
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

ÖZ DÜZENLEME EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME VE ÖĞRENME BECERİLERİNE ETKİSİ

Bahar Gümrükçü Bilgici

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Bahar

Soyadı : GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öz Düzenleme Eğitim Programının Çocukların Öz Düzenleme ve Öğrenme Becerilerine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of the Self-Regulation Education Program on Children's Self-Regulation and Learning Skills

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ

İmza: ……

JÜRİ ONAY SAYFASI

Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ tarafından hazırlanan "Öz Düzenleme Eğitim Programının Çocukların Öz Düzenleme ve Öğrenme Becerilerine Etkisi" adlı tez çalışması jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ümit DENİZ

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

(Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI

(Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 18/06/2021

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof.Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

Kızım İdil'e

TEŞEKKÜR

Akademik hayata başladığım ilk günden bu yana öğrenmem için çaba sarf eden, her defasında daha iyi olmam için yol gösteren, nezaketi ve objektifliğini örnek aldığım, hayatımın sonuna kadar öğrencisi olarak kalmaktan onur duyacağım değerli danışmanım Prof. Dr. Ümit DENİZ' e teşekkür ederim.

Çalışmamın her aşamasında değerli katkılarını sunan ve bana vakit ayıran Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN' e ve Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI' ya teşekkür ederim.

Çalışmamın uygulama ve veri toplama aşamasında bana vakit ayıran, destek veren okul müdürlerine, okul öncesi öğretmenlerine, okul öncesi dönem çocuklarına ve ebeveynlerine teşekkür ederim.

Çalışmamın her aşamasında beni destekleyen, bana inanan, gerektiğinde akademik birikimiyle yolumu aydınlatan sevgili eşim Prof. Dr. Göksal BİLGİCİ' ye teşekkür ederim. Sevgisiyle içimi ısıtan, varlığıyla motivasyon sağlayan biricik kızım İdil, iyi ki varsın.

Her zaman gölgesinde soluklandığım, sırtımı yasladığım canım annem Selma GÜMRÜKÇÜ' ye ve kız kardeşlerim Semra ve Aslı' ya teşekkür ederim. Bebeklik döneminde kaybettiğim, hiç sarılamadığım, hiç baba diyemediğim, hiç oyunlar oynayamadığım babam Nevzat GÜMRÜKÇÜ' yü anmayı bir borç bilirim.

ÖZ DÜZENLEME EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME VE ÖĞRENME BECERİLERİNE ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2021

ÖZ

Araştırma, okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin çocukların öz düzenleme ve öğrenme becerilerine etkisinin incelendiği, nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modelin kullanıldığı bir çalışmadır. Araştırma, Kastamonu il merkezinde, 60-72 aylık çocukların devam ettiği bir anaokulunda eğitim almakta olan iki ayrı sınıfta, deney grubunda 16, kontrol grubunda 18 çocuk olmak üzere toplam 34 çocuk ve bu çocukların öğretmenlerinin katılımı ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)", öğrenme davranışlarını belirlemek amacıyla "Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği", çalışma grubunun aile özelliklerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Demografik Bilgi Formu" ve deney grubunda yer alan çocukların öğretmeninin öz düzenleme becerisini geliştirici etkinlikler hakkındaki düşüncelerini öğrenebilmek amacıyla "Öz Düzenleme Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Gözlem Kaydı Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Öz Düzenleme Eğitimi Etkinlikleri deney grubundaki çocuklara 10 hafta boyunca toplam 24 etkinlik olarak uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara araştırma verileri toplanana kadar öz düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik herhangi bir etkinlik uygulanmamış, normal eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu çocuklarının engelleyici kontrol, dikkat ve çalışma belleği olmak üzere öz düzenleme becerilerinin tüm alt boyutları son test puanlarında ön test puanlarına göre artış saptanmıştır. Deney grubu çocuklarının öğrenme davranışlarından yetkinlik ve motivasyon ile öğrenmeye karşı tutum

alt boyutu son test puanlarında ön test puanlarına göre artış bulunurken, dikkat devamlılığı alt boyutu son test puanlarında değişiklik saptanmamıştır. Kontrol grubu çocuklarının öğrenme davranışlarının hiçbir alt boyutunda son test puanları ile ön test puanları arasında değişiklik saptanmamıştır. Uygulama sonunda, deney grubu çocuklarının kontrol grubu çocuklarına göre öz düzenleme becerileri ve öğrenme davranışlarının tüm alt boyutlarında daha yüksek beceri gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Öz düzenleme, öğrenme becerisi, okul öncesi eğitim
Sayfa Adedi : 102
Danışman : Prof.Dr. Ümit DENİZ

THE EFFECT OF THE SELF-REGULATION EDUCATION PROGRAM ON CHILDREN'S SELF-REGULATION AND LEARNING SKILLS

(Doctoral Thesis)

Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2021

ABSTRACT

The research was designed as a quasi-experimental model with the pretest-posttest control group, one of the quantitative research methods, and was aimed to investigate the effect of the self-regulation education program which is applied to preschool children on children's self-regulation and learning skills. The study was conducted with the participation of a total of 34 children who were 60-72 months old, 16 children in the experimental group and 18 children in the control group, and their teachers in two classes in an independent kindergarten in Kastamonu province. Data collection tools were "Self-Regulation Skills Scale for 4-6 Years Old Children (Teacher Form)" to measure the self-regulation skills of children, "Preschool Learning Behaviors Scale" to determine children's learning behaviors, developed by the researcher to determine the family characteristics of the study group. "Demographic Information Form" and "Teacher Form of Self-Regulation Instruction Program Activities Application Observation Record" were used to learn the opinions of the teachers of the children in the experimental group about activities improving self-regulation skills. A total of 24 self-regulation education activities developed by the researcher was applied to the children in the experimental group for 10 weeks. Children in the control group did not receive any activity to improve their self-regulation skills until the research data were collected, and the children continued their normal education activities. As a result of the research, it was determined that the experimental and control group children's posttest scores increased in all sub-dimensions of self-regulation skills, including inhibitory control,

attention and working memory, compared to their pretest scores. While there was an increase in the posttest scores of the competence/motivation and attitude towards learning sub-dimensions, among the learning behaviors of the experimental group children compared to the pretest scores, there was no difference in the attention continuity sub-dimension between scores of the pretest and posttest. Similarly, there was no difference between the posttest scores and the pretest scores in any sub-dimension of the learning behaviors of the control group children. At the end of the processes, it was determined that the experimental group children showed higher skills in all sub-dimensions of self-regulation skills and learning behaviors compared to the children in the control group.

Key Words : Self regulation, learning skill, preschool education

Page Number : 102

Supervisor : Prof.Dr. Ümit DENİZ

İÇİNDEKİLER

ÖZ ..... **vi**

ABSTRACT ..... **viii**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiii**

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xv**

BÖLÜM 1 ..... **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu **1**

1.2. Araştırmanın Amacı **3**

1.3. Araştırmanın Önemi **4**

1.4. Araştırmanın Varsayımları **5**

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları **6**

1.6. Tanımlar **6**

BÖLÜM 2 ..... **7**

KURAMSAL ÇERÇEVE **7**

2.1. Öz Düzenleme **7**

2.1.1. Öz Düzenlemenin Tanımı **7**

2.1.2. Öz Düzenlemenin Alt Boyutları **10**

2.1.3. Kuramsal Açıdan Öz Düzenleme **13**

2.1.3.1. Psikoanalitik Kurama Göre Öz Düzenleme 13

2.1.3.2. Davranışçı Kurama Göre Öz Düzenleme 14

2.1.3.3. Sosyal Bilişsel Kurama Göre Öz Düzenleme 15

2.1.3.4. Sosyal-Kültürel Kurama Göre Öz Düzenleme 15

2.1.3.5. Bilişsel Gelişim Kuramına Göre Öz Düzenleme 16

2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme 17

2.2. Öz Düzenleme ve Öğrenme İlişkisi 19

2.2.1. Öz Düzenlemeli Öğrenme 20

2.3. Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Davranışları 22

BÖLÜM 3 24

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 24

3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar 24

3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 32

BÖLÜM 4 41

YÖNTEM 41

4.1. Araştırma Modeli 41

4.2. Çalışma Grubu 41

4.3. Veri Toplama Araçları 43

4.3.1. Demografik Bilgi Formu 43

4.3.2. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) 43

4.3.3. Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği 44

4.3.4. Öz Düzenleme Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Gözlem Kaydı Öğretmen Formu 45

4.4. Öz Düzenleme Eğitimi Etkinlikleri 46

4.4.1. Öz Düzenleme Eğitimi Etkinliklerinin Hazırlanması 46

4.4.2. Öz Düzenleme Eğitimi Etkinliklerinin Uygulama Süreci 52

4.5. Verilerin Toplanması 53

4.6. Verilerin Analizi 54

BÖLÜM 5 58

BULGULAR VE YORUM 58

BÖLÜM 6 72

SONUÇ VE ÖNERİLER 72

6.1. Sonuç 72

6.2. Öneriler 74

KAYNAKLAR 77

EKLER 94

EK 1. Etik Kurul Kararı 95

EK 2. Demografik Bilgi Toplama Formu 96

EK 3. Öz Düzenleme Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Gözlem Kaydı Öğretmen Formu 97

EK 4. Öz Düzenleme Eğitimi Etkinlik Örneği 98

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 *Deney ve Kontrol ve Grubundaki Çocukların Demografik Özelliklerine ilişkin frekans ve yüzdeler*.....42

Tablo 2 *Öz Düzenleme Eğitimi Etkinliklerine Temel Oluşturan Kavramlar*.....47

Tablo 3 *Öz Düzenleme Eğitimi Etkinlikleri*.....49

Tablo 4 *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Ön Test Puanlarının Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları*.....55

Tablo 5 *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları*.....55

Tablo 6 *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Ön Test Puanlarının Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları*.....56

Tablo 7 *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Son Test Puanlarının Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları*.....57

Tablo 8 *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonuçları*.....58

Tablo 9 *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Ön Test Son Test Puan Ortalamaları, Ortanca, Varyans ve Standart Sapma Değerleri*.....59

Tablo 10 *Deney Grubu Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Ön Test - Son Test Puanlarına Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*.....60

Tablo 11 *Kontrol Grubundaki Çocukların 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 62

Tablo 12 *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları* 63

Tablo 13 *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Ön Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları* 65

Tablo 14 *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Ön Test Son Test Puan Ortalamaları, Ortanca, Varyans ve Standart Sapma Değerleri* 66

Tablo 15 *Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Ön Test - Son Test Puanlarına uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 67

Tablo 16 *Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Ön Test - Son Test Puanlarına uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 68

Tablo 17 *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları* 70

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi eğitim; çocuğun 0-6 yaş arasında doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen dönemde kişiliğinin büyük ölçüde tamamlandığı gelişim ve eğitim sürecidir. "Erken Çocukluk Çağı" olarak adlandırılan bu dönemde çocuğun bedensel, psikomotor, zihinsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimleri büyük ölçüde tamamlanır (Aral, Kandır & Yaşar, 2001). Çocuk duygu, davranış ve isteklerini kontrol edebilme, bunları gerektiğinde erteleyebilme ya da bastırabilme, dikkatini uygun şekilde kullanabilme, kurallara uyma gibi yaşam boyu devam eden öz düzenleme becerilerinin temelini gelişim ve öğrenmenin hızlı olduğu okul öncesi eğitim döneminde atar (Aydın & Ulutaş, 2017). Etkili öz düzenleme gelişimi, bireysel işlevler için temel kabul edilir ve erken çocukluk dönemindeki gelişim, sonraki yaşam başarılarının erken bir göstergesi olarak kabul edilir (Kopp, 1982).

Bireyin sergileyeceği kendi yetenek ve kapasitesi ile ilgili düşünmesi üzerine odaklanan öz düzenleme kapasitesinden ilk olarak sosyal bilişsel kuramın kurucusu Albert Bandura bahsetmiştir. Öğrencinin sergilediği performans ve ortaya koyduğu başarıda öz düzenleme becerisinin etkisini öğrenmeye yönelik yapılan araştırmalar oldukça yenidir (Monique'ten aktaran Çiltaş, 2011).

Etkin bir öz düzenleme, yeterlilik algılarını teşvik eden ve öğrenmeye yönelik motivasyonu sürdüren olumlu öz niteliklerin oluşturulmasına bağlıdır. Öz düzenleme, öğrencilerin bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını akademik hedeflerine ulaşmak için yönlendirdikleri süreçtir. Öğrenciler görev ilerlemelerini gözlemler, kabul edilebilirliğini değerlendirir ve eylemleri sürdürerek veya stratejileri değiştirerek tepki gösterir. Etkili öz düzenleme, öğrenme için öz yeterlik duygusunun (algılanan yeterlilik) optimal bir şekilde

tutulmasına, öz yeterlilik ve motivasyonu artıran öz nitelikler (sonuçların algılanan sebepleri) yapılmasına bağlıdır (Schunk, 1995).

Öz düzenlemeli öğrenme, kişinin kendini tanımaya ve kendi kendine öğrenebilmeye yönelik kullandığı her türlü teknik, taktik, strateji ve işlem olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle öz düzenlemeli öğrenme, kişinin amaçlarını belirleyip çalışma prensibini oluşturduktan sonra bilişsel olarak kendini motive etmesidir (Çiltaş, 2011). Öz düzenlemeli öğrenme teorileri, zihinsel yetenek (geleneksel olarak değerlendirildiği gibi), sosyal çevre geçmişinde veya okul kalitesinde gözle görülür sınırlamalara karşın, belirli bir öğrencinin nasıl öğreneceğini ve kazanacağını açıklamaya çalışır. Bu teoriler ayrıca, öğrencinin zihinsel yetenek, sosyal çevre geçmişi veya eğitim kalitesindeki belirgin avantajlar göz önünde bulundurulduğunda neden öğrenemediğini açıklamakta veya açıklamaya çalışmakta yararlı olmalıdır (Zimmerman, 1989).

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kurama göre öğrenme; birey, davranış ve çevre etkileşimi ile gerçekleşir. Bu etkileşim sonucunda ortaya çıkan bazı değişimleri ve sağlanan geri dönütleri bireylerin öz düzenleme becerisini öğrenme sürecine dahil ederek kontrol ettikleri varsayılmaktadır. Öğrenme süreçlerini stratejik olarak düzenlenme ve kişinin öz gözlem yapma süreci davranışsal öz düzenleme, çevresel koşulları gözlemleyip bunları düzenleme çevresel öz düzenleme, bilişsel durumları kontrol edip bunları düzenleme süreci bireysel (örtük) öz düzenlemedir (Yıldızlı, 2015).

Öz düzenleme becerisinin gelişim süreci düşünüldüğünde özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde geliştiği ve yaşla birlikte arttığı söylenebilir. Aile ve çevrenin yardımıyla öğrendiğimiz öz düzenleme davranışları, okulda da öğretmenin desteğiyle gelişecektir. Bu açıdan öğrencilerin öz düzenleme becerilerini arttıracak öğretim ortamının oluşturulması önemlidir. Eğitim ortamında öz düzenleme hedefe yönelik amaçlar belirleme, bir plan yapma, bu plan için uygun stratejiler seçme, uygulama ve öz değerlendirme yapma süreçlerini içerir. Bu süreçlere dikkat edildiğinde öğrencinin bu basamakları gerçekleştirirken bir rehbere ihtiyaç duyabileceği akla gelmektedir. Bu durumda öğretmenin rehberliği önemlidir. Öz düzenleme sürecinde öğretmenin iyi bir rehber olabilmesi için kendisinin de öz düzenleme becerisine sahip olması gerekir (Aydın & Demir Atalay, 2015). Yıldızlı (2015) tarafından öz düzenlemeli öğrenmenin 6. Sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına, tutumlarına ve öz düzenleme becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öz düzlemeli öğrenme etkinlikleri ve öz düzenlemeli öğrenme

stratejilerinin uyarlanması ile işlenen matematik dersinin öğrencilerin akademik başarısını anlamlı derecede artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin matematik dersinde gösterdikleri akademik başarıda öz düzenlemeli öğrenme etkinliklerinin MEB öğretim programına göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Kuyumcu Vardar ve Arsal (2014) tarafından öz düzenleme stratejilerine göre düzenlenen İngilizce dersinin öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Sekiz hafta süren araştırma sonucunda öz düzenleme stratejilerine göre düzenlenen İngilizce dersi öğretiminin öğrenci başarısına anlamlı düzeyde etki ettiği belirlenmiştir. Kuşdemir Kayıran (2014) tarafından da okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı, öz düzenleme becerileri ve okuma stratejileri üzerinde öz-düzenleyici öğrenmenin etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda okuduğunu anlama başarısı üzerinde öz-düzenleyici öğrenme modelinin, Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretime göre daha etkili olduğu ve okuma stratejilerinin kullanımını arttırdığı belirlenmiştir.

Literatürde metabilişsel ve özdenetim yeteneklerinin çocukların genel ve akademik gelişimi için temel öneme sahip olduğu ve ayrıca bu yeteneklerin oldukça öğretilebilir olduğu açıkça kabul edilmektedir. Bu beceriler ne zaman ortaya çıkıyor ve nasıl gelişiyor, hala tartışmaya açık sorulardır ve bu nedenle alanda yapılan yeni araştırma sonuçlarına ihtiyaç vardır (Whitebread & Basilio, 2012). Ülkemizde çocukların öz düzenleme becerilerini ölçen birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmaların çoğu öz düzenleme becerisindeki değişimi incelemektedir (Ertürk, 2013; Gündüz, 2015; Sezgin, 2016; Aksoy & Tozduman Yaralı, 2017; Ayvaz, 2018). Fakat öz düzenleme eğitimi uygulanan ve uygulanan eğitimin hem öz düzenleme hem de öğrenme becerisi ile ilişkisini araştıran ya da eğitimin öğrenme becerisine etkisini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmalar göz önüne alındığında 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin çocukların öz düzenleme ve öğrenme becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin çocukların öz düzenleme ve öğrenme becerilerine etkisinin incelenmesi amacı ile planlanan araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri ön test puanları arasında fark var mıdır?

2. Deney grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri ön test-son test puanları arasında fark var mıdır?
3. Kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri ön test-son test puanları arasında fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri son test puanları arasında fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öğrenme davranışları ön test puanları arasında fark var mıdır?
6. Deney grubundaki çocukların öğrenme davranışları ön test-son test puanları arasında fark var mıdır?
7. Kontrol grubundaki çocukların öğrenme davranışları ön test-son test puanları arasında fark var mıdır?
8. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öğrenme davranışları son test puanları arasında fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanların sahip oldukları kişisel özellikler, kendi yaşantıları, içerisinde bulundukları sosyal çevreleri ve gerçekleştirmek istedikleri amaçları belirli durumlar karşısındaki gösterecekleri tepkileri etkiler. Bir olay ya da durum karşısında herkes aynı tepkiyi göstermeyebilir. Bazı bireyler kaygı duyarken, bazı bireyler bu durumdan etkilenmeyebilir. Bu sebeple çocukların öz düzenleme becerisini desteklerken bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmak gerekir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Öz düzenleme teorilerinin çoğu, bir dereceye kadar veya kendi kendine belirlenmiş bir dereceye kadar insan davranışına ilişkin bir görüş geliştirir (Mace, Belfiore & Shea, 1989). Dale Schunk, öğrencilerin öğrenme sırasında gösterdiği öz düzenleme çabalarının yalnızca biliş veya etki gibi kişisel süreçlerle belirlenmediğini; öz düzenleme çabalarının çevresel ve davranışsal olaylardan da karşılıklı olarak etkilendiği varsaymaktadır (Zimmerman, 1989).

Öğrencinin karşılaştığı problemleri kolay bir şekilde çözebilmesi için kendi belirlediği stratejileri uygulaması bir başka deyişle kendi öğrenme yolunu kendinin belirleyebilmesi gerekir (Çiltaş, 2011). Çoğu tanım, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için belirli süreçlerin, stratejilerin veya verilen yanıtların amaçlı kullanılmasını gerektirir. Yapılandırmacılar gibi bilişsel yönelimlerden gelen araştırmacılar, gizli süreçler açısından

öbeklenmiş tanımları tercih ederken, davranışçılar açık tepkiler açısından tanımlamaları tercih eder. Tüm tanımlarda, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada öz düzenleme süreçlerinin potansiyel kullanımının farkında olduğu varsayılmaktadır (Zimmerman, 1989). Öz düzenleme becerileri, hem akademik başarının önemli bir belirleyicisi hem de bireylerin hayat boyu öğrenmelerine katkı sağlayan önemli bir etkendir (Sarı & Akınoğlu, 2013).

Öz düzenlemeyi içeren akademik öğrenmeye ilişkin araştırmalar, insanın kendini kontrol etmesini veya kendi kendini düzenlemeyi incelemek için daha genel çabalardan ortaya çıkmıştır. Çocukların hedef belirleme, kendini pekiştirme, kendini kaydetme, kendi kendine eğitim gibi öz düzenleme süreçlerinin kullanımı ile yemek yeme ve görev tamamlama gibi kişisel kontrol alanlarındaki araştırmalar, eğitim araştırmacıları ve reformcuların, akademik öğrenme süreci boyunca öğrenciler tarafından kullanımlarını dikkate almalarına sebep olmuştur (Zimmerman, 1989).

Bu araştırma kapsamında, öz düzenlemenin bütün olarak ele alınması ve öz düzenlemeye ait temel kavramların belirlendikten sonra kavramların her birine yönelik öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin hazırlanması önemli görülmektedir. Hazırlanan öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarına uygulanması, uygulama bitiminde öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin çocuklardaki öz düzenleme ve öğrenme becerisine etkisinin incelenmesi, çocukların hem öz düzenleme hem de öğrenme durumlarının nasıl desteklenmesi gerektiğine dair eğitimcilere ışık tutacaktır. Öz düzenleme ve öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Okul öncesi eğitim döneminden başlayarak çocukların öz düzenleme eğitimi etkinlikleri ile desteklenmesinin, öz düzenleme ve akademik olarak ilkokula daha hazır olarak başlamalarına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada;

1. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)'nin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme düzeylerini tespit etmede uygun bir araç olduğu varsayılmaktadır.

2. Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeğinin okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme düzeylerini tespit etmede uygun bir araç olduğu varsayılmaktadır.

3. Deney ve kontrol grubu okul öncesi öğretmenlerinin 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)'ne ve Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeğine verdikleri yanıtların çocukların gerçek performansını yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın çalışma grubu normal gelişim gösteren 60-72 aylık çocuklar ile sınırlıdır.

2. Araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme ve öğrenme becerisi, veri toplama aracı olan "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" ve "Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği" kullanılarak elde edilen veriler ile sınırlıdır.

3. Araştırmada deney grubuna uygulanan öz düzenleme eğitimi; 10 hafta boyunca uygulanan 24 etkinlik sınırlıdır.

4. Araştırma sonuçları, araştırmaya katılan çocuklar ile sınırlıdır, diğer çocuklara genellenemez.

1.6. Tanımlar

Öz Düzenleme: Hedeflerini gerçekleştirmek için düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini sistematik olarak düzenleme sürecidir (Usher & Schunk, 2018).

Öz Düzenlemeli Öğrenme: Öğrencilerin bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak kendi akademik başarılarını nasıl geliştirdiğidir (Zimmerman & Schunk, 1989).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öz düzenlemenin tanımı, öz düzenlemenin alt boyutları, kuramsal açıdan öz düzenleme, okul öncesi dönemde öz düzenleme, öz düzenleme ve öğrenme ilişkisi, öz düzenlemeli öğrenme ve okul öncesi dönemde öğrenme davranışları açıklanmıştır.

2.1. Öz Düzenleme

2.1.1. Öz Düzenlemenin Tanımı

Çocuklar, yaşamlarının ikinci yılından başlayarak benlik kazanmaya ve bağımsızlık göstermeye başlar. Bu artan kimlik duygusu kendilerinden istenenleri hatırlamaya başlamalarıyla birlikte davranışlarında yeni bir boyuta yol açar. Bu doğrultuda çocuklar sosyal ve sosyal olmayan durumların gereklerini değerlendirmeye ve buna göre kendi davranışlarını şekillendirmeye başlar (Kopp, 1982). Öz düzenlemenin gelişimi bireylerde çok erken yaşlarda başlayan ve çocuğun yaşının artmasıyla birlikte değişiklik gösteren bir süreçtir (Bronson, 2019).

Öz düzenleme üzerine yapılan tanımlamalar birbirinden farklılık göstermektedir. 1980'lerde sosyal psikoloji ve kişilik dergilerinde öz düzenlemeye yer verilirken, 1990'larda eğitim alanında da öz düzenlemeye yer verilmeye başlanmıştır. Öz düzenlemenin sınırlı alanda başlayan gelişimi geniş bir alana yayılmaya başlamıştır. Öz düzenleme giderek daha önemli bir alan haline gelmiştir (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000). Öz düzenleme terimi farklı yazarlar tarafından farklı anlamlarda kullanılır. Bazen öz düzenleme ile öz denetleme veya öz kontrol eş anlamlı olarak kullanılır. Oysa öz düzenleme terimi, amaca yönelik süreçleri, amaç için doğru yolda kalmayı ve gerektiğinde kendi kendini düzelten ayarlamalar yapmayı vurgulamaktadır (Carver & Scheier, 2011).

Öz düzenleme, bireylerin belli bir amaca ulaşmak için kendi davranışlarını idare etme becerisidir (Aslan & Özgün, 2017). Başka bir ifadeyle öz düzenleme, bireyin etki gücünü, motivasyonu, düşünce süreçleri, duygusal durumu ve davranış kalıpları üzerinde kullanmasıdır (Bandura, 1994). Zimmerman ve Schunk (2008) öz düzenleme kavramını şu şekilde tanımlamıştır: "Kişinin kendisi için belirlediği bir sonraki hedef veya ideal ile ilgili güdülere dayalı olarak mevcut davranışının kontrolü". Diğer bir ifadeyle öz düzenleme, bir hedefe ulaşmak için kişinin davranışını kontrol etmeyi kapsar. Çocukların öz düzenlemeyi kullandıkları önemli bir alan, sınıfın hedeflerine ulaşmak için dikkat etmeleri, talimatları takip etmeleri ve uygunsuz tepkileri engellemeleri gereken okullardır (Berhenke, 2013). Davranışsal düzenleme veya sadece öz düzenleme olarak bilinen bu beceriler, erken okul başarısı için kritik bir öneme sahiptir (McClelland vd., 2007). Araştırmalar, düşük düzeyde davranışsal öz düzenleme ile örgün okula başlayan çocukların, akran reddi ve daha düşük akademik başarı riski altında olduğunu göstermiştir (Ladd, Birch & Buhs, 1999; McClelland, Morrison & Holmes, 2000). Ayrıca, öz düzenleme okul öncesi dönem boyunca akademik gelişmeyi öngörür ve okul öncesi dönemde de başarıda önemli bir rol oynar (McClelland vd., 2007).

