da Romero-Lopez ve diğ., (2018), yürütücü işlev becerilerinin sosyal yeterliliğin gelişiminde temel bir rol oynadığı ve davranış sorunlarına karşı koruyucu bir faktör olduğu belirtilmiştir. Diğer bir araştırmada Romero-Lopez ve diğ. (2020), yürütücü işlev becerilerini desteklemeye yönelik verilen eğitim programı sonrasında çocukların sosyal yeterliliğini değerlendirilen farklı bileşenlerinde de (sosyal iş birliği, sosyal bağımsızlık, sosyal etkileşim, uyum sağlama ve sosyal beceriler) iyileşmeler elde ettikleri ifade edilmiştir. Ayrıca, deney grubu çocukların, çevredeki değişikliklere daha iyi uyum sağlamayı, iş birliği yapmayı, arkadaşlıklar edinmeyi ve sürdürmeyi ve farklı bağlamlarda tatmin edici etkileşimler kurmayı kontrol grubundaki akranlarından daha iyi başarabildikleri belirtilmiştir. Bir başka araştırmada ise Diamond ve diğ. (2019), Zihnin Araçları eğitim programı sonrasında yürütücü işlevlerdeki artışın sosyal alana da taşındığını çocukların daha az zorbalık ve akran dışlama davranışının yanında daha fazla nezaket ve yardım davranışı ile birbirlerini cesaretlendirdikleri ifade edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları da öz-düzenleme eğitiminin çocukların sosyal yetkinlik becerilerini desteklediğini göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi ile ilgili bulgular OÖDDÖDAS Eğitim Programına katılan deney grubunun kalıcılık testi ölçümlerine göre zihin kuramı ve öz-düzenleme becerilerinde eğitim programının olumlu etkisinin devam ettiği yönündedir. Benzer şekilde, öz-düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik yapılan çalışmalarda da çocukların öz-düzenleme becerilerinde anlamlı ve kalıcı bir etki gösterdiği ortaya konulmuştur (Sezgin, 2016; Kalıpçı Söyler, 2019).

Araştırmanın beşinci alt problemi ile ilgili bulgular OÖDDÖDAS Eğitim Programını kendi sınıflarında uygulayan öğretmenlerin değerlendirilmesine yönelik nitel sonuçlar incelendiğinde, programın olumlu yönleri olarak, programın materyal ihtiyacının olmaması, etkinliklerin sınıfta kolaylıkla uygulanabilmesi, çocukların gelişimlerine ve sürecin öğretmenlerin mesleki yaşamlarına katkıları öğeleri ön plana çıkmıştır. Bu durum programın öz-düzenleme gelişimini desteklemek için yapabilecek eğlenceli, düşük maliyetli (bu nedenle uygulamalar ve faaliyetler çeşitli bağlamlarda ve sosyoekonomik koşullarda olabilir) ve günlük etkinlikler ile ilişki kurulması şeklinde tasarlanması ile ilişkilendirilebilir (Howard ve diğ., 2018). Çalışma kapsamında öğretmen eğitimi içeriğinde öz-düzenleme eğitim programının yetişkin uygulamaları bölümünde eğitimcilere, çocukların öz-düzenleme gelişimini desteklemek ve öz-düzenlemeyi zayıflatan faktörleri (örneğin, stres, üzüntü) en aza indirmek için on bir ilkenin sunulması ve ilkelerin gerçek hayattaki bir senaryo üzerinden ilişkilendirilerek anlatılması öğretmenlerin ilgisini çektiği düşünülmektedir. Ek olarak, eğitimin içeriğinde belirtilen şekilde ilkelerin sunulması sürecinde öğretmenlerin açık uçlu sorgulama becerilerinin desteklenmeye çalışılmasının öğretmenlerin mesleki yaşamına katkısı ve dolayısıyla çocukların gelişimine etkisi yönünden katkısı olduğu düşünülmektedir. Benzer araştırmalar, Bilir Seyhan ve diğ. (2019) yaptıkları araştırmada, PATHS eğitim programına katılan deney grubu öğretmenlerin, çocukların sosyal-duygusal becerilerinde, kişilerarası ilişki becerilerinde ve duygu düzenlemede daha fazla gelişme olduğunu bildirdiği belirtilmiştir. Aynı doğrultuda, Tools of Mind programına katılan anaokulu çocuklarında öğretmen tarafından yapılan değerlendirmede, öz-düzenleme, sosyal-duygusal yeterlilik ve öğretmenlerle olumlu ilişkilerde artış olduğu ve saldırganlık düzeylerini de içeren davranış sorunları bakımında azalma yönünden etkiler olduğu belirtilmiştir (Blair ve diğ., 2018). Chicago School Readiness Project (CSR) eğitim programına katılan gruplar öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerinin kalitesine yönelik yapılan gözlemlerde sınıflarında daha yakın ve daha az çatışmalı ilişkiler olduğu (Jones, Bub, Raver, 2013) öğretmenlerin sınıf yönetimi ve davranışsal destek kullanımında gelişmeler gösterdikleri (Domitrovich ve diğ., 2009; Pianta, Mashburn, Downer, Hamre ve Justice, 2008) ifade edilmiştir.

Sonuç olarak, bu araştırmada öğretmenlerin öz-düzenleme eğitim programını kendi sınıflarında uygulamaları ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları saptanmıştır. Bu araştırma, Okul Öncesi Durumsal Değerlendirme Öz-Düzenleme Araç Seti Eğitim Programına (OÖDDAS) katılan okul öncesi öğretmenlerinin bu programı kendi sınıflarında uygulamalarının çocukların zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Deney grubunun kalıcılık testi ölçümlerine göre de

zihin kuramı ve öz-düzenleme becerilerinde eğitim programının olumlu etkisinin devam ettiği yönündedir. Diğer bir sonuç olarak, ÇÖDA kullanılarak 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme ve sosyal gelişim becerilerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak ve ÇYİD kullanılarak 4-6 yaş çocuklarının yürütücü işlevlerini ebeveyn görüşlerine dayalı olarak geçerli ve güvenilir bir şekilde belirlenebileceği saptanmıştır.

5.2. Öneriler

Yapılan araştırmanın bulgular doğrultusunda, araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik öneriler bu bölümde sunulmuştur.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

Okul öncesi eğitime devam eden çocuklar için “Çocukta Öz-düzenleme ve Davranış Anketi” (ÇÖDA) ve “Çocuklukta Yürütücü İşlevlerinin Değerlendirilmesi” (ÇYİD) ölçeklerinin 4-6 yaş çocukları için Türkçe’ye uyarlaması çalışması yapılmıştır. Ölçekler kısa ve çabuk uygulanabilir olması bakımından araştırmalarda pratik olarak kullanılabilir. Bu çalışma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye’nin güney batısında bulunan bir ilçede okul öncesi eğitime devam eden ve yapılan araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocuklar ve öğretmenleri ile sınırlıdır. Farklı araştırmalarda ve farklı örneklem grupları üzerinde alınacak verilerle ölçeğin iç tutarlılığını ve geçerliliğinin doğrulamak faydalı olacaktır. ÇÖDA (Howard ve Melhuish, 2017) ve ÇYİD (Romero- Ayuso, 2018) ölçeklerinin orijinal halinin 3 yaş grubu çocukları içinde uygulanabileceği belirtilmiştir. Bu sebeple ileride yapılacak çalışmalarda ölçeklerin 3 yaş grubu çocuklar için de geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılabilir. Bir diğer öneri olarak, OÖDDÖDAS Eğitim Programı etkinliklerin tekrarlı uygulanması şeklinde bir eğitim-öğretim yılını kapsayacak biçimde uygulanarak çocukların becerileri yıl içinde farklı zaman noktalarında ölçülebilir.

Araştırmanın nicel boyutunda bulgularla ortaya konulan çocukların gelişimlerinde oluşan gelişimlerin öğretmen tarafından sınıf içinde de gözlemlendiği belirlenmiştir. İleride farklı eğitim programlarının uygulanmasına yönelik yapılacak araştırmalarda karma desen kullanılması, öğretmenlerin de program ile ilgili görüşlerini içeren nitel bulgulara yer verilmesi programın etkililiği ve uygulanabilirliğini ortaya koyabilmek adına faydalı olabilir.

Araştırma sonucunda, OÖDDÖDAS Eğitim Programının çocukların öz-düzenleme, zihin kuramı ve sosyal yetkinlik becerilerini desteklemede etkili olduğu saptanmıştır. Ek olarak, sonraki araştırmalarda bu programın daha büyük çalışma grubuna uygulanması yordama analiz yöntemlerinin kullanılması faydalı olabilir.

Son olarak, bu araştırma OÖDDÖDAS Eğitim Programının zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerilerine olan etkileri ile sınırlandırılmıştır. Bunun dışında, çocukların erken okuryazarlık, matematik gibi okula hazırbulunuşluk becerileriyle ilişkisini inceleyen yeni araştırmaların yapılması önerilebilir.

Uygulamacılara yönelik öneriler;

Öğretmen görüşleri ile ilgili bulgular, programın öğretmenler tarafından materyal ihtiyacının olmaması ya da düşük maliyetli olması, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilişkilendirilebilmesi bakımından sınıfta kolaylıkla uygulanabilmesi, ayrıca programın uygulanması sonrasında çocukların gelişimlerine ve sürecin mesleki yaşamlarına katkıları ifade edilmiştir. Bu sebeple, öğretmenler tarafından eğitim programının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Bir diğer öneri olarak, çocukların öz-düzenleme becerilerine yönelik (örneğin destekleyici bir sınıf ortamının yaratılması gibi) seminer ve videolar hazırlanarak öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yönelik eğitimlerin ve projelerin yapılarak teşvik edilmesi faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

- Adagideli, F. A. (2018). *Okul Öncesi Çocuklarının İlkokula Hazır Bulunuşluklarının Yordayıcısı Olarak Öz-Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Allan, N. P., & Lonigan, C. J. (2011). Examining the dimensionality of effortful control in preschool children and its relation to academic and socio-emotional indicators. *Developmental Psychology*, 47(4), 905–915. doi: [10.1037/a0023748](https://doi.org/10.1037/a0023748)
- Altan, Ö. (2006). *The Effects of Maternal Socialization and Temperament on Children's Emotion Regulation*. Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Amani, M., Koruzhdeh, E., & Taiyari, S. (2019). The effect of strengthening executive functions through group games on the social skills of preschool children. *Games for Health Journal*, 8(3), 213-219. <http://doi.org/10.1089/g4h.2018.0052>
- Arslan Çiftçi, H. (2020). *Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri'nin 48-72 Aylık Çocuklar İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması ve Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Eğitim Programı'nın Etkiliğinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Astarlar, F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin izlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Astington, J. W. (2004). Sometimes necessary, never sufficient: False-belief understanding and social competence. In *Individual differences in theory of mind* (pp. 24-49). Psychology Press.
- Badenes, L. V., Clemente Estevan, R. A., & García Bacete, F. J. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social development*, 9(3), 271-283. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00125>
- Bailey, K., & Im-Bolter, N. (2020). My way or your way? Perspective taking during social problem solving. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, 101087. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101087>
- Baki A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Baptista, J., Osorio, A., Costa Martins, E., Verissimo, M. & Martins, C. (2016). Does social-behavioral adjustment mediate the relation between executive function and academic readiness? *J. Appl. Dev. Psychol.* 46, 22-30. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.05.004>
- Bariola, E., Hughes, E. K., & Gullone, E. (2012). Relationships between parent and child emotion regulation strategy use: A brief report. *Journal of Child and Family Studies*, 21(3), 443-448.

- Barkley, R. A. (2001). The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology review*, 11(1), 1-29.
- Baron, A., Evangelou, M., Malmberg, L. E., & Melendez-Torres, G. J. (2017). The Tools of the Mind curriculum for improving self-regulation in early childhood: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-77. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.10>
- Bascandziev, I., Tardiff, N., Zaitchik, D., & Carey, S. (2015). Exploring the relationship between executive functions and the construction of a vitalist theory of biology in young children. *Submitted for publication*.
- Bayındır, D. (2016). *48-72 aylık çocuklar için öz düzenleme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayındır, D., & Ural, O. (2016). Development of the Self-Regulation Skills Scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4).
- Bayındır, D., & Ural, O. (2016). Development of the Self-Regulation Skills Scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4).
- Becker, D. R., Miao, A., Duncan, R., & McClelland, M. M. (2014). Behavioral self-regulation and executive function both predict visuomotor skills and early academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 411-424. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.014>
- Bentner, A. (2014). *Muksuoppi tutkimuksen kohteena. Saksalaisia selvityksiä suomalaisesta lasten ongelmien ratkaisumenetelmästä* [Kids' Skills research: German studies on Finnish method for solving children's problems]. Helsinki: Lyhytterapiainstituutti
- Best, J. R., Miller, P. H., & Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review*, 29(3), 180-200. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.05.002>
- 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. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000394>
- Bilir Seyhan, G., Ocak Karabay, S., Arda Tuncdemir, T. B., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. (2019). The effects of Promoting Alternative Thinking Strategies Preschool Program on teacher–children relationships and children's social competence in Turkey. *International Journal of Psychology*, 54(1), 61-69. <https://doi.org/10.1002/ijop.12426>
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P. & Shanahan, L. (2014). The indirect effects of maternal emotion socialization on friendship quality in middle childhood. *Developmental Psychology*, 50(2), 566-576.