Öz düzenlemenin bir başka tanımı, "Baskın bir alt tepkiyi yerine getirmek için baskın bir tepkiyi bastırma yeteneği." olarak tanımlanan çabalı kontroldür (Kochanska, Murray & Harlan, 2000). Sosyal bilişsel teoriye göre insani işlevler; kişisel (biyolojik, duygusal, bilişsel), çevresel ve davranışsal faktörlerin etkileşimli etkisinin sonuçlarıdır (Bandura, 2001). Davranış teorilerinin iddia ettiği gibi insanların ne yaptıkları, nasıl hissettikleri ve düşündükleri, sadece dış etkinin ve pekiştirmenin ürünleri değildir. Kişisel, davranışsal ve çevresel faktörler, insan deneyimlerinin ortak belirleyicileridir. Okullarda, öz düzenleme düzeyleri de dahil olmak üzere öğrencilerin davranışları hem iç hem de dış koşullar tarafından yönlendirilir (Usher & Schunk, 2018).

Kişinin yaşamındaki olaylar ve koşulların gidişatını istendik olarak yönlendirme ve bunlara verilecek tepkiyi seçme yeteneği, insan eylemliliğinin temelini oluşturur (Bandura, 2016). İnsanlar, temsiliyetlerini çeşitli temel insani kapasiteler aracılığıyla kullanır (Bandura, 2001). Bunlardan birincisi, yeni düşünceler üretme yetenekleridir. İnsanlar, olumsuz düşünceler yerine olumlu düşünceleri seçerek ve bunlara katılarak, dış ortamları uygun olmasa bile iç ortamlarını değiştirebilir. İkincisi, nihai davranışa rehberlik eden, gerçekleştirilmemiş gelecekleri planlamak, hedefler belirlemek ve hayal etmek için bir araç

sunan önsezi kapasitesidir. Üçüncüsü ve öz düzenlemenin de merkezinde olan kendi kendine tepki verme kapasitesidir. Bireyler yanlış bir hareket tarzı içerisinde olduklarını fark ettiklerinde gereken ayarlamaları yapabilirler. Performanslarını kendilerinin ve başkalarının standartları ile karşılaştırır ve taktikler geliştirirler. Son olarak, insanlar yansıtıcı öz bilinç için bir kapasite geliştirmiştir. Performans öncesinde, sırasında ve sonrasında kişinin kendi eylemlerini, düşüncelerini ve duygularını inceleme yeteneği, insanların sonraki düşüncelerini ve davranışlarını etkilemesini sağlar (Usher & Schunk, 2018). Hem kuramsal açıdan hem de öz düzenlemeyi oluşturan faktörler ve bileşenler açısından bakıldığında öz düzenlemenin ön düşünme, performans ve öz yansıtma evrelerinden oluştuğu söylenebilir (Ader, 2014).

Ebeveynler ve öğretmenler, çocukların ve gençlerin kendi faaliyetlerini icra etmeleri konusunda daha proaktif olmalarını isteyebilirler, ancak öğrenciler kendi düşünceleri ve eylemleri ile kendileri için daha uygun koşullar yaratabileceklerine inanmadıkları sürece, yüksek standartları içselleştiremeyebilir ve onları karşılamak için yeterli öz düzenleme davranışı göstermeyebilir (Usher & Schunk, 2018). Öğrenciler bir performansın sergilenmesinden sonra olumsuz bir sonuçla karşılaşırsa, daha sonraki zamanlarda bu deneyimlerinden yola çıkarak olumsuz sonuçtan kaçınmak ve öz saygılarını korumak için performans sergilemekten kaçınabilir (Sakız & Yetkin Özdemir, 2014).

Araştırmacılar, insan öz denetiminin esnekliğini ve uyarlanabilirliğini vurgulamak için genellikle öz denetimden öz düzenleme olarak söz ederler. Duygularımızı ve eylemlerimizi durumsal gerekliliklerin yanı sıra içselleştirdiğimiz sosyal standartlara ve normlara uyarladığımızda kendi kendimizi düzenleriz. Öz düzenleme; dikkat etme, dönüşlü eylemleri engelleme ve hazzı geciktirme gibi becerileri kapsar. Sosyal dünyada gezinmek için, akademik hayatta ve aslında hayatın her alanında öz düzenlemeye ihtiyacımız vardır (Berger, 2011). Bu açıdan bakıldığında öz düzenleme problem çözme, dikkat, motivasyon ve sosyal etkileşim gibi birçok faktörden etkilendiği için öz düzenlemeye bir bütün olarak yaklaşmak gerekir (Bronson, 2019).

Yetersiz öz düzenleme, dürtüsel ve düzensiz davranışları ifade eder ve insanlar ve çevreleri için önemli maliyetlere yol açabilir. Vohs ve Baumeister'in (2004) sözleriyle, “Çok sayıda modern vatandaşı etkileyen neredeyse her büyük kişisel ve sosyal sorun (alkolizm, uyuşturucu bağımlılığı, obezite, aşırı harcama ve şiddet gibi) bir tür öz düzenleme başarısızlığını içerir.”. Hatta belirli psikolojik sendromlar, depresyon, otizm, obsesif

kompulsif bozukluk ve dikkat eksikliği / hiperaktivite bozukluğu gibi daha aşırı öz düzenleme başarısızlıkları ile ilişkilidir (Berger, 2011).

2.1.2. Öz Düzenlemenin Alt Boyutları

Yürütme işlevi olarak da bilinen davranışsal öz düzenlemenin üç temel bileşeni vardır. Bunlar; çalışma belleği, dikkat ve engelleyici kontroldür (McClelland vd., 2007).

Çalışma belleği; bir görevi gerçekleştirmek için gerekli olan bilgileri, hedefleri ve stratejileri kodlamayı, sürdürmeyi ve uzun süreli bellekten almayı içeren bir sistem olarak tanımlanır (Unsworth & Engle, 2007). Bu sistem, depolama arabellekleri, prova veya yeniden depolama süreçleri ve bir denetleyici dikkat mekanizmasından (Norman & Shallice, 1986) veya bir kontrol ağından (Chein & Schneider, 2005) oluşur.

Öz düzenleme ve çalışma belleğinin en az bir ortak özelliği, bir hedefin peşinden giderken bilgi işlemenin dinamik doğasıdır. Davranışı öz düzenlemek veya bilgiyi çalışma belleğinde aktif tutmak için, bizi bir hedefe götüren davranışları izlememiz ve dikkatimizi bu hedeften ayırmamamız gerekir. Aynı zamanda, takip edilen hedefle ilgili olmayan bilgilerden kaynaklanan her türlü dikkate direnmek veya reddetmek gerekir. Başarılı olabilmek için genellikle planlama, aktif bellekte bir hedefi sürdürme, mevcut faaliyetlerle ilgili bilgileri değişen duruma göre güncelleme ve gerektiğinde hedefi değiştirme gibi bir dizi adımdan geçilir. İnsanlar her bir adımda, hedefe ulaşmak için çelişen durumlar ile nasıl başa çıktıklarına göre farklılık gösterir. Ayrıca, öz düzenleme davranışlarını önemli ölçüde iyileştirmeye veya bozmaya yardımcı olabilecek bir yetenek olan çalışma belleğinde hızlı erişim için ne kadar bilgi tutabileceğimiz konusunda da farklılık gösterilir (Ilkowska & Engle, 2010). Çalışma belleği ve öz düzenleme, çoğunlukla girişim veya hata düzeltme ile ilgili durumlarda bulunan önemli bireysel farklılıkları gösterir. Bununla birlikte çalışma belleği genel bir yapı iken, öz düzenleme daha spesifik olabilir; uyaranların belirginliğine, alaka düzeyine ve durumsal bir bağlama bağlı olabilir (Ilkowska & Engle, 2010).

Dikkat; kendine özgü anatomisi, bağlantısı ve işlevleri olan bir organ sistemi olarak görülür. Bebeklik ve çocukluk döneminde genellikle bu işlevlerden uyarma, yönlendirme ve yönetici dikkat ağı olmak üzere üçünün gelişimi incelenir (Posner & Fan, 2008). Yönetici dikkat ağı, genellikle bir kişinin bir alt-baskın yanıtı gerçekleştirmesi için baskın bir yanıtı engellemesini gerektirerek etkinleştirilir (Posner & Rothbart, 2007). Gelişim psikolojisindeki düşüncelerimizi, duygularımızı ve davranışlarımızı kontrol etme becerisine

öz düzenleme denir. Bu geniş bir işlevdir, test edilmesi veya modellemesi kolay değildir. Bununla birlikte öz düzenleme, beyin aktivasyonu, işlevsel ve yapısal bağlantı ve bireysel farklılıkların kanıtlarına çok iyi uymaktadır. Ek olarak öz düzenleme, beyin ağlarının önemli gerçek yaşam işlevleri ile nasıl ilişkili olduğunu anlamamıza yardımcı olur ve düzenlemenin bakımını üstlenen kişinin kontrolünde olduğu bebeklik ile öz düzenlemenin en önemli olduğu sonraki yaşam arasında geçişin nasıl gerçekleştiğine dair bir bakış açısı sağlar (Posner, Rothbart & Rueda, 2014).

Dikkatin bir başka yönü, özellikle bebeklik ve erken çocukluk arasındaki geçişte öne çıkan öz düzenlemedir. Öz düzenleme, kişinin kendi duygularını, düşüncelerini veya davranışlarını kontrol etme yeteneğini ifade eder. Bebeklerin anterior singulatla ilgili önemli işlevlerden en az birini, yani hatayı tanımayı gerçekleştirdiğini göstermek mümkün olmuştur. 7 aylık bebeklerin yanlış olaylara, doğru olaylardan daha uzun süre baktıkları gözlenmiştir. Bununla birlikte yetişkinlerde bulunan tipik davranış düzenlemesi, yani bir hatanın ardından yavaşlamak, yaklaşık 3 yaşına kadar ortaya çıkmamaktadır (Jones, Rothbart & Posner, 2003). Bağlantı ve görev verileri birlikte, bebeklerin bilgiyi işleyebildiği ve sınırlı bir dereceye kadar yönetici dikkatini kullanabildiği, ancak davranışlarının bu ağ tarafından düzenlenmesini gösteremediği fikrine çok iyi uymaktadır (Posner vd., 2014).

Yönetici dikkat geliştikçe, çatışmalarda çocukların çözebildiği değişiklikler gözlenir. Bir yaşına kadar olan çocuklar, alt-baskın tepkinin de biraz doğal olması koşulu ile güçlü, doğal veya keyfi olmayan bir eğilimi aşabilirler; 2 yaşındaki çocuklar mekânsal konumlar ile ilgili çatışmaları çözebilir; 2,5 yaşından büyük çocuklar bir eşleştirme kuralı uygulayabilir ve bir tuşa basıldığında orijinal uyarıcı yönüne uzanma eğilimini aşabilir; 3-5 yaş arası çocuklar, baskın ve baskın tepkilerin birbiri ile çatışmalarını çözmeyi öğrenir. Yan görevlerde ölçüldüğü üzere çocukların çatışma çözme becerileri en azından 7 yaşına kadar gelişmeye devam etmektedir (Rothbart, Posner & Kieras, 2006).

Dikkat, teşvik güdümlü etkiler ve hedefe yönelik işleme genellikle sınırlı dikkat kaynakları için rekabet ettiğinden, öz düzenlemenin ana "savaş meydanlarından" birisi olarak kabul edilebilir (Kane, Bleckley, Conway & Engle, 2001). Örneğin, cezbedici uyaranlar motivasyonel belirginliklerinden dolayı otomatik olarak dikkat çekebilir (Kavanagh, Andrade & May, 2005). Bireylerin dikkati, cezbedici uyarandan başka yöne yönlendirmeyi başaramadıkları ölçüde, baba ile ilgili düşünceler ve duygular, çalışma belleğinde ek ayrıntılar alabilir ve "ayrıntılı arzulara" dönüşebilir (Kavanagh vd., 2005). Ayrıntılı arzular

çalışma belleğini kullanır (Kemps, Tiggemann & Grigg, 2008) ve bu nedenle çalışma belleği, diğer hedef temsillerini dışarıda bırakabilir. Bilişsel araştırmalar çalışma belleğinin, insanların çeşitli bilişsel görevlerde görsel çeldiricilerin dikkat çekme gücüne ne kadar iyi direnebildikleri konusunda birincil bir rol oynadığını göstermiştir (Kane vd., 2001; Unsworth, Schrock & Engle, 2004) Yapılan bazı çalışmalar çalışma belleğinin, bireylerin işlemenin erken aşamalarında cezbedici uyaranların dikkatini çekmeye direnmelerine olanak sağlayarak proaktif öz düzenleme biçimlerini desteklediğini göstermektedir (Hofmann, Gschwendner, Friese, Wierse & Schmidt 2008).

Carlson ve Moses (2001) engelleyici kontrolü "Bilişsel olarak temsil edilen bir hedefin peşinden giderken ilgisiz uyaranlara verilen tepkileri engelleme yeteneği." olarak tanımlamıştır. Bu anlamda engelleyici kontrol, öz düzenleme alanında anahtar bir yapıdır. Öz düzenleme ve engelleyici kontrol, boylamsal çalışmalar da dahil olmak üzere okula hazır olma, sağlık ve psikopatoloji gibi birçok önemli alan ile ilişkilendirilmiştir (Petersen, Hoyniak, McQuillan, Bates & Staples, 2016).

Yanıt engelleme olarak da adlandırılan engelleyici kontrol, yürütme işlevinin içerdiği düşünülen ayrılabilir bilişsel süreçlerden biridir (Petersen vd., 2016). Geçmişte çocuğun karmaşık, üst düzey bütünleştirici görevleri yerine getirme becerisindeki gelişmelerine karşılık gelen engelleyici kontrolün yalnızca orta ve geç çocukluk döneminde ortaya çıktığı düşünülüyordu (Welsh, Friedman & Spieker, 2006). Engelleyici kontrolün geliştirilmesi ile ilgili araştırmaların büyük çoğunluğu, genellikle erken çocukluktan ergenliğe kadar gelişim üzerine odaklanır. Bunun sebebi bu zaman aralığında engelleyici kontrolde görülen dramatik gelişmedir (Petersen vd., 2016). Engelleyici kontrol görevlerindeki performansın yetişkin seviyelerine ulaşma yaşı, büyük ölçüde görev karmaşıklığına ve zorluğuna bağlıdır. Erken çocukluk döneminde bazı temel görevlerde gösterilen performans yetişkin seviyelerine ulaşırken, birden çok yürütme işlevinin entegrasyonunu gerektiren diğer görevlerde ise performanstaki iyileşme ergenliğe kadar devam eder (Garon, Bryson & Smith, 2008).

Barkley (1997) engelleyici kontrol ile çalışma belleği arasında pozitif bir ilişki olması gerektiğini ifade etmiştir. Uygunsuz tepkileri engelleyebilen çocuklar, dış dünyadan gelen bilgileri daha iyi depolayabilmeli ve işleyebilmelidir. Engelleyici kontrolün, tamamı çalışma belleğinin içeriğine yönelik üç işlevi vardır. Bunlar; erişim, silme ve kısıtlamadır. Engelleyici kontrol, aktifleştirilmiş ancak hedef ile ilgisiz herhangi bir bilginin (fiziksel veya zihinsel ortamda tanıdık uyaranlar tarafından otomatik olarak tetiklenen) çalışma belleğine

girmesini önleyerek çalışma belleğine erişimi kontrol eder (Hasher, Zacks & May, 1999). Engelleme ayrıca, konu veya ana karakter değiştiği için (dil işlemeden örnekler kullanmak için) ilgisiz hale gelen herhangi bir bilginin etkinleştirilmesi ile birlikte, marjinal olarak alakalı, bir yanlış anlama olduğu için veya hedefler değiştiği için ilgisiz herhangi bir bilginin etkinleştirilmesini silerek veya bastırarak çalışma belleğinde neyin aktif olduğunu kontrol eder. Engellemenin erişim ve silme işlevleri birlikte, çalışan hafızayı ilgisiz bilgiden arındırmaya hizmet eder, böylece orada eşzamanlı olarak aktif olan öğeler birbirleri ile ilişkili olarak kalır. Silme işlevi ayrıca yakın zamanda reddedilen öğelerin odak noktası öğeleri ile sürekli karşılıklı konuşmaya sahip olmasını önler, bu da bu öğelerin birbirini izleyen fikirler arasında uyum oluşturmak için gerekli aktivasyonu toplamasına izin verir (Stoltzfus, Hasher, Zacks, Ulivi & Goldstein, 1993). Engelleyici mekanizma aynı zamanda, olası yanıt adaylarının daha az düşünülebilmesi için, etkili yanıt adaylarının düşünce ve eylem efektörlerinin kontrolünü hemen ele geçirmesini engelleyerek bir kısıtlama işlevi görür. Bu nedenle engelleme, baskın bir tepkinin olduğu durumlarda bile davranışta farklılaşmayı mümkün kılar (Hasher vd., 1999).

2.1.3. Kuramsal Açıdan Öz Düzenleme

Öz düzenlemenin doğası ve gelişimi psikologlar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Kuramlar bazen duygusal ve bilişsel öz düzenleme gibi gelişim alanlarına odaklanırken bazen de öz düzenlemeyi tanımlayıp, sadece bir alandaki gelişime odaklanarak alternatif biçimler önermiştir (Bronson, 2019). Bu bölümde çocuklarda öz düzenleme kavramı temel kuramsal bakış açıları incelenecektir.

2.1.3.1. Psikoanalitik Kurama Göre Öz Düzenleme

Psikoanalitik kuram öz düzenlemenin duygusal ihtiyaçlar ve dürtüler sonucu geliştiğini kabul ettiği için duygusal gelişime odaklanır. “Ego”, zihin modelinde zihinsel mekanizmalar arasında bilincin ve davranışın uyumsal kontrolünden sorumludur. “İd”, “ego” nun temel dürtü ve hareket enerjisinin deposudur ve “ego”, “id” e hizmet eder. “Ego”, toplumun ahlaki taleplerini göz önünde bulundurarak bu dürtüleri gidermeli ve “süperego” gibi içselleştirmelidir (Freud, 1965; Bronson, 2019).

Freud'a göre öz düzenleme, id'in bilinçsiz dürtüleri, süperego’nun ahlaki engellemeleri ve idealleri arasında aracılık ettiği varsayılan ego alanına girer. Freud, kimliği kişiliğin itici

gücü olarak algılamıştır. Öz düzenleme süreçlerinin rolü ego psikologları arasında önemlidir. Özellikle White (1959) egonun etki ve yeterlilik için içsel öz denetim motivasyonlarına hizmet ettiğini ileri sürmüştür. Çağdaş benlik ve motivasyon araştırmacıları arasında "ego" terimi nadiren kullanılır; ancak öz düzenleme süreçlerine vurgu devam etmektedir (Gramzow vd., 2004).

Freud öz düzenlemeyi, kişiliğin savaşçı güçlerini kontrol eden, istekler ile baş etmek için verilen mücadele olarak tanımlamıştır. Sonrasında ego psikologları ego'nun rolünü yeniden tanımlayıp id'in dürtülerine itaat etmekten kurtarmıştır. Çocukların ego'su yeterince gelişmediği için yetişkinler gibi içgüdüsel uyarı ve dürtülerden bağımsız düşünülemezler. Bu kurama göre ego'nun gücü geliştikçe çocuklarda öz düzenleme artar (Bronson, 2019).

2.1.3.2. Davranışçı Kurama Göre Öz Düzenleme

Davranışçı teorinin kuramcıları öz düzenlemeyi öğrenilmiş öz denetim olarak kabul eder. Bu öğrenme ödül olasılıkları gibi dış faktörlere bağlanabilir. Bu kurama göre öz düzenleme, çocukların kazanacağı ödülleri değerlendirebilmesi, hedef seçmeyi uygun bir şekilde başarabilmesi, kendisine yönergeler verebilmesi veya kendisine verilen yönergeleri takip edebilmesi, kendi faaliyetleri arasından çevreden ödüllendirilecek veya cezalandırılacak olanları uygun olarak seçebilmesi ve bu davranışları için kendisini ödüllendirebilmesidir (Bronson, 2019).

Davranışsal öz düzenleme teorisi insan davranışının öncelikle bireyin kendisi için belirlediği kişisel hedefler ve geribildirim kontrolü ile yönlendirildiğini kabul etmektedir. Hedeflerin öğrencilerin davranışlarını pekiştirdiği, faaliyetlerini yönlendirdiği ve hayatına anlam verdiği varsayılır. Bu nedenle hedeflerin eksikliği, öz düzenlemenin yetersiz olduğunu gösterir (Olson, 2010).

Genel anlamda davranışçı öğrenme kuramcılarına göre öz düzenleme, çocuğun ödüllerin göreceli değerini ne şekilde öğrendiğini, kendine en iyi ödülleri kazandırmaya yönelik tepkileri hangi stratejilere göre geliştirdikten sonra kontrol ettiğini ele alır. Kuramcılar, çevrede karşılaşılan ödül ve cezaların davranışları şekillendirdiğini savunurlar (Bronson, 2019).

2.1.3.3. Sosyal Bilişsel Kurama Göre Öz Düzenleme

Sosyal bilişsel kurama göre öz düzenleme, bireyin sosyal ortamlarda gözlemlediği modelin davranışlarından özendiklerini ya da taklit ettiklerini zaman içinde içselleştirerek kendi davranışı haline dönüştürmesiyle gerçekleşir (Sakız & Yetkin Özdemir, 2014). Sosyal bilişsel kuram öz yeterlik, hedefler/motivasyonlar, öz düzenleme ve duygulanım/duygu gibi bilişsel faktörler aracılığıyla bireylerin çevre ve davranışlar üzerindeki kişisel kontrol potansiyelini ortaya koymuştur (Bandura, 2005). Öz düzenleme sistemleri, nedensel süreçlerin tam merkezinde yer alır. Yalnızca çoğu dış etkenin etkilerine aracılık etmekle kalmaz, aynı zamanda amaca yönelik eylem için temel oluştururlar. Çoğu insan davranışı, amaca yönelik olduğundan, öngörü tarafından düzenlenir. İnsanlar ne yapabileceklerine dair inançlar oluşturur ve ileriye dönük eylemlerin olası sonuçlarını önceden tahmin eder, kendileri için hedefler belirler ve istenen sonuçları üretmesi muhtemel eylem planları yapar. Öngörünün uygulanması ile insanlar kendilerini motive eder ve eylemlerini öngörülü bir şekilde yönlendirir (Bandura, 1991).

Sosyal bilişsel kuramcılar, çocukları sosyal yaşam ile uyumlu modeller kuran aktif bilgi işlemciler olarak görür (Bronson, 2019). Başlıca öz düzenleme mekanizması üç temel alt işlev aracılığıyla çalışır. Bunlar; kişinin davranışının, belirleyicilerinin ve etkilerinin öz izlemesi; kişisel standartlar ve çevresel koşullar ile ilgili olarak kişinin davranışının yargılanması ve duygusal öz tepkidir. Öz düzenleme ayrıca düşünce, etki, motivasyon ve eylem üzerindeki güçlü etkisi ile kişisel eylemliliğin uygulanmasında merkezi bir rol oynayan öz yeterlik mekanizmasını da kapsar. Sosyal bilişsel teoriye göre birey, çevre ve davranış arasındaki etkileşim karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre gerçekleşir ve sosyal faktörler öz düzenleme sisteminin işleyişini etkiler (Bandura, 1991; Sakız & Yetkin Özdemir, 2014).

2.1.3.4. Sosyal-Kültürel Kurama Göre Öz Düzenleme

Öz düzenlemenin gelişimi ve gerçekleşmesi bireyin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevreden etkilenir (Sakız & Yetkin Özdemir, 2014). Sosyal-kültürel kurama göre öz düzenleme, Vygotsky'nin kültürel olarak inşa edilmiş eserler aracılığıyla üst düzey zihinsel işlevlerin gelişimi teorisinden esinlenmiştir. Ayrıca Vygotsky, üst düzey zihinsel işlevlerin ve öz düzenlemenin geliştirilmesinde kültürün önemli olduğunu belirtmiştir (Valsiner & Van

der Veer, 2000; Bronson, 2019). Sosyal ve kültürel çevre üst düzey zihinsel işlevlerin temelini oluşturur (Sakız & Yetkin Özdemir, 2014).

Vygotsky, biyolojik olarak belirlenmiş temel zihinsel işlevler ile üst düzey zihinsel işlevler arasında ayrım yapmıştır (Wertsch, 1983). Başlangıçta yetişkinler dil, oyun, sayma sistemleri ve anımsatıcı teknikler gibi kültürel eserlerin çocuk tarafından benimsenmesine aracılık eder. Bu temel araçlar daha sonra çocuk tarafından içselleştirilir ve bunun sonucunda çocuğun üst düzey zihinsel işlevlerine ve davranışlarına aracılık eder (Verma, 2017). Vygotsky'e göre dil, öz düzenleme becerisinin kazanılmasında en önemli araçtır ve çocuk dil sayesinde kendi kendine yönergeler vererek öz düzenleme becerisini geliştirir (Bronson, 2019). Sözlü dil bir işaret veya araç olarak kişinin üst düzey zihinsel öz düzenleme işlevine, özellikle de kişinin amaca yönelik davranışının düzenlenmesine aracılık etmek için kullanılır (Verma, 2017).

2.1.3.5. Bilişsel Gelişim Kuramına Göre Öz Düzenleme

Piaget''ye göre öz düzenleme veya kişinin düşüncelerinin ve eylemlerinin kasıtlı kontrolü, iki faklı biçimde ele alınabilir. Piaget, mantığı bilişsel ve duygusal olarak bileşenlerine ayırır ve öz düzenlemenin her iki bileşende de olduğunu belirtir. Bilişsel olarak öz düzenleme, niyet biçimini, düşüncelerin bilinçli yönünü ve problem çözme eylemlerini içerir. Duyuşsal olarak öz düzenleme ise, irade veya kişinin istek ve duygularının kontrol biçimini içerir (Fox & Riconscente, 2008). Piaget, öz düzenlemenin zihne ait bir süreç olduğunu ve bu sürecin dış çevreye en uygun adaptasyonu sağlamayı amaçladığını ifade etmektedir (Bronson, 2019).

Bilişsel olarak öz düzenleme üstbiliş ile birlikte gelişir. Çocuğun dünya hakkındaki düşüncesini düzenleyip sistematik hale getirebilmesi, diğer bakış açılarını ve diğer olası gerçekleri algılaması, kendi düşüncesini düzenleyip sistematikleştirebilme ve seçim yapabilme derecesiyle ilişkilidir. Bu nedenle bilişsel öz düzenlemeye doğru hareket, üstbiliş için temelde aynı gelişmedir ve başkalarıyla iş birliğine dayalı olarak nesneler ile fiziksel etkileşimi gerektirir (Fox & Riconscente, 2008). Duyuşsal öz düzenleme de aynı gelişimsel yolu izler; ancak başkaları ile etkileşimlere daha yakından bağlantılıdır ve nesneler ile etkileşimler burada daha az kritik bir rol oynar. (Fox & Riconscente, 2008).