- 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.
- Blair, C. (2006). How similar are fluid cognition and general intelligence? A developmental neuroscience perspective on fluid cognition as an aspect of human cognitive ability. *Behavioral and Brain Sciences*, 29(2), 109-125.
- Blair, C. (2016). Educating executive function. Wiley Interdisciplinary Reviews: *Cognitive Science*, 8(1-2), e1403. <https://doi.org/10.1002/wcs.1403>
- Blair, C. (2016). Executive function and early childhood education. *Current Opinion in Behavioral Science*, 10, 102-107. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.05.009>
- Blair, C., & A. Diamond. (2008). “Biological Processes in Prevention and Intervention: The Promotion of Self-Regulation as a Means of Preventing School Failure.” *Development and Psychopathology* 20: 899–911.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2012). Individual development and evolution: experiential canalization of self-regulation. *Dev. Psychol.* 48, 647–657.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2014). Closing the achievement gap through modification of neurocognitive and neuroendocrine function: Results from a cluster randomized controlled trial of an innovative approach to the education of children in kindergarten. *PloS one*, 9(11).
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731.
- Blair, C., Knipe, H., Cummings, E., Baker, D., Gamson, D., Eslinger, P., et al. (2007). *A developmental neuroscience approach to the study of school readiness*. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 149–174). Baltimore, MD: Brookes.
- Blair, C., McKinnon, R. D., & Daneri, M. P. (2018). Effect of the tools of the mind kindergarten program on children’s social and emotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 52-61.
- Blair, C., Ursache, A., Greenberg, M., & Vernon-Feagans, L. (2015). Multiple aspects of self-regulation uniquely predict mathematics but not letter–word knowledge in the early elementary grades. *Developmental psychology*, 51(4), 459.
- Blair, C., Zelazo, P. D., & Greenberg, M. T. (2016). *Measurement of executive function in early childhood: A special issue of developmental neuropsychology*. Psychology Press.
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of school psychology*, 42(6), 419-443.
- Blakey, E., & Carroll, D. J. (2015). A short executive function training program improves preschoolers’ working memory. *Frontiers in psychology*, 6, 1827.

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Australia Pty Limited.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2008). Developing self-regulation in kindergarten: Can we keep all the crickets in the basket? *YC Young Children*, 63(2), 56.
- Bodrova, E., Leong, D. J., & Akhutina, T. V. (2011). When everything new is well-forgotten old: Vygotsky/Luria insights in the development of executive functions. *New directions for child and adolescent development*, 2011(133), 11-28.
- Braak D., Storksens I., Idsoe, T. ve McClelland, M. (2019). Bidirectionality in self-regulation and academic skills in play-based early childhood education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 65, 101064.
- Bridgett, D. J., Burt, N. M., Laake, L. M., & Oddi, K. B. (2013). Maternal self-regulation, relationship adjustment, and home chaos: Contributions to infant negative emotionality. *Infant Behavior and Development*, 36(4), 534-547.
- Bridgett, D. J., Gartstein, M. A., Putnam, S. P., Lance, K. O., Iddins, E., Waits, R & Lee, L. (2011). Emerging effortful control in toddlerhood: The role of infant orienting/regulation, maternal effortful control, and maternal time spent in caregiving activities. *Infant Behavior and Development*, 34(1), 189-199.
- Brock, L. L., Rimm-Kaufman, S. E., Nathanson, L., & Grimm, K. J. (2009). The contributions of 'hot' and 'cool' executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 337-349.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and Nurture*. New York: Guilford Press.
- Brown, E. D., Blumenthal, M. A., & Allen, A. A. (2022). The sound of self-regulation: Music program relates to an advantage for children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 126-136.
- Bryce, D., Whitebread, D., & Szucs, D. (2015). The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year-old children. *Metacognition and Learning*, 10(2), 181-198.
- Buckner, J. C., Mezzacappa, E. ve Beardslee, W. R. (2009). Self-regulation and its relations to adaptive functioning in low income youths. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(1), 19-30.
- Buss K.A., Brooker R.J., Leuty M. (2008). Girls most of the time, boys some of the time: Gender differences in toddlers' use of maternal proximity and comfort seeking. *Infancy*;13(1):1
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2008) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorumu. 6.Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, 201s., Ankara

- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. (25. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Akgün, E., ÖE, K., & ve Demirel, Ş. F.(2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific Research Methods](20th ed.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). *Caregiver influences on emerging emotion regulation*. Handbook of emotion regulation, 229-248.
- Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2004). Cardiac vagal regulation across the preschool period: Stability, continuity, and implications for childhood adjustment. *Developmental Psychobiology*, 45(3), 101-112.
- Calkins, S. D., Graziano, P. A., Berdan, L. E., Keane, S. P., & Degnan, K. A. (2008). Predicting cardiac vagal regulation in early childhood from maternal-child relationship quality during toddlerhood. *Developmental Psychobiology*, 50(8), 751-766.
- Cameron Ponitz, C.E, McClelland, M.M., Jewkes, A.M., McDonald Connor, C., 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, 141-158.
- Canbeldek, M. (2020). *Erken çocukluk eğitiminde üreten çocuklar kodlama ve robotik eğitim programının etkilerinin incelenmesi*. Doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Canol, B. (2021). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklara Yönelik Hazırlanan Öz Düzenleme Eğitim Programının Çocukların Öz Düzenleme Ve Sosyal Becerileri Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Caporaso, J. S., Boseovski, J. J., & Marcovitch, S. (2019). The individual contributions of three executive function components to preschool social competence. *Infant and Child Development*, 28(4), e2132.
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28, 595–6.
- Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and childrens theory of mind. *Child Development*, 72, 1032–1053.
- Carlson, S. M., Claxton, L. J., & Moses, L. J. (2015). The relation between executive function and theory of mind is more than skin deep. *Journal of Cognition and Development*, 16(1), 186-197.

- Carlson, S. M., Mandell, D. J., & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: Stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology*, 40, 1105–1122.
- Carlson, S. M., Moses, L. J., & Breton, C. (2002). How specific is the relation between executive function and theory of mind? Contributions of inhibitory control and working memory. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 11(2), 73-92.
- Carlson, S. M., Zelazo, P. D., & Faja, S. (2013). *Executive function*. In P. D. Zelazo (Ed.), *Oxford handbook of developmental psychology* (Vol. 1, pp. 706–743). New York, NY: Oxford University Press.
- Carpendale, J. I., & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and brain sciences*, 27(1), 79-96.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352.
- Conway, A. M. (2005). Girls, aggression, and emotion regulation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(2), 334-339.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458.
- Creswell, J. W. (2013). Steps in conducting a scholarly mixed methods study. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1047&context=dberspeakers>
- Creswell, J.W. & Plano-Clark, V.L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (çev. Y. Dede ve S. B. Demir.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2011).
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74.
- Çiftçi, H. A., Uyanık, G., & Acar, İ. H. (2020). Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formunun 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 762-787.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (Vol. 2). Ankara: Pegem Akademi.
- Çolakoğlu, Ö. M., & Büyükeşçi, C. (2014). Açımlayıcı faktör analiz sürecini etkileyen unsurların değerlendirilmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 56-64.

- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D., & Yağmurlu, B. Okul Öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* : 17 (2).
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D., ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63-74.
- Davis, E. P., Bruce, J., & Gunnar, M. R. (2002). The anterior attention network: Associations with temperament and neuroendocrine activity in 6-year-old children. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 40(1), 43-56.
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York:: Kluwer Academic/Plenum.
- Denham, S. A., Kalb, S., Way, E., Warren-Khot, H., Rhoades, B. L., and Bassett, H. H. (2013). Social and emotional information processing in preschoolers: indicator of early school success? *Early Child Dev. Care*, 183, 667–688.
- Devine, R. T., & Hughes, C. (2014). Relations between false belief understanding and executive function in early childhood: A meta-analysis. *Child development*, 85(5), 1777-1794.
- Diamond, A. (2002). “Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: cognitive functions, anatomy, and biochemistry,” in *Principles of Frontal Lobe Function*, eds D. T. Stuss and R. T. Knight (London: Oxford University Press), 466–503.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168.
- Diamond, A. (2016). *Why assessing and improving executive functions early in life is critical*. In P. McCardle, L. Freund, & J. A. Griffin (Eds.), *Executive function in preschool-age children: integrating measurement, neurodevelopment and translational research* (pp. 11–43). Washington, DC: American Psychological Association.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333, 959–964.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science (New York, NY)*, 318(5855), 1387.
- Diamond, A., Lee, C., Senften, P., Lam, A., & Abbott, D. (2019). Randomized control trial of Tools of the Mind: Marked benefits to kindergarten children and their teachers. *PloS one*, 14(9), e0222447.
- Dollar, J. M., & Stifter, C. A. (2012). Temperamental surgency and emotion regulation as predictors of childhood social competence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112(2), 178-194.

- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28, 67–91.
- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A., & Jones, D. (2009). Fostering high-quality teaching with an enriched curriculum and professional development support: The Head Start REDI program.
- 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
- Drake, K., Belsky, J., & Fearon, R. M. (2014). From early attachment to engagement with learning in school: The role of self-regulation and persistence. *Developmental psychology*, 50(5), 1350.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science*, 16(12), 939-944.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development*, 75(2), 334-339.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., ... & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child development*, 68(4), 642-664.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S., et al. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75, 25–46.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erol, A. & 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, H. G. ve Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz-düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224–1239.
- Ertürk Kara, H. G., Gönen, M. S., & Pianta, R. (2017). The examination of the relationship between the quality of teacher-child interaction and children's self-regulation skills. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4): 880-895 [2017] doi:10.16986/HUJE.2016018694
- Erwin, E. J., & Robinson, K. A. (2016). The joy of being: making way for young children's natural mindfulness. *Early Child Development and Care*, 186(2), 268-286.
- Erwin, E. J., & Robinson, K. A. (2016). The joy of being: making way for young children's natural mindfulness. *Early Child Development and Care*, 186(2), 268-286.

- Ezmeci, F. (2019). *Okul öncesi öz-düzenleme programının çocukların öz-düzenleme, problem davranış ve sosyal becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S.A. & Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child development*, 70(2), 432-442.
- Fahie, C. M., & Symons, D. K. (2003). Executive functioning and theory of mind in children clinically referred for attention and behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 51-73.
- Fantuzzo, J. , Bulotsky-Shearer , R. , McDermott , P. A. , McWayne , C. , Frye , D. , & Perlman , S. (2007). Investigation of dimensions of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review*, 36, 44 – 62 .
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği Türkçe'ye uyarlama çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Finders, J. K., McClelland, M. M., Geldhof, G. J., Rothwell, D. W., & Hatfield, B. E. (2021). Explaining achievement gaps in kindergarten and third grade: The role of self-regulation and executive function skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 72-85.
- Flavell, J. H., & Miller, P. H. (1998). Social cognition. In W. Damon (Series Ed.) & D. Kuhn & R. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (5th ed., pp. 851–898). New York: Wiley.
- Florez, I. R. (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *Young Children*, 66(4), 46-51.
- Forman D, Kochanska G. (2001). Viewing imitation as child responsiveness: A link between teaching and discipline domains of socialization. *Developmental Psychology*, 37:198–206.
- Frankel, L. A., Umemura, T., Jacobvitz, D., & Hazen, N. (2015). Marital conflict and parental responses to infant negative emotions: Relations with toddler emotional regulation. *Infant Behavior and Development*, 40, 73-83.
- Frye, D., Zelazo, P. D., & Palfai, T. (1995). Theory of mind and rule-based reasoning. *Cognitive Development*, 10, 483–527.
- Fuhs, M. W., Farran, D. C., & Nesbitt, K. T. (2015). Prekindergarten children's executive functioning skills and achievement gains: The utility of direct assessments and teacher ratings. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 207.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological bulletin*, 134(1), 31.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological bulletin*, 134(1), 31.

- Garrett-Peters, P. T., & Fox, N. A. (2007). Cross-cultural differences in children's emotional reactions to a disappointing situation. *International Journal of Behavioral Development*, 31(2), 161-169.
- Gözün Kahraman, Ö. (2012). *Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of school psychology*, 45(1), 3-19.
- Grolnick, W. S., & Farkas, M. (2002). *Parenting and the development of children's self-regulation*. Handbook of parenting, 5, 89-110.
- Guare, R., & Dawson, P. (2004). Executive skills in children and teens—Parents, teachers and clinicians can help. *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter*, 20(8), 1-7.
- Gümrükçü Bilgici, B. (2021). *Öz Düzenleme Eğitim Programının Çocukların Öz Düzenleme ve Öğrenme Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, A. (2020). *Öz Düzenleme Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerine ve Etkileşimli Akran Oyunlarına Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hala, S., Hug, S., & Henderson, A. (2003). Executive function and false-belief understanding in preschool children: Two tasks are harder than one. *Journal of Cognition and Development*, 4(3), 275-298.
- Han, H. S., & Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241-246.
- 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.
- Hautakangas M., Kumpulainen K. & Uusitalo L. (2022) Children developing self-regulation skills in a Kids' Skills intervention programme in Finnish Early Childhood Education and Care, *Early Child Development and Care*, 192:10, 1626-1642, DOI: 10.1080/03004430.2021.1918125
- Hautakangas, M., Kumpulainen, K., & Uusitalo, L. (2022). Children developing self-regulation skills in a Kids' Skills intervention programme in Finnish Early Childhood Education and Care. *Early child development and care*, 192(10), 1626-1642.
- Holmes, C. J., Kim-Spoon, J. & Deater-Deckard, K. (2016). Linking executive function and peer problems from early childhood through middle adolescence. *J. Abnorm. Child Psychol.* 44, 31–42.