Piaget'ye göre gelişim, gerçeği daha uygun olarak temsil eden daha istikrarlı zihinsel yapı ve süreçlere doğru yönelir. Düşüncenin gelişimi çocuk çevresi ile iletişime girdikçe

özümseme ve uyumsama gibi dengeleme süreçleri tarafından düzenlenir. Duygulara ise ancak düşünce ile yön ve anlam verilir. Öz düzenleme bilişsel gelişim ile birlikte hem nitel hem de nicel olarak artar (Bronson, 2019).

2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme

Öz düzenlemenin gelişim süreci dış kontrolden, istemli iç öz denetime aşamalı bir geçiş olarak açıklanabilir (Bronson, 2019). Öz düzenleme mekanizmalarının gelişimi, genetik yatkınlık, erken deneyim ve yetişkinlik süreci arasındaki önemli bağlantı olarak kabul edilmiştir (Fonagy & Target, 2002).

Bebekler çoğunlukla iç ve dış uyaranlara karşı refleksif tepkilerle uyarılır ve hemen hemen tüm yönleri ile bakımını üstlenen kişilere güvenir. Öz düzenlemenin başlangıç aşamaları yine de yaşamın ilk aylarında gözlemlenebilir. Bu aşamada nörofizyolojik düzenleyici mekanizmalar bir bebeği aşırı uyarılmadan korur (Kopp, 1982). Bebekler, uyarıcı kaynağından uzaklaşarak (yani gözlerini kapatarak), kendi kendine yatıştırıcı faaliyetlerde bulunarak (örneğin emme) veya her ikisini yaparak uyarıcı seviyesini bir dereceye kadar azaltabilir. Yavaş yavaş, 9-12 aylık olana kadar devam eden bir dönemde bebekler dış kontrole cevap verebilir hale gelir. İstendik araçların farkına varır, sinyallere ve komutlara uymaya başlarlar. Bu aşamadaki öz düzenleme türü, bebeklerin artan hareketliliği ve gelişen motor kontrolü giderek daha fazla öz yönetimli hale geldiği için duyu-motor modülasyonu olarak adlandırılır. Dikkatin yönlendirilmesi, bebeklerin uyarılma düzeyini değiştirmesine yardımcı olan önemli mekanizmalardan biridir (Berger, 2011).

Yaşamın ilk yılının sonuna doğru bebekler, dış kontrole uymanın ilk basit biçimlerini göstermeye, uyarı sinyallerine yanıt vermeye ve tek adımlı basit komutları gerçekleştirmeye başlar (Kopp, 1982). 2-3 yaş döneminde çocuklar, bir özerklik duygusu ve benlik bilinci geliştirir. Duygusal durumları daha karmaşık olmaya başlar. Utanç ve gurur gibi öz bilinç ve öz farkındalık ile ilgili ikincil duyguları da gelişmeye başlar (Berger, 2011). Bu duygusal gelişim, Piaget tarafından tanımlanan bilişsel yeteneklerdeki başarılar ve büyüyen benlik duygusu ile paraleldir (Lewis, 1997).

3-5 yaşları arasındaki çocukların çatışmalar ile başa çıkma becerilerinde kademeli bir ilerleme olur. Ayrıca bu dönemde çocukların çalışma belleği, engelleme ve planlama gibi frontal işlevlere dokunmak için tasarlanmış görevlerde başarılı olma becerilerinde önemli

bir ilerleme olur (Garon vd., 2008). Bu değişikliklerin en önemli özelliği benlikteki ve sosyal anlayıştaki değişikliklere paralel olarak meydana gelmesidir (Carlson & Moses, 2001).

Bronson (2019) okul öncesi dönemde çocukların, eylemlerini ve düşüncelerini kontrol etmek için konuşmayı bir teknik olarak kullanmaya başladığını belirtmiştir. Vygotsky'e göre, kendi kendine konuşmanın davranış üzerinde kontrol uygulama kapasitesinde okul öncesi yıllarda çok önemli olur (Berger, 2011). Başlangıçta kendi kendine konuşma, eylemi takip eder; sonra çocuğun davranışıyla eşzamanlı olarak gerçekleşmeye başlar; daha sonra eylemin başında görünür ve en sonunda da davranışın planlanmasını/değiştirilmesini sağlayan kritik bir öz düzenleme mekanizması haline gelir (Berk, 1999). Diğer bir deyiş ile kendi kendine konuşma, yavaş yavaş dışsallaştırılmış bir düşünce aracına dönüşür ve davranışta tasarlanmış ancak henüz gerçekleştirilmemiş bir plan işlevi görür (Berk & Potts, 1991). Çocuk öz düzenlemede geliştikçe kendi kendine konuşma yavaş yavaş içselleşir, yani kendi kendine konuşma, içsel düşüncelerin habercisidir. Normal olarak gelişen çocuklarda kendi kendine konuşma ifadeleri genellikle ilkokulun ilk yıllarında meydana gelir ve üçüncü sınıfa kadar devam eder (Berk, 1986).

Öz düzenlemenin gelişimi okul öncesi dönemde sona ermez. İdeal gelişim ile beklemesi gerektiğinde hayal kırıklıklarını düzenleyemeyen ve sakinleşmek için bakımını üstlenen kişilerin yardımına ihtiyaç duyan küçük çocuklar, kısa süre sonra hazzı erteleyebilen okul öncesi dönem çocukları haline gelir (Shoda, Mischel & Peake, 1990). Daha sonra ise televizyon izlemeden önce ödevlerini yapabilen çocuklar haline gelirler. Sonuç olarak, öz düzenleme becerileri çocukluk ve ergenlik döneminde gelişmeye devam eder (Bronson, 2019).

Öz düzenlemenin geliştirilmesiyle ilgilenen araştırmacılar, çocukların öz düzenleme kapasitesindeki farklılıkları genellikle mizaçta erken ortaya çıkan farklılıklara bağlasa da erken ebeveynlik uygulamalarının öneminden de bahsetmektedir (Demetriou, 2000; Kopp, 1982). Kopp'a (1982) göre öz düzenlemenin gelişimi bebeklik döneminde başlar ve dışardan iç denetim kaynaklarına doğru kademeli bir geçişle gerçekleşir. Ebeveyn etkileşimleri bu geçişte önemli bir rol oynar; yeni doğanlar ve küçük bebekler başlangıçta duygusal sıkıntının yatıştırılması ve dikkatin odaklanması gibi temel fiziksel, duygusal ve bilişsel düzenleyici görevlerde yardım aldıkları bakımını üstlenen kişilere çoğunlukla güvenir. Sonunda bu süreçleri kendi başlarına uygulamayı, düzenleyici deneyimler aracılığıyla öğrenirler (Demetriou, 2000; Kopp, 1982).

Sıcak, duyarlı bakım vermenin öz düzenleme becerilerinin gelişimini desteklediğine inanılır. Bağlanma kuramcılarına göre, ebeveynlerin sıcak ve çocukların duygusal ihtiyaçlarına özen gösterdiği güvenli ebeveyn-çocuk ilişkileri, olumsuz duygulanımı erken dönemde iyileştirmeye yardımcı olur ve çocuğa olumlu baş etme becerilerini öğreterek gelecekteki duygusal deneyimleri etkili bir şekilde yönetme ihtimalini artırır (Thompson, 1994). Bu durumun tersine, otoriter ve fiziksel olarak cezalandırıcı uygulamalar (örneğin zorlama, tehditler, ayrıcalıklardan yoksun bırakma) çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimini engelleyebilir. Ebeveyn beklentileri tehdit edici veya cezalandırıcı bir şekilde çocuğa iletildiğinde, aşırı uyarılma veya öfkeye neden olabilir. Böyle bir durumda dikkatin ebeveynin mesajının içeriğinden uzaklaştığı ve çocuğun tepkisine doğru kaydığı düşünülmektedir (Grusec & Goodnow, 1994). Dikkatteki bu kayma, düşünceleri, davranışları veya duyguları değiştirmeye yönelik ebeveyn stratejilerinin dikkate alınma ihtimalini azaltır. Kınama cezası verilen çocuk ebeveyn beklentilerine uymak istemeyebilir. Bu nedenle fiziksel olarak cezalandırıcı ebeveynlik uygulamaları, eş düzenleyici deneyimler ile ilgilenme fırsatını ve motivasyonunu azaltarak etkili öz düzenleme stratejilerinin geliştirilmesine müdahale edebilir (Colman, Hardy, Albert, Raffaelli & Crockett, 2006).

2.2. Öz Düzenleme ve Öğrenme İlişkisi

Öz düzenleme, kişinin öğrenmesini ve motivasyonunu etkilemek için gerektiği şekilde planlanan ve sistematik olarak uyarlanan kendi kendine üretilen düşünceleri, duyguları ve eylemleri ifade eder (Zimmerman, 1990). Öz düzenleme, öğrenme için hedefler belirlemek, öğretime katılmak ve konsantre olmak, hatırlanacak bilgileri düzenlemek, kodlamak ve prova etmek için etkili stratejiler kullanmak, verimli bir çalışma ortamı oluşturmak, kaynakları etkin kullanmak, performansı izlemek, zamanı etkin bir şekilde yönetmek, gerektiğinde yardım istemek, kişinin yetenekleri, öğrenmenin değeri, öğrenmeyi etkileyen faktörler ve eylemlerin beklenen sonuçları hakkında olumlu inançlara sahip olması ve çabalarından gurur ve memnuniyet duyması gibi süreçleri içerir (Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman, 1994).

Öz düzenleme zaman içinde birbirinin üzerine inşa edilen ve birbirini güçlendiren karmaşık ve koordineli süreçleri olan dinamik bir sistemdir. Planlama gibi bazı öz düzenleme süreçlerinin ortaya çıkması için yürütme işlevi gibi süreçlerin gelişmesi gerekir. İyi bir öz düzenleme için yeteneklerin geliştirilmesi ve iş birliği içinde olması beklenir (Hoyle & Dent,

2018). Örneğin, her bir yürütme işlevi öz düzenlemeyi ayrı ayrı desteklese de işlevler bir araya geldiğinde üstbilişsel planlama sürecini etkinleştirirler (Das, Kirby & Jarman, 1975). Üstbilişsel süreçler arasında, kendi kendini izleme ve öz kontrol birbirinden ayırt edilemeyecek kadar yakın çalışır (Pintrich, 2000). Sonuç olarak öğrenciler, öz düzenlemeye yönelik öğrenmelerinin hangi bilişsel, üstbilişsel, motivasyonel ve duyuşsal süreçlerin bütünleştirmek ve uygulamaya koymak için uygun hale geldiğine dayalı olarak gelişimsel hazırlık derecelerinde farklılık gösterir (Hoyle & Dent, 2018).

Öğrencilerin okulda ne kadar iyi performans gösterdikleri ve ne kadar iyi öğrendikleri çeşitli kişisel, ailevi, sosyal, çevresel ve öğretici faktörlere bağlıdır. Bu faktörlere araştırmacıların akademik motivasyona ve öğrenmeye katkıda bulunduğuna inandıkları öz denetim süreçleri dahil edilebilir (Schunk & Ertmer, 2000). Öğrenciler öğrenmenin farklı boyutlarını, öğrenme güdüleri, kullandıkları yöntemler, uğruna çalıştıkları performans sonuçları, kullandıkları sosyal ve çevresel kaynaklar dahil olmak üzere kendi kendilerine düzenleyebilir (Zimmerman, 1994). Bu nedenle öz düzenlemenin hem nitel hem de nicel yönleri vardır; çünkü bunlar öğrencilerin hangi süreçleri ne sıklıkta ve ne kadar iyi kullandıklarını içerir. Seçim ve kontrol, öz düzenlemenin ayırt edici özellikleridir. Öğrenciler, öğrenme için mevcut seçeneklere sahip olmadıkça ve öğrenmenin temel boyutlarını kontrol edemedikçe öz düzenlemeyi gerçekleştiremez (Zimmerman, 1994). Öğretmenler, öğrencilere neyi ne zaman nerede yapacaklarını ve nasıl başardıklarını söylediklerinde, öğrencilerin öz düzenleme için çok az fırsatı olur (Schunk & Ertmer, 2000).

2.2.1. Öz Düzenlemeli Öğrenme

Eğitim politikası ve uygulamasındaki liderler yıllardır örgün eğitimin temel amacını öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretmek olarak açıklamaktadır. Bu amaca öğrenciler, bilgi ve becerilerin kazanılmasını bağımsız bir sürece dönüştürdüğünde, aktif olduklarında yani öğrenmelerini öz düzenleyebildiklerinde erişilir. Bu yapılabildiği sürece, eğitimin nihai hedefi olarak kabul edilen yaşam boyu öğrenme mümkün olur. Sonuç olarak yaşam boyu öğrenme hedefine, öz düzenlemeli öğrenme ile ulaşılabilir (Boekaerts, 1997).

Zimmerman ve Schunk (1989) öz düzenlemeli öğrenmeyi, öğrencilerin hedeflerine ulaşmak için kendi ürettikleri düşünce, duygu ve eylemleri sistematik olarak yönlendirmeleri olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre etkili bir öz düzenlemenin gelişebilmesi için, öğrencilerin kendi hedeflerine göre, kendi öğrenme bölümlerini oluşturabilecekleri bir bağlamda

çalışmalarına izin verilmesi gerekir. Öz düzenlemeli öğrenmenin bu tanımının merkezinde, öğrenme bölümleri, kendi kendine belirlenen öğrenme hedefleri ve hedef süreçler yer alır (Boekaerts & Niemivirta, 2000).

Öz düzenlemeli öğrenmenin üstbiliş, biliş ve motivasyon olmak üzere üç temel bileşenden oluştuğu kabul edilir (Winne & Perry, 2000). Üstbilişsel bileşen, kişinin bilişini anlamak ve kontrol etmek için gereken bilgi ve düzenlemeyi içerir. Bilişsel bileşen, bilimsel problem çözme, sorgulama ve eleştirel düşünme için gerekli bilgi ve becerileri içerir. Motivasyonel bileşen, kişinin biliş ve üstbilişinin kullanımını ve gelişimini etkileyen inançları ve tutumları içerir (Schraw, Crippen & Hartley, 2006). Öz düzenlemenin bu üç bileşeni, başarılı bir öz düzenlemeye katkıda bulunmak için etkileşime girer (Sinatra & Taasoobshirazi, 2018).

Sosyal bilişsel bakış açısına göre öğrenciler dört aşamada, gözlemsel öğrenme yoluyla öz düzenlemeli öğrenmeyi sağlayan beceri ve yetenekleri kazanır (Schunk & Zimmerman, 1997). Öğrenciler önce gözlemler, sonra sosyal modelinin bir stratejisinin nasıl uygulandığını taklit eder. Daha sonra öğrenciler, bu stratejiyi bağımsız olarak uygulayabilecekleri ölçüde içselleştirir. Toplumsaldan kendine odaklanmaya yönelen bu geçiş, modelin performansına yakından bağlı stratejinin zihinsel bir temsili ile sınırlandırılan, gelişimin üçüncü aşamasına işaret eder. Son aşama, öğrencileri yeni kişisel veya bağlamsal faktörlere duyarlı bir şekilde uyarlayarak stratejiyi öz düzenleme konusunda güçlendirir (Usher & Schunk, 2018). Öz düzenlemeli öğrenmenin bu sosyal bilişsel açıklamasının temelinde, diğer teorik bakış açılarının ortak bir varsayımı yatmaktadır; bu varsayıma göre öz düzenleme, sosyal çevre ile etkileşim yoluyla gelişir (Boekaerts & Cascallar, 2006).

Öz düzenlemeli öğrenme sosyal çevre ile etkileşim yoluyla gelişse de öğrenme materyali ile etkileşim, bilişsel ve üstbilişsel strateji geliştirme için önemli bir kaynaktır. Bilgi işleme bakış açısından bakıldığında (Winne, 2018), öz düzenleme,atletizm veya sanat alanlarında olduğu gibi uygulama yolu ile gelişen bir uzmanlık biçimidir (Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, 1993). Özellikle uygulama, öğrencilerin daha verimli ve seçilmiş strateji biçimlerini keşfetmelerine imkân tanır. Farklı stratejiler ile deneyler yapmak ve onlar hakkındaki üstbilişsel bilgileri güncellemek, öğrencilerin öz düzenleme kullanarak öğrenmelerini nasıl daha iyi hale getirdiklerini gösterir (Winne, 1997).

Çoğu kişi okumanın diğer tüm öğrenmeler için temel bir yapı taşı, temel bir beceri olduğunu düşünür. Yeterince okumak için kod çözme ve anlama becerileri gerekir (Thiede & de Bruin,

2018). Öz düzenleme, anlamaya rehberlik etmede önemli bir rol oynar; anlama, okuma pratiklerini iyi düzenleyen öğrencilerin diğerlerine göre öz düzenleme becerisi daha fazladır (Zimmerman, 1990). Özellikle öğrenciler, metinleri etkili bir şekilde anlamak için okumalarını izlemeli ve kontrol etmelidir (Thiede & de Bruin, 2018). Yazmak karmaşık ve zor bir iştir, uzmanlığın gelişmesi ve yetkin bir yazar olmak uzun yıllar alır. Yazma teorileri ve modelleri, öz düzenleme süreçlerinin yazıdaki kritik rolünü kabul eder (Graham, Harris, McArthur & Santangelo, 2018). Zimmerman ve Risemberg (1997) sosyal bilişsel öğrenme teorisine dayanarak bir yazma modeli önermiştir. Bu modele göre öz düzenleme, bir yazar yazma davranışını veya çevresini stratejik olarak düzenlemek için kişisel süreçleri kullandığında gerçekleşir.

2.3. Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Davranışları

Erken çocukluk öğrenme yaklaşımları, okula hazır olmayı ve gelecekteki akademik başarıyı destekleyen daha geniş bilişsel yönelimler alanında kavramsallaştırılırken; öğrenme davranışları daha özel olarak, bir çocuğun sınıfa veya diğer öğrenme ortamlarına katılımını kolaylaştıran veya engelleyen gözlemlenebilir tavırlara atıfta bulunur (Fantuzzo, Perry & McDermott, 2004). Olumlu öğrenme davranışlarına örnek olarak, öğrenme ile ilgili sosyal becerilerin kavramsallaştırılmasına benzer şekilde, okul öncesi dönem çocuklarının başkaları ile iyi çalışması, yeni görevlere girişmesi, belirli bir görevi tamamlamak için uygun kararlılık veya çaba göstermesi, saldırgan veya düşmanca olmadan gerekli yardımı kabul etme becerisi verilebilir (McClelland & Morrison, 2003).

Erken çocukluk döneminde öğrenme davranışları, çocukların öğrenmesini kolaylaştıran sosyal, duygusal ve bilişsel yönelimler olarak kabul edilmektedir (Chao, McDermott, Watkins, Drogalis & Worrel, 2018). Bu yönelimler, öğrenmeye yönelik olumlu bir yaklaşım geliştirerek istenen öğrenme davranışlarının kazanılmasına yol açar. Erken çocukluk döneminde öğrenme davranışları, başkaları ile çalışabilme, hedef odaklı davranışlara sahip olma, belirli bir zamanda bir görevi tamamlama, bir etkinliği başlatma ve sürdürme, zorlu görevler sırasında yardım isteme ve meydan okunduğunda duyguları kontrol etmeyi içeren hem bilişsel hem de sosyal yönlere sahiptir (McDermott, Rikoon, Waterman & Fantuzzo, 2012). Bu davranışlar çocukların bilişsel ve sosyal gelişimini desteklerken, aynı zamanda bireyleri ilkokula hazırlar ve akademik becerilerini olumlu yönde etkiler (Appleton, Christenson & Furlong, 2008). Yaşamın ilk yıllarında öğretilebilecek bu davranışlar, bireyin

gelecek yıllarda okul başarısını da belirler (Li-Grining, Votruba-Drzal, Maldonado-Carrefio & Haas, 2010; Schaefer & McDermott, 1999).

McDermott, Leigh ve Perry (2002) ilkokul ve ortaokullarda çocukların öğrenme davranışlarının geçerli boyutlarını: Yetkinlik Motivasyonu, Dikkat / Sebat, Strateji / Esneklik ve Öğrenmeye Karşı Tutum olarak vermiştir. Yetkinlik motivasyonu, bir çocuğun öğrenme etkinlikleri hakkındaki merakının yanı sıra, bu etkinlikleri anlama ve bunlarda başarılı olma motivasyonunu ifade eder. Bir çocuğun ilgili uyaranlara katılma ve zor görevlerde sebat etme becerisi Dikkat / Sebat boyutunu tanımlar. Strateji / Esneklik, bir çocuğun görevlere ve problem çözme sürecine yaklaşımını ifade eder. Bir çocuğun öğrenme faaliyetlerindeki genel tavrı ve bu öğrenme faaliyetlerinde akranları ve yetişkinlerle etkileşim biçimi Öğrenmeye Karşı Tutum boyutunu yansıtır (Fantuzzo, Perry & McDermott, 2004). Araştırmalar küçük çocukların öğrenme davranışlarının, gençlerinki kadar eşit derecede gözlemlenebilir olduğunu ve okula hazırlık becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını göstermiştir (Fantuzzo vd., 2004).

Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme davranışlarında ise yukarıda belirtilen boyutlar ile uyumlu üç boyut bulunmuştur: Yetkinlik Motivasyonu, Dikkat / Sebat ve Öğrenmeye Karşı Tutum (McDermott, Leigh & Perry, 2002). Her üç boyutun da olumlu olarak iyi sosyal beceriler ile ve olumsuz olarak sorunlu davranışlar ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Öğrenme davranışı boyutları, bilişsel yetenekle de kısmen ilişkilidir (Fantuzzo vd., 2004). Okul çağındaki gençler için öğrenme davranışı yapılarının genelliğine rağmen daha önceki araştırmalar, okul öncesi öğrenme davranışlarının daha az gözlemlenebilir olmadığını ve akademik hazırlık becerilerinin geliştirilmesinde temel bir rol oynadığını göstermiştir. Aslında, okul öncesi dönem çocukların motivasyon ve performans zorluklarına, yeniliğe ve iş birliğine dayalı öğrenmeye yönelik farklı yaklaşımlarının görece biçimlendirici ve uysal olduğu, bu nedenle zamanında önlemede çok önemli olduğu iddia edilebilir (McDermott vd., 2002).

BÖLÜM 3

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Çelik ve Kamaraj (2020) İstanbul il sınırları içerisinde bulunan bir üniversitesinin anaokuluna 2016-2017 eğitim-öğretim yılında devam eden toplam 28 çocuk (14 deney, 14 kontrol grubunda) ile yürüttükleri çalışmalarında Çocuk Katılımlı Eğitim Programı geliştirmeyi, programı geliştirdikten sonra program uygulanan 60-72 aylık deney grubu çocuklarının öz düzenleme becerisinin program uygulanmayan 60-72 aylık kontrol grubu çocuklarından daha fazla gelişip gelişmediğini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmada deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında seçkisiz atama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Çocuk Katılımlı Eğitim Programının 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisini geliştirdiği saptanmıştır. Ayrıca deney grubu çocuklarına uygulanan Çocuk Katılımlı Eğitim Programının çocukların öz düzenleme becerisinin dürdü/dikkat kontrolü ile olumlu duygu kontrolü alt boyutlarını geliştirdiği saptanmıştır.

Işıksolu Aysel (2020) Denizli il sınırları içerisinde bulunan okul öncesi eğitime devam eden 329 çocuk, bu çocukların ebeveynleri ve bu çocukların 24 öğretmeni ile yürüttüğü çalışmasında 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların öz düzenleme becerisi ile sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme davranışları arasında düşük seviyede pozitif yönde ilişki saptanmıştır. Daha önce okul öncesi eğitim alan çocukların öz düzenleme becerilerinin daha önce okul öncesi eğitim almayan çocuklardan daha yüksek olduğu, anne öğrenim seviyesi yükseldikçe çocukların öz düzenleme becerilerinin arttığı, cinsiyetin ve anne yaşının öz düzenleme becerileri üzerinde etkisi olmadığı saptanmıştır.

Kurt (2020) Mersin il sınırları içerisinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulu ve ilköğretim okullarına bağlı anasınıfına devam eden 213 çocuk ve bu çocukların 316 öğretmeni ile yürüttüğü çalışmasında 57-76 aylık çocukların öz düzenleme becerisine okul öncesi eğitimin etkisini, okul öncesi eğitim kademesinde çalışan öğretmenlerin öz düzenleme becerilerini ve öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, 68 ay ve üzeri çocukların daha küçük çocuklara göre öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğu, öz düzenleme becerisinin dürtü/dikkat kontrolü alt boyutunda cinsiyete göre farklılık tespit edilmediği, kız çocukların öz düzenleme becerisi ve öz düzenleme becerisinin alt boyutu olan duygu düzenlemelerinin erkeklerden yüksek olduğu, okul öncesi eğitime devam etme süresi arttıkça öz düzenleme becerisinin yükseldiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz düzenleme becerisi arttıkça eğitimde kullandıkları öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik uygulamaların da arttığı, bunlarla bağlantılı olarak öğretmenin öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik uygulamaları arttıkça çocukların öz düzenleme becerisinin de arttığı saptanmıştır.

Arabacı (2019) Karaman il sınırları içerisinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 180 çocuk ile yürüttüğü çalışmasında 48-72 ay arasındaki çocukların öz düzenleme becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda çocukların yaşı arttıkça öz düzenleme becerilerinin ve dikkatlerinin arttığı, çocuğuyla bazen oyun oynayan annelerin çocuklarının öz düzenleme becerilerinin annesinin oyun oynamadığı çocuklardan daha yüksek olduğu, çocuğuyla sık sık oyun oynayan babaların çocuklarının öz düzenleme becerilerinin babasının oyun oynamadığı çocuklardan daha yüksek olduğu, annesinin yaşı (21-25 yaş) daha genç olan ve babası orta yaş (36-40 yaş) olan çocukların öz düzenleme becerilerinin daha ileri olduğu saptanmıştır. Ayrıca çocukların cinsiyeti, annelerinin ve babalarının öğrenim düzeyi, ailelerinin sahip oldukları çocuk sayısı, çocuğun odasının bulunup bulunmaması, annesinin çalışıp çalışmaması değişkenleri ile öz düzenleme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Astarlar (2019) Ege Bölgesi sınırları içerinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı üç farklı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 149 çocuk ve bu çocukların okul öncesi öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmasında 4-6 yaş çocuklarının 6 aylık dönem içerisindeki öz düzenleme becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme becerisine ait veriler davranışsal öz düzenleme ölçeği ve öğretmen görüşlerine dayalı öz düzenleme ölçeği kullanılarak toplanmıştır. İlişkisel tarama

modelinin kullanıldığı araştırma sonucunda kızların öz düzenleme becerilerinin erkeklerden daha yüksek olduğu, çocukların yaşı arttıkça öz düzenleme becerilerinin de arttığı, okul öncesi eğitime 1-2 yıl devam eden çocukların öz düzenleme becerilerinin okul öncesi eğitime 3 yıl devam eden çocuklardan yüksek olduğu saptanmıştır.

Ezmeci (2019) Ankara il sınırları içerisinde bulunan iki ilçedeki anaokulu ve ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarına devam eden toplam 52 çocuk (26 deney, 26 kontrol grubunda) ve deney grubundaki çocukların 2 öğretmeni ile yürüttüğü çalışmasında 60-72 aylık çocuklar için Okul Öncesi Öz-Düzenleme Programını geliştirmeyi, programı geliştirdikten sonra programın çocukların öz düzenleme, problem davranış ve sosyal becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Okul Öncesi Öz-Düzenleme Programı araştırmacı tarafından geliştirildikten sonra yedi hafta süresince, haftada üç gün, toplam yirmi bir oturum olarak deney grubundaki çocuklara uygulanmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan tüm çocukların öz düzenleme becerisinin geliştiği saptanmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerinin kontrol grubundaki çocuklardan daha fazla geliştiği saptanmıştır.

Karakurt (2019) İstanbul il sınırları içerisinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulu, ilköğretim okullarına bağlı anasınıfı ve özel anaokullarına devam eden 242 çocuk ve bu çocukların 142 öğretmeni ile yürüttüğü çalışmasında 48-72 aylık çocukların öz düzenleme ve dil becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın öz düzenleme becerisine ait veriler örneklem grubunda yer alan çocukların öğretmenlerinin değerlendirmesiyle; dil becerisine ait veriler ise Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin araştırmacı tarafından çocuklara uygulanması ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda yaş, anne-baba öğrenim düzeyi ve gelir seviyesi arttıkça öz düzenleme becerisinin de arttığı, kızların erkeklerden daha fazla öz düzenleme becerisine sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca kardeş sayısı ve çocuğun doğum sırası ile öz düzenleme becerisi arasında ilişki bulunmamıştır.

Şahin (2019) İstanbul il sınırları içerisinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 198 çocuk ve bu çocukların okul öncesi öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmasında 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin okul öncesi eğitim programına göre değişip değişmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında üç ilçede, toplam yedi okulda High/Scope Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılan özel okulda okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ile Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılan

resmi okullarda okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve öğretmenleri ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların öz düzenleme becerilerinin kullanılan okul öncesi eğitim programına göre farklılaşmadığı, çocukların yaşı arttıkça öz düzenleme becerilerinin de arttığı, kızların öz düzenleme becerilerinin erkeklerden daha yüksek olduğu, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına devam eden çocukların ailelerinin geliri arttıkça öz düzenleme becerilerinin yükseldiği belirlenmiştir. Ayrıca çocukların anne-baba öğrenim düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Şepitci Sarıbaş ve Gültekin Akduman (2019) Ankara il sınırları içinde bulunan resmi bağımsız anaokulu ve ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarına 2016-2017 eğitim-öğretim yılında devam eden 350 çocuk ile yürüttükleri çalışmalarında 5-6 yaş aralığındaki çocukların öz düzenleme ve okula uyum becerilerini belirlemeyi, öz düzenleme ve okula uyum becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öz düzenleme becerisinin çocuğun yaşına göre değiştiği; fakat cinsiyetine göre değişmediği, okula uyum becerisinin ise çocuğun hem yaşına hem de cinsiyetine göre değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca çocukların öz düzenleme becerileri artarken okula uyum becerilerinin de arttığı saptanmıştır.

Adagideli (2018) İstanbul il sınırları içerisinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına 2016-2017 eğitim-öğretim yılında devam eden 60-72 aylık 195 çocuk ve bu çocukların 13 öğretmeni ile yürüttüğü çalışmasında çocukların okul ilişkileri, ilkokula hazırbulunuşlukları ile öz düzenleme becerisi arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Çocukların öz düzenleme becerileri, çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevlerinin değerlendirilmesi ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların öz düzenleme becerileri geliştikçe, yaşı ve anne-baba öğrenim düzeyi arttıkça ilkokula hazırbulunuşluklarının arttığı saptanmıştır. Ayrıca çocukların yaşından bağımsız olarak anne-babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukların ilkokula hazırbulunuşluğunun arttığı belirtilmiştir. Son olarak çalışmada çocukların cinsiyetinin ilkokula hazırbulunuşlukta etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Aydın (2018) Ankara il sınırları içerisinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına 2016-2017 eğitim-öğretim yılında devam eden 5-6 yaş grubu 300 çocuk ile yürüttüğü çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini ve duygusal zekâlarını belirleyerek aralarındaki ilişkiyi incelemeyi, öz düzenleme ve duygusal zekânın önemini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda 6 yaşındaki çocukların

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Formu dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu puan ortalamalarının 5 yaşındaki çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Formu dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşmadığı; erkeklerin olumlu duygu alt boyutu puan ortalamalarının kızlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocukların öz düzenleme becerisinde kardeşe sahip olmanın ve anne-baba öğrenim düzeyinin fark yaratmadığı saptanmıştır.

Ceylan Esentürk (2018) İzmir il sınırları içerisindeki beş merkez ilçede bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 190 çocuk ve 43 okul öncesi öğretmeni ile yürüttüğü çalışmasında öğretmen inanışları ve öğretim eğilimlerinin çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen inanışları ve öğretim eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmazken, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik inanışları arttıkça çocukların öz düzenleme becerilerinin düştüğü saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik inanışlarının ve öğretim eğilimlerinin görev yaptıkları yıla göre değişmediği, sınıfta bulunan çocuk sayısından ve çocukların cinsiyetinden etkilenmediği, çocukların yaşının sadece öğretmenlik inanışı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Özbey (2018) Ankara il sınırları içinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 219 çocuk ile yürüttüğü çalışmasında 48-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ve öz düzenleme becerilerinin çocuğun yaşı, cinsiyeti, devam ettiği okul türü, anne-babasının öğrenim durumu, annesinin çalışması gibi değişkenlerle değişip değişmediğini araştırmayı, ayrıca motivasyon düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda çocukların motivasyonlarının çocuğun devam ettiği okul türüne, babasının mesleğine, babasının öğrenim durumuna ve annesinin çalışma durumuna göre değiştiği; fakat çocukların yaşına, cinsiyetine ve anne öğrenim durumuna göre değişmediği belirlenmiştir. Öz düzenleme becerilerinin ise çocuğun yaşına, cinsiyetine, babasının öğrenim durumuna, babasının mesleğine göre değiştiği; fakat anne öğrenim durumuna, annenin mesleğine ve çocuğun devam ettiği okul türüne göre değişmediği belirlenmiştir. Ayrıca çocukların motivasyon düzeyleri artarken öz düzenleme becerilerinin de arttığı saptanmıştır.

Özbey, Mercan ve Alisinanoğlu (2018) İstanbul il sınırları içerisinde bulunan resmi bağımsız anaokulu, resmi ilköğretim okullarına bağlı anasınıfı ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel

anaokullarına devam eden 203 çocuk ile yürüttükleri çalışmalarında 48-72 aylık çocukların yaşam kalitesinin cinsiyete, devam ettikleri okul türüne, anne-baba öğrenim düzeyine, aile tipine göre değişip değişmediğini araştırmayı, ayrıca yaşam kalitesi ve öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda çocukların yaşam kalitesinin devam ettikleri okul türüne, anne-baba öğrenim düzeyine, aile tipine göre değiştiği; fakat cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir. Ayrıca çocukların yaşam kalitesi artarken öz düzenleme becerilerinin de arttığı saptanmıştır.

Eryılmaz ve Mammadov (2017) Ankara il sınırları içerisinde bulunan çeşitli liselere devam eden 248'i açımlayıcı, 230'u doğrulayıcı faktör analizinde olmak üzere toplam 478 öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında Zimmerman modelini temel alarak öz düzenleme becerilerini ölçebilecek bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma kesitsel araştırma deseni kullanılarak yürütülmüştür. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu, öz düzenleme becerilerini ölçmede kullanılabileceği ortaya koyulmuştur.

Kıyaker (2017) İstanbul il sınırları içerisinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarına 2015-2016 eğitim öğretim yılının bahar döneminde devam eden toplam 42 çocuk (21 deney, 21 kontrol grubunda) ile yürüttüğü çalışmasında 62-72 ay arasındaki çocuklara araştırmacı tarafından geliştirilen ve uygulanan Eğitici Drama Programının öz düzenleme becerisini kazandırmadaki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Eğitici Drama Programı deney grubunda bulunan okul öncesi dönem çocuklarına 10 hafta süresince 20 etkinlik olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların öz düzenleme becerisinin dikkat/dürtü kontrolü alt boyutunda artış saptanmıştır. Ayrıca Eğitici Drama Programı uygulanan deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre öz düzenleme becerisini daha fazla geliştirdiği saptanmıştır.

Öztabak (2017) Bartın il sınırları içerisinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokulu ve resmi ilköğretim okullarının bünyesinde bulunan anasınıflarına 2015-2016 eğitim öğretim döneminde devam eden 5-6 yaş grubu 155 çocuk (79 kız 76 erkek) ve bu çocukların anne-babaları ile yürüttüğü çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinin bireysel olarak uygulanması ile çocukların öz düzenleme becerileri ait veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü kontrolü alt boyutunun kızlarda daha fazla görüldüğü saptanmıştır. Araştırma

sonucunda genel olarak okul öncesi eğitime devan eden 5-6 yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerinin anne-baba tutumlarından etkilenmediği saptanmıştır.

Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2017) Ankara il sınırları içerisinde bulunan iki anaokuluna devam eden 64 çocuk ile yürüttükleri çalışmasında 5-6 yaş grubundaki öz düzenleme becerisi gelişmemiş çocukların davranış problemlerini incelemeyi amaçlamıştır. Karma modelde yürütülen araştırma nitel ve nicel boyutlarından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öz düzenleme becerisi gelişmemiş çocukların daha çok kurallara uymama ve grup dinamiğini bozma davranış problemini gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutuna katılan öz düzenleme becerisi gelişmemiş 8 çocuktan 7'sinin erkek olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel boyutuna katılan 8 çocuktan 7'sinin saldırganlık davranış problemini gösterdiği saptanmıştır.

Sezgin (2016) Ankara il sınırları içerisinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına 2014-2015 eğitim öğretim yılında devam eden toplam 54 çocuk (27 deney, 27 kontrol grubunda) ile yürüttüğü çalışmasında 48-60 ay arasındaki çocuklara uygulanan "Oyun Temelli Davranışsal Öz-Düzenleme Eğitim Programının" çocukların davranışsal öz düzenleme becerisine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Oyun Temelli Davranışsal Öz-Düzenleme Eğitim Programı deney grubunda bulunan okul öncesi dönem çocuklarına 8 hafta süresince haftada 3 gün olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların davranışsal öz düzenleme becerisinin geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda araştırmacı tarafından geliştirilen ve uygulanan "Oyun Temelli Davranışsal Öz-Düzenleme Eğitim Programının" deney grubunda yer alan çocukların davranışsal öz düzenleme becerisini daha fazla geliştirdiği saptanmıştır.

Tutkun ve Tezel Şahin (2016) Ankara il sınırları içinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 76 çocuk ile yürüttükleri çalışmalarında 4-5 yaşındaki çocukların öz düzenleme ve kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda Okul öncesi dönem çocuklarının yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, annesinin çalışma durumu ve babasının öğrenim seviyesinin öz düzenleme becerileri ve kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye etki etmediği belirlenmiştir. Araştırmada sonuç olarak okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşındaki çocukların öz düzenleme becerileri ve kişiler arası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Aydın, Keskin ve Yel (2013) Ankara il sınırları içerisinde bulunan Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 591 öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında Brown, Miller ve Lawendowski tarafından öz düzenleme becerisini ölçmek amacıyla geliştirilen "Öz-Düzenleme Ölçeğini" Türkçeye uyarlamayı, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmayı amaçlamışlardır. Araştırmacılar tarafından öncelikle ölçme aracının Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda Öz-Düzenleme Ölçeğinin ülkemizde kullanılabilir geçerlik ve güvenirlikte olduğu ortaya koyulmuştur.

Ertürk (2013) Ankara il sınırları içerisinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık 120 çocuk ve 120 anasınıfı ile yürüttüğü çalışmasında çocukların öz düzenleme becerilerini araştırmayı, öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimin öz düzenleme becerisi ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Ankara ilinden rastgele seçilen 6 ilçede yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenler çocuklarla yüksek etkileşimin kurduklarında çocukların dikkatlerini ve dürtülerini kontrol etmeyi daha çok geliştirdiği, çocukların sınıf içerisinde daha olumlu duygulara sahip olduğu, davranışlarını daha iyi düzenlediği belirlenmiştir. Ayrıca çocukların yaşı arttıkça olumlu duygularının düştüğü, ablası ya da abisi olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolünün diğer çocuklardan daha yüksek olduğu, annelerinin öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolünün diğer çocuklardan daha yüksek olduğu, babalarının öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların dikkat, dürtü ve olumlu duygularının diğer çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Fındık Tanrıbuyurdu (2012) Ankara il sınırları içerisinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulu, ilköğretim okullarına bağlı anasınıfı ve özel anaokullarına devam eden 48-72 aylık 233 çocuk ile yürüttüğü çalışmasında "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğini" Türkçeye uyarlamayı, geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmayı amaçlamıştır. Araştırmacı tarafından öncelikle ölçme aracının Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Daha sonra ölçme aracındaki uygulama gerektiren görevler alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların yaşının artmasının öz düzenleme becerilerini artırdığı belirlenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda Türkçeye uyarlaması yapılan ölçeğin ülkemizdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin belirlenmesinde kullanılabilir geçerlik ve güvenirlikte olduğu saptanmıştır.

Özbey (2010) İstanbul il sınırları içerisinde bulunan bir anaokuluna 2009-2010 eğitim öğretim yılında devam eden, öğrenme performansı düşük 6 yaşındaki toplam 8 çocuk (4

deney, 4 kontrol grubunda) ile yürüttüğü çalışmasında 6 yaşındaki çocukların öğrenme güçlüğünün ve algı problemlerinin müziksel gelişimleriyle ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada deney grubuna bilişsel gelişim performanslarını artırmak için 12 hafta süresince haftada bir defa olmak üzere müzik eğitimi uygulanmıştır. Kontrol grubu çocukları normal eğitim-öğretim aktivitelerine devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda müzik eğitimi uygulanan öğrenme performansı düşük deney grubu çocuklarının bilişsel gelişim performanslarının kontrol grubu çocuklarına göre daha fazla yükseldiği, deney grubu çocuklarının son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu dolayısıyla müzik eğitiminin çocukların öğrenme performansında artış sağladığı belirlenmiştir.

3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

McCoy, Gonzalez ve Jones (2019) Chicago Okulu Hazırlık Projesi programında bulunan 466 çocukla yürüttükleri çalışmalarında erken akademik becerilerin ve öz düzenleme becerilerinin düşük gelir seviyesinden gelen çocukların uzun vadeli gelişimlerine katkıda bulunabileceği potansiyel yolları araştırmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla ilk veriler 18 merkezdeki 35 Head Start sınıfına devam eden 602 çocuktan 2004-2005 akademik yılında, son veriler ise 2014-2015 akademik yılında ortaokula devam eden tekrar ulaşılabilen 466 çocuktan toplanmıştır. Başlangıçta araştırmaya katılan çocukların yaş ortalaması 4,1 yıldır. Araştırma sonucunda bu programın lise notları üzerindeki etkisinin, kelime ve matematik becerilerindeki erken kazanımlarla kısmen açıklanabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca yürütücü işlev üzerindeki etkileri daha net olsa da matematik becerilerindeki erken gelişimlerin de uzun vadeli kazanımları tahmin edebileceği saptanmıştır.

Skibbe, Montroy, Bowles ve Morrison (2019) 351 çocukla yürüttükleri çalışmalarında erken, normal veya geç öz düzenleme gelişiminin okul öncesi dönemden ikinci sınıfa kadar geçen sürede çocukların okuryazarlık ve dil becerilerini nasıl geliştirdiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Çocuklar kod çözme, okuduğunu anlama, fonolojik farkındalık ve kelime haznesi göstergeleri açısından dört yıla kadar yılda iki kez değerlendirilmişlerdir. Araştırma sonucunda erken öz düzenleme gelişimi gösteren çocukların daha yüksek okuryazarlık ve dil becerisi, kod çözme ve okuduğunu anlama becerisi gelişimi gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca erken dönemde öz düzenleme becerisi kazanan çocukların, normal dönemde öz düzenleme becerisi kazanan çocuklardan daha yüksek kelime dağarcığına sahip oldukları

ancak kelime dağarcığı geliştirme oranı veya zamanlaması bakımından farklılık göstermedikleri saptanmıştır.

Tsotsi vd. (2019) 391 çocukla yürüttükleri çalışmalarında temel olarak annelik kaygısı ve ebeveynlik stresinin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ilgili problemli davranışlarını analiz etmeyi; özel olarak ise ebeveynlik stresinin bu ilişkiye aracılık edip etmediğini ve öz düzenlemenin 4 yaşındaki çocukların dışsallaştırıcı ve içselleştirici problemleri üzerindeki anne iyi oluşuna etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında çocuklar 24 aylıkken annelerinin kaygı seviyeleri ölçülmüş ve çocuklar 42 aylık olduklarında çocuklara bir öz düzenleme görevi icra ettirilirken annelere ebeveyn stres testi uygulanmıştır. Çocuklar 48 aylık olduklarında ise her iki ebeveyn tarafından çocuk davranış envanteri doldurulmuştur. Araştırma sonucunda ebeveynlik stresinin, annelik sürekli kaygısı ile çocuk dışsallaştırma ve içselleştirme sorunları arasındaki ilişkiye aracılık ettiği gözlenmiştir. Bu etkinin, çocuğun öz düzenleme becerisinin artmasıyla hafiflediği belirtilmiştir. Ebeveyn stresi ile annelik kaygısının çocuk dışsallaştırma problemleri üzerindeki dolaylı etkisinin, düşük öz düzenleme becerisine sahip çocuklar arasında daha güçlü görüldüğü belirtilmiştir.

Birminham, Bub ve Vaughn (2017) 938 okul öncesi dönem çocuğuyla yürüttükleri çalışmalarında ebeveyn-çocuk arasındaki bağlılık ile öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya ait demografik veriler çocuklar 1, 15, 24, 36 ve 54 aylıkken anne formu ile; anne duyarlılığı ve ev kalitesi çocuklar 6 ve 15 aylıkken evde gözlem yolu ile; çocuk bağlanması çocuklar 14, 24 ve 36 aylıkken; öz düzenleme becerisi çocuklar 54 aylıkken çocukların gözlenmesi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda hem duyarlılığın hem de ev kalitesinin öz düzenlemeyi yordadığını belirtmişlerdir. Bebeklik döneminde daha yüksek duyarlılık seviyesi ve ev kalitesi sağlanan bireylerin okul öncesi eğitim döneminde daha gelişmiş öz düzenleme becerisine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, çeşitli ebeveynlik değişkenlerinin her biri, çocuk bağlanma geçmişi yoluyla dolaylı olarak öz düzenleme ile ilişkilendirilmiştir.

Lonigan, Allan ve Phillips (2017) 1082 okul öncesi dönem çocuğuyla (ortalama yaş = 55,0 ay) yürüttükleri çalışmalarında erken okuryazarlık becerileri ile öz düzenleme, dikkat ve yürütücü işlev bileşenleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında çocuklar kelime hazinesi, sözdizimi, fonolojik farkındalık, basılı bilgi, bilişsel yetenek ve öz düzenleme ölçümlerini; öğretmenler ise davranış derecelendirme ölçümünü

tamamlamıştır. Öz düzenleme becerisi ile bilişsel yeteneklerin, çocukların ilk erken okuryazarlık becerileri ve bu becerilerin okul öncesi dönemdeki artışıyla ilişkisini incelemek için her bir yordayıcı değişken üzerinde modeller incelenmiştir. Araştırma sonucunda, dikkatsizlik ölçeği öğretmen formunun özellikle erken çocukluk döneminde, akademik becerilerin kazanılması ile ilişkili bir öz düzenleme yönünü ölçebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Woodward, Lu, Morris ve Healey (2017) 223 okul öncesi dönem çocuğuyla yürüttükleri çalışmalarında çocukların öz düzenleme becerilerinde karşılaştıkları zorlukların daha sonraki dönemde ruh sağlığı ve eğitim sorunlarındaki artış riski ile ne ölçüde ilişkili olduğunu araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya katılan çocukların 110'u 32 haftadan erken doğmuştur. Araştırma kapsamında 2-4 yaşında çocuklardan alınan öz düzenleme becerisi verileri ile çocuklar 9 yaşında iken çocuklardan alınan mental sağlık ve akademik başarı verileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, erken doğumlu çocukların tüm zaman ve ölçüm noktalarında daha düşük duygusal ve davranışsal öz düzenlemeye sahip oldukları, yine bu çocukların 9 yaşında daha fazla ruh sağlığı problemi ve eğitimsel gecikme yaşadıkları saptanmıştır. Ayrıca davranışsal izlemeye ek olarak çocukların öz düzenleme becerilerinin erken dönemde değerlendirilmesinin, okul öncesi dönem çocuklarının zihinsel sağlık risklerinin erken tanılanmasını sağlayacağı belirtilmiştir.

Becker, McClelland, Loprinzi ve Trost (2014) 3 farklı sınıfa devam eden yaş aralığı 46-70 ay arasında olan 51 çocukla (22'si kız, 29'u erkek) yürüttükleri çalışmalarında dört soruya cevap aramayı amaçlamışlardır. Bu sorular; çocukların aktif oyun seviyeleri özdenetim becerileri ile ilişkili midir? Aktif oyun seviyesi ile akademik başarı arasında doğrudan bağlantı var mıdır? Öz düzenleme ile akademik başarı arasında ilişki var mıdır? Öz düzenleme, aktif oyun ve akademik başarı arasındaki ilişkilere aracılık etmekte midir? Araştırmaya katılan çocukların 25'inin alt gelir grubundaki Head Start programına kayıtlı çocuklardan oluştuğu belirtilmiştir. Araştırma toplam 4 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda, fiziksel aktivitenin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği ve okul günlerinde teneffüs için zaman bırakmanın faydalı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca aktif oyun seviyelerinin öz düzenleme puanları ile erken matematik ve okuryazarlık becerilerini olumlu yönde yordadığı ifade edilmiştir.

Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster (2014) çalışmalarında çocukların sosyal işlevselliği, sosyal becerileri ve sorunlu davranışlarının okul öncesi öz düzenleme, okuryazarlık ve

matematik başarıları arasındaki ilişkilere arabulucu olarak etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Ayrıca bu arabulucu etkinin kız ve erkek çocuklar için farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmışlardır. Çalışmada 118 okul öncesi dönem çocuğunun öz düzenleme, okuryazarlık ve matematik becerileri araştırmacılar tarafından, çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları ise öğretmenleri tarafından incelenerek raporlaştırılmıştır. Araştırmacılar yapısal eşitlik modeli kullanarak yürüttükleri çalışma sonucunda eğitim öğretim yılı boyunca öz düzenleme ve okuryazarlık gelişiminde, sosyal beceriler ve problem davranışlarının arabulucu etkisi olduğunu fakat benzer bir etkinin matematik becerileri için olmadığını belirtmişlerdir. Cinsiyete göre ise herhangi bir değişim saptanmamıştır. Bulgulara göre çocuğun sosyal becerilerinin, sorunlu davranışlarının ve davranışsal öz düzenlemelerinin okuryazarlık gelişimlerini etkilediği saptanmıştır. Son olarak, öz düzenlemenin çocukların başkalarıyla etkileşimlerini de etkilediğini vurgulamışlardır.

Schmitt, Pratt ve McClelland (2014) 31 okul öncesi sınıfında bulunan 247 çocuk ile yürüttükleri çalışmalarında öğretmen puanlı, gözlemlenen ve doğrudan değerlendirilen davranışsal öz düzenleme becerilerinin okul öncesi dönem çocukların akademik başarısına yordayıcı kullanımını araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında bir öğretmen ölçeği (Çocuk Davranış Derecelendirme Ölçeği), bir gözlemci ölçeği (Gözlenen Çocuk Katılımı Ölçeği) ve doğrudan bir değerlendirme görevine (Head-Shoulders-Knees-Toes) göre çocukların erken matematik ve okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiler karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen ölçeğine ve doğrudan değerlendirme görevine göre erken matematik ve okuryazarlık becerileri için davranışsal öz düzenleme puanları arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğu saptanmıştır. Ayrıca gözlemlenen davranışsal öz düzenleme becerisi ile erken matematik ve okuryazarlık becerileri arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır.

Piotrowski, Lapierre ve Linbarger (2013) yaşları 8 ay ile 7 yaş arasında değişen toplam 313 çocuk ve aileleriyle yürüttükleri çalışmalarında çocuk yaşı, ebeveyn öğrenim düzeyi, cinsiyet, tek/çift ebeveynli evde yaşamak ve gelir düzeyi gibi değişkenler ile öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda yaşı daha büyük çocukların küçük çocuklara göre daha az öz düzenleme sorunu yaşadığı, düşük gelirli ailelerden gelen çocukların ve erkek çocukların öz düzenleme konusunda daha fazla problem yaşadığı saptanmıştır. Ayrıca ebeveynlik stili ile öz düzenleme arasında güçlü bir ilişki saptanmıştır. Aşırı ebeveyn kontrolü uygulayan ebeveynlerin (yani otoriter ebeveynler) öz

düzenleme becerileri zayıf olan çocuklara sahip olduğu belirtilmiştir. Son olarak, serbest tutumda olan ebeveynlerin, öz düzenleme eksiklikleri olan çocuklara sahip olma olasılığının daha fazla olduğu ileri sürülmüştür.

Denham, Warren-Khot, Bassett, Wyatt ve Perna (2012) 3 ve 4 yaşlarındaki 323 çocukla yürüttükleri "Okul öncesi çocuklarda öz düzenlemenin faktör yapısı: Erken okula hazırlık durumunu tahmin etmek için alan-temelli bir değerlendirme modelinin test edilmesi" isimli çalışmalarında okul öncesi çocuklarda öz düzenlemenin faktör yapısını incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla erken okula hazırlık durumunu belirleyebilmek için alan temelli bir değerlendirme modelini test etmişlerdir. Araştırmaya katılan çocukların %66,1'i 4 yaşında, %33,9'u 3 yaşında ve %40,8'i erkektir. Yapılan faktör analizleri sonucunda uyumluluk, soğuk yürütücü işlev ve sıcak yürütücü işlevden oluşan üç faktörlü bir öz düzenleme yapısı, alternatif modellere karşı test edilmiştir. Araştırma sonucunda model denkliği testleri modelin Head Start ve özel çocuk bakımevleri arasında bir fark olmadığını göstermiştir. Ayrıca yüksek derecede yürütücü işlevin, çocukların sınıf içindeki öğrenme davranışlarını ve sosyal yeterliliklerini pozitif olarak yordadığı saptanmıştır.