- Howard, S. J., & Melhuish, E. (2017). An early years toolbox for assessing early executive function, language, self-regulation, and social development: Validity, reliability, and preliminary norms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(3), 255-275.
- Howard, S. J., Vasseleu, E., Batterham, M., & Neilsen-Hewett, C. (2020). Everyday Practices and Activities to Improve Pre-school Self-Regulation: Cluster RCT Evaluation of the PRSIST Program. *Frontiers in psychology*, 11, 137.
- Howard, S. J., Vasseleu, E., Neilsen-Hewett, C., & Cliff, K. (2018). Evaluation of the Preschool Situational Self-Regulation Toolkit (PRSIST) Program for Supporting children's early self-regulation development: study protocol for a cluster randomized controlled trial. *Trials*, 19(1), 1-9.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4. *Developmental Psychology*, 43(6), 1447-1459
- Hughes, C., & Ensor, R. (2008). Does executive function matter for preschoolers' problem behaviors? *Journal of abnormal child psychology*, 36(1), 1-14.
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social development*, 13(4), 590-619.
- Hughes, C., Dunn, J., & White, A. (1998). Trick or treat?: Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in "hard-to-manage" preschoolers. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(7), 981-994.
- Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of school psychology*, 43(6), 465-480.
- Hummel, A. C., & Kiel, E. J. (2015). Maternal depressive symptoms, maternal behavior, and toddler internalizing outcomes: A moderated mediation model. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(1), 21-33.
- Hurrell, K. E., Hudson, J. L., & Schniering, C. A. (2015). Parental reactions to children's negative emotions: Relationships with emotion regulation in children with an anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 29, 72-82.
- Huston, A. C., & Rosenkrantz Aronson, S. (2005). Mothers' time with infant and time in employment as predictors of mother-child relationships and children's early development. *Child development*, 76(2), 467-482.
- Im-Bolter, N., Agostino, A., & Owens-Jaffray, K. (2016). Theory of mind in middle childhood and early adolescence: Different from before? *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 98-115.
- Işıksolu Aysel, Y. & Tok, E. (2022). 60- 72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri, Sosyal Yetkinlik Davranışları ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(48), 464-484.

- İvrendi, A. (2011). Influence of self-regulation on the development of children's number sense. *Early Childhood Education Journal*, 39(4), 239.
- Jackman, M. M., Nabors, L. A., McPherson, C. L., Quaid, J. D., & Singh, N. N. (2019). Feasibility, acceptability, and preliminary effectiveness of the openmind (om) program for pre-school children. *Journal of Child and Family Studies*, 28(10), 2910-2921.
- Jacobson, L. A., Williford, A. P. & Pianta, R. C. (2011). The role of executive function in children's competent adjustment to middle school. *Child Neuropsychol.* 17, 255–280.
- 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.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Jones, S. M., Bub, K. L., and Raver, C. C. (2013). Unpacking the black box of the Chicago School Readiness Project intervention: the mediating roles of teacher-child relationship quality and self-regulation. *Early Educ. Dev.* 24, 1043–1064. doi: 10.1080/10409289.2013.825188
- Jones, S. M. , Brown , J. L. , & Aber , J. L. (2008). Classroom settings as targets of intervention and research. In M. Shinn & H. Yoshikawa (Eds.), *Changing schools and community organizations to foster positive youth development* (pp. 58–77) . Oxford, UK : Oxford University Press .
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (7. Baskı). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karaaslan, Ü. K. (2012). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kayalı, M. (2019). *Yaratıcı drama'nın okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kellam, S. G., Rebok, G. W., Ialongo, N., & Mayer, L. S. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: Results of a developmental epidemiologically-based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(2), 259-281.
- Kıyaker, S. (2017). *62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kim, E., Jackman, M. M., Jo, S. H., Oh, J., Ko, S. Y., McPherson, C. L., & Singh, N. N. (2020). Effectiveness of the Mindfulness-Based OpenMind-Korea (OM-K) Preschool Program. *Mindfulness*, 11(4), 1062-1072.

- Kim, S., & Kochanska, G. (2012). Child temperament moderates effects of parent–child mutuality on self-regulation: A relationship-based path for emotionally negative infants. *Child development*, 83(4), 1275-1289.
- Kim, S., Nordling, J. K., Yoon, J. E., Boldt, L. J., & Kochanska, G. (2013). Effortful control in “hot” and “cool” tasks differentially predicts children’s behavior problems and academic performance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(1), 43–56
- Kloo, D., & Perner, J. (2003). Training transfer between card sorting and false belief understanding: Helping children apply conflicting descriptions. *Child development*, 74(6), 1823-1839.
- Knight, R., & Stuss, D. (2002). *Prefrontal cortex: The present and the future*. In D. Stuss & R. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 573–597). New York: Oxford University Press
- Knudsen, E. I., Heckman, J. J., Cameron, J. L., & Shonkoff, J. P. (2006). Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America’s future workforce. *Proceedings of the national Academy of Sciences*, 103(27), 10155-10162.
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child development*, 72(4), 1091-1111.
- Kochanska, G., Murray, K., & Coy, K. C. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age. *Child Development*, 68(2), 263-277.
- Kopp C.B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25:343–354.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental psychology*, 18(2), 199.
- Korucu, I., Selçuk, B., & Harma, M. (2017). Self-regulation: Relations with theory of mind and social behaviour. *Infant and Child Development*, 26(3).
- Korucu, İ. (2014). *Executive function and effortful control: Relations with theory of mind and social behavior*. Yüksek Lisans Tezi. Koç Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Psikoloji Anabilim Dalı.
- Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. (1994). *The PATHS curriculum*. Seattle, WA: *Developmental Research and Programs*.
- Kuyucu, Y. & Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık Çocukların Akranlarına Karşı Gösterdikleri Duygusal ve Davranışsal Tepkilerinin Duyguları Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi. *Dumlupınar üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (36).
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 255-279.

- Lagattuta, K. H., Elrod, N. M., & Kramer, H. J. (2016). How do thoughts, emotions, and decisions align? A new way to examine theory of mind during middle childhood and beyond. *Journal of experimental child psychology*, 149, 116-133.
- Lalonde, C. E., & Chandler, M. J. (1995). False belief understanding goes to school: On the social-emotional consequences of coming early or late to a first theory of mind. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 167-185.
- Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental psychology*, 42(4), 627.
- Larocci G, Yager J, Elfers T. (2007). What gene–environment interactions can tell us about social competence in typical and atypical populations. *Brain Cogn*, 65(1):112–27.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Leerkes, E. M., Paradise, M., Calkins, S., O'Brien, M., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill Palmer Quarterly*, 54, 102-124.
- Leerkes, E. M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 102-124.
- Leerkes, E. M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 102-124.
- Lenes, R., McClelland, M. M., ten Braak, D., Idsøe, T., & Storksen, I. (2020). Direct and indirect pathways from children's early self-regulation to academic achievement in fifth grade in Norway. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 612-624.
- Lewis, M. D., & Stieben, J. (2004). Emotion regulation in the brain: Conceptual issues and directions for developmental research. *Child Development*, 75(2), 371-376.
- Liman, B. (2017). *Öz Düzenleme Beceri Eğitimi Programının Altı Yaş Grubu Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine, Sosyal Duygusal Davranışlarına ve Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Liman, B., & Tepeli, K. (2019). A study on the effects of self-regulation skills education program on self-regulation skills of six-year-old children. *Educational Research and Reviews*, 14(18), 647-654.
- Lipsey, M. W., Nesbitt, K. T., Farran, D. C., Dong, N., Fuhs, M. W., & Wilson, S. J. (2017). Learning-related cognitive self-regulation measures for prekindergarten children: A comparative evaluation of the educational relevance of selected measures. *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1084.
- Longobardi, E., Spataro, P., Morelli, M., & Laghi, F. (2021). Executive function ratings in educational settings: concurrent relations with cognitive and affective theory of mind. *Early Child Development and Care*, 1-13.

- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist*, 53(2), 205.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist*, 53(2), 205.
- Matthews J. S., Ponitz C. C., Morrison F. J.(2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101:689–704.
- Matthews, J. S., Marulis, L. M., & Williford, A. P. (2014). Gender processes in school functioning and the mediating role of cognitive self-regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 128-137.
- McClelland M., Cameron M. E., Duncan C., Bowles R.P., Acock R. C., Miao A., & Pratt, E. M. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: the head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00599>
- McClelland, M. M, Cameron, C.E., McDonald Connor, C., Farris, C.L., Jewkes, A.M., & Morrison, F.J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child development perspectives*, 6(2), 136-142.
- 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(4), 471-490.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early childhood research quarterly*, 28(2), 314-324.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental psychology*, 43(4), 947.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in psychology*, 5, 599.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B., & Murray, A. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence. *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education*, 1, 113-137.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B., Murray, A., Saracho, O., & Spodek, B. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional

- competence. *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education*, 1, 113-137.
- McClelland, M. M., Geldhof, J., Cameron, C. E., & Wanless, S. B. (2014). *Development and self-regulation*. In W. F. Overton & P. C. M. Molenaar (Eds.), *Theory and Method: Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. New Jersey: Wiley.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. H. (2000). Children at-risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307–329
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., Hatfield, B. E., Purpura, D. J., Gonzales, C. R., & Tracy, A. N. (2019). Red light, purple light! Results of an intervention to promote school readiness for children from low-income backgrounds. *Frontiers in Psychology*, 10, 2365.
- McCoy, D. C., Gonzalez, K., & Jones, S. (2019). Preschool Self-Regulation and Preacademic Skills as Mediators of the Long-Term Impacts of an Early Intervention. *Child development*, 90(5), 1544-1558.
- Melby-Lervag, M.; Redick, T.S.; Hulme, C. Working memory training does not improve performance on measures of intelligence or other measures of “far transfer” evidence from a meta-analytic review. *Perspect. Psychol. Sci.* 2016, 11, 512–534.
- Meltzer, L. (2010). *Promoting executive function in the classroom*: Guilford Press
- Metcalf, J., & Mischel, W. (1999). *A hot/cool-system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower*. *Psychological Review*, 106, 3–19. Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 687–696.
- Meuwissen, A. S., & Zelazo, P. D. (2014). Hot and cool executive function: Foundations for learning and healthy development. *Zero to Three*, 35(2), 18-23.
- Miller, H. V., Barnes, J., & Beaver, K. M. (2011). Self-control and health outcomes in a nationally representative sample. *American journal of health behavior*, 35(1), 15- 27.
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child development*, 78(2), 622-646.
- Mischo, C. (2005). Promoting perspective coordination by dilemma discussion. The effectiveness of classroom group discussion on interpersonal negotiation strategies of 12-year-old students. *Social Psychology of Education*, 8(1), 41-63.
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current directions in psychological science*, 21(1), 8-14.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the national Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698.

- 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.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Morris, M. D., Steinberg, L., Aucoin, K. J., & Keyes, A. W. (2011). The influence of mother-child emotion regulation strategies on children's expression of anger and sadness. *Developmental psychology*, *47*(1), 213.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. ve Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, *16*(2), 361-388.
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 203–224). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12059-011>
- Moses, L. J. (2001). Executive accounts of theory of mind development. *Child Development*, *72*, 688–690
- Moses, L. J., & Tahiroglu, D. (2010). *Clarifying the relation between executive function and children's theories of mind* (pp. 218–233). In J. Carpendale, G. Iarocci, U. Müller, B. Sokol, & A. Young (Eds.), *Self- and social-regulation: Exploring the relations between social interaction, social cognition, and the development of executive functions*. New York: Oxford University Press.
- Müller, U., Liebermann-Finestone, D. P., Carpendale, J. I., Hammond, S. I., & Bibok, M. B. (2012). Knowing minds, controlling actions: The developmental relations between theory of mind and executive function from 2 to 4 years of age. *Journal of experimental child psychology*, *111*(2), 331-348.
- Müller, U., Liebermann-Finestone, D. P., Carpendale, J. I., Hammond, S. I., & Bibok, M. B. (2012). Knowing minds, controlling actions: The developmental relations between theory of mind and executive function from 2 to 4 years of age. *Journal of Experimental Child Psychology*, *111*, 331–348.
- Oh-Uchi, A., Nagao, H., & Sakurai, S. (2008). Development of an early childhood self-regulation scale: Social skills and problem behavior. *Japanese Journal of Educational Psychology*.
- Orta, I. M., Corapci, F., Yagmurlu, B., & Aksan, N. (2013). The mediational role of effortful control and emotional dysregulation in the link between maternal responsiveness and Turkish preschoolers' social competency and externalizing symptoms. *Infant and Child Development*, *22*(5), 459-479
- Panlilio, C. C., Harden, B. J., & Harring, J. (2018). School readiness of maltreated preschoolers and later school achievement: The role of emotion regulation, language, and context. *Child abuse & neglect*, *75*, 82-91.

- Pears, K. C., Fisher, P. A., & Bronz, K. D. (2007). An intervention to facilitate school readiness in foster children: Preliminary results from the Kids in Transition to School pilot study. *Social Psychology Review*, 36, 665–673.
- Pears, K. C., Kim, H. K., & Fisher, P. A. (2012). Effects of a school readiness intervention for children in foster care on oppositional and aggressive behaviors in kindergarten. *Children and Youth Services Review*, 34, 2361–2366.
- Pellicano, E. (2010). Individual differences in central coherence and executive function predict developmental changes in theory of mind in autism. *Developmental Psychology*, 46, 530–544
- Perband, A., & Rogner, J. (2019). “Kids’ Skills” – Implementation and evaluation of the systemic solution-focused program. Universität Osnabrück: repOSitorium. Retrieved from <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:700-201911042123>
- Perez Riviera, C. J., Roza Santana, D. C., Ruiz Neira, D. M., & Tibaquirá Valencia, G. A. (2008). *Relacion entre las emociones y la cognicion en ninos de siete a doce anos*. Universidad de la salle facultad de educación, Bogota.
- Perez-Rivera, M. B. (2008). *Mothers' beliefs about emotions, mother-child emotion discourse, and children's emotion understanding in Latino families* (Doctoral dissertation, Virginia Tech).
- Perner, J., & Lang, B. (1999). Development of theory of mind and executive control. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(9), 337–344.
- Perry, R. E., Braren, S. H., Blair, C., Vernon-Feagans, L., Cox, M., Burchinal, M., ... & Family Life Project Key Investigators. (2018). Socioeconomic risk and school readiness: Longitudinal mediation through children's social competence and executive function. *Frontiers in psychology*, 9, 1544.
- Peterson, C. C., & Wellman, H. M. (2019). Longitudinal theory of mind (ToM) development from preschool to adolescence with and without ToM delay. *Child Development*, 90(6), 1917-1934.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early childhood research quarterly*, 23(4), 431-451.
- Poehlmann-Tynan, J., Vigna, A. B., Weymouth, L. A., Gerstein, E. D., Burnson, C., Zabransky, M., & Zahn-Waxler, C. (2016). A pilot study of contemplative practices with economically disadvantaged preschoolers: children’s empathic and self-regulatory behaviors. *Mindfulness*, 7(1), 46–58. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0426-3>.
- Polat, Ö., & Bayındır, D. (2022). The relation between parental involvement and school readiness: the mediating role of preschoolers’ self-regulation skills. *Early Child Development and Care*, 192(6), 845-860.

- 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.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology*, 1(2), 127-152.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian journal of psychology*, 44(4), 347-353.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and selfregulation. *Pyhsics of Life Reviews*, 6, 103-120.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 515-526.
- Premo, J. E., & Kiel, E. J. (2014). The effect of toddler emotion regulation on maternal emotion socialization: Moderation by toddler gender. *Emotion*, 14(4), 782.
- Rademacher, A. (2022). The longitudinal influence of self-regulation on school performance and behavior problems from preschool to elementary school. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 112-125.
- Rashedi, N., E.Rowe R., A.Thompson, S, J.Solari, R. & Schonert-Reichl A. K., (2021). A Yoga Intervention for Young Children: Self-Regulation and Emotion Regulation. *Journal of Child and Family Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01992-6>
- Raver C.C., Jones S.M., Li-Grining C.P., Metzger M., Champion K., Sardin L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*; 23:10–26.
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16, 3–24
- Raver, C. C. (2012). Low-income children's self-regulation in the classroom: scientific inquiry for social change. *Am. Psychol.* 67, 681–689. doi: 10.1037/a0030085
- Raver, C. C., Carter, J. S., McCoy, D. C., Roy, A., Ursache, A., & Friedman, A. (2012). Testing models of children's self-regulation within educational contexts: Implications for measurement. *Advances in child development and behavior*, 42, 245-270.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschools' preacademic skills: Selfregulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 82, 362–378.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Metzger, M. W., & Solomon, B. (2009). Targeting children's behavior problems in preschool classrooms: a cluster-randomized controlled trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, 77(2), 302.

- Razza, R. A., & Blair, C. (2009). Associations among false-belief understanding, executive function, and social competence: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(3), 332-343.
- Razza, R. A., Bergen-Cico, D., & Raymond, K. (2015). Enhancing preschoolers' self-regulation via mindful yoga. *Journal of Child and Family Studies, 24*(2), 372-385.
- Razza, R. A., Linsner, R. U., Bergen-Cico, D., Carlson, E., & Reid, S. (2020). The feasibility and effectiveness of mindful yoga for preschoolers exposed to high levels of trauma. *Journal of Child and Family Studies, 29*(1), 82-93. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01582-7>
- Razza, R. A., Martin, A., & Brooks-Gunn, J. (2012). Anger and children's socioemotional development: Can parenting elicit a positive side to a negative emotion. *Journal of Child and Family Studies, 21*(5), 845-856.
- Razza, R., Bergen-Cico, D., & Raymond, K. (2013). Enhancing preschoolers' self-regulation via mindful yoga. *Journal of Child and Family Studies, 24*(2), 372-385. doi: 10.1007/s10826-013-9847-6
- Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. E. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence. *Journal of applied developmental psychology, 30*(3), 310-320.
- Roebbers, C. M. (2017). Executive function and metacognition: Towards a unifying framework of cognitive self-regulation. *Developmental review, 45*, 31-51.
- Romero-Ayuso, D., Jorquera-Cabrera, S., Segura-Fragoso, A., Toledano-González, A., Rodríguez-Martínez, M. C., & Triviño-Juárez, J. M. (2018). Assessment of sensory processing and executive functions in childhood: development, reliability, and validity of the EPYFEI. *Frontiers in pediatrics, 6*, 71.
- Romero-Ayuso, D., Toledano-González, A., Segura-Fragoso, A., Triviño-Juárez, J. M., Rodríguez-Martínez, M. (2020). Assessment of Sensory Processing and Executive Functions at the School: Development, Reliability, and Validity of EPYFEI-Escolar. *Frontiers in Pediatrics, 8*, 275.
- Romero-Lopez, M., Pichardo, M. C., Bembibre-Serrano, J., & Garcia-Berben, T. (2020). Promoting social competence in preschool with an executive functions program conducted by teachers. *Sustainability, 12*(11), 4408.
- Romero-Lopez, M., Pichardo, M. C., Ingoglia, S., & Justicia, F. (2018). The role of executive function in social competence and behavioural problems in childhood education. *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 34*(3), 490-499.
- Rueda, M. R., Rothbart, M. K., McCandliss, B. D., Saccomanno, L., & Posner, M. I. (2005). Training, maturation, and genetic influences on the development of executive attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 102*(41), 14931-14936.
- Sandman C. A., Davis E.P., Buss C., Glynn L.M. (2011). Exposure to prenatal psychobiological stress exerts programming influences on the mother and her fetus *Neuroendocrinology. 95*(1):7-21.

- Sarı, B. ve Altun, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının hikâye anlama ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 945-960.
- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 20-31.
- Schmitt, S. A., Pratt, M. E., & McClelland, M. M. (2014). Examining the validity of behavioral self-regulation tools in predicting preschoolers' academic achievement. *Early Education and Development*, 25(5), 641-660.
- Sezgin, E. (2016). *Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerine oyun temelli eğitimin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, E., & Demiriz, S. (2015). Davranış düzenleme becerileri ölçme aracı Baş-Ayak Parmakları- Dizler-Omuzlar (BADO) Görevlerinin Geçerlik ve Güvenirlik çalışması. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 7.
- Sezgin, E., & Demiriz, S. (2016). Çocuk davranış değerlendirme ölçeği'nin (ÇODDÜ) Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2).
- Shallice, T. (2002). *Fractionation of the supervisory system*. In D. Stuss & R. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 261–277). New York: Oxford University Press
- Shiu, S. P., Wang, S. H., & Chen, Y. J. (2020). The effects of a small scale intervention to develop self-regulation in kindergarten children. *Early Child Development and Care*, 190(3), 333-347
- Shonkoff, J., & D. Phillips (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. A report of the National Research Council. Washington, DC: National Academies Press.
- Silkenbeumer, J. R., Schiller, E. M., & Kartner, J. (2018). Co-and self-regulation of emotions in the preschool setting. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 72-81.
- Smith-Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T. ve Richardson. B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research, *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (2), 173-187.
- Solomon, T., Plamondon, A., O'Hara, A., Finch, H., Goco, G., Chaban, P., ... & Tannock, R. (2018). A cluster randomized-controlled trial of the impact of the Tools of the Mind curriculum on self-regulation in Canadian preschoolers. *Frontiers in psychology*, 8, 2366.
- Sop, A. (2016). *Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz-düzenlemenin aracılık etkisi ile incelenmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Söyler Kalıpçı, S. (2019). İnce motor eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların ince motor beceri, hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme becerilerine etkisi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Stephanie M. Carlson, Laura J. Claxton & Louis J. Moses (2015) The Relation Between Executive Function and Theory of Mind is More Than Skin Deep, *Journal of Cognition and Development*, 16:1, 186-197.
- Steven Barnett, W., Jung, K., J.Yaros, D., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.03.001>
- Tanrıbuyurdu, E. F., & Yıldız, T. G. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Tanrıbuyurdu, E. F., & Yıldız, T. G. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Tekin, H., & Koçyiğit, S. (2020). Öz düzenleme becerilerinin ilkökula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1932-1945.
- Thompson, R. A. (2016). What more has been learned? The science of early childhood development 15 years after neurons to neighborhoods. *Zero to Three Journal*, 36(3), 18-24.
- Thompson, R. A., Lewis, M. D., & Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 2(3), 124-131.
- Thorell, L. B., & Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental neuropsychology*, 33(4), 536-552.
- Thorell, L. B., Lindqvist, S., Bergman Nutley, S., Bohlin, G., & Klingberg, T. (2009). Training and transfer effects of executive functions in preschool children. *Developmental science*, 12(1), 106-113.
- Tilbe, E. (2015). *Identifying the relationship between behavior regulation, parenting attitude, and behavior problems in preschoolers*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education & Development*, 22(3), 489-519.
- Traverso, L., Viterbori, P., & Usai, M. C. (2015). Improving executive function in childhood: evaluation of a training intervention for 5-year-old children. *Frontiers in psychology*, 6, 525.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation. *Handbook of self-regulation*, 19.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (Eds.). (2016). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. Guilford Publications.

- Volckaert, A. M. S., & Noel, M.-P. (2015). Training executive function in preschoolers reduce externalizing behaviors. *Trends in Neuroscience and Education*, 4(1-2), 37–47.
- Wade, M., Browne, D. T., Plamondon, A., Daniel, E., & Jenkins, J. M. (2016). Cumulative risk disparities in children's neurocognitive functioning: A developmental cascade model. *Developmental Science*, 19(2), 179–194
- Wade, M., Prime, H., Jenkins, J. M., Yeates, K. O., Williams, T., & Lee, K. (2018). On the relation between theory of mind and executive functioning: A developmental cognitive neuroscience perspective. *Psychonomic Bulletin & Review*, 25(6), 2119–2140.
- Wanless, S. B., Kim, K. H., Zhang, C., Degol, J. L., Chen, J. L., & Chen, F. M. (2016). Trajectories of behavioral regulation for Taiwanese children from 3.5 to 6 years and relations to math and vocabulary outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 104-114.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Chen, F. M., & Chen, J. L. (2011). Behavioral regulation and early academic achievement in Taiwan. *Early Education & Development*, 22(1), 1-28.
- Ward, J. (2006). *The student's guide to cognitive neuroscience*. New York, NY: Psychology Press
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2008). Strengthening social and emotional competence in young children who are socioeconomically disadvantaged. *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention*, 185-203.
- Wellman, H. (2020). *Reading Minds: How Childhood Teaches Us to Understand People*. Oxford University Press.
- Wellman, H. M. (2014). *Making minds: How Theory of Mind develops*. Oxford: Oxford University Press.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child development*, 75(2), 523-541.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child development*, 72(3), 655-684.
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Profesorado. Revista de curriculum y Formación de Profesorado*, 16(1), 15-34.
- Yılmaz, H., & Zembat, R. (2021). Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 526-551.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B., & Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of clinical child psychology*, 29(4), 589-602.