Lonigan ve Phillips (2012) 28 ile 73 ay arasındaki toplam 2564 çocukla yürüttükleri çalışmalarında iki farklı okul öncesi eğitim müfredatını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında kullanılan müfredatlardan birincisi beceri odaklı iken, ikincisi çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmek için tasarlanmış bir müfredattır. Araştırma sonucunda çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmek için tasarlanmış olan ikinci müfredatın, çocukların öz düzenleme becerileri veya akademik becerileri için etkinliğini desteklemediği saptanmıştır. Ayrıca beceri temelli birinci müfredatın çocukların akademik becerileri üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğu ve çocukların öz düzenlemeleri üzerinde hiçbir olumsuz etki yaratmadığı saptanmıştır. İkinci müfredatın temel bir öz düzenleme yönünün (oyun planlama), birinciye eklenmesinin çok az etkisi olduğu belirtilmiştir.

Raver vd. (2011) 35 Head-Start sınıfında yer alan toplam 602 çocukla yürüttükleri çalışmalarında düşük gelir seviyesindeki ailelerin çocuklarını okula hazırlamayı amaçlayan Chicago Okula Hazırlık Projesinin çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya katılan çocukların ortalama yaşı 49,4 aydır ve aileleri genel olarak düşük gelir seviyesine sahiptir. Bir akademik yıl süren çalışmaları sonucunda, projenin düşük gelir seviyesinden gelen çocukların öz düzenleme becerilerini ve ön akademik becerilerini artırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca çocukların akademik

hazırbulunuşluk kazanımları için öz düzenlemelerindeki kısmi gelişmeleri destekleyen bulgular elde etmişlerdir.

Skibbe, Connor, Morrison ve Jewkes (2011) 76 okul öncesi dönem çocuğuyla yürüttükleri çalışmalarında okul öncesi eğitimin aynı yaşta olan fakat farklı sürelerde (bir veya iki yıl) okul öncesi eğitimi alan çocuklara etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında çocuklar öz düzenleme, kod çözme, harf bilgisi ve kelime bilgisi ölçümleri kullanılarak güz ve bahar yarıyılında test edilmiştir. Hiyerarşik doğrusal modelin kullanıldığı araştırma sonucunda okul öncesi eğitimin çocukların öz düzenleme becerisi ile ilişkisinin olmadığı saptanmıştır. Kod çözme ve kelime bilgisi konusunda okul öncesi eğitim kurumunda ikinci yılını bitiren çocukların daha yüksek puanlara sahip olduğu bulunmuştur. Son olarak, çocukların kronolojik yaşının, bir veya iki yıl okul öncesi eğitimi tecrübe etmelerinin çocukların kelime dağarcığını ve öz düzenleme sonuçlarını yordadığını saptamışlardır.

Tominey ve McClelland (2011) 65 çocuk ile yürüttükleri çalışmalarında çember zaman oyunu kullanarak, çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ve erken akademik çıktılarında bir gelişim olup olmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada rastgele olarak çocukların yarısı okul yılının kış dönemi boyunca 16 oyun grubuna atanmıştır. Araştırma kapsamında çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ve erken akademik çıktıları sonbahar ve ilkbaharda olmak üzere iki defa ölçülmüştür. Araştırma sonucunda tüm örneklem üzerinde anlamlı bir farklılık görülmemesine rağmen deney grubunda bulunan çocuklarda başlangıçta düşük öz düzenleme becerisine sahip olan çocukların öz düzenleme becerilerinin arttığı saptanmıştır. Araştırmada düşük gelirli ailelerden gelen çocukların eğitim dönemine daha düşük öz düzenleme becerisiyle başladığı ve eğitim döneminin sonunda da bu çocukların akranlarına göre yine daha düşük öz düzenleme becerisine sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre daha fazla harf-kelime tanımlama kazanımına sahip olduğu saptanmıştır.

Eisenberg, Valiente ve Eggum (2010) çalışmalarında öz düzenleme ve çaba gerektiren kontrol ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi literatür taraması yaparak incelemişlerdir. Literatür taraması sonrasında öz düzenleme/çaba gerektiren kontrol ile akademik performans arasında düşük uyumsuzluk bulunan fakat akran/öğretmenlerle yüksek ilişki bulunan kavramsal bir model sunmuşlardır. Sundukları model okul başarısının çocukların sadece ön hazırlıklarından ve öğrenme yeteneklerinden kaynaklanmadığını vurgulamaktadır. Okul

başarısı üzerinde sosyal davranış ve sosyal ilişkilerin yanı sıra çocukların davranış, dikkat ve duygularını düzenleme yeteneklerinin de önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu sonuçlar ile ilgili araştırmaları incelemişlerdir. Öğrencilerin sınıf içerisindeki ilişkileri ve sınıf içi süreçlere katılımlarının çaba gerektiren kontrol ve akademik yeterlik arasında bağlantı kurduğunu belirtmişlerdir.

Francis ve Susman (2009) 3-12 yaş aralığındaki toplam 1061 çocuk ile yürüttükleri çalışmalarında, 3-5 yaş aralığındaki çocukların öz düzenleme kapasitelerinin 3-12 yaş aralığındaki kilo alımlarına etki edip etmediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma boylamsal bir çalışmadır. Veriler, çocuklar sırasıyla 3, 5, 7, 9, 11 ve 12 yaşındayken toplanmıştır. Çocukların öz düzenleme kapasitesi, çocukların öz düzenleme becerisini ne ölçüde sergilediğini değerlendirmek için tasarlanmış olan davranışsal prosedürle ölçülerek iki videoya kaydedilmiştir. Geçerli bir yanıtı olmayan çocuklara (Örneğin talimatları anlamayan çocuklar.) her iki prosedürde de puan verilmemiştir. Araştırma sonucunda, erken çocukluk döneminde öz düzenleme başarısızlığının, çocukları, erken ergenlik döneminde aşırı kilo almaya yöneltebileceği belirtilmiştir.

Perels, Merget-Kulman, Wende, Schmitz ve Buchbinder (2009) 35 okul öncesi öğretmeni ve 97 okul öncesi dönem çocuğuyla yürüttükleri çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerine verilen öz düzenleme eğitimini ve bu öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarındaki öz düzenleme becerilerini destekleyen yöntemlerini test etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya katılan deney grubu çocuklarının yaş ortalaması 6,00, kontrol grubu çocuklarının yaş ortalaması 5,78 yıl iken okul öncesi öğretmenlerinin yaş ortalaması 36,43 yıldır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin artmasının yanı sıra okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenlemeli öğrenmelerinin de önemli ölçüde arttığı saptanmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenleri için hazırlanan bir eğitim programı ile okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenlemeli öğrenmelerinin geliştirilmesinin mümkün olduğu belirtilmiştir.

Karreman, van Tuijl, van Aken ve Dekoviç (2006) 1985 – 2004 yılları arasında yayımlanmış olan toplam 41 makaleyi inceleyerek yürüttükleri meta analiz çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarında öz düzenleme becerisi ve ebeveynlik (pozitif kontrol, negatif kontrol ve cevaplanabilirlik) arasındaki ilişkinin gücünü araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, etki büyüklüklerinin küçük olduğu iki ebeveyn kontrol tipi ve öz düzenleme arasında önemli ilişkiler olduğu fakat öz düzenleme ve cevaplanabilirlik arasında anlamlı bir

ilişki bulunmadığı saptanmıştır. Ayrıca ebeveynlerin pozitif kontrolü arttıkça çocukların öz düzenleme davranışının arttığı, ebeveynlerin negatif kontrolü arttıkça çocukların öz düzenleme davranışının azaldığı belirtilmiştir.

Spinrad, Stifter, Donelan-McCall ve Turner (2004) 43 anne-çocuk çiftiyle yürüttükleri çalışmalarında annelerin (16-42 yaş aralığında) küçük çocuklarına duygusal tepkilerini düzenlemelerinde yardımcı olmak için kullandıkları özel stratejileri araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma boylamsal bir çalışmadır. Araştırma kapsamında küçük çocuklar 18-30 aylıkken gözlemlenmiş ve annelerin, küçük çocukların duygularını düzenleyen çeşitli görevleri sırasındaki duygu düzenleme çabaları kaydedilmiştir. Çocukların, 5 yaşındayken, hayal kırıklığı yaratma görevine verdikleri tepkiler gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, annelerin yürümeye başlayan çocuklara yönelik düzenleme stratejileri ile çocukların 5 yaşında ölçülen hayal kırıklığı görevine yönelik yüz ve davranış tepkileri arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Özel olarak, annelerin 30. ayda düzenleme stratejilerini kullanması ile çocukların hayal kırıklığına gösterdikleri duygusal tepkiler arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Elias ve Berk (2002) orta gelir düzeyine sahip ailelerden gelen 3 ve 4 yaşında, okul öncesi eğitime devam eden toplam 51 çocukla yürüttükleri çalışmalarında Vygotsky'nin erken çocuklukta sosyodramatik oyunun öz düzenlemenin gelişimine önemli katkı sağladığı varsayımını ve sosyodramatik oyun ile öz düzenleme arasındaki ilişkinin çocukların dürtüsellik düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmayı amaçlamışlardır. Öz düzenlemenin gelişimini değerlendirmek için, temizlik ve çevre zamanı gözlemleri, kış sonu ve ilkbahar aylarında tekrar edilmiştir. Sosyodramatik oyun, temizlik dönemlerinde öz düzenlemenin gelişimini öngörürken, tek başına dramatik oyunun, temizlik performansındaki iyileşmeyle ters yönlü ilişkili olduğu belirlenmiştir. Düşük düzey dürtüsellik gösteren çocuklarda sosyodramatik oyun ile öz düzenleme arasında ilişki bulunamamışken, yüksek düzey dürtüsellik gösteren çocuklar için güçlü bir ilişki bulunmuştur. Araştırma bulgularının, Vygotsky'nin teorisi ile tutarlı olduğu ve sosyodramatik oyun deneyimlerinin, öz düzenleme gelişiminde akranlarının gerisinde olan dürtüsellik gösteren çocuklar için yararlı olabileceği belirtilmiştir.

Kochanska, Coy ve Murray (2001) verilerini sırasıyla 14, 22, 33 ve 45 aylık iken topladıkları, 108 çocuk ile yürüttükleri boylamsal çalışmalarında yaşamın ilk dört yılında öz düzenlemenin gelişimini araştırmayı amaçlamışlardır. Veri toplama aracı olarak "Yap" ve

“Yapma” adını verdikleri ölçme araçlarını kullanmışlardır. Her iki uyum biçimi de annelerin çocuklardan hoş olmayan, sıkıcı davranışlar sürdürmelerini istediği “Yap” bağlamında ve çocukların da hoş ve çekici davranışları bastırmalarını istedikleri “Yapma” bağlamında gözlemlenmiştir. Çocukların uyumu içselleştirmeleri, tek başlarına iken incelenmiştir. Araştırma sonucunda kızlar erkeklerden daha fazla kararlı uyum göstermişlerdir. Kararlı uyumun, çocukların, Yap ve Yapma bağlamında yalnız kaldıklarında gözlemlenen, anne kurallarının içselleştirilmesiyle bağlantılı olduğu belirtilmiştir. Kararlı uyumun anne dışındaki diğer yetişkinlerle etkileşime genelleştirilebileceğini belirtmişlerdir.

Miech, Essex ve Goldsmith (2001) 451 çocuk ile yürüttükleri çalışmalarında çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyoekonomik statüleri arasındaki ilişkileri deneysel olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, çocukların sosyoekonomik statüleri ile okula uyumu arasındaki ilişkide öz düzenlemenin rolü bulunamamıştır. Fakat düşük sosyoekonomik statülü çocuklar arasında, daha düşük öz düzenleme seviyesine sahip olan çocukların, okula uyum durumlarında sosyoekonomik statülerinin belirleyici olduğu belirtilmiştir. Okuldaki kişilerarası zorlukların, düşük sosyoekonomik statü temelli çocuklar arasında daha yaygın olduğu belirtilmiştir. Bunun sebebi olarak bu çocukların daha düşük öz düzenleme seviyelerine sahip olmaları gösterilmiştir. Öz düzenlemenin, çocukların sosyoekonomik statüleri ve öğretmenlerin çocukların hiperaktivite-dikkat eksikliği konusundaki değerlendirmeleri arasındaki ilişkide rol oynadığı ifade edilmiştir. Öz düzenlemenin öğretmenlerin değerlendirmeleri üzerindeki etkisinin, çocukların sosyoekonomik statülerine bağlı olduğu belirtilmiştir.

BÖLÜM 4

YÖNTEM

4.1. Araştırma Modeli

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeli uygulanmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeli; her iki gruba da ön test ve ardından gruplardan birine deneysel koşullar uygulandıktan sonra iki grup katılımcıya da son testin uygulandığı bir araştırma tasarımıdır (Johnson & Christensen, 2014). Bu modelin ilk aşamasında deney ve kontrol grubundaki elemanlar birbirlerine benzer olacak şekilde var olan gruplardan oluşturulur. Daha sonra her iki gruba ön test yapılarak uygulama öncesi başlangıç durumları tespit edilir. Bir sonraki aşamada ise kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmazken deney grubu uygulamaya tabi tutulur. Son aşamada ise son test yapılarak her iki grupta bağımlı değişkenin etkisi ölçümlenir (Baştürk, 2009). Araştırmada bağımsız bir anaokulu bünyesinde bulunan bir sınıf deney ve bir sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Gruplardaki çocuklar, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim düzeyi gibi değişkenlerde tam eşleşme sağlamamaktadır. Araştırmada bağımlı değişken okul öncesi dönem çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri ve Öğrenme Davranışları; bağımsız değişken ise araştırmacı tarafından verilen Öz Düzenleme Eğitimi Etkinlikleridir. İlk aşamada çocukların öz düzenleme becerileri ve öğrenme davranışları ön test ile belirlenmiş ardından deney grubuyla öz düzenleme eğitimi etkinlikleri yapılmıştır. Daha sonra deney ve kontrol grubuna son testler uygulanmıştır.

4.2. Çalışma Grubu

Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin çocukların öz düzenleme ve öğrenme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan araştırma, deney

grubunda 16 ve kontrol grubunda 18 çocuk olmak üzere toplam 34 çocuk ve öğretmenlerinin (bir deney, bir kontrol grubu) katılımı ile yürütülmüştür. Deney ve Kontrol grupları, 2020-2021 güz yarıyılında Kastamonu il merkezinde, 60-72 aylık çocukların devam ettiği bir anaokulunda eğitim almakta olan iki ayrı sınıf olarak belirlenmiştir. Çalışmaya alınacak okulun belirlenebilmesi için Kastamonu il merkezindeki anasınıfı ve anaokulları listelendikten sonra, gerekli izinler alınmış ve belirlenen okullardan bir tanesi rastgele seçilmiştir. Deney grubunun yaş ortalaması 64,56 ay iken kontrol grubunun yaş ortalaması 65,56 aydır.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların demografik özellikleri, Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Deney ve Kontrol ve Grubundaki Çocukların Demografik Özelliklerine ilişkin frekans ve yüzdeler

Demografik Özellik		*Grup*			
		Deney		*Kontrol*	
		f	%	*f*	%
Cinsiyet	Kız	8	50,0	10	55,6
	Erkek	8	50,0	8	44,4
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	3	18,8	5	27,8
	1	10	62,5	11	61,1
	2	3	18,8	2	11,1
Doğum Sırası	1	6	37,5	11	61,1
	2	9	56,3	7	38,9
	3	1	6,3	-	-
Anne Öğrenim Düzeyi	Lise	-	-	1	5,6
	Üniversite ve üzeri	16	100,0	17	94,4
Baba Öğrenim Düzeyi	Lise	3	18,8	1	5,6
	Üniversite ve üzeri	13	81,3	17	94,4
Ailenin Algıladığı Gelir Seviyesi	İyi	2	12,5	11	61,1
	Orta	12	75,0	7	38,9
	Kötü	2	12,5	-	-
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	15	93,8	17	94,4
	Çalışmıyor	1	6,3	1	5,6
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	15	93,8	18	100,0
	Çalışmıyor	1	6,3	-	-

Tablo 1'de görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan çocukların %50'si, kontrol grubundaki çocukların ise %55,6'sı kızdır. Deney grubundaki çocukların %62,5'i, kontrol grubundaki

çocukların %61,1'i iki kardeştir. Deney grubu çocuklarının %56'3'ü ikinci çocuk iken kontrol grubu çocuklarının %61,1'i ilk çocuktur. Deney grubundaki çocukların annelerinin tamamı üniversite veya daha üst düzey öğrenim seviyesine, kontrol grubundaki çocukların annelerinin ise %94,4'ü üniversite veya daha üst düzey öğrenim seviyesine sahiptir. Deney grubundaki çocukların babalarının %81,3'ü, kontrol grubundaki çocukların babalarının %94,4'ünün öğrenim seviyesi üniversite veya daha üzeridir. Deney grubunda %75,0 oranındaki ailenin gelir seviyesi orta, kontrol grubunda ise %61,1 oranındaki ailenin gelir seviyesi iyidir. Annesi çalışan çocukların deney grubundaki oranı %93,8 iken kontrol grubundaki oranı %94,4'tür. Babası çalışan çocukların deney grubundaki oranı %93,8 iken kontrol grubunda bu oran %100'dür.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Demografik Bilgi Formu", "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" (ÖDBÖ), "Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği" (ÇODÖ) ve "Öz Düzenleme Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Gözlem Kaydı Öğretmen Formu" kullanılmıştır.

4.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmada çalışma grubunun aile özelliklerini belirleyebilmek amacı ile çocukların ebeveynlerine yönelik olarak, sekiz sorudan oluşan, Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Formda, çocuk cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba öğrenim düzeyi, ailenin algıladığı gelir seviyesi, anne-baba çalışma durumunu belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Demografik Bilgi Formu Ek 2'de yer almaktadır.

4.3.2. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)

4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) deney ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla deneysel çalışma öncesinde ön test, deneysel çalışma sonrasında ise son test olarak kullanılmıştır. Ölçek, İvrendi ve Erol (2018) tarafından geliştirilmiştir. 22 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçekte yer alan alt boyutlar, sırasıyla "Engelleyici Kontrol" (8 madde), "Dikkat" (9 madde) ve "Çalışma Belleği" (5 madde) şeklinde oluşturulmuştur.

Ölçeğin her bir maddesi 5'li likert tipi ile derecelenmiştir. Ölçek maddeleri "Hiçbir zaman" (1 puan), "Nadiren" (2 puan), "Bazen" (3 puan), "Çoğunlukla" (4 puan) ve "Her zaman" (5 puan) şeklinde derecelendirilmiştir. Bir puan, çocuğun o beceriye sahip olmadığını gösterirken beş puan, çocuğun o beceriye en iyi şekilde sahip olduğunu göstermektedir.

İvrendi ve Erol (2018) ölçeğin iç tutarlılık katsayısının 0,94; alt boyutların iç tutarlılık katsayılarının 0,91 ile 0,87 arasında olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ölçeğin test yarılama katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır. Guttman Lambda (Li) yöntemi ile güvenirlik katsayılarının 0,90 ve 0,96 değerleri arasında değişiklik gösterdiğini, test tekrar test güvenirlik katsayısının 0,81 olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırmada, deneysel çalışma öncesinde Kastamonu il merkezinde, 2019-2020 bahar yarıyılında, okul öncesi eğitime devam eden deney ve kontrol grubundaki çocukların dışında kalan, tesadüfi olarak belirlenen 4 farklı okulda, 60-72 aylık 164 okul öncesi çocuğun katılımı ile yürütülen güvenirlik çalışmasında, ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerleri engelleyici kontrol alt boyutu için 0,92; dikkat alt boyutu için 0,94; çalışma belleği alt boyutu için 0,96 ve tüm ölçek için ise 0,96 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik analizi sonucunda ölçme aracının çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek için kullanılabilir olduğu saptanmıştır.

4.3.3. Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği

Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği deney ve kontrol grubundaki çocukların öğrenme davranışlarını belirlemek amacıyla deneysel çalışma öncesinde ön test, deneysel çalışma sonrasında ise son test olarak kullanılmıştır. Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği McDermott vd. (2002) tarafından geliştirilmiş, Veziroğlu Çelik ve Acar (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 29 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar; Yetkinlik/Motivasyon (11 madde), Dikkat Devamlılığı (8 madde) ve Öğrenmeye Karşı Tutum (10 madde) şeklindedir.

Ölçeğin her bir maddesi 3'lü likert tipi ile derecelendirilmiştir. Ölçek maddeleri; "Geçerli değildir" (3 puan), "Bazen geçerlidir" (2 puan) ve "Sıklıkla geçerlidir" (1 puan) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte toplam 6 madde ters puanlanmıştır. Ters puanlanan bu

maddelerin alt boyutlara dağılımı her bir alt boyut için 2 madde olacak şekildedir. Alt boyutlardan ve ölçek toplamından alınan puan arttıkça çocuğun öğrenme ile ilgili davranışları da artış göstermektedir.

Veziroğlu Çelik ve Acar (2018) ölçeğin iç güvenirliği için Cronbach Alpha ve McDonald Omega değerlerini sırasıyla yetkinlik/motivasyon için 0,89/0,90; dikkat devamlılığı için 0,88/0,89 ve öğrenmeye karşı tutum için 0,72/0,74 olarak hesaplamıştır.

Bu araştırmada, deneysel çalışma öncesinde Kastamonu il merkezinde, 2019-2020 bahar yarıyılında, okul öncesi eğitime devam eden deney ve kontrol grubundaki çocukların dışında kalan, tesadüfi olarak belirlenen 4 farklı okulda, 60-72 aylık 164 okul öncesi çocuğun katılımı ile yürütülen güvenirlik çalışması sonucunda ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerleri yetkinlik ve motivasyon için 0,84; dikkat devamlılığı için 0,89; öğrenmeye karşı tutum için 0,77 ve tüm ölçek için ise 0,93 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik analizi sonucunda ölçme aracının çocukların öğrenme davranışlarını ölçmek için kullanılabilir olduğu saptanmıştır.

4.3.4. Öz Düzenleme Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Gözlem Kaydı Öğretmen Formu

Araştırmada deney grubu okul öncesi öğretmeninin, öz düzenleme eğitimi etkinlikleri hakkındaki düşüncelerini tespit etmek amacı ile Öz Düzenleme Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Gözlem Kaydı Öğretmen Formu kullanılmıştır. Form araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda etkinliğin izlenme tarihi, etkinlik uygulama süresi, etkinlik adı, etkinlik oturum numarası, etkinliğin hitap ettiği kavramlar, etkinlik materyallerinin uygunluğu, etkinlik materyallerinin yeterliliği, etkinlik kazanım ve göstergelerinin uygunluğu, etkinlik öğrenme sürecinin uygunluğu bilgileri yer almaktadır. Form deney grubunda yer alan çocukların okul öncesi öğretmeni tarafından her etkinliğin araştırmacı tarafından uygulanmasından sonra doldurulmuştur. Okul öncesi öğretmeninin etkinlik uygulama sürecini gözlemlemesi sonucunda, öz düzenleme eğitimi etkinliklerine farklı bir bakış açısı ile bakılmasını sağlamak, eğitim etkinlikleri ile ilgili değerlendirmelerini ve önerilerini tespit etmek için kullanılan form Ek 3'te yer almaktadır.

4.4. Öz Düzenleme Eğitimi Etkinlikleri

4.4.1. Öz Düzenleme Eğitimi Etkinliklerinin Hazırlanması

Araştırma kapsamında, çocuklarda öz düzenleme becerisini geliştirmek amacıyla araştırmacı tarafından Öz Düzenleme Eğitimi Etkinlikleri hazırlanmıştır. Öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin hazırlanabilmesi için öncelikle yerli ve yabancı literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması temel alınarak (Kopp, 1982; Mace vd., 1989; Zimmerman & Schunk, 1989; Zimmerman, 1989; Zimmerman, 1990; Bandura, 1991; Zimmerman, 1994; Schunk, 1995; Boekaerts, 1997; Schunk & Zimmerman, 1997; Winne, 1997; Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Pintrich, 2000; McDermott vd., 2002; Boekaerts & Cascallar, 2006; Hofmann vd., 2008; Ilkowska & Engle, 2010; Berger, 2011; Ader, 2014; Sakız & Yetkin Özdemir, 2014; Aydın & Demir Atalay, 2015; Lonigan, Allan & Phillips, 2017; Thiede & Bruin, 2018; Usher & Schunk, 2018; Bronson, 2019), eğitim kapsamında ele alınacak temel kavramlar araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Belirlenen 16 temel kavram, okul öncesi eğitimi alanında en az doktora derecesine sahip 5 alan uzmanına gönderilmiştir. Uzman değerlendirmeleri sonucunda 2 kavram "Zaman" ve "Sıra bekleme" çıkarılmıştır; 4 kavram "Dikkat" kavramı "Dikkat/Konsantrasyon", "Akranla/Grupla çalışma" kavramı "Akranla/Grupla çalışma/İş birliği", "Plan yapma" kavramı "Plan yapma/Plana sadık kalma", "Hazzı erteleme" kavramı "Hazzı erteleme/Sabırlı olma" olmak üzere değiştirilmiştir; 5 kavram "Empati", "Olumlu iletişim", "Sorumluluk alma", "Koordinasyon", "Paylaşma" eklenmiştir. Son hali ile 19 kavram, eğitim etkinliklerinin oluşturulmasında temel alınmıştır. Kavramlar, Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öz Düzenleme Eğitimi Etkinliklerine Temel Oluşturan Kavramlar

	Kavram
1.	Dikkat/ Konsantrasyon
2.	Motivasyon
3.	Bireysellik
4.	Akranla/Grupla çalışma/İş birliği
5.	Hazzı erteleme/ Sabırlı olma
6.	Plan yapma/Plana sadık kalma
7.	Değerlendirme
8.	Tepki verme (olumlu-olumsuz)
9.	Yeniden düzenleme
10.	Gözlem (Kendini-çevreyi-davranışları)
11.	Bellek
12.	Kurallara uyma
13.	Yönergeleri takip etme
14.	Uyum gösterme
15.	Empati
16.	Olumlu iletişim
17.	Sorumluluk alma
18.	Koordinasyon
19.	Paylaşma

Belirlenen temel kavramlar ile ilgili becerilerin çocuğa kazandırılabilmesi ve çocukta var olan öz düzenleme becerisinin geliştirilebilmesi için Öz Düzenleme Eğitimi Etkinlikleri; MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına uygun formatta, kazanım ve göstergeleri, materyaller, öğrenme süreci ve değerlendirme basamakları temel alınarak hazırlanmıştır.