- Zelazo, P. D., & Müller, U. (2002). The balance beam in the balance: Reflections on rules, relational complexity, and developmental processes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 81(4), 458-465.
- Zelazo, P. D., Craik, F. I., & Booth, L. (2004). Executive function across the life span. *Acta psychologica*, 115(2), 167-183.
- Zelazo, P. D., Forston, J. L., Masten, A. S., & Carlson, S. M. (2018). Mindfulness plus reflection training: effects on executive function in early childhood. *Frontiers in Psychology*, 9, 208 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00208>.
- Zelazo, P. D., Mueller, 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).

EKLER

EKLER

EK-1: Uygulama İçin Gönüllülük Formları

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU (Öğretmen)

Bir çalışmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunmaktasınız. Bu çalışmada yer almayı kabul etmeden önce çalışmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme sonrası özgürce vermeniz gerekmektedir. Size özel hazırlanmış bu bilgilendirmeyi lütfen dikkatlice okuyunuz.

Yapılacak Bilimsel araştırma Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Ezgi Dülger Ceylan tarafından Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi bölümünde Öğretim Üyesi Prof. Dr. Asiye İVRENDİ danışmanlığında gerçekleştirilecektir.

ÇALIŞMANIN ADI: 'ÖZ-DÜZENLEME EĞİTİM PROGRAMI'NIN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARINDA ZİHİN KURAMI, ÖZDÜZENLEME VE SOSYAL YETKİNLİK BECERİLERİNE ETKİSİ

ÇALIŞMANIN AMACI NEDİR?

Çocukların Öz-düzenleme becerileri ile ilgili sizlere kısa bir bilgi sunuyorum.

"Kopp (1982) öz-düzenlemeyi "bir talebe uyabilme, duruma göre aktiviteleri başlatabilme ve sonlandırabilme, sosyal ve eğitim ortamlarında sözel ve sözel olmayan davranışların yoğunluğunu, sıklığını ve süresini ayarlayabilme, arzu edilen bir şeyi ya da amacı erteleyebilme, başkaları olmadığında sosyal olarak kabul edilebilir şekilde davranabilme becerisi" şeklinde tanımlamaktadır. Öz düzenleme, çocukların çevrelerine uygun bir şekilde tepki vermelerini sağlayan karmaşık süreçleri ifade eder (Bronson, 2000). Bir başka tanıma göre ise öz-düzenleme, düşüncelerin, dikkatin, duyguların davranışlarını kontrol etme ve yönlendirme yoluyla yönetilmesini kapsar (McClelland ve Cameron, 2012). Diğer bir ifadeyle öz-düzenleme, duygusal, davranışsal ve bilişsel düzenleme becerilerini kapsamaktadır. Bu beceriler, birey hedefe yönelik davranışlarda bulunduğu etkileşimli bir şekilde süreci yönetmektedirler. Öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik dahil olmak üzere çocukların öğrenmeyle ilgili becerilerinin okul performansı ve uyumu için özellikle önemli olduğu vurgulanmaktadır (Blair, 2002; McClelland ve diğ., 2000; McClelland, Acock ve Morrison, 2006). Çocukların gelişim ve öğrenmelerinde önemli olan öz-düzenleme becerilerini en iyi şekilde desteklemek için bu becerilerin etkili değerlendirilmesi zengin öğrenme ortamları sağlamada gerekli görülmektedir."Bu araştırma ile Çocukların Öz-Düzenleme Becerilerini belirleyerek ihtiyaçların belirlenmesi ve müdahale programları hazırlığı için mevcut durumun tespit edilmesi amaçlanmıştır.

ARAŞTIRMA SÜRESİNCE ÇIKABİLECEK SORUNLAR İÇİN KİMİ ARAMALIYIM? Uygulama süresi boyunca, herhangi bir sorunla karşılaştığınızda sorumlu araştırmacıyı önceden bilgilendirmek için, araştırma hakkında ek bilgiler almak için [] telefondan veya [] mail adresinden Uzm. Ezgi Dülger Ceylan'a başvurabilirsiniz.

KATILDIĞIMDA KİŞİSEL BİLGİLERİM KONUSUNDA GİZLİLİK SAĞLANABİLECEK Mİ? Size ait tüm bilgiler gizli tutulacaktır ve çalışma yayınlansa bile kimlik bilgileriniz verilmeyecektir.

Çalışmada öz-düzenleme eğitim programındaki belirlenen etkinliklerin uygulanması gönüllülük esasına uygun olarak ses ya da video kamera ile kayıt altına alınması planlanmaktadır. Bu konu ile ilgili görüşünüz.

Onay veriyorum __ Onaylamıyorum __

Çalışmaya Katılma Onayı: Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllüye verilmesi gereken bilgileri gösteren metni okudum. Bu koşullar altında, bana ait verilerin gözden geçirilmesi, transfer edilmesi ve işlenmesi konusunda araştırma yürütücüsüne yetki veriyor ve söz konusu araştırmaya ilişkin bana yapılan katılım davetini gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

KATILIMCININ	İMZASI
ÖĞRETMENİN ADI & SOYADI	

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU (Anne Formu)

Bir çalışmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunmaktasınız. Bu çalışmada yer almayı kabul etmeden önce çalışmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme sonrası özgürce vermeniz gerekmektedir. Size özel hazırlanmış bu bilgilendirmeyi lütfen dikkatlice okuyunuz.

Yapılacak Bilimsel araştırma Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Ezgi Dülger Ceylan tarafından Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi bölümünde Öğretim Üyesi Prof. Dr. Asiye İVRENDİ danışmanlığında gerçekleştirilecektir.

ÇALIŞMANIN ADI: 'ÖZ-DÜZENLEME EĞİTİM PROGRAMI'NIN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARINDA ZİHİN KURAMI, ÖZDÜZENLEME VE SOSYAL YETKİNLİK BECERİLERİNE ETKİSİ

ÇALIŞMANIN AMACI NEDİR?

Çocukların Öz-düzenleme becerileri ile ilgili sizlere kısa bir bilgi sunuyorum.

“Kopp (1982) öz-düzenlemeyi “bir talebe uyabilme, duruma göre aktiviteleri başlatabilme ve sonlandırabilme, sosyal ve eğitim ortamlarında sözel ve sözel olmayan davranışların yoğunluğunu, sıklığını ve süresini ayarlayabilme, arzu edilen bir şeyi ya da amacı erteleyebilme, başkaları olmadığında sosyal olarak kabul edilebilir şekilde davranabilme becerisi” şeklinde tanımlamaktadır. Öz düzenleme, çocukların çevrelerine uygun bir şekilde tepki vermelerini sağlayan karmaşık süreçleri ifade eder (Bronson, 2000). Bir başka tanıma göre ise öz-düzenleme, düşüncelerin, dikkatin, duyguların davranışlarını kontrol etme ve yönlendirme yoluyla yönetilmesini kapsar (McClelland ve Cameron, 2012). Diğer bir ifadeyle öz-düzenleme, duygusal, davranışsal ve bilişsel düzenleme becerilerini kapsamaktadır. Bu beceriler, birey hedefe yönelik davranışlarda bulunduğu etkileşimli bir şekilde süreci yönetmektedirler. Öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik dahil olmak üzere çocukların öğrenmeyle ilgili becerilerinin okul performansı ve uyumu için özellikle önemli olduğu vurgulanmaktadır (Blair, 2002; McClelland ve diğ., 2000; McClelland, Acock ve Morrison, 2006). Çocukların gelişim ve öğrenmelerinde önemli olan öz-düzenleme becerilerini en iyi şekilde desteklemek için bu becerilerin etkili değerlendirilmesi zengin öğrenme ortamları sağlamada gerekli görülmektedir.”

Bu araştırma ile Çocukların Öz-Düzenleme Becerilerini belirleyerek ihtiyaçların belirlenmesi ve müdahale programları hazırlığı için mevcut durumun tespit edilmesi amaçlanmıştır.

ARAŞTIRMA SÜRESİNCE ÇIKABİLECEK SORUNLAR İÇİN KİMİ ARAMALIYIM? Uygulama süresi

boyunca, herhangi bir sorunla karşılaştığınızda sorumlu araştırmacıyı önceden bilgilendirmek için, araştırma hakkında ek bilgiler almak için [] telefonundan veya [] mail adresinden Uzm. Ezgi Dülger Ceylan'a başvurabilirsiniz.

KATILDIĞIMDA KİŞİSEL BİLGİLERİM KONUSUNDA GİZLİLİK SAĞLANABİLECEK Mİ? Size ait tüm bilgiler gizli tutulacaktır ve çalışma yayımlansa bile kimlik bilgileriniz verilmeyecektir.

Çalışmada öz-düzenleme eğitim programındaki belirlenen etkinliklerin uygulanması gönüllülük esasına uygun olarak ses ya da video kamera ile kayıt altına alınması planlanmaktadır. Bu konu ile ilgili görüşünüz.

Onay veriyorum ___ Onaylamıyorum ___

Çalışmaya Katılma Onayı: Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllüye verilmesi gereken bilgileri gösteren metni okudum Bu koşullar altında, bana ait verilerin gözden geçirilmesi, transfer edilmesi ve işlenmesi konusunda araştırma yürütücüsüne yetki veriyor ve söz konusu araştırmaya ilişkin bana yapılan katılım davetini gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

KATILIMCININ		İMZASI
ANNENİN ADI & SOYADI		

EK-2: Uygulama İzinleri: Etik Kurul

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

SAYI: 68282350/22021/G10

Toplantı Tarihi : 02.06.2021
Toplantı Sayısı : 10
Toplantı Saati : 15:00

S.N	Adı Soyadı	İmza
1	Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER	
2	Prof. Dr. Mithat AYDIN 10.131.1.4	
3	Prof. Dr. Naci KARKIN 430	
4	Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSUN 16.06.2021	
5	Prof. Dr. Murat BALKIS	
6	Prof. Dr. Türkan ERDOĞAN	
7	Prof. Dr. Süleyman BARUTÇU	

KARAR 20- Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı 182907802 numaralı öğrencisi Ezgi DÜLGER CEYLAN'ın "*Öz-Düzenleme Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarında Zihin Kuramı, ÖzDüzenleme ve Sosyal Yetkinlik Becerilerine Etkisi*" isimli doktora tez çalışmasına yönelik başvuru formunun usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR
02.06.2021
Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER
Başkan

EK-3: Uygulama İzinleri: İl Milli Eğitim Müdürlüğü

T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70004082-604.02-30475718
Konu : Ölçek Uygulama İzni

01.09.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Pamukkale Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 19.08.2021 tarihli ve E-93282220-302.08-90148 sayılı yazısı.
b) 22/08/2017 tarihli ve 35558626 sayılı Makam Oluru.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı, 182907802 numaralı öğrencisi Ezgi DÜLGER CEYLAN'ın çalışmasını, \Rightarrow İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı; bağımsız anaokulları, ilkokul bünyesindeki anasınıflarında öğrenim gören öğrencilere uygulama talebi ile ilgili ilgi (a) yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (2020/2 No'lu genelge) doğrultusunda ve ilgi (b) makam onayı ile oluşturulan komisyonun uygun görüşüyle, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı, 182907802 numaralı öğrencisi Ezgi DÜLGER CEYLAN'ın "**4-6 Yaş Çocuklarının Öz-Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi**" konulu tez çalışmasını;

2021-2022 Eğitim Öğretim yılında ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda; \Rightarrow İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı; bağımsız anaokulları, ilkokul bünyesindeki anasınıflarında öğrenim gören öğrencilere uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ferman AKBULUT
Müdür a.
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR

Emre ÇAY
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek : Belgeler

EK-4: Çocuk Aile Kişisel Bilgi Formu**ÇOCUK-AİLE KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Sayın Veli,

Size ait tüm bilgiler gizli tutulacaktır ve sadece araştırma verileri için kullanılacaktır.

Form da vereceğiniz cevapların samimi olması (doğru bilgileri yansıtması) araştırmanın doğru sonuca ulaşmasını sağlayacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Formun Doldurulduğu Tarih:.....		
1.Çocuğun Cinsiyeti: ()Kız () Erkek		
2.Çocuğun Doğum Tarihi (Gün/ Ay/ Yıl):.....		
3.Kardeş Sayısı:		
4.Çocuğun Doğum Sırası:		
5.Kursa gidiyor mu? () Evet () Hayır		
6.Spor kursu () Evet () Hayır		
7.		
8.		
9. Annenin yaşı: () 20-30 () 31- 40 () 40 ve üzeri		
11.Annenin Eğitim durumu [] İlk-Ortaokul (1) [] Lise(2) [] Üniversite (3)		
13.Annenin Mesleği () Ev hanımı () Emekli () Memur () Serbest Meslek () İşçi		
10.Babanın yaşı: () 20-30 () 31- 40 () 40 ve üzeri		
12.Babanın Eğitim Durumu [] İlk-Ortaokul (1) [] Lise(2) [] Üniversite (3)		
14. Babanın Meslek Durumu () Çalışmıyor () Emekli () Memur () Serbest Meslek () İşçi		
15. Evinizin aylık gelir düzeyini nasıl değerlendirirsiniz? [] Düşük (1) [] Orta Seviyede (2) [] İyi seviyede (3) [] Çok iyi seviyede(4)		
16.Çocuğunuz kaç yıldır okul öncesi eğitime devam ediyor?		
17.		
18.		