Etkili eğitim etkinliklerinin hazırlanabilmesi için çocukların yaş ve gelişimsel özellikleri öncelikli olarak temel alınmalıdır (Kandır, Özbey & İnal, 2010). Öz düzenleme eğitimi etkinlikleri, gelişimsel özellikte, bütüncül bir yaklaşımla çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal, dil, motor gelişimi ve öz bakım becerileri olmak üzere (MEB, 2013), tüm gelişim alanlarını yaş ve gelişim düzeylerini göz önünde bulundurarak geliştirmeyi hedefler. Çocukların yaş ve gelişimsel özelliklerinin belirlenmesinde MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programındaki 60-72 aylık çocukların gelişimsel özellikleri temel alınmıştır. Çocukların yaş ve gelişimsel özelliklerine uygun, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilen öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin çocuklarda kalıcı öğrenmeyi sağlayabileceği düşünülmüştür. Hazırlanan eğitim etkinlikleri öz düzenlemeyi geliştirme önceliklidir. Öz düzenleme eğitimi etkinlikleri öz düzenleme becerisini geliştirebilmek için araştırmacı tarafından belirlenen öz düzenleme eğitimi etkinliklerine temel oluşturan kavramların etkinliklerle desteklenmesini

amaçlamıştır. Hazırlanan öz düzenleme eğitimi etkinlikleri sarmal yapıdadır. Öz düzenleme eğitimi etkinliklerinde yer alan kazanım ve göstergeler, temel kavramlar, faklı etkinliklerde tekrar edilmiştir. Çocukların yaş grubu (60-72 ay) dikkate alındığında öz düzenlemenin gelişebilmesi ve kalıcı bir hale dönüşebilmesi için farklı zamanlarda farklı etkinliklerle tekrar edilmesi sağlanmıştır.

Etkinliklere ilişkin temel kavramlar ve etkinlik formatı belirlendikten sonra, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programından, öz düzenleme eğitimi etkinliklerine temel oluşturan kavramlara yönelik kazanım ve göstergeler seçilmiştir. Kazanım ve göstergeler doğrultusunda, 24 farklı etkinlik hazırlanmıştır. Öz düzenleme becerilerini geliştirmek amacı ile araştırma kapsamında belirlenen her bir kavrama en az üç etkinlikte yer verilmiştir. Türkçe, Matematik, Oyun, Fen, Sanat, Müzik, Drama, Okuma Yazmaya Hazırlık, Hareket ve Alan Gezisi etkinlik türlerine yer verilerek yapılan etkinliklerin 22'si bütünleştirilmiştir. Sadece iki etkinlik oyun türündedir. Öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin tamamında oyun temel alınmıştır.

Çocuğun etkinliklere aktif katılımı, uygulama yapması, plan yapması, sorgulaması, tartışma yapması, duygu ve düşüncelerini sözlü ve sözsüz olarak ifade edebilmesi kendisini eğitim sürecinin bir parçası gibi hissetmesini sağlar. Bu nedenle, oyun temelli öz düzenleme etkinlikleri ile çocuğun kendisini doğal şekilde, olduğu gibi ortaya koyması ve öz düzenleme eğitimiyle temel kavramlara ulaşılması hedeflenmiştir. Etkinliklerde keşfederek öğrenmeye de zemin oluşturulmuştur Çocuğun daha önce karşılaştığı ya da yeni gördüğü şeyleri fark etmesini sağlamak, eski ve yeni arasında bağlantı kurmasını sağlamak ve öğrenilenlerin yeni duruma uyarlanmasını sağlamak amaçlanmıştır (Kandır vd., 2010; MEB, 2013).

Öz düzenleme eğitimi etkinlikleri hazırlandıktan sonra, okul öncesi eğitimi alanında en az doktora derecesine sahip, 5 alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanlarından gelen görüşler dikkate alınarak, etkinliklerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bir etkinlikte yer alan bir gösterge, etkinliği tam olarak karşılamadığı için çıkarılmıştır. Böylelikle öz düzenleme eğitimi etkinlikleri son haline getirilmiştir. Ek 4'te iki etkinliğin tamamına yer verilmiştir.

Etkinliklere ait eğitim materyalleri araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Etkinlikler uzman görüşüne gönderilirken materyallerde kullanılacak malzemelere, materyal şekillerine, materyallerin renklerine, materyal büyüklüklerine ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Etkinlikler uzman görüşüne gönderilirken materyal resimleri etkinliklerde yer almamıştır. Materyallerin

hazırlanmasında, temininde çocuğun sağlığını ve güvenliğini tehlikeye sokmayacak materyaller oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Çocuğun içinde bulunduğu yaş ve gelişim düzeyi, etkinliğin amacına uygunluğu dikkate alınarak materyaller etkinlikler için hazır hale getirilmiştir.

Hazırlanan etkinliklerin, uygulama haftası, adı, desteklediği öz düzenleme kavramları ve kazanımlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Öz Düzenleme Eğitimi Etkinlikleri

Etkinlik Numarası	Etkinlik Uygulama Haftası	Etkinlik Adı	Etkinlik Çeşidi	Desteklediği Kavramlar	Kazanımlar
1	1	Maskeleri Konuşturalım	Türkçe, Sanat ve Drama Bütünleştirilmiş Etkinlik	Empati, Olumlu İletişim, Tepki Verme (Olumlu-Olumsuz)	*Bilişsel Gelişim* Kazanım 17. "Neden-sonuç ilişkisi kurar." *Sosyal ve Duygusal Gelişim* Kazanım 4. "Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar." Kazanım 5. "Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir." Kazanım 15. "Kendine güvenir." *Dil Gelişimi* Kazanım 5. "Dili iletişim amacıyla kullanır."
2	2	Gaak… Gaak…	Türkçe ve Drama Bütünleştirilmiş Etkinlik	Hazzı Erteleme/ Sabırlı Olma, Yönergeleri Takip Etme, Paylaşma	*Bilişsel Gelişim* Kazanım 17. "Neden-sonuç ilişkisi kurar." Kazanım 19. "Problem durumlarına çözüm üretir." *Dil Gelişimi* Kazanım 5. "Dili iletişim amacıyla kullanır." Kazanım 8. "Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder."
3	2	Eşini Bul	Matematik, Oyun ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik	Dikkat/ Konsantrasyon, Motivasyon, Bellek	*Bilişsel Gelişim* Kazanım 1. "Nesne/durum/olaya dikkatini verir." Kazanım 3. "Algıladıklarını hatırlar". *Sosyal ve Duygusal Gelişim* Kazanım 7. "Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler". *Motor Gelişim* Kazanım 4. "Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar."
4	3	Uçan Balon	Fen, Oyun ve Müzik Bütünleştirilmiş Etkinlik	Dikkat, Değerlendirme, Yeniden Düzenleme, Paylaşma	*Bilişsel Gelişim* Kazanım 1. "Nesne/durum/olaya dikkatini verir." Kazanım 2. "Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur." Kazanım 3. "Algıladıklarını hatırlar." Kazanım 17. "Neden-sonuç ilişkisi kurar." Kazanım 19. "Problem durumlarına çözüm üretir."
5	3	Bir Varmış Bir Yokmuş	Okuma Yazmaya Hazırlık ve Oyun Bütünleştirilmiş Etkinlik	Bellek, Dikkat/ Konsantrasyon, Akranla/Grupla çalışma/İş birliği, Paylaşma	*Bilişsel Gelişim* Kazanım 1. "Nesne/durum/olaya dikkatini verir." Kazanım 3. "Algıladıklarını hatırlar." Kazanım 4. "Nesneleri sayar." Kazanım 15. "Parça-bütün ilişkisini kavrar." *Sosyal ve Duygusal Gelişim* Kazanım 7. "Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler." Kazanım 8. "Farklılıklara saygı gösterir."

6	3	Denemeye Devam Et	Türkçe ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik	Hazzı Erteleme/ Sabırlı Olma, Motivasyon, Yönergeleri Takip Etme	*Bilişsel Gelişim* Kazanım 10. "Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular." *Sosyal ve Duygusal Gelişim* Kazanım 7. "Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler." Kazanım 12. "Değişik ortamlardaki kurallara uyar."
7	4	Benim Yerim Neresi?	Oyun Etkinliği	Akranla/Grupla Çalışma/İş Birliği, Hazzı erteleme/ Sabırlı olma, Yeniden Düzenleme	*Bilişsel Gelişim* Kazanım 2. "Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur." Kazanım 3. "Algıladıklarını hatırlar." Kazanım 5. "Nesne veya varlıkları gözlemler." *Sosyal ve Duygusal Gelişim* Kazanım 7. "Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler." Kazanım 8. "Farklılıklara saygı gösterir." Kazanım 15. "Kendine güvenir."
8	4	Dalgıçlar İş Başında	Fen, Drama ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik	Sorumluluk Alma, Yeniden Düzenleme, Plan yapma/Plana sadık kalma	*Bilişsel Gelişim* Kazanım 2. "Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur." Kazanım 17. "Neden-sonuç ilişkisi kurar." Kazanım 19. "Problem durumlarına çözüm üretir." *Sosyal ve Duygusal Gelişim* Kazanım 7. "Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler." Kazanım 10. "Sorumluluklarını yerine getirir."
9	4	Zıplayalım	Hareket ve Oyun Bütünleştirilmiş Etkinlik	Yönergelere Uygun Hareket etme, Koordinasyon	*Dil Gelişimi* Kazanım 7. "Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar." *Sosyal ve Duygusal Gelişim* Kazanım 7. "Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler." *Motor Gelişim* Kazanım 1. "Yer değiştirme hareketleri yapar." Kazanım 2. "Denge hareketleri yapar." Kazanım 5. "Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder."
10	5	Birlikte Başaralım	Türkçe ve Drama (Rol Oynama) Bütünleştirilmiş Etkinlik	Akranla-Grupla Çalışma/İş Birliği, Plan Yapma/ Plana Sadık Kalma, Sorumluluk Alma	*Bilişsel Gelişim* Kazanım 19. "Problem durumlarına çözüm üretir." *Sosyal ve Duygusal Gelişim* Kazanım 8. "Farklılıklara saygı gösterir." Kazanım 10. "Sorumluluklarını yerine getirir."
11	5	Hisset, Anlat	Drama ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik	Tepki verme (Olumlu-Olumsuz), Empati, Yönergeleri Takip Etme	*Bilişsel Gelişim* Kazanım 17. "Neden-sonuç ilişkisi kurar." *Sosyal ve Duygusal Gelişim* Kazanım 4. "Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar." Kazanım 5. "Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir." *Dil Gelişimi* Kazanım 5. "Dili iletişim amacıyla kullanır."
12	5	Sürahiyi Dolduralım	Oyun, Matematik ve Hareket Bütünleştirilmiş Etkinlik	Dikkat/ Konsantrasyon, Koordinasyon, Yönergeleri Takip Etme	*Bilişsel Gelişim* Kazanım 1. "Nesne/durum/olaya dikkatini verir." Kazanım 10. "Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular." *Dil Gelişimi* Kazanım 7. "Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar." *Motor Gelişim* Kazanım 2. "Denge hareketleri yapar." Kazanım 4. "Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar."

13	6	Çiçeğe Kon	Hareket, Oyun ve Drama Bütünleştirilmiş Etkinlik	Yönergeleri Takip Etme, Motivasyon, Bireysellik, Hazzı erteleme/ Sabırlı olma	*Sosyal ve Duygusal Gelişim* Kazanım 7. "Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler." *Dil Gelişimi* Kazanım 7. "Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar." *Motor Gelişim* Kazanım 1. "Yer değiştirme hareketleri yapar." *Öz Bakım Becerisi* Kazanım 4. "Yeterli ve dengeli beslenir." Kazanım 6. "Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır."
14	6	Tangram	Matematik ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik	Motivasyon, Hazzı erteleme/ Sabırlı olma	*Bilişsel Gelişim* Kazanım 12. "Değişik ortamlardaki kurallara uyar." Kazanım 15. "Parça-bütün ilişkisini kavrar." *Sosyal ve Duygusal Gelişim* Kazanım 3. "Kendini yaratıcı yollarla ifade eder." Kazanım 7. "Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler."
15	6	Yerimi Bul	Türkçe ve Oyun Bütünleştirilmiş Etkinlik	Sorumluluk Alma, Hazzı Erteleme/Sabırlı Olma, Uyum Gösterme	*Dil Gelişimi* Kazanım 5. "Dili iletişim amacıyla kullanır." *Sosyal ve Duygusal Gelişim* Kazanım 10. "Sorumluluklarını yerine getirir." Kazanım 12. "Değişik ortamlardaki kurallara uyar." Kazanım 17. "Başkalarıyla sorunlarını çözer."
16	7	Beni Tanıyor Musun?	Fen ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik	Gözlem (Kendini-çevreyi-davranışları), Dikkat, Bireysellik, Bellek	*Bilişsel Gelişim* Kazanım 1. "Nesne/durum/olaya dikkatini verir." Kazanım 3. "Algıladıklarını hatırlar." Kazanım 5. "Nesne veya varlıkları gözlemler." *Sosyal ve Duygusal Gelişim* Kazanım 15. "Kendine güvenir." *Dil Gelişimi* Kazanım 8. "Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder."
17	7	Görevleri Tamamlayalım	Hareket ve Oyun Bütünleştirilmiş etkinlik	Yönergeleri Takip Etme, Motivasyon, Hazzı erteleme/ Sabırlı olma, Koordinasyon	*Sosyal ve Duygusal Gelişim* Kazanım 7. "Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler." Kazanım 12. "Değişik ortamlardaki kurallara uyar." *Motor Gelişim* Kazanım 1. "Yer değiştirme hareketleri yapar." Kazanım 2. "Denge hareketleri yapar."
18	7	Dürbünle Bakalım	Sanat, Fen ve Alan Gezisi Bütünleştirilmiş Etkinlik	Gözlem (Kendini-çevreyi-davranışları), Değerlendirme, Yeniden Düzenleme	*Bilişsel Gelişim* Kazanım 2. "Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur." Kazanım 3. "Algıladıklarını hatırlar." Kazanım 5. "Nesne veya varlıkları gözlemler." *Sosyal Duygusal Gelişim* Kazanım 3. "Kendini yaratıcı yollarla ifade eder."
19	8	Ne Eksik?	Oyun Etkinliği	Bellek, Dikkat/ Konsantrasyon, Yönergeleri Takip Etme, Motivasyon	*Bilişsel Gelişim* Kazanım 1. "Nesne/durum/olaya dikkatini verir." Kazanım 3. "Algıladıklarını hatırlar." Kazanım 10. "Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular." *Sosyal ve Duygusal Gelişim* Kazanım 7. "Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler." *Dil Gelişimi* Kazanım 7. "Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar."

20	8	Kuralları Öğrenelim	Türkçe ve Drama Bütünleştirilmiş Etkinlik	Kurallara Uyma, Uyum Gösterme, Bireysellik, Gözlem	*Bilişsel Gelişim* Kazanım 3. "Algıladıklarını hatırlar." Kazanım 17. "Neden-sonuç ilişkisi kurar." *Sosyal ve Duygusal Gelişim* Kazanım 12. "Değişik ortamlardaki kurallara uyar." *Dil Gelişimi* Kazanım 8. "Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.
21	8	Tersine Çevirelim	Okuma-yazmaya Hazırlık, Matematik ve Oyun Bütünleştirilmiş Etkinlik	Bellek, Dikkat/ Konsantrasyon, Yeniden Düzenleme	*Bilişsel Gelişim* Kazanım 1. "Nesne/durum/olaya dikkatini verir." Kazanım 3. "Algıladıklarını hatırlar." Kazanım 5. "Nesne veya varlıkları gözlemler."
22	9	Sağlık Rehberim	Okuma Yazmaya Hazırlık, Sanat ve Türkçe Bütünleştirilmiş Etkinlik	Motivasyon, Değerlendirme, Yeniden Düzenleme, Uyum Gösterme, Kurallara Uyma	*Bilişsel Gelişim* Kazanım 2. "Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur." Kazanım 17. "Neden-sonuç ilişkisi kurar." *Sosyal ve Duygusal Gelişim* Kazanım 7. "Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler." Kazanım 12. "Değişik ortamlardaki kurallara uyar." *Öz Bakım Becerileri* Kazanım 4. "Yeterli ve dengeli beslenir."
23	9	Benim Kuklam	Sanat, Türkçe ve Drama Bütünleştirilmiş Etkinlik	Olumlu İletişim, Empati, Akranla/Grupla çalışma/İş Birliği, Plan Yapma/Plana Sadık Kalma	*Sosyal ve Duygusal Gelişim* Kazanım 3. "Kendini yaratıcı yollarla ifade eder." Kazanım 4. "Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar." Kazanım 5. "Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir." Kazanım 8. "Farklılıklara saygı gösterir." *Dil Gelişimi* Kazanım 5. "Dili iletişim amacıyla kullanır."
24	10	Teşekkür Ederim	Türkçe ve Drama Bütünleştirilmiş Etkinlik	Olumlu İletişim, Kurallara Uyma, Empati, Tepki Verme (olumlu-olumsuz)	*Sosyal ve Duygusal Gelişim* Kazanım 4. "Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar." Kazanım 5. "Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir." Kazanım 12. "Değişik ortamlardaki kurallara uyar." *Dil Gelişimi* Kazanım 5. "Dili iletişim amacıyla kullanır."

4.4.2. Öz Düzenleme Eğitimi Etkinliklerinin Uygulama Süreci

Öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin uygulanması, 12 hafta süresince, haftada 2 etkinlik olacak şekilde planlanmıştır. Ancak Covid-19 salgını sebebiyle, okulların açık kalma süresinin kısa olabileceği ön görüldüğünden, 10 haftada toplam 24 etkinlik uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan uygulama, 1. hafta 1 etkinlik, 2. hafta 2 etkinlik, 3. hafta 3 etkinlik, 4. hafta 3 etkinlik, 5. hafta 3 etkinlik, 6. hafta 3 etkinlik, 7. hafta 3 etkinlik, 8. hafta 3 etkinlik, 9. hafta 2 etkinlik ve 10. hafta 1 etkinlik olarak yürütülmüştür.

Araştırmacı her uygulama öncesinde, etkinliğin uygulama alanını hazır hale getirmiştir. Etkinlikler çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunda uygulanmıştır. Etkinliklerin uygulanmasında deney grubunun okul öncesi öğretmeni de sınıfta

bulunmuştur. Her etkinlik sonrasında, deney grubu öğretmeni tarafından Öz Düzenleme Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Gözlem Kaydı Öğretmen Formu doldurulmuştur. Gözlem kayıtlarında öğretmen, kazanım ve göstergelerin uygun olduğunu, materyallerin uygun olduğunu, öğrenme süreçlerinin çok detaylı olarak yazıldığını ve değerlendirme sürecine çok önem verildiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmen etkinlik materyallerinin, uygulayıcının şartlarına göre uygun materyallerle değiştirilebilmesi önerisinde de bulunmuştur.

Uygulama esnasında kontrol grubundaki çocuklara öz düzenleme eğitimi etkinliklerine ait herhangi bir etkinlik uygulanmamış ve bu çocuklar MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı çerçevesinde rutin eğitimlerine devam etmişlerdir. Uygulama tamamlandıktan ve araştırmacı eşliğinde son test verileri alındıktan sonra etik gerekçeler göz önünde bulundurularak kontrol grubundaki çocuklara öz düzenleme eğitimi etkinliklerindeki 4 etkinliğin kendi okul öncesi öğretmenleri tarafından uygulanması sağlanmıştır. Covid-19 salgınının seyri sebebiyle, araştırmacı, kontrol grubundaki etkinliklerin uygulanmasına katılamamıştır. 4 etkinliğin eğitim materyalleri araştırmacı tarafından hazırlanmış ve kontrol grubunun okul öncesi öğretmenine etkinliklerin nasıl uygulanacağının bilgisi verilmiştir. Bu aşamalardan sonra öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin uygulanması tamamlanmıştır.

Öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin uygulaması sırasında Covid-19 salgını sebebiyle çocukların maske takmasına, grup çalışması yaparken mesafeyi korumasına, materyallerin elden ele dolaşmamasına özellikle dikkat edilmiştir. Her malzemeden çocuk sayısı kadar hazırlanmıştır.

4.5. Verilerin Toplanması

Öz Düzenleme Eğitimi Etkinliklerinin uygulanabilmesi, verilerin "Demografik Bilgi Formu", "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" ve "Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği" ile toplanabilmesi ve araştırmanın yürütülebilmesi için öncelikle Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan onay alınmıştır. Onay alındıktan sonra, Kastamonu il merkezinde yer alan anasınıfı ve anaokulları listelenerek Kastamonu İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır.

2019-2020 bahar yarıyılında Kastamonu il merkezinde tesadüfi olarak belirlenen iki anaokulunda deneysel süreç yürütülmeye başlanmıştır. Araştırma öncesinde okul yönetimi, öğretmenler ve çocukların aileleri bilgilendirilmiştir. Bir okuldaki 60-72 aylık 27 çocuk deney grubunu diğer okuldaki 60-72 aylık 25 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur.

Araştırmaya, çocukların okul öncesi öğretmenleri de dâhil edilerek ön test verileri toplanmış ve deney grubuna Öz Düzenleme Eğitimi Etkinlikleri uygulanmaya başlanmıştır. Ancak, Covid-19 salgını sebebiyle uygulama tamamlanamamıştır. Araştırma tekrar 2020-2021 güz yarıyılda tesadüfi olarak belirlenen resmi bir anaokulunun 2 farklı sınıfında okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık 16 çocuk deney grubunu,18 çocuk kontrol grubunu oluşturacak şekilde başlamıştır. Süreç hakkında okul yönetimi, öğretmenler ve çocukların aileleri bilgilendirilmiştir. Demografik Bilgi Formları Covid-19 salgını sebebiyle deney ve kontrol grubundaki çocukların okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurmuştur. Araştırmacı eşliğinde, deneysel çalışma öncesinde tesadüfi olarak belirlenen deney ve kontrol grubu sınıflarının okul öncesi öğretmenleri tarafından "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" ve "Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği" ön test olarak doldurulmuştur. Ön test verileri toplandıktan sonra, deney grubunda, 10 hafta süresince toplam 24 öz düzenleme eğitimi etkinliği uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan çocuklar ise MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında normal eğitim-öğretim aktivitelerine devam etmişlerdir.

Etkinliklerin uygulaması tamamlandıktan sonra, araştırmacı eşliğinde, deney ve kontrol grubu sınıflarının okul öncesi öğretmenleri tarafından "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" ve "Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği" son test olarak tekrar doldurulmuştur.

4.6. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS kullanılarak yapılmıştır. Çalışma grubunun 50'den küçük olduğu durumlarda, normallik testi olarak Shapiro-Wilks testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2008). Deney ve kontrol grubundaki çocukların 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği ve okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği ön test – son test puanlarının Shapiro-Wilks normallik testi sonuçları Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Ön Test Puanlarının Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	İstatistik	*sd*	*p*
Engelleyici Kontrol	Deney	0,973	16	0,882
	Kontrol	0,952	18	0,452
Dikkat	Deney	0,897	16	0,073
	Kontrol	0,956	18	0,529
Çalışma Belleği	Deney	0,936	16	0,299
	Kontrol	0,911	18	0,090

Tablo 4'te deney ve kontrol grubundaki çocukların 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği ön test puanlarının Shapiro-Wilks normallik testi sonuçları sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda, ön test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı, yani puanların normal dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	İstatistik	*sd*	*p*
Engelleyici Kontrol	Deney	0,837	16	0,009**
	Kontrol	0,898	18	0,052
Dikkat	Deney	0,587	16	0,000**
	Kontrol	0,895	18	0,048*
Çalışma Belleği	Deney	0,273	16	0,000**
	Kontrol	0,730	18	0,000**

*$p < 0,05$; **$p < 0,01$

Tablo 5'te deney ve kontrol grubundaki çocukların 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği son test puanlarının Shapiro-Wilks normallik testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde, deney grubu son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu, yani puanların normal dağılım göstermediği görülmüştür ($p < 0,05$). Kontrol grubu son test puanlarında ise engelleyici kontrol alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmazken ($p > 0,05$), dikkat ve çalışma belleği alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Buna göre deney grubu son test puanlarının

tüm alt boyutlarında normal dağılım göstermediği ve kontrol grubu son test puanlarından ise sadece engelleyici kontrol alt boyutu puanlarının normal dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Ön Test Puanlarının Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	İstatistik	sd	p
Yetkinlik ve Motivasyon	Deney	0,782	16	0,002**
	Kontrol	0,911	18	0,088
Dikkat Devamlılığı	Deney	0,868	16	0,026*
	Kontrol	0,847	18	0,008**
Öğrenmeye Karşı Tutum	Deney	0,924	16	0,198
	Kontrol	0,910	18	0,085

*$p < 0,05$; **$p < 0,01$

Tablo 6'da deney ve kontrol grubundaki çocukların okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği ön test puanlarının Shapiro-Wilks normallik testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde, deney grubu yetkinlik ve motivasyon ($p < 0,01$) ve dikkat devamlılığı ($p < 0,05$) ön test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülürken, öğrenmeye karşı tutum alt boyutu ön test puanlarının dağılımında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($p > 0,05$). Kontrol grubu ön test puanlarında ise yetkinlik ve motivasyon alt boyutu ve öğrenmeye karşı tutum alt boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmazken ($p > 0,05$), dikkat alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Buna göre deney grubundaki çocukların okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği ön test puanlarının yetkinlik ve motivasyon alt boyutu ve dikkat devamlılığı alt boyutunda normal dağılım göstermediği; fakat öğrenmeye karşı tutum alt boyutunda normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Kontrol grubundaki çocukların okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği ön test puanlarının yetkinlik ve motivasyon alt boyutu ve öğrenmeye karşı tutum alt boyutunda normal dağılım gösterdiği; fakat dikkat devamlılığı alt boyutunda normal dağılım göstermediği saptanmıştır.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Son Test Puanlarının Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	İstatistik	sd	p
Yetkinlik ve Motivasyon	Deney	0,398	16	0,000**
	Kontrol	0,917	18	0,114
Dikkat Devamlılığı	Deney	0,699	16	0,000**
	Kontrol	0,791	18	0,001**
Öğrenmeye Karşı Tutum	Deney	0,697	16	0,000**
	Kontrol	0,856	18	0,011*

*$p < 0,05$; **$p < 0,01$

Tablo 7'de deney ve kontrol grubundaki çocukların okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği son test puanlarının Shapiro-Wilks normallik testi sonuçları yer almaktadır. Tabloya göre, deney grubundaki çocukların yetkinlik ve motivasyon, dikkat devamlılığı ve öğrenmeye karşı tutum son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($p < 0,01$). Kontrol grubu son test puanlarında ise yetkinlik ve motivasyon alt boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ($p > 0,05$), dikkat devamlılığı alt boyutu ($p < 0,01$) ve öğrenmeye karşı tutum alt boyutu son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Buna göre deney grubundaki çocukların okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği son test puanlarının, yetkinlik ve motivasyon alt boyutu, dikkat devamlılığı alt boyutu ve öğrenmeye karşı tutum alt boyutunda normal dağılım göstermediği görülmüştür. Kontrol grubundaki çocukların okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği ön test puanlarının yetkinlik ve motivasyon alt boyutunda normal dağılım gösterdiği, dikkat devamlılığı alt boyutu ve öğrenmeye karşı tutum alt boyutunda normal dağılım göstermediği saptanmıştır.