EK-5: Zihin Kuramı Ölçeği Örnek Maddeler

Zihin Kuramı Ölçeği

Tüm görevlerde içeriği sunmak için küçük oyuncak figürler ve resimler kullanılır.

Kendi isteği olmayan (X)

Materyaller: Küçük bir erkek figürü, bir yarısında havuç ve diğer yarısında kurabiye renklendirilmiş gerçekçi çiziminin olduğu 22x28 cm boyutlarında kağıt (kaplanmış)

Hikaye: Bu Ali Bey (figürü resmin yanına, 2 ögenin ortasına yerleştirin). Bu onun ara öğün zamanı. Bu nedenle Ali Bey yiyecek bir şeyler istiyor. İşte iki farklı yiyecek: bir havuç (işaret et) ve bir kurabiye (işaret et).

Kendi isteği: Sen en çok hangi yiyeceği seviyorsun? En çok havucu (işaret et) mu yok kurabiye (işaret et) mi seversin?



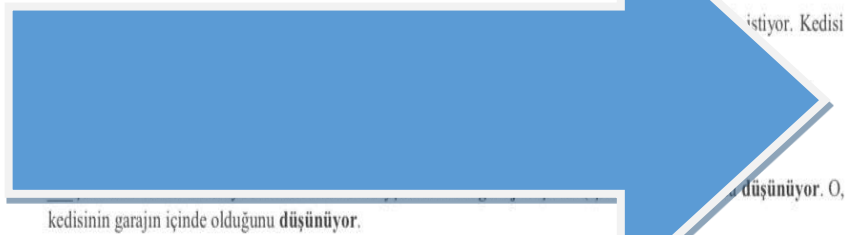
Soru: Evet şimdi yemek yeme zamanı. Ali Bey yalnızca **bir** yiyeceği seçebilir, **sadece biri** (Ali Bey (Ali Bey'i işaret et) hangi yiyeceği **seçecek?** ...Havucu mu kurabiye mi?

___havuç ___kurabiye

PUANLAMA: Bu görevdeki sorunun cevabının doğru olarak puanlanması ya da bu görevden "geçmesi" için, çocuğun *hedef soruyu kendi isteği sorusuna verdiği cevabın tersi biçimde cevaplaması gerekmektedir.*

Kendi İnanç Olmayan (X)

Materyaller: Küçük bir kız figürü. Bir yarısında çalılık ve diğer yarısında garajın renklendirilmiş gerçekçi çiziminin olduğu 22x28 cm boyutlarında kağıt (kaplanmış)



kedisinin garajın içinde olduğunu **düşünüyor.**

___ Garaj ise: Evet bu iyi bir fikir. **AMA** ...Ayşe kedisinin **çalılıkların içinde** (işaret etme) olduğunu **düşünüyor.** O, kedisinin çalılıkların içinde olduğunu **düşünüyor.**

Soru: Peki...Ayşe (Ayşe'yi işaret et) kedisini nerede **arayacak?**... Çalılıkların içinde mi yoksa garajın içinde mi?

EK-6 Sosyal Yetkinlik ve Davranış Ölçeği

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirmesi

Aşağıdaki listede bir çocuğun duygusal durumu ve davranışları ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Verilen numaralandırma sistemini göz önünde bulundurarak ifadelerdeki davranışları anketi doldurduğunuz çocukta ne kadar sıklıkla gözlemlediğinizi işaretleyiniz.


	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1. Yüz ifadesi duygularını belli etmez.	1	2	3	4	5
2. Zorda olan bir çocuğu teselli eder ya da ona yardımcı olur.	1	2	3	4	5
3. Kolaylıkla haval kırıklığına uğrayıp sinirlenir.		2	3	4	5
		2	3	4	5
		2	3	4	5
		2	3	4	5
		2	3	4	5
8. Uzun, mutsuz ya da depresiftir.		2	3	4	5
9. Grup içinde içe dönük ya da grupta olmaktan huzursuz görünür.	1	2	3	4	5
		2	3	4	5
		2	3	4	5
		2	3	4	5
		2	3	4	5
15. Diğer çocukların görüşlerini dikkate almaz.		2	3	4	5
16. Diğer çocuklara vurur, onları ısırır ya da tekmeler.		2	3	4	5
17. Grup faaliyetlerinde diğer çocuklarla birlikte çalışır.		2	3	4	5
		3	4	5	
		3	4	5	
		3	4	5	
		3	4	5	
23. Grup içinde terk edilmez.		2	3	4	5
24. Diğer çocukları istemedikleri şeyleri yapmaya zorlar.		2	3	4	5
25. Öğretmene kızdırır zaman ona vurur ya da...		2	3	4	5
		3	4	5	
		3	4	5	
		3	4	5	
		2	3	4	5
30. Kendi başarılarından memnuniyet duyar.		2	3	4	5

EK-7: Baş-Ayak Parmakları-Dizler- Omuzlar Örnek Maddeler

BADO ÖLÇEĞİ

BÖLÜM I: GİRİŞ


Başınıza dokununuz; çocuğun başına dokunmasını bekleyin.

Şimdi birlikte bir oyun oynayacağız. Oyunun iki aşaması var. Önce ben ne yaparsam aynısını yap. Başına dokun.	
Çok iyi! Şimdi ayak parmaklarına dokun.	

Bu iki yönergeyi ve hareketleri, çocuğun size doğru hareket edene kadar tekrar edin.

BÖLÜM I: ALIŞTIRMA

Çocuk doğru cevap verirse: Çocuğun doğru cevabı verdiği her alıştırmaya için, çocuğa olumlu geri bildirim verin.

Şimdi de birazcık komiklik yapıp, ne dersem TERSİNİ yapacağız. Ben BAŞINA dokun dediğimde, başına DEĞİL de, AYAK PARMAKLARINA dokunacaksın. Ben AYAK PARMAKLARINA dokun dediğimde de, BAŞINA dokunacaksın. Yani benim söylediğim TERSİNİ yapacaksın.	

***Çocuk alıştırmaya aşamasının herhangi bir kısmında yanlış cevap verirse, test aşamasına geçmeden önce en az 3 kez*

Kuralımız neydi? Ben ___ dokun dediğimde, sen ___ dokunuyorsun. Yani benim söylediğimden FARKLI bir şey yapıyorsun. Haydi başka bir tane deneyelim.

	yanlış	kendi kendini düzeltme	doğru
A1. "Başına dokun" dediğimde ne yapacaksın?	0 (ayak parmakları dışında)	1	2 (ayak parmakları)
A2. "Ayak parmaklarına dokun" dediğimde ne yapacaksın?	0 (baş dışında)	1	2 (baş)

Çocuk sözlü olarak cevap verirse: "Bana gösterir misin?"

yanlış kendi kendini doğru

B1. Başına dokun	0 (ayak parmakları dışında)	1 2 (ayak parmakları)
------------------	-----------------------------	-----------------------

EK-8: Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği Örnek Maddeler

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği

Yönergeler: Bu ölçek, çocukların sınıf içerisinde diğer çocuklar ve büyüklerle birlikteyken sergiledikleri davranışlara ve malzemelerle nasıl çalıştıklarına odaklanmaktadır. Lütfen bu ölçekte yer alan 17 maddenin tamamını her bir çocuk için ayrı ayrı doldurunuz. Çocuğun her bir maddede anlatılan davranışı hangi sıklıkla sergilediğini, o maddenin karşısındaki en uygun rakamsal değeri daire içine alarak belirtiniz. Her bir rakam, şu ifadelere karşılık gelmektedir:

- 1) Çocuk, verilen maddede ifade edilen davranışı hiçbir zaman sergilemez.
- 2) Çocuk, verilen maddede ifade edilen davranışı nadiren sergiler.
- 3) Çocuk, verilen maddede ifade edilen davranışı bazen sergiler.
- 4) Çocuk, verilen maddede ifade edilen davranışı sıklıkla veya çoğunlukla sergiler.
- 5) Çocuk, verilen maddede ifade edilen davranışı her zaman sergiler.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla/ Her zaman	Çoğunlukla
1. Tekrar tekrar hatırlatılması gerekmeden kurallara uyar ve talimatları izler.	1	2	3	4	5
2. İki veya daha fazla aşamadan oluşan öğrenme görevlerini (örn. ...)	1	2	3	4	5
3. ...	1	2	3	4	5
4. ...	1	2	3	4	5
5. Bir görev üzerinde çalışırken dikkatini toplar; çevresindeki ...	1	2	3	4	5
6. ...	1	2	3	4	5
7. Bir görevde elinden gelenin en iyisini yapmak için acele etmeden çaba gösterir.	1	2	3	4	5
8. Aktiviteler başlatıldığında, malzemeleri bulur ve düzenler, uygular.	1	2	3	4	5
9. ...	1	2	3	4	5
10. Görev sırasında bölünürse, yarım kalan görevlerine geri döner.	1	2	3	4	5
11. Oyun sırasında, oyuncakları ve diğer eşyaları başka çocuklarla paylaşmaya isteklidir; eşya ya da oyuncakçı paylaşamama durumunda oyun arkadaşlarıyla kavga etmez ya da tartışmaz.	1	2	3	4	5
12. ...	1	2	3	4	5
13. ...	1	2	3	4	5

EK-9 Çocuklukta Yürütücü İşlevlerin Değerlendirilmesi

Çocuklukta Yürütücü İşlevlerinin Değerlendirilmesi (Ebeveyn Formu)

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1.Çalışmaları yerine getirmesi için verilen yönergeleri anlamada güçlük çeker.	1	2	3	4	5
2.Bir sohbeti, etkinliği veya yönergeleri takip etmekte güçlük çeker.	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
5.Birkaç adım içeren etkinlikleri yapmakta zorlanmaz/yaşar.	1	2	3	4	5
6.Bir iş yaparken sessiz olması gerektiğinde genellikle sessizdir.	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
10.Ağlar ve / veya kolayca sinirlenir.	1	2	3	4	5
11.Zihinsel çaba gerektiren şeyleri yapmakta güçlük çeker.	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
14.Bir çalışmayı gerçekleştirmek veya bir sorunu çözmek için gerekli bilgileri veya gerekli nesnelere seçme konusunda sorun yaşar.	1	2	3	4	5

EK-10: Çocuklukta Öz-düzenleme ve Davranış Anketi**Çocukta Öz-düzenleme ve Davranış Anketi**

Çocuk Numarası:	Çocuğun Doğum Tarihi: .../.../20	Okul öncesi eğitime devam yılı:	Cinsiyet: () Kız () Erkek	Uygulama tarihi: .../.../20..
-----------------	--	---------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------

Aşağıda verilen her madde bir davranışı tanımlamaktadır. Çocuğun belirtilen davranışı gösterme durumunu uygun kutucuğa işaretleyiniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1.Zor görevlerde çabalamayı sürdürür.	1	2	3	4	5
2.Çalışmalarda fazla yardıma ihtiyaç duymaz.	1	2	3	4	5
3.Çalışmalarını tamamlayana kadar devam eder.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5
6.Diğer çocuklarına iyi geçim.	1	2	3	4	5
7.Başkalarına yardım etmeyi teklif eder.	1	2	3	4	5
8.Bir uçtan bir uca ruh hali değişimleri geçirir.	1	2	3	4	5
9.	1	2	3	4	5
10.	1	2	3	4	5
11.	1	2	3	4	5
12.Diğer çocuklar tarafından sevilir.	1	2	3	4	5
13.Sık sık öfkelenir, öfke nöbetleri geçirir.	1	2	3	4	5
14.Yeni çocuklarla kolaylıkla oynar.	1	2	3	4	5
15.	1	2	3	4	5

EK-11: Öğretmen Görüşme Soruları ve Gözlemci Formu

Öğretmenlerin (katılımcıların) bu soruları yazılı olarak cevaplamaları istenecektir.

1. Kendinizden biraz bahsedebilir misiniz? (Mezun olduğunuz program, kıdem yılınız, hangi okul türlerinde öğretmenlik yaptınız, şu an nasıl bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz? gibi)

2. Neden bu eğitime katılmak istediniz?

3. Bu programdan beklentiniz nelerdir?

a. Mevcut uygulamalarınızı değerlendirdiğinizde, katılacağınız eğitim programına ilişkin önerileriniz var mı?

b. Programın mesleki yaşamınıza ne gibi katkılar sağlayacağını düşünüyorsunuz?

4. Eklemek istediğiniz başka şeyler var mı?

Öğretmen Görüşme Formu: Öz-düzenleme Programı Eğitimi Öncesi

Öğretmen kodu:..... Görüşmenin başlangıç ve bitiş saati:.....

Görüşme tarihi: Görüşmenin yapıldığı yer:

Öz-düzenleme becerilerine ilişkin sorular

1. “Öz düzenleme” kavramı size neyi çağırıyor? Sınıfınızdaki çocukları düşündüğünüzde, önce öz-
düzenleme becerilerini geliştirmeniz gerekiyor. Diğer
çocuklar gibi, siz de kendinizi düzenleyebilirsiniz. Sizce bu karar
olabilir mi? Eğer evet ise, nasıl karar
verirsiniz?

2. Sizin için öz-düzenleme kavramı ne anlama geliyor? “Öz düzenleme” kavramı, öğrencilerin kendi
sınıflarında ve evlerinde nasıl davranacaklarına karar vermesini sağlar. Bu kavram, öğrencilerin kendi
ve kendilerini nasıl yöneteceklerine karar vermesini sağlar. Sizce bu kavram, öğrencilerin kendi
ve kendilerini nasıl yöneteceklerine karar vermesini sağlar. Sizce bu kavram, öğrencilerin kendi
ve kendilerini nasıl yöneteceklerine karar vermesini sağlar.

3. Sizce çocukların öz-düzenleme becerileri ile diğer gelişim alanları arasında bir ilişki var mı? Nereye bir ilişki
olduğunu düşünüyorsunuz?

4. Öz-düzenleme ile ilişkili aklınıza gelen kavramlar neler?

5. Daha önce “çalışma belleği” kavramını duydunuz mu? Çalışma belleği size neyi çağırıyor?

6. Daha önce “engelleme kontrol” kavramını duydunuz mu? Engelleme kontrol size neyi çağırıyor?

7. Daha önce “dikkat esnekliği” kavramını duydunuz mu? Dikkat esnekliği size neyi çağırıyor?

8. Sizce bu kavramlar, öğrencilerin kendi ve kendilerini nasıl yöneteceklerine karar vermesini sağlar. Bu kavramlar, öğrencilerin kendi ve kendilerini nasıl yöneteceklerine karar vermesini sağlar. Sizce bu kavramlar, öğrencilerin kendi ve kendilerini nasıl yöneteceklerine karar vermesini sağlar.

9. Örneğin, açık hava oyununda kamyonu ile mutlu bir şekilde oynayan bir çocuk tuvalete gidip, tuvalet
başka bir çocuğun kamyonu olarak oynadığını görür. Çocuk bunu görünce üzülür, arkadaşları ile
kenetlenir. Bu durumda ne yapıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?

10. Sizce bu kavramlar, öğrencilerin kendi ve kendilerini nasıl yöneteceklerine karar vermesini sağlar. Bu kavramlar, öğrencilerin kendi ve kendilerini nasıl yöneteceklerine karar vermesini sağlar. Sizce bu kavramlar, öğrencilerin kendi ve kendilerini nasıl yöneteceklerine karar vermesini sağlar.

11. Programımız gereği bir etkinlikten sonra hemen diğerine geçmemiz gerekebiliyor. Sınıfınızda bazı çocuklar bir etkinlikten diğerine geçerken aynı etkinlikte kalmakta ısrarcı oluyor mu? Bu durumda ne yapıyorsunuz / yaparsınız?

12. Son olarak çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik bir programın eğitimine gönüllü olarak katılacaksınız. Program ile ilgili görüşlerinizle vereceğiniz değerli katkı için şimdiden tekrar teşekkür ederim. Bu eğitim programının içeriği hakkında fikriniz nedir?

Katılımızı İçin Teşekkürler....

Öğretmen Görüşme Formu: Öz-düzenleme Programı Uygulama Süreci

Öğretmen kodu:..... Görüşmenin saati:.....

Görüşme tarihi: Görüşmenin yapıldığı yer:

(Öğretmenlerden programın uygulama sürecinde yansıtıcı günlük tutmaları istenecektir.)

1. Eğitim programını uygulama süreciniz nasıl gidiyor? (Açıklayıcı sorular: Uygulama sürecinde; Ek teğ

2. Eklemek istediğiniz başka şeyler var mı? Katılımızı İçin Teşekkürler....

Öğretmen Görüşme Formu: Öz-düzenleme Programı Uygulama Sonrası

Öğretmen kodu:..... Görüşmenin başlangıcı ve bitişi:.....

Görüşme tarihi: Görüşmenin yapıldığı yer:

1.“Okul Öncesi Durumsal Değerlendirme Öz-düzenleme Araç Seti Programı” uygulama sürecini özveri ile tamamladığınız teşekkür ederim. Eğitim Programını nasıl değerlendirirsiniz? Uygulama sürecini düşündüğünüzde programın güçlü yönleri neler? Uygulama sürecini düşündüğünüzde programın zayıf yönleri neler? Programın zayıf yönleri sizce nasıl geliştirilebilir?

2. Kendinizi programı uygulama noktasında çocukları ise etkinlik sürecinde değerlendireceğiniz neler his

3.

bi

4.

değ..... nasıl örnekler verir misiniz?

5.Programın her bir etkinliğinde yer alan “İhtiyacınız olan şey” bölümünü nasıl değerlendirirsiniz? Ulaşmakta zorlandığınız bir materyal oldu mu? Zorlandıysa – bu zorluğu nasıl aştınız, problemi nasıl çözdünüz?

6. Programın uygulanma süreci sınıfınızda bir değişiklik yarattı mı? Ne gibi değişiklikler gözlemlediniz?

7.

ed

aç

m

8. Çocuklar açısından değerlendirilecek olursanız, program çocuklara katkı sağladı mı? Programın uygulanma

stü

dü

ne

gibi...)

9. Eğitimin uygulama sürecinde zorlandığınız kısımlar oldu mu? Çocuklar en çok hangi etkinlikte zorlandı? Örnekler verir misiniz?
10. Çocuklar tarafından en çok sevilen etkinlikler hangileri oldu? Sizce çocuklar neden bu etkinlikleri daha çok tercih etti? Bu etkinlikleri daha çok tercih etmelerini sağlamak için hangi önlemleri alabilirsiniz?
11. ...
12. Eklemek istediğiniz başka şeyler var mı? Katılımızı İçin Teşekkürler....

ETKİNLİK DEĞERLENDİRME GÖZLEMÇİ FORMU

Etkinlik No...

	Gerçekleştirildi.	Gerçekleştirilmedi.	Belirtilmek istenen not
Öğretmen verilen yönergelere göre etkinliği sürdürdü.			
Öğretmen tarafından çocukların dikkatini verme becerileri desteklendi.			
Öğretmen tarafından çocukların dikkatini sürdürme becerileri desteklendi.			
Öğretmen tarafından çocuklara çalışmada zorlandıklarında bile vazgeçmemeleri teşvik edildi.			
Öğretmen tarafından çocukların doğal istek ve dürtülerini kontrol etme becerileri desteklendi.			
Öğretmen tarafından çocukların etkinlikte belirlenen kurallara uygun davranmaları teşvik edildi.			
Öğretmen tarafından çocukların belirlenen sosyal kurallara uygun davranmaları desteklendi.			
Öğretmen tarafından sınıf ortamının yardımsever, saygılı ve destekleyici olması teşvik edildi.			
Öğretmen tarafından çocukların duygusal tepkilerini kontrol etme becerileri desteklendi.			
Öğretmen tarafından çocuklar esnek düşünmeye teşvik edildi.			
Öğretmen tarafından çocukların fikir ve duygularını ifade etmesini destekler.			
Öğretmen tarafından çocukları cesaretlendirme yoluyla içsel motivasyonu teşvik edildi.			

EK-12: Etkinlik Örnekleri

Müziyenleri Yönetmek

Ne yapmalı: Çocukların bir daire şeklinde oturmasını ve her birinin önüne bir müzik aleti koyun. Çocuklara müzik aletini 'sessizce' (ses olmadan) kucağına yerleştirmelerini ve şef onlara yönerge verene kadar çalmamalarını söyleyin - bu, bir şefin ne olduğunu ve çok sayıda müziyenini nasıl orkestra ettiklerini tartışmak için iyi bir fırsattır. Şef kollarını hareket ettirirken çocuklara müzik aletlerini çaldırın ve şef durur durmaz durun. Her duraklamadan sonra, çocukların müzik aletini yanlarındaki arkadaşlarına vermelerini sağlayın - yine müzik aletini sessizce kucağına koymaya dikkat edin. Sonraki turlarda, şefin ellerini nasıl hareket ettirdiğine bağlı olarak yüksek sesle veya alçak sesle, hızlı veya yavaş vb. oynayabilirsiniz.

Çok mu kolay? Oyunun zorluk seviyesi nasıl artırılır? Çocukların tam tersini yapmasını sağlayın - şef hareketsizken oynayın ve şef kollarını hareket ettirirken hareketsiz kalın. Zorluk seviyesini arttırma. Vücudunun geri kalanı müzikle birlikte aktif olarak çalarken, çocukların bacaklarını sabit tutmalarını sağlayın (ayakları yere sıkıca oturtun).

İdeal çalışma şekli: Çocuklar talimatlara aşına olana kadar küçük grup. Daha küçük yaşları, gelişim aralıklarını ve ek ihtiyaçları kapsayacak şekilde görsel bir durdurma kartı kullanmayı da düşünebilirsiniz.

İhtiyacınız olan şey: Her çocuk için bir müzik aleti.

Ne işe yarar?: Bu etkinlik, çocukların zorlayıcı hissettiren ancak artık yapılmaması gereken dürtüleri ve doğal tepkileri engelleme / durdurma becerisini kullanmalarını gerektirir.

EYÖÇ ile ilişkilendirme:

- Öz-düzenleme becerilerinde artış sergilemelerini desteklemek; Zorluklarla karşılaştığında ve ilk girişimler başarılı olmadığında ısrar etmek; Başkalarıyla giderek daha fazla iş birliği yapmak ve iş birliği içinde çalışmak (Sonuç 1.2'den)
- Yavaş yavaş başkalarının davranışlarını 'okumayı' öğrenmek ve uygun şekilde yanıt vermek; Başkalarıyla iş birliği yapmak ve oyun bölümleri ve grup deneyimlerindeki rolleri ve ilişkileri müzakere etmek (Sonuç 2.1'den)
- Bir çalışmada zorlandıklarında bile vazgeçmemelerini teşvik etmek (Sonuç 4.1'den)
- Hemen veya daha sonra başkalarının eylemlerini yansıtmak, tekrarlama ve uygulama becerisi geliştirmek (Sonuç 4.3'ten)



Oyunculuk

Yapılması gerekenler: Çocukların, hayvanat bahçesine ziyaret (hayvanat bahçesi görevlilerinin, hayvanların, ziyaretçilerin rollerini üstlenmeleri), bir restoranın (aşçıların, müşterilerin, patronun ve mutfak görevlilerin), bir doktor ofisi (resepsiyon personeli, hastalar, doktorlar ve hemşirelerle) veya bir alışveriş merkezi (mağaza personeli, müşteriler, güvenlik görevlisi ve merkez müdürleri) olduğu gibi senaryoları içerebilen, hayal ürünü oyunlarını sürdürdükleri bir etkinlik oluşturun. Etkileşimlerde sürekli kontrol gerektiren, oynayacak anlamlı bir karakter seçmeye ve planlamaya her çocuğu dahil edin. Mümkünse çocuklara hangi rollerde oynamak istediklerini seçin. Bir rol seçmek ve planlamak başlangıçta çocuklar için zor geliyorsa, onlara bir rol atayabilir ve bu karakterin nasıl konuşabileceği, ne yapabileceği ve nasıl hissedebileceği hakkında tartışmalara katılabilirsiniz.

Hayal kurma oyunu boyunca çocukları rollerini (örneğin hareket, ses, konuşma) sürdürmeye teşvik edin ve bunu açık uçlu ve yönlendirilmiş sorgulama yoluyla destekleyin (örneğin, 'O uçak dolu - başka bir yere mi gitmek istiyorsunuz? başka bir gün mü gidiyorsunuz? 'veya' Bu akşam akşam yemeğinde ne yapmayı planlıyorsunuz? Bunu yapmak için hangi malzemeleri satın almanız gerekecek? '). Eğitimciler, 'danışmanlık' gibi uzmanlar olarak hizmet edebilir ve ortaya çıkan soruları yanıtlayabilir (veya onlara bakabilirler).

Çok mu kolay? Oyunun zorluk seviyesi nasıl artırılır? Çocukları, benimsedikleri roller doğrultusunda daha derin düşünmeye ve hareket etmeye zorlayacak sorular sorun. Örneğin, 'Çocuklar hayvan bakıcısına en çok hangi soruları sormak isteyebilir?' diye sorabilirsiniz. Yetişkinler hangi soruları sormak isteyebilir? "veya" Dükkan sahibinin dükkanında ne bulduracağına nasıl karar verdiğini merak ediyorum. Nasıl öğrenebiliriz? '

İdeal çalışma şekilleri: Küçük grup, büyük grup veya bireysel

İhtiyacınız olan şey: Varsa hayal ürünü oyunu zenginleştirmek için ekipman (ör. Sahne donanımı, giydirme).

Ne işe yarar?: Bu etkinlik, çocukların hatırlamaları gereken şeylere dikkatlerini sürdürme, rollerini sürdürmek için düşünmeleri, davranışları ve sosyal etkileşimleri üzerinde kontrol uygulama becerilerini kullanmalarını gerektirir. Çocukları esnek olmaya teşvik eder - işler plana uygun olmadığında çocuklar alternatif yaklaşımlar düşünmek zorundadır. Çocukların başkalarının (oynadıkları karakterlerin) nasıl düşünecekleri, hissedecekleri ve hareket edecekleri hakkında düşünmesi gerektiğinden perspektif alma becerilerini de teşvik eder.