Normallik testi sonuçları göz önünde bulundurularak, deney ve kontrol gruplarının 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği ön test puanlarına parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi, son test puanlarına parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği ön test ve son test puanları Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanları arasındaki farkları incelemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

BÖLÜM 5

BULGULAR VE YORUM

Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin çocukların öz düzenleme ve öğrenme becerilerine etkisinin incelenmesi amacı ile yürütülen araştırmanın bulguları bu bölümde verilmiştir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	*n*	$\bar{x}$	*ss*	*sd*	*t*	*p*
Engelleyici Kontrol	Deney	16	3,09	0,67	32	-2,233	0,033*
	Kontrol	18	3,57	0,59			
Dikkat	Deney	16	3,65	0,69	32	-1,751	0,090
	Kontrol	18	4,02	0,55			
Çalışma Belleği	Deney	16	3,95	0,42	32	-1,155	0,257
	Kontrol	18	4,19	0,73			

*$p < 0,05$

Tablo 8 incelendiğinde, uygulama öncesinde deney grubundaki çocukların 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği engelleyici kontrol alt boyutu puanlarının ortalamasının $\bar{x} = 3,09$, kontrol grubu çocuklarının engelleyici kontrol alt boyutu puanlarının ortalamasının $\bar{x} = 3,57$ olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların dikkat alt boyutu ön test puan ortalaması $\bar{x} = 3,65$ iken kontrol grubundaki çocukların ön test puan ortalaması $\bar{x} = 4,02$'dir. Çalışma belleği alt boyutunda ise deney grubundaki çocukların ön test puan ortalaması $\bar{x} = 3,95$ iken kontrol grubundaki çocukların $\bar{x} = 4,19$ olduğu görülmüştür. Uygulanan bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre uygulama

öncesinde deney ve kontrol grubundaki çocukların engelleyici kontrol alt boyutu puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır $\left(t_{(32)} = -2{,}233;\ p < 0{,}05\right)$. Bu verilerden yola çıkarak uygulama öncesinde kontrol grubundaki çocukların engelleyici kontrol becerilerinin deney grubundaki çocuklardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların dikkat alt boyutu puanları arasında $\left(t_{(32)} = -1{,}157;\ p > 0{,}05\right)$ ve çalışma belleği alt boyutu puanları arasında $\left(t_{(32)} = -1{,}155;\ p > 0{,}05\right)$ istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Dolayısıyla uygulama öncesinde 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeğinin dikkat alt boyutu ve çalışma belleği alt boyutu puanları açısından deney ve kontrol grubundaki çocukların benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Ön Test Son Test Puan Ortalamaları, Ortanca, Varyans ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Alt Boyut		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
			Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği	Engelleyici Kontrol	Ortalama	3,09	4,79	3,57	4,24
		Ortanca	3,07	4,88	3,50	4,32
		Varyans	0,45	0,06	0,35	0,09
		SS	0,67	0,24	0,59	0,31
	Dikkat	Ortalama	3,65	4,97	4,02	4,54
		Ortanca	3,89	5,00	4,11	4,56
		Varyans	0,47	0,00	0,31	0,15
		SS	0,69	0,06	0,55	0,39
	Çalışma Belleği	Ortalama	3,95	4,99	4,19	4,72
		Ortanca	4,00	5,00	4,40	5,00
		Varyans	0,17	0,00	0,53	0,18
		SS	0,42	0,05	0,73	0,42

Tablo 9'da deney ve kontrol grubundaki çocukların 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği ön test, son test puan ortalamaları, ortanca, varyans ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 10

Deney Grubu Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Ön Test - Son Test Puanlarına Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Ön Test – Son Test	*N*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*Z*	*p*
Engelleyici Kontrol	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-3,518	0,00**
	Pozitif Sıra	16	8,50	136,00		
	Eşit	0				
Dikkat	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-3,523	0,00**
	Pozitif Sıra	16	8,50	136,00		
	Eşit	0				
Çalışma Belleği	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-3,526	0,00**
	Pozitif Sıra	16	8,50	136,00		
	Eşit	0				

**$p < 0,01$

Tablo 10'da deney grubundaki çocuklara uygulanan öz düzenleme eğitimi etkinlikleri sonucunda 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği alt boyutları ön test-son test puanlarına uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları verilmiştir. Buna göre engelleyici kontrol, dikkat ve çalışma belleği alt boyutu ön test-son test puanları arasında negatif sıra ortalamalarının her alt boyut için 0,00, pozitif sıra ortalamalarının 8,50 olduğu görülmektedir. Engelleyici kontrol alt boyutu ön test-son test puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($Z = -3,518$; $p < 0,01$). Benzer şekilde dikkat alt boyutu ön test-son test puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($Z = -3,523$; $p < 0,01$). Son alt boyut olan çalışma belleği alt boyutu ön test-son test puanları arasında yine son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu görülmektedir ($Z = -3,526$; $p < 0,01$). Öz düzenleme eğitimi etkinlikleri uygulanan deney grubundaki çocukların aldıkları eğitim ile 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeğinin tüm alt boyut puanlarında artış gösterdikleri ifade edilebilir.

Hautakangas, Kupulainen ve Uusitalo (2021) Çocukların Becerileri isimli öz düzenlemeyi geliştirmeyi amaçlayan Finlandiya programını zayıf öz düzenleme becerisine sahip çocukların katılımıyla yürütmüşlerdir. 10 hafta süren araştırmaları sonucunda deneysel çalışmanın uygulandığı grupta yer alan çocukların öz düzenleme becerilerinde artış gözlendiğini belirtmişlerdir. Gündüz (2020) geliştirdiği öz düzenleme eğitim programını 5 yaşındaki okul öncesi dönem çocuklarına 10 hafta süresince uygulaması sonucunda

çocukların öz düzenleme becerilerinde artış gözlendiğini belirtmiştir. Ezmeci (2019) geliştirdiği öz düzenleme programını 26 okul öncesi dönem çocuğunun katılımıyla 10 hafta süresince uygulamıştır. Uygulama sonucunda katılımcı tüm çocukların öz düzenleme becerilerinde artış olduğunu ifade etmiştir. Özkür (2019) geliştirdiği Embedded Öğrenme Temelli Hareket Eğitim Programını 60-72 aylık 30 okul öncesi dönem çocuğunun katılımıyla 12 hafta süreyle uygulamıştır. Çalışma sonunda deney grubu çocuklarının davranışsal öz düzenleme becerilerinde artış saptamıştır. Çelik (2017) geliştirdiği Çocuk Katılımlı Eğitim Programının 15 etkinlikten oluşan uygulamasını 60-72 aylık 28 çocuğun katılımıyla yürütmüştür. Çalışma sonucunda Çocuk Katılımlı Eğitim Programının, deney grubu çocuklarının dürtü/dikkat kontrolü, olumlu duygu ve öz düzenleme alt boyutlarında öz düzenleme becerisini artırdığını saptamıştır. Sezgin (2016) geliştirdiği oyun temelli davranışsal öz düzenleme eğitim programını 27 okul öncesi dönem çocuğuna uygulamıştır. Uygulama sonunda geliştirdiği programın çocukların öz düzenleme becerilerini artırdığını ifade etmiştir. Bu çalışmalar ve mevcut çalışmanın aksine Lonigan ve Phillips (2012) ise öz düzenleme temelli müfredatın çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Bu çalışmada ise araştırmacı tarafından geliştirilen ve uygulanan öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin ilk uygulamalarında, çocukların çift ayak üzerinde zıplama, tek ayak üzerinde zıplama, belirli bir çizgi üzerinde yürüme, konuşurken sırasını bekleme, kendisine söz hakkı verildiğinde konuşmayı başlatma, yönergelere uyma gibi alanlarda desteklenmeye gereksinim duydukları gözlenmiştir. İlk uygulamalardan sonra, çocukların zaman içerisinde sırasını bekleme, hazzı erteleme, grupla çalışma, kendini ifade etme, zamanı etkili kullanma, dikkatini kullanma konusunda gelişme sağladıkları fark edilmiştir. Son uygulamalarda, çocukların motivasyonunun daha yüksek olduğu ve daha istekli oldukları gözlenmiştir. Araştırmacıdan yardım isteme giderek azalmıştır. Zaman içerisinde, etkinliğini tamamlayan çocuğun, fikrini söylemek için sıranın kendisine gelmesini beklediği gözlenmiştir. Uygulama sırasındaki gözlemler ve deney grubu çocuklarının 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği son test puanlarına bakarak araştırmacı tarafından geliştirilen öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin çocukların öz düzenleme becerilerini artırdığı söylenebilir.

Tablo 11

Kontrol Grubundaki Çocukların 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Ön Test – Son Test	*n*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*Z*	*p*
Engelleyici Kontrol	Negatif Sıra	3	5,00	15,00	-2,915	0,004**
	Pozitif Sıra	14	9,86	138,00		
	Eşit	1				
Dikkat	Negatif Sıra	4	7,25	29,00	-2,251	0,024*
	Pozitif Sıra	13	9,54	124,00		
	Eşit	1				
Çalışma Belleği	Negatif Sıra	5	5,60	28,00	-2,072	0,038*
	Pozitif Sıra	11	9,82	108,00		
	Eşit	2				

*$p < 0,05$; **$p < 0,01$

Tablo 11'de kontrol grubundaki çocuklara uygulanan eğitim sonucunda 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği alt boyutları ön test-son test puanlarına uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları verilmiştir. Buna göre engelleyici kontrol alt boyutu ön test-son test puanlarında negatif sıra ortalaması 5,00 iken pozitif sıra ortalaması 9,86 olmuştur. Dikkat alt boyutu ön test-son test arasındaki negatif sıra ortalaması 7,25 iken pozitif sıra ortalaması 9,54 olarak elde edilmiştir. Çalışma belleği alt boyutunda negatif sıra ortalaması 5,60 iken pozitif sıra ortalaması 9,82 bulunmuştur. Bu doğrultuda engelleyici kontrol alt boyutu ön test-son test puanları arasındaki fark son testler lehine istatistiksel olarak anlamlıdır ($Z = -2,915$; $p < 0,01$). Benzer şekilde dikkat alt boyutu ön test-son test puanları arasındaki fark ($Z = -2,251$; $p < 0,05$) ve çalışma belleği alt boyutu ön test-son test puanları arasındaki fark ($Z = -2,072$; $p < 0,05$) son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlıdır. Dolayısıyla kontrol grubundaki çocuklara uygulanan eğitim öğretim faaliyetlerinin çocukların, 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeğinin tüm alt boyutlarının puanlarında olumlu bir farklılaşma yarattığı söylenebilir.

Ezmeci (2019) öz düzenleme programının çocukların öz düzenleme, problem davranışları ve sosyal becerileri üzerine etkisini incelediği çalışmasında 10 haftalık süre sonunda MEB programı çerçevesinde eğitim alan okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin arttığını tespit etmiştir. Gündüz (2020) öz düzenleme eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ve etkileşimli akran oyunlarına etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında 10 hafta süren uygulama sonunda MEB programına

dayalı olarak rutin eğitimlerini sürdüren çocukların öz düzenleme becerilerinde artış tespit etmiştir.

Kıyaker (2017) eğitici drama programının öz düzenleme becerilerine etkisini incelediği çalışmasında, karma olarak oluşturulan kontrol grubu öğrencilerine 10 hafta süresince uygulanan MEB müfredatına dayalı etkinliklerin öz düzenleme becerilerini artırdığını belirtmiştir. Sezgin (2016) oyun temelli eğitimin, çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerine etkisini incelemeyi amaçladığı 8 hafta süren deneysel çalışması sonucunda, kontrol grubuna uygulanan rutin MEB programı etkinliklerinin 48-60 aylık okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinde artış sağladığını ifade etmiştir. Literatürde bu genel durumun tersine bir duruma yer veren çalışmalar da göze çarpmaktadır. Örneğin Skibbe vd. (2011) okul öncesi eğitimin çocukların öz düzenleme becerisi ile ilişkisinin olmadığını belirtmişlerdir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, MEB okul öncesi eğitim programı çerçevesinde çocukların devam ettiği eğitimin, çocukların öz düzenleme becerilerinde artış sağladığı saptanmıştır. Bir başka deyişle MEB okul öncesi eğitim programının da çocukların öz düzenleme becerilerini artırdığı söylenebilir. Kontrol grubu çocuklarının öz düzenleme becerilerindeki bu artış; kontrol grubu okul öncesi öğretmeninin MEB okul öncesi eğitim programından öz düzenleme becerisini destekleyecek kazanım ve göstergeleri seçerek etkinliklerini hazırlamış olmasından ayrıca çocukların gelişimsel olarak bir iki aylık bir süreç de bile ilerleme göstermelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	*n*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*p*
Engelleyici Kontrol	Deney	16	25,09	401,50	22,50	0,00**
	Kontrol	18	10,75	193,50		
Dikkat	Deney	16	25,03	400,50	23,50	0,00**
	Kontrol	18	10,81	194,50		
Çalışma Belleği	Deney	16	21,13	338,00	86,00	0,046*
	Kontrol	18	14,28	257,00		

*$p < 0,05$; **$p < 0,01$

Tablo 12 incelendiğinde uygulama sonrasında çocukların 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği son test puanlarına göre engelleyici kontrol alt boyutu puanlarının sıra ortalamasının deney grubunda 25,09, kontrol grubunda 10,75 olduğu görülmektedir. Dikkat alt boyutu puanlarının sıra ortalaması deney grubunda 25,03, kontrol grubunda 10,81 ve çalışma belleği alt boyutu puanlarının sıra ortalaması deney grubunda 21,13, kontrol grubunda 14,28 olarak saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının sıra ortalamaları arasındaki fark deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlıdır ($U = 22{,}50$; $p < 0{,}01$). Dikkat alt boyutu son test puanları sıra ortalamaları arasındaki fark ($U = 23{,}50$; $p < 0{,}01$) ve çalışma belleği alt boyutu son test puanları sıra ortalamaları arasındaki fark ($U = 86{,}00$; $p < 0{,}05$) deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu doğrultuda deney grubundaki çocuklara verilen öz düzenleme eğitiminin kontrol grubundaki çocuklara verilen eğitime göre öz düzenleme becerilerinde daha fazla artış sağladığı söylenebilir.

Gündüz (2020), öz düzenleme eğitim programının etkileşimli akran oyunları ve öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı deneysel çalışmasında, öz düzenleme programını 10 hafta süreyle deney grubu çocuklarına uygulamıştır. Çalışma sonucunda deney grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerindeki artışın rutin müfredat eğitimlerine devam eden çocuklardan daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Ezmeci (2019) kendisinin geliştirdiği ve 26 okul öncesi dönem çocuğunun katılımı ile 7 hafta süreyle uyguladığı öz düzenleme eğitim programının öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkısının, rutin eğitimlerine devam eden kontrol grubundaki 26 çocuğa göre daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Dinçer Yavuz (2019) Montessori Eğitim Programı ile eğitim alan okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenlemenin olumlu duygu alt boyutu puanlarının geleneksel programla eğitim gören çocuklara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Kayalı (2019) geliştirdiği Öz Düzenleme Temelli Yaratıcı Drama Eğitim Programını 12 hafta süresince 42 çocuğun katılımıyla uygulamıştır. Araştırma sonunda deney grubu çocuklarının öz düzenlemenin dikkat, dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyutlarında kontrol grubu çocuklarına göre daha fazla artış gösterdiğini belirtmiştir. Liman ve Tepeli (2019) geliştirdikleri öz düzenleme becerileri eğitim programını 40 okul öncesi çocuğun katıldığı deneysel bir çalışma ile 10 hafta süreyle uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, öz düzenleme becerileri eğitim programının uygulandığı deney grubu çocuklarının öz düzenleme becerilerinde daha fazla gelişim gösterdiğini rapor etmişlerdir. Shiu, Wang ve Chen (2020) 1 deney ve 3 kontrol grubu üzerine kurguladıkları çalışmalarını toplam 94 okul

öncesi dönem çocuğun katılımıyla yürütmüşlerdir. 12 hafta süren çalışmalarında deney grubu çocuklarına öz düzenlemeyi geliştirici etkinlikler uygulamışlardır. Araştırma sonucunda ise deney grubu çocuklarının öz düzenleme becerilerindeki artışın kontrol gruplarındaki çocuklardan daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Sezgin (2017) araştırmasında bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak, geliştirdiği oyun temelli davranışsal öz düzenleme eğitim programının uygulamasını toplam 54 okul öncesi dönem çocuğunun katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda programın uygulandığı çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerindeki artışın diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Mevcut araştırmanın tersine Şahin (2019) High/Scope ve MEB müfredatının uygulandığı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklardan elde ettiği verilere dayanarak, çocukların öz düzenleme becerilerinin kullanılan müfredata göre değişmediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Lonigan ve Phillips (2012) öz düzenleme becerilerini geliştirmek için tasarladıkları müfredatın çocukların öz düzenleme becerileri veya akademik becerilerindeki gelişimi desteklemediğini belirtmiştir.

Bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin dikkat/konsantrasyon, motivasyon, hazzı erteleme/sabırlı olma, değerlendirme, gözlem, bellek, kurallara uyma, yeniden düzenleme, uyum gösterme, empati, sorumluluk alma, paylaşma gibi kavramları tekrarlayarak sarmal bir şekilde eğitimi sürdürmesi, deney grubundaki çocukların öz düzenleme becerisinde daha fazla artış sağlamış olabilir.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Ön Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	*n*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*P*
Yetkinlik ve Motivasyon	Deney	16	17,47	279,50	143,50	0,986
	Kontrol	18	17,53	315,50		
Dikkat Devamlılığı	Deney	16	14,31	229,00	93,00	0,071
	Kontrol	18	20,33	366,00		
Öğrenmeye Karşı Tutum	Deney	16	14,41	230,50	94,50	0,84
	Kontrol	18	20,25	364,50		

Tablo 13 incelendiğinde, deney grubunun okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği yetkinlik ve motivasyon alt grubu ölçeği puanlarının sıra ortalaması 17,47, kontrol grubunun sıra

ortalaması 17,53'tür. Deney grubunun dikkat devamlılığı alt boyutu sıra ortalaması 14,31, kontrol grubunun sıra ortalaması 20,33'tür. Öğrenmeye karşı tutum alt boyutunda deney grubunun sıra ortalaması 14,41, kontrol grubunun sıra ortalaması 20,25'tir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği alt boyutlarından yetkinlik ve motivasyon alt boyutu ön test puanlarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U = 143{,}50$; $p > 0{,}05$). Deney ve kontrol grubundaki çocukların dikkat devamlılığı alt boyutu puanlarının sıra ortalaması arasında ($U = 93{,}00$; $p > 0{,}05$) ve öğrenmeye karşı tutum alt boyutu puanları sıra ortalaması arasında ($U = 94{,}50$; $p > 0{,}05$) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Bu durumda uygulama öncesinde okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği puanlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Ön Test Son Test Puan Ortalamaları, Ortanca, Varyans ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Alt Boyut		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
			Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Öğrenme Davranışları Ölçeği	Yetkinlik ve Motivasyon	Ortalama	2,45	2,99	2,54	2,69
		Ortanca	2,50	3,00	2,64	2,64
		Varyans	0,17	0,00	0,10	0,04
		SS	0,42	0,03	0,31	0,21
	Dikkat Devamlılığı	Ortalama	2,48	2,81	2,74	2,73
		Ortanca	2,50	2,75	2,82	2,75
		Varyans	0,18	0,01	0,06	0,03
		SS	0,43	0,09	0,24	0,18
	Öğrenmeye Karşı Tutum	Ortalama	2,18	2,75	2,48	2,37
		Ortanca	2,40	2,80	2,50	2,30
		Varyans	0,09	0,00	0,05	0,02
		SS	0,29	0,07	0,21	0,13

Tablo 14'te deney ve kontrol grubu çocuklarının ön test / son test puanlarına ait ortalama, ortanca, varyans ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 15

Deney Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Ön Test - Son Test Puanlarına uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Ön Test – Son Test	*N*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*Z*	*P*
Yetkinlik ve Motivasyon	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-3,420	0,001**
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	1				
Dikkat Devamlılığı	Negatif Sıra	5	4,00	20,00	-2,282	0,022*
	Pozitif Sıra	10	10,00	100,00		
	Eşit	1				
Öğrenmeye Karşı Tutum	Negatif Sıra	1	1,50	1,50	-3,454	0,001**
	Pozitif Sıra	15	8,97	134,50		
	Eşit	0				

*$p < 0,05$; **$p < 0,01$

Tablo 15 incelendiğinde uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği yetkinlik ve motivasyon alt boyutunda negatif sıra ortalaması 0,00, pozitif sıra ortalaması 8,00 olduğu görülmektedir. Dikkat devamlılığı alt boyutunda negatif sıra ortalaması 4,00, pozitif sıra ortalaması 10,00 olmuştur. Öğrenmeye karşı tutum alt boyutunda ise negatif sıra ortalaması 1,50 iken pozitif sıra ortalaması 8,97'dir. Deney grubundaki çocuklara uygulanan öz düzenleme eğitimi etkinlikleri çerçevesindeki eğitim sonucunda okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği alt boyutlarından yetkinlik ve motivasyon alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında (Z = -3,420; $p < 0,01$), dikkat devamlılığı alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında (Z = -2,282; $p < 0,05$) ve öğrenmeye karşı tutum alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında (Z = -3,454; $p < 0,01$) son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocuklar uygulama sonrasında okul öncesi öğrenme davranışları ölçeğinin tüm alt boyutlarında artış göstermiştir. Buradan çocuklara uygulanan öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin çocukların öğrenme davranışlarında da artış sağladığı sonucuna varılabilir.

Öğrenme bireyin çevresi ile etkileşimiyle ya da planlı olarak uygulanan eğitim sonucunda gerçekleşebilir (Bronson, 2019). Sakız ve Yetkin Özdemir (2014) öz düzenlemenin çeşitli öğrenme yöntemlerinin kazanılmasını ve daha önce kazanılmış öğrenme yöntemlerinin uygun şartlarda sergilenmesini, davranışların izlenmesini ve davranışların sonuçlarının değerlendirilmesini sağladığını belirtmişlerdir. Öz düzenleme becerisine sahip birey

öğrenme sürecinde aktif olan ve öz düzenleme süreçlerini kullanarak kendi öğrenme stratejisini düzenleyen öğrenendir. Bu öğrenenlerden beklenen uygun öğrenme stratejilerini seçmeleri ve kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleridir (Aydın & Demir Atalay, 2015). Bu bilgiler ışığında araştırmacı tarafından deney grubu çocuklarına uygulanan gözlem yapma, plan yapma, değerlendirme, karar verme, yeniden düzenleme gibi becerileri kapsayan planlı öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin çocukların öğrenme stratejilerini de kullanmasına ve geliştirmesine katkı sağladığı sonucuna varılmaktadır. Örneğin deney grubu çocuklarının öğrenme davranışlarının, öz düzenleme eğitimi etkinliklerinden uçan balon etkinliğinde balonu boş ve kademeli şekilde su doldurduktan sonra havaya fırlatarak; nadir görülen hayvanlar etkinliğinde hayvanların özelliklerini inceledikten sonra hafızada tutup, kendisinden tamamlaması istenen hayvanları uygun şekilde tamamlayıp resimlerini çizerek; tersine çevirelim etkinliğinde çiçekleri uygun şekilde tersine çevirdikten sonra boyayarak; sağlıklı olmak için dikkat edilmesi gereken noktaları, sağlıklı yiyecekleri öğrendikten sonra sağlık rehberi hazırlayıp bu rehberi diğer anasınıflarındaki çocuklara açıklayarak; okul servisinde seyahat etmeye yönelik drama etkinliği yaparak, kuralları ve güvenli trafik için gerekli şartları yaşayarak desteklendiği söylenebilir.

Tablo 16

Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Ön Test - Son Test Puanlarına uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Ön Test – Son Test	*n*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*Z*	*p*
Yetkinlik ve Motivasyon	Negatif Sıra	5	8,30	41,50	-1,375	0,169
	Pozitif Sıra	11	8,59	94,50		
	Eşit	2				
Dikkat Devamlılığı	Negatif Sıra	6	4,83	29,00	-0,153	0,878
	Pozitif Sıra	4	6,50	26,00		
	Eşit	8				
Öğrenmeye Karşı Tutum	Negatif Sıra	12	8,58	103,00	-1,823	0,068
	Pozitif Sıra	4	8,25	33,00		
	Eşit	2				

Tablo 16 incelendiğinde kontrol grubundaki çocuklara uygulanan MEB okul öncesi eğitim programı çerçevesindeki eğitim sonucunda çocukların okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği yetkinlik ve motivasyon alt boyutunda negatif sıra ortalaması 8,30, pozitif sıra

ortalaması 8,59 olmuştur. Dikkat devamlılığı alt boyutunda negatif sıra ortalaması 4,83, pozitif sıra ortalaması 6,50'dir. Öğrenmeye karşı tutum alt boyutunda ise negatif sıra ortalaması 8,58 iken pozitif sıra ortalaması 8,25 olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği alt boyutlarından yetkinlik ve motivasyon alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında (Z = -1,375; p > 0,05), dikkat devamlılığı alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında (Z = -0,153; p > 0,05) ve öğrenmeye karşı tutum alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında (Z = -1,823; p > 0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Dolayısıyla MEB okul öncesi eğitim programı çerçevesindeki normal eğitimlerine devam eden kontrol grubundaki çocukların, 10 hafta sonunda okul öncesi öğrenme davranışları ölçeğinin alt boyut puanlarında değişim göstermedikleri söylenebilir.