EYÖÇ ile ilişkilendirme:

- Başkalarının fikir ve önerilerine duyarlı olmak (Sonuç 1.1)
- Öz-düzenleme becerilerinde artış sergilemelerini desteklemek; Yeni zorluklara ve keşiflere açık olmak; Karar verirken riskleri dikkate almak ve beklenmedik durumlarla başa çıkmak; Zorluklarla karşılaşıldığında ve ilk girişimler başarılı olmadığında ısrar etmek; Başkalarıyla giderek daha fazla işbirliği yapmak ve işbirliği içinde çalışmak (Sonuç 1.2'den)
- Dramatik oyunda farklı tanımlanmış ve bakış açılarını keşfetmek (Sonuç 1.3'ten)
- Başkalarının bakış açılarına ilişkin farkındalık ve saygı göstermek; Çok çeşitli duyguları, düşünceleri ve görüşleri yapıcı bir şekilde ifade etmek (Sonuç 1.4'ten)
- Yaşadıkları dünyaya ilişkin anlayışlarını genişletmek; Yavaş yavaş başkalarının davranışlarını 'okumayı' öğrenmek ve uygun şekilde yanıt vermek; Başkalarıyla işbirliği yapmak ve oyun bölümleri ve grup deneyimlerindeki roller ve ilişkiler üzerinde pazarlık yapmak; Adil ve haksız davranış hakkında eleştirel düşünmeye başlamak; Kendilerini etkileyen konularda adil karar vermeye katkıda bulunmak (Sonuç 2.1'den)
- Seçimler yapmak, zorlukları kabul etmek, riskleri dikkate almak, değişimi yönetmek ve hayal kırıklıkları ve beklenmedik şeylerle başa çıkmak; Başkalarının duygularını ve ihtiyaçlarını yansıtacak şekilde duygularını anlamak, Öz-düzenleme ve yönetim konusunda artan bir kapasite göstermek (Sonuç 3.1'den)
- Kendi fikirlerinden doğan oyun deneyimleri başlatmak ve katkıda bulunmak; Bir çalışmada zorlansalar bile vazgeçmemelerini teşvik etmek (Sonuç 4.1'den)
- Durumlarla ilgilenmek ve sorunları çözmek için çok çeşitli düşünme stratejileri uygulamak ve bu stratejileri yeni durumlara uygulamak (Sonuç 4.2'den)

Aynı tür

Yapılması gerekenler: Bu etkinlikte, bir hedef kategorisinin içindeki ve dışındaki şeyleri adlandırın ve çocukların yalnızca o kategorinin parçası olan şeyleri söylediğinizde (örneğin hayvanlar, bazen yiyecekler, canlılar, hikaye kitabı karakterleri) bir adım atmasını sağlayın. İlk adım olarak, çocuklarla hangi kategorinin oyunun odak noktası olacağına karar verin (veya çocuklarla birlikte keşfetmekte olduğunuz mevcut temayı / konuyu kullanın). Örneğin, köpek dersiniz çocukların öne çıkacağı, ancak top dersiniz bunu yapmayacağı hayvanlar kategorisini seçebilirsiniz. Çocukların sınıfta/oyun alanında sizin karşınızda yan yana durmalarını sağlayın. Sonra kelimeleri söylemeye başlayın, çocukların yapmaları gerektiğinde öne çıkıp çıkmadıklarını ve yapmalarını gerektiğinde adım atıp atmadıklarını kontrol edin. Çocuklar yanlış adımlar attığında veya gerektiğinde adım atmadığında, bu çocukların üç adım geri atmasını ve ardından tekrar isim vermeye dönmesini sağlayın. Oyun, ilk çocuk (veya tüm çocuklar) eğitime ulaştığında (kucaklaşmak için) sona erer. İstenirse ve uygunsa, o çocuğun oyunun bir sonraki turuna liderlik etmesini sağlayın ve bu konuda onu destekleyin.

Oyunun zorluk seviyesi nasıl artırılır? Nesnelere daha hızlı adlandırın. Ayrıca, yanlış bir nesneden önce bir dizi doğru nesneyi arka arkaya dizebilirsiniz, böylece çocuklar adım atma "alışkanlığı" kazanır. Zorluk seviyesini arttırmak için çocukların atmamaları gereken zamanda attıkları her adımda ya da adım atmaları gerektiği halde adım atmadıkları zaman başlangıç çizgisine geri dönmelerini sağlayın.

İdeal çalışma grubu: Küçük grup veya büyük grup.

İhtiyacınız olan şey: Planlanmış bir kategori ve bu kategoriye giren ve girmeyen şeylerin listesi. Ana dili Türkçe olmayan çocuklarınız varsa, resimleri belirli kategoriler altında gruplandırığınız bir fotoğraf panosu oluşturabilirsiniz.

Ne işe yarar? Bu etkinlikte, çocukların hatırlamaları gereken şeylere yönelik dikkatlerini sürdürme ve sadece son yaptıklarını yapma dürtüsüne direnme becerilerini kullanmalarını gerektirir.

EYÖÇ ile ilişkilendirme:

- Öz-düzenleme becerilerinde artış sergilemelerini desteklemek; Karar verirken riskleri dikkate almak ve beklenmedik durumlarla başa çıkmak; (Sonuç 1.2'den)
- Belirli bağlamlarda ihtiyaçlarını karşılamak için seçimler yapmak ve problem çözüme yetkisine sahip olmak (Sonuç 2.3'ten)
- Seçimler yapmak, zorlukları kabul etmek, dikkate değer riskler almak, değişimi yönetmek ve hayal kırıklıkları ve beklenmeyenlerle başa çıkmak (Sonuç 3.1'den)
- Kendi fikirlerinden doğan oyun deneyimleri başlatmak ve katkıda bulunmak; Bir çalışmada zorlandıklarında bile vazgeçmemelerini teşvik etmek (Sonuç 4.1'den)
- Nesnelere ve materyallerin koleksiyonlarını, olaylarını ve niteliklerini sosyal ve doğal dünyalarında sınıflandırmak, kategorilere ayırmak, sıraya koymak ve karşılaştırmaya başlamak (Sonuç 5.4'ten)



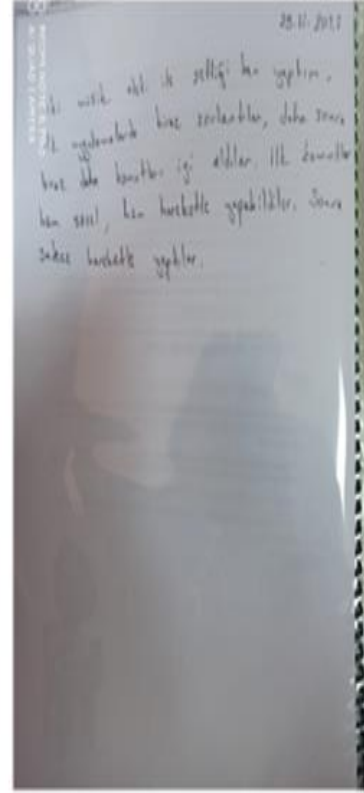
EK-13: Etkinlik ve Öğretmen Eğitimi Sürecinden Fotoğraflar**Öğretmen Eğitimi Sürecinden Görşeller**

Etkinliklerin Uygulanma sürecinden görseller



EK-14: Yansıtıcı Günlük Örnekleri ve Etkinliklerde Kullanılan Materyaller

Yansıtıcı günlük örnekleri



Problem Çözme Görselleri



Problem Çözme Görselleri



Duygular ile ilgili kitapların görselleri



Duygu Görselleri



EK-15: Programın Uygulanma İzni ve Ölçek İzinleri



Steven Howard 27 Oca 2021
alıcı: ben ▾



Dear Ezgi,

I would be happy for you to adapt and evaluate the PRSIST program in the Turkish context – we would only ask for proper acknowledgement of the original program and findings in publications that may result from your research.

You can find all program materials online at www.prsist.com.au.

Sincerely,

A/Prof Steven Howard

Head of Postgraduate Studies

School of Education | Early Start

Faculty of the Arts, Social Sciences and Humanities | Room 110E,
Building 21

University of Wollongong NSW 2522 Australia



Work Days: Monday - Friday



Steven Howard

Alıcı: ben ▾

6 Nisan Sal 01:46 ☆ ↩ ⋮

İngilizce ▾ > Türkçe ▾ İletiyi çevir

İngilizce için kapat x

Dear Ezgi,

Thank you for your e-mail and interest in our CSBQ questionnaire. I would be happy for you to translate, validate and use this tool in your research. Please find attached the most recent version for your use.

Sincerely,

A/Prof Steven Howard

Head of Postgraduate Studies

School of Education | Early Start

Faculty of the Arts, Social Sciences and Humanities | Room 110E, Building 21



University of Wollongong NSW 2522 Australia




Work Days: Monday - Friday

uow.edu.au | [Facebook](#) | [Twitter](#) | [Instagram](#) | [LinkedIn](#)

Çocuklukta Duyusal İşleme ve Yürütücü İşlevlerinin Değerlendirilmesi (Ebeveyn Formu) ve Okulda Duyusal İşleme ve Yürütücü İşlevlerinin Değerlendirilmesi (Öğretmen Formu) Ölçeği Kullanım İzni

 Dulce Nombre de María Romero Ayuso  28 Eyl 2020 Pzt 12:40 ☆ ↶ ⋮

 Alici: ben ▾

İngilizce ▾ > Türkçe ▾ İletiyi çevir İngilizce için kapat ✕

Dear Ezgi Dülger Ceylan,
 Thank you very much for your interest in the EPYFEI questionnaires. Currently, we have two versions, the version for parents and for teachers, both have been validated with the Spanish population and the items are in Spanish. You could download the questionnaires from University of Granada:

- EPYFE for parents: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/57781>
- EPYFEI Escolar: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/62989>


Please, if you need more information, do not hesitate to ask us.
 It is very interesting to be able to assess functioning at school from the teacher's perspective and see the correlation with functioning at home, especially in children with neurodevelopmental disorders.
 We hope to hear from you on the progress of cross-cultural adaptation.

Best wishes,

Dulce

 --
 Dulce María Romero Ayuso

Zihin Kuramı Ölçeği Kullanım İzni

Kimden: Özlem GÖZÜN KAHRAMAN
 Gönderildi: 4 Kasım 2018 Pazar 22:00
 Konu: İlt: Zihin Kuramları Ölçek İzni Hk.
 Kime: 

Gönderen: Özlem GÖZÜN KAHRAMAN
Gönderildi: 5 Temmuz 2018 Perşembe 16:55
Kime: Dilek Altun
Konu: Ynt: Zihin Kuramları Ölçek İzni Hk.

Eölçeğin kendisi, resimleri ve kullanılacak oyuncakların fotoğrafları ektedir. Ölceğin son görevi geçerlik güvenirlik sonucu çıkarılmıştır. Uygulama öncesinde senaryoları çok dikkatle okuduktan sonra 10 çocukla deneme yapın mutlaka diye öneririm. Çocukla çalışırken Puanlamayı hemen kaydetmek için de kendinize her senaryonun değerlendirmesini içeren form geliştirin. iyi çalışmalar diliyorum sevgiler...
 Özlem

BADO Ölçeği kullanım izni

Gelen Kutusu

**Ezgi Dülger Ceylan** 25 MarSayın Dr. Öğr. Üyesi Esin Sezgin Hocam,
Kısaca kendimi tanıtacak olursam Pamukkale**esin sezgin** 26 Mar

Alıcılar: ben



Merhaba Ezgi Dülger Ceylan
Davranış Düzenleme Becerileri Ölçme aracı Baş Ayak
Parmakları Dizler ve Omuzlar Görevleri" (BADO) ölçeğini
çalışmanızda kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar

[Alıntılanan metni göster](#)

Dr. Öğr. Üyesi Esin SEZGIN
Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Hamidiye Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Böl.
Üsküdar/Istanbul

**feyza.corapci** 26.10.2020

Alıcılar: ben



Merhaba Ezgi,
Ekte SYDD-30 makalesi ve ölçeğini/puanlama yönergelerini
paylaşıyorum.
Araştırma sorunuza yönelik olarak sadece SY alt ölçeğini
kullanabilirsiniz tabii ki.
Başarılar dilerim,

Fezza Corapci, Ph.D.
Department of Psychology
Bogazici University, Istanbul-Turkey

[Alıntılanan metni göster](#)**esin sezgin** 04.10.2020

Alıcılar: ben



Sayın Ezgi Dülger Ceylan,

Doktora çalışmanızda, Türkçeye uyarlamasını yapmış
olduğumuz Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği' ni
(ÇODDO) kullanabilirsiniz. Tezinizin Ek ine ölçeğin
tamamını koymamanızı rica ediyorum.
İyi çalışmalar

[Alıntılanan metni göster](#)

Dr. Öğr. Üyesi Esin SEZGIN
Dekan Yardımcısı
Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Hamidiye Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Böl.
Üsküdar/Istanbul