Berhenke (2013) öz düzenleme ve motivasyonun önemli ölçüde örtüştüğünü ve her ikisinin de eşzamanlı olarak akademik başarıyı öngördüğünü belirtmiştir. Dikkat kontrolü, birçok araştırmacının öz düzenleme tanımlarının merkezi bir bileşenidir (Rothbart & Hwang, 2005). Dolayısıyla öz düzenleme becerilerindeki yükseliş öğrenme davranışlarından birisi olan dikkat kontrolü için de bir yükselmeye neden olabilir. Çalışma belleği, çocukların talimatları hatırlamalarına ve takip etmelerine olanak tanır ve sorunlara çözüm planlamalarına yardımcı olur (McClelland vd., 2007) ve çocuk daha önce modellenen davranışla ürettiği davranışı karşılaştırırken kullanılır. Engelleyici kontrol, erken çocukluk döneminde hızla gelişir (Diamond, 2002) ve bir soruna veya yanlış davranışlara yanlış çözümleri durdurarak ve daha uyumlu tepkiler veya davranışlar gerçekleştirerek çocukların davranışı kontrol etmelerine yardımcı olur (McClelland vd., 2007). Dolayısıyla çocukların öz düzenleme becerilerindeki artışın öğrenme davranışlarında da artış sağladığı söylenebilir. Buradan çocukların öğrenme davranışlarında artış sağlayabilmek için öz düzenleme becerilerini desteklemenin faydalı olacağı sonucuna varılabilir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	*n*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*p*
Yetkinlik ve Motivasyon	Deney	16	25,13	402,00	22,00	0,00**
	Kontrol	18	10,72	193,00		
Dikkat Devamlılığı	Deney	16	18,94	303,00	121,00	0,443
	Kontrol	18	16,22	292,00		
Öğrenmeye Karşı Tutum	Deney	16	26,38	422,00	2,00	0,00**
	Kontrol	18	9,61	173,00		

**$p < 0,01$

Tablo 17 incelendiğinde, uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği alt boyutlarından yetkinlik ve motivasyon alt boyutu sıra ortalaması 25,13, kontrol grubu çocuklarının sıra ortalaması 10,72 olduğu görülmektedir. Dikkat devamlılığı alt boyutunda deney grubundaki çocukların sıra ortalaması 18,94, kontrol grubu çocuklarının ise 16,22 olmuştur. Öğrenmeye karşı tutum alt boyutunda ise deney grubundaki çocukların sıra ortalaması 26,38 iken kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamasının 9,61 olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre yetkinlik ve motivasyon puanlarının sıra ortalaması arasındaki fark deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlıdır ($U = 22,0$; $p < 0,01$). Dikkat devamlılığı alt boyutu puanlarının sıra ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($U = 121,0$; $p > 0,05$). Öğrenmeye karşı tutum alt boyutu puanlarının sıra ortalamaları arasındaki fark deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlıdır ($U = 2,00$; $p < 0,01$). Bu nedenle deney grubundaki çocuklara uygulanan öz düzenleme eğitiminin kontrol grubundaki çocuklara uygulanan eğitime göre okul öncesi öğrenme davranışları ölçeğinin yetkinlik ve motivasyon alt boyutu ile öğrenmeye karşı tutum alt boyutlarında daha fazla artış sağladığı söylenebilir. Dikkat devamlılığı alt boyutunda ise deney grubundaki çocukların uygulama sonrasında kontrol grubundaki çocuklara göre daha fazla artış gösterdikleri fakat bu artışın anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir.

İnsanlar motive olmak için öz düzenleme becerisine ihtiyaç duyar (Bronson, 2019). Öğrenmenin en üst seviyede gerçekleşebilmesi için öğrenenlerin hissettiği duyguları fark etmesi ve bu duyguları düzenlemesi gerekir. Öğrenenlerin olumlu duygular içinde olması gelişim düzeyi ve kültür fark etmeksizin öğrenme sürecine olumlu katkı sağlar (Sakız, 2014).

Buradan öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin çocukların motivasyonunu destekleyerek olumlu duygular hissetmesini sağladığı çıkarımı yapılabilir. Motivasyonu yükselen deney grubu çocuklarının öz düzenleme becerisi yükselirken öğrenme davranışlarında da artış meydana gelmiştir. Çocuğa öz düzenleme becerisini geliştirici planlı eğitim etkinlikleri ve eğitim ortamı sunmak, çocuğun öğrenme davranışlarını en üst seviyede geliştirmesine katkı sağlayabilir. Öğrenme davranışları gelişen çocuk bir sonraki eğitim kademesine daha hazır olarak başlayabilir. Tekin (2018) de, öz düzenleme becerisi yüksek olan çocukların ilkokula hazırbulunuşluk seviyelerinin de yüksek olduğunu belirtmiştir.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu bölümde okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin çocukların öz düzenleme ve öğrenme becerilerine etkisinin incelenmesi amacı ile Kastamonu il merkezinde, 60-72 aylık çocukların devam ettiği bir anaokulunda uygulanan çalışmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmaya Kastamonu il merkezinde, 60-72 aylık çocukların devam ettiği bir anaokulunun iki ayrı sınıfında eğitim almakta olan deney grubunda 16, kontrol grubunda 18 çocuk olmak üzere toplam 34 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri (1 deney grubu öğretmeni, 1 kontrol grubu öğretmeni) katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak çalışma grubunun ve ailelerinin özelliklerini belirleyebilmek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen "Demografik Bilgi Formu", çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek amacı ile ön test-son test olarak "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)", çocukların öğrenme davranışlarını belirlemek amacı ile ön test-son test olarak "Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği" ve deney grubunda yer alan çocukların okul öncesi öğretmeninin öz düzenleme becerisini geliştirici etkinlikler hakkındaki düşüncelerini öğrenebilmek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan "Öz Düzenleme Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Gözlem Kaydı Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Öz Düzenleme Eğitimi Etkinlikleri deney grubundaki çocuklara 10 hafta boyunca toplam 24 etkinlik olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi yapıldıktan sonra aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Deney grubunun yaş ortalaması 64,56 ve kontrol grubunun yaş ortalaması 65,56 aydır.
- Çocukların %52,9'u kız ve %47,1'i erkektir. Deney grubundaki çocukların %50'si kız %50'si erkek, kontrol grubundaki çocukların %55,6'sı kız %44,4'ü erkektir.
- Çocukların %23,5'i tek çocuk, %61,8'inin 1 kardeşi, %14,7'sinin ise 2 kardeşi vardır.
- Çalışma grubundaki çocukların %50'si ilk çocuk, %47,1'i ikinci çocuk ve %2,9'u üçüncü çocuktur.
- Çocukların annelerinin %2,9'u lise mezunu iken geri kalan %97,1 çocuğun anneleri üniversite ya da daha yüksek seviyede eğitim almıştır.
- Çocukların babalarının %11,8'i lise mezunu, diğer çocukların babaları ise üniversite ya da daha yüksek seviyede eğitim almıştır.
- Çocukların annelerinin %5,9'u, babalarının ise %2,9'u çalışmamaktadır.
- Deney ve kontrol grubu çocuklarının 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeğinin ön test puanları arasında uygulanan bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, dikkat ve çalışma belleği alt boyutları puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu iki alt boyuta göre uygulama öncesinde gruplar benzerdir. Engelleyici kontrol alt boyutu ön test puanları arasında ise kontrol grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Uygulama öncesinde kontrol grubu çocuklarının deney grubu çocuklarına göre daha fazla engelleyici kontrol becerisine sahip oldukları söylenebilir.
- Deney grubu çocuklarının 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği ön test-son test puanlarına uygulanan, Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre tüm alt boyutlarda son testler lehine anlamlı fark vardır. Dolayısıyla uygulanan öz düzenleme eğitimi etkinlikleri 10 hafta sonunda deney grubu çocuklarının öz düzenleme becerilerini artırmıştır.
- Kontrol grubu çocuklarının 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği ön test-son test puanlarına uygulanan, Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre tüm alt boyutlarda son testler lehine anlamlı fark vardır. Dolayısıyla kontrol grubu çocuklarına uygulanan MEB okul öncesi eğitim programının 10 hafta sonunda kontrol grubu çocuklarının öz düzenleme becerilerini artırdığı söylenebilir.
- Deney ve kontrol grubundaki çocukların 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği son test puanları arasında, Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre

tüm alt boyutlarda deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Dolayısıyla deney grubu çocuklarına uygulanan öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin, kontrol grubunun devam ettiği MEB okul öncesi eğitim programına göre öz düzenleme becerilerini daha fazla artırdığı saptanmıştır.

- Deney ve kontrol grubu çocuklarının okul öncesi öğrenme davranışları ölçeğinin ön test puanları arasında uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunmadığı yani uygulama öncesinde grupların benzer olduğu saptanmıştır.
- Deney grubundaki çocukların okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği ön test-son test puanlarına uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda yetkinlik ve motivasyon, dikkat devamlılığı ve öğrenmeye karşı tutum alt boyutlarında son test lehine anlamlı fark saptanmıştır. Yani deney grubunun okul öncesi öğrenme davranışları ölçeğinin tüm alt boyut puanları yükselmiştir.
- Kontrol grubundaki çocukların okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği ön test-son test puanlarına uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda yetkinlik ve motivasyon, dikkat devamlılığı ve öğrenmeye karşı tutum alt boyutlarının tamamında fark saptanmamıştır.
- Deney ve kontrol grubundaki çocukların okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği son test puanlarına uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre yetkinlik ve motivasyon alt boyutu ile öğrenmeye karşı tutum alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı fark saptanmıştır. Yani deney grubunun yetkinlik ve motivasyon alt boyutu ile öğrenmeye karşı tutum alt boyutu son test puanları kontrol grubunun puanlarına göre daha fazla yükselmiş; fakat deney ve kontrol grubunun dikkat devamlılığı alt boyutu son test puanları arasında fark saptanmamıştır.

6.2. Öneriler

- Araştırmada deney grubu çocuklarına uygulanan öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisini kontrol grubu çocuklarının devam ettiği MEB okul öncesi eğitim programından daha fazla desteklediği saptanmıştır. Diğer yaş grubundaki çocukların öz düzenleme becerisini destekleyebilmek için 36 ay ve üzeri çocuklara yönelik öz düzenleme eğitimi

etkinlikleri hazırlanabilir. Daha sonra hazırlanan eğitim etkinlikleri ilgili yaş grubundaki okul öncesi dönem çocuklarına uygulanabilir.

- Araştırmacı tarafından hazırlanıp deney grubu çocuklarına uygulanan öz düzenleme eğitimi etkinliklerinde etkileşimli hikâye okuma ve drama çalışması yapma gibi etkinliklere çocukların çok istekli katıldıkları gözlemlenmiştir. Çocukların öz düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik öz düzenleme becerisini temel alan hikâye kitapları ve drama çalışmaları hazırlanabilir. Hazırlanan hikâye kitapları ve drama çalışmaları, ülke genelindeki okul öncesi öğretmenlerinin ulaşmasını kolaylaştırmak için, dijital olarak çoğaltılabilir.
- Öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin uygulanmasında deney grubu çocukları ile okul bahçesine yapılan gezide çocukların sıra bekleme, kurallara uyma, dikkat, gözlem, sorumluluk alma, yönergeleri takip etme gibi öz düzenleme becerilerini etkin şekilde kullandıkları gözlemlenmiştir. Çocukların farklı ortamlarda öz düzenleme becerisini ortaya koymasını sağlamak amacıyla alan gezileri yapılabilir. Alan gezisi sırasında çocuk, sıra bekleme, zamanı etkili kullanma, grupla ve bireysel çalışma, uyum gösterme, olumlu iletişim kurma gibi öz düzenleme becerilerini ortaya koyabilir ve bu becerileri geliştirebilir.
- Araştırmada uygulama sürecinde, deney grubu çocuklarının eğitimciyi gözlemlediği ve bu gözlemlerini kendi davranışlarına yansıttığı deneyimlenmiştir. Çocukların, öğretmenlerini model aldığı göz önünde bulundurulup okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitim verilerek çocukların öz düzenleme becerisini destekleyici eğitim ve bakış açısının okul öncesi eğitimin tamamına hâkim olması sağlanabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre öz düzenleme eğitimi etkinliklerinin deney grubu çocuklarının öğrenme davranışlarında da artış sağladığı saptanmıştır. Kontrol grubu çocuklarının ise öğrenme davranışlarında herhangi bir değişim saptanmamıştır. Çocukların sonraki eğitim kademelerine hem öz düzenleme becerisi hem de öğrenme davranışları açısından daha hazır olmasını sağlamak için Millî Eğitim Bakanlığının okul öncesi eğitim etkinlik kitabındaki öz denetleme etkinliklerinin sayısı, etkinlik çeşidi artırılabilir ve bunlara ek olarak öz düzenleme eğitimi etkinlikleri etkinlik kitabına eklenebilir.
- Ailelere yönelik öz düzenleme eğitimi el kitabı hazırlanabilir. Bu doğrultuda ailelere öz düzenleme eğitimi verilerek okul öncesi eğitim kurumu dışında çocuğun öz

düzenleme becerisinin etkinliklerle desteklemesi ve öz düzenleme becerisinin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi sağlanabilir.

- Çocukların öz düzenleme becerisini geliştirmek, öz düzenleme ve öğrenme becerisindeki değişimi incelemek için daha uzun zaman dilimine yayılmış boylamsal çalışmalar yapılabilir. Okul öncesi dönemde gelişimi başlayan öz düzenleme becerisi ve öğrenme davranışlarının ilkokul, ortaokul ve lise dönemindeki değişimi incelenebilir.

KAYNAKLAR

Adagideli, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ader, E. (2014). Akademik öz-düzenleme strateji gelişimi. G. Sakız (Ed.), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde (s. 54-77). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Aksoy, A. B., & Tozduman, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 42-455.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386.

Arabacı, F. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 ay arası çocukların özdüzenleme becerilerinin incelenmesi: Karaman ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aral, N., Kandır, A., & Yaşar, M. (2001). *Okulöncesi eğitim*. İstanbul: YA-PA.

Aslan, D., & Özgün, Ö. (2017). Sosyal öğrenme kuramı. N. Aral & T. Duman (Eds.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 320-339). Ankara: Pegem.

Astarlar, F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin gizlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Aydın, F. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekâlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, F., & Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(2), 36-45.

Aydın, S., & Demir Atalay, T. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, S., Keskin, M. Ö., & Yel, M. (2013). Öz-düzenleme ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Education, 3*(1), 24-33.

Ayvaz, E. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının matematiksel ölçme becerilerinin üstbiliş ve öz düzenleme açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 248-287.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, *52*, 1–26.

Bandura, A. (2005). The primacy of self-regulation in health promotion. *Applied Psychology*, *54*(2), 245-254.

Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. New York: Worth.

Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, *121*, 65–94.

Baştürk, R. (2009). Deneme modelleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 29-54). Ankara: Anı.

Becker, D. R., McClelland, M. M., Loprinzi, P., & Trost, S. G. (2014). Physical activity, self-regulation, and early academic achievement in preschool children. *Early Education & Development, 25*(1), 56-70.

Berger, A. (2011). *Self-regulation: Brain, cognition, and development*. Washington: American Psychological Association.

Berhenke, A. L. (2013). *Motivation, self-regulation, and learning in preschool*. Doctoral Dissertation. University of Michigan, Michigan.

Berk, L. E. (1986). Relationship of elementary school children's private speech to behavioral accompaniment to task, attention, and task performance. *Developmental Psychology*, *22*(5), 671-680.

Berk, L. E. (1999). Children's private speech: An overview of theory and the status of research. In P. LLyod & C. Fernyhough (Eds.), *Lev Vygotsky: Critical assessments: Thought and language* (pp. 33-70). London: Routledge.

Berk, L. E., & Potts, M. K. (1991). Development and functional significance of private speech among attention-deficit hyperactivity disordered and normal boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *19*(3), 357-377.

Birmingham, R. S., Bub, K. L., & Vaughn, B. E. (2017). Parenting in infancy and self-regulation in preschool: An investigation of the role of attachment history. *Attachment & Human Development*, *19*(2), 107-129.

Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, *7*, 161–186.

Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?. *Educational Psychology Review*, *18*, 199–210.

Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417– 450). San Diego: Academic Press.

Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.

Bronson M.B. (2019). *Erken çocuklukta öz-düzenleme* (E. Sezgin & M. Kır Yiğit, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, *72*(4), 1032–1053.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2011). Self-regulation of action and affect. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 3-21). New York: Guilford Press.

Ceylan Esentürk, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarında öz düzenleme becerileri ile öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Chao, J. L., McDermott, P. A., Watkins, M. W., Drogalis, A. R., & Worrell, F. C. (2018). The learning behaviors scale: National standardization in Trinidad and Tobago. *International Journal of School & Educational Psychology*, *6*(1), 35–49.

Chein, J. M., & Schneider, W. (2005). Neuroimaging studies of practice-related change: fMRI and meta-analytic evidence of a domain-general control network for learning. *Cognitive Brain Research, 25*, 607–623.

Colman, R. A., Hardy, S. A., Albert, M., Raffaelli, M., & Crockett, L. (2006). Early predictors of self-regulation in middle childhood. *Infant and Child Development*, *15*(4), 421-437.

Çelik, B. (2017). *Çocuk katılımlı eğitim programının 60 – 72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çelik, B., & Kamaraj, İ. (2020). 60-72 Aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde çocuk katılımlı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *51*(51), 1-17.

Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(5), 1-11.

Das, J. P., Kirby, J. R., & Jarman, R. F. (1975). Simultaneous and successive syntheses: An alternative model for cognitive abilities. *Psychological Bulletin, 82*, 87–103.

Demetriou, A. (2000). Organization and development of self-understanding and selfregulation: Toward a general theory. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 209–251). San Diego: Academic.

Denham, S. A., Warren-Khot, H. K., Bassett, H. H., Wyatt, T., & Perna, A. (2012). Factor structure of self-regulation in preschoolers: Testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness. *Journal of Experimental Child Psychology*, *111*(3), 386-404.

Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In D.T. Stuss & R.T. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 466-503). New York: Oxford University Press.

Dinçer Yavuz, İ. (2019). *Okul öncesi dönemde Montessori yöntemi ile veya geleneksel yöntem ile eğitim alan çocukların okul olgunluğu düzeyleri, öz düzenleme becerileri ve annelerinin çocuklarının yeteneklerine ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, *21*(5), 681-698.

Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play?. *Early childhood research quarterly*, *17*(2), 216-238.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, *100*, 363–406.

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

Eryılmaz, A., & Mammadov, M. (2017). Zimmerman'ın modeli temelinde öz düzenlemeli öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(10), 79-93.

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.

Fantuzzo, J. W., Perry, M. A., & McDermott, P. A. (2004). Preschool approaches to learning and their relationship to other relevant classroom characteristics for low-income children. *School Psychology Quarterly*, *19*(3), 212–230.

Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fonagy, P., & Target, M. (2002). Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry, 22*(3), 307-335.

Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review, 20*(4), 373-389.

Francis, L. A., & Susman, E. J. (2009). Self-regulation and rapid weight gain in children from age 3 to 12 years. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 163*(4), 297-302.

Freud, S. (1965). *New introductory lectures on pscyhoanalysis*. New York: Norton.

Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin, 134*(1), 31–60.

Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C., & Santangelo, T. (2018). Self-regulation and writing. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 129-142). New York: Routledge.

Gramzow, R. H., Sedikides, C., Panter, A. T., Sathy, V., Harris, J., & Insko, C. A. (2004). Patterns of self-regulation and the Big Five. *European Journal of Personality, 18*(5), 367-385.

Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology, 30*(1), 4–19.

Gündüz, A. (2020). *Öz düzenleme eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine ve etkileşimli akran oyunlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gündüz, G. (2015). *Self-regulation in Turkish preschoolers: relations with family context and socio-emotional competence*. Doctoral Dissertation, Koç University Graduate School of Social Sciences, İstanbul.

Hasher, L., Zacks, R. T., & May, C. P. (1999). Inhibitory control, circadian arousal, and age. In D. Gopher & A. Koriat (Eds.), *Attention and performance* (pp. 653-675). Cambridge: MIT Press.

Hautakangas, M., Kumpulainen, K., & Uusitalo, L. (2021). Children developing self-regulation skills in a Kids' Skills intervention programme in Finnish early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, *191*(6), 1-17.

Hofmann, W., Gschwendner, T., Friese, M., Wiers, R. W., & Schmitt, M. (2008). Working memory capacity and self-regulatory behavior: toward an individual differences perspective on behavior determination by automatic versus controlled processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, *95*(4), 962.

Hoyle, R.H., & Dent, A.L. (2018). Developmental Trajectories of Skills and Abilities Relevant for Self-Regulation of Learning and Performance. In D.H. Schunk & J.A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 50-62). New York: Taylor and Francis.

Ilkowska, M., & Engle, R. W. (2010). Working memory capacity and self-regulation. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 265–290). Oxford: Willey-Blackwell.

Işıksolu Aysel, Y. (2020). *60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

İvrendi, A., & Erol, A. (2018, Mart). *4–6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin geliştirilmesi (Öğretmen Formu).* 1. Uluslararası Temel Eğitim Kongresinde sunulmuş bildiri, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları, nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Jones, L. B., Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2003). Development of executive attention in preschool children. *Developmental Science 6*(5), 498–504.

Kandır, A., Özbey, S., & İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde program (1): Kuramsal temeller*. İstanbul: Morpa.

Kane, M. J., Bleckley, M. K., Conway, A. R., & Engle, R. W. (2001). A controlled-attention view of working-memory capacity. *Journal of Experimental Psychology: General*, *130*(2), 169-183.

Karakurt, Ç. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karreman, A., Van Tuijl, C., van Aken, M. A., & Dekoviç, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: A meta-analysis. *Infant and Child Development*, *15*(6), 561-579.

Kavanagh, D. J., Andrade, J., & May, J. (2005). Imaginary relish and exquisite torture: the elaborated intrusion theory of desire. *Psychological Review*, *112*(2), 446-467.

Kayalı, M. (2019). *Yaratıcı drama'nın okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kemps, E., Tiggemann, M., & Grigg, M. (2008). Food cravings consume limited cognitive resources. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, *14*(3), 247-254.

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.

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.T., & Harlan, E.T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, *36*(2), 220-232.

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, *18*(2), 199-214.

Kurt, Ş. H. (2020). *Okul öncesi eğitim alan çocukların öz-düzenleme gelişiminin öğretmen ve okul öncesi eğitimle ilişkisi.* Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kuşdemir Kayıran, B. (2014). *Öz düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya yönelik*

akademik başarı, öz-düzenleme becerileri ve okuma stratejileri üzerindeki etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kuyumcu Vardar, A., & Arsal, Z. (2014). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *2*(3), 32-52.

Ladd, G.W., Birch, S.H., & Buhs, E.S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence. *Child Development*, *70*(6), 1373-1400.

Lewis, M. D. (1997). Personality self-organization: Cascading constraints on cognition-emotion interaction. In A. Fogel, M. C. D. P. Lyra, & J. Valsiner (Eds.), *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes* (pp. 193–216). NJ: Erlbaum

Li-Grining, C. P., Votruba-Drzal, E., Maldonado-Carrefio, C., & Haas, K. (2010). Children's early approaches to learning and academic trajectories through fifth grade. *Developmental Psychology*, *46*(5), 1062–1077.

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.

Lonigan, C. J., & Phillips, B. M. (2012, September). *Comparing skills-focused and self-regulation focused preschool curricula: impacts on academic and self-regulatory skills*. Paper presented at the Society for Research on Educational Effectiveness, Washington.

Lonigan, C. J., Allan, D. M., & Phillips, B. M. (2017). Examining the predictive relations between two aspects of self-regulation and growth in preschool children's early literacy skills. *Developmental Psychology*, *53*(1), 63-76.

Mace, F. C., Belfiore, P. J., & Shea, M. C. (1989). Operant theory and research on self-regulation. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice* (pp. 27-50). New York: Springer-Verlag.

McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, *18*(2), 206–224.

McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at-risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(3), 307-329.

McClelland, M., Cameron, C., Connor, C., Farris, C., Jewkes, A., & Morrison, F.J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology, 43*(4), 947-959.

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.

McDermott, P. A., Leigh, N. M., & Perry, M. A. (2002). Development and validation of the preschool learning behaviors scale. *Psychology in the Schools, 39*(4), 353-365.

McDermott, P. A., Rikoon, S. H., Waterman, C., & Fantuzzo, J. W. (2012). The preschool learning behaviors scale: dimensionality and external validity in head start. *School Psychology Review, 41*(1), 66-81.

MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

Miech, R., Essex, M. J., & Goldsmith, H. H. (2001). Socioeconomic status and the adjustment to school: The role of self-regulation during early childhood. *Sociology of Education, 74*(2), 102-120.

Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309.

Norman, D. A., & Shallice, T. (1986). Attention to action: Willed and automatic control of behavior. In R. J. Davidson, G. E. Schwartz, & D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and self regulation: Advances in research and theory* (pp. 1–18). New York: Plenum Press.

Olson, T. (2010). *Assessment of pre-service physical education teacher education (PETE) students self-regulation: Implications for teacher foundational enhancement*. Doctoral Dissertation. The University of New Mexico, Albuquerque.

Özbey, E. (2010). *Okul öncesi 6 yaş grubu çocuklarının öğrenme performanslarının artırılmasında müzik eğitiminin bilişsel süreçlerde etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özbey, S. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(65), 26-47.

Özbey, S., Mercan, M., & Alisinanoğlu, F. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların yaşam kalitesi ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 157-173.

Özkür, F. (2019). *Embedded öğrenme temelli hareket eğitim programının 5 yaş grubu çocuklarının görsel – motor koordinasyon ve davranışsal öz-düzenleme gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztabak, M. E. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B., & Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology, 79*(2), 311-327.

Petersen, I. T., Hoyniak, C. P., McQuillan, M. E., Bates, J. E., & Staples, A. D. (2016). Measuring the development of inhibitory control: The challenge of heterotypic continuity. *Developmental Review, 40,* 25-71.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–494). San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82,* 33-40.

Piotrowski, J. T., Lapierre, M. A., & Linebarger, D. L. (2013). Investigating correlates of self-regulation in early childhood with a representative sample of English-speaking American families. *Journal of Child and Family Studies, 22*(3), 423-436.

Posner, M. I., & Fan, J. (2008). Attention as an organ system. In J. R. Pomerantz (Ed.), *Topics in Integrative Neuroscience* (pp. 31–61). New York: Cambridge University Press.

Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). Research on attention networks as a model for the integration of psychological science. *Annual Review of Psychology*, *58*, 1–23.

Posner, M. I., Rothbart, M. K., & Rueda, M. R. (2014). Developing attention and self-regulation in childhood. In A. C. Nobre & S. Kastner (Eds.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of attention* (pp. 541–569). New York: Oxford University Press.

Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: Self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, *82*(1), 362-378.

Rothbart, M. K., Posner, M. I., & Kieras, J. (2006). Temperament, attention, and the development of self-regulation. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 338-357). Malden: Blackwell Publishing.

Rothbart, M.K., & Hwang, J. (2005). Temperament and the development of competence and motivation. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 167-184). New York: Guilford Press.

Sakız, G. & Yetkin Özdemir, İ. E. (2014). Özdüzenleme ve özdüzenlemeli öğrenme: Kuramsal bakış. G. Sakız (Ed.), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde (s. 2-27). Ankara: Nobel.

Sakız, G. (2014). Özdüzenlemeli öğrenmede duyuşsal bir boyut: Akademik duygular. G. Sakız (Ed.), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde (s. 82-128). Ankara: Nobel.

Sarı, A., & Akınoğlu, O. (2013). Öz-düzenlemeli öğrenme: modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *29*, 139-154.

Schaefer, B. A., & McDermott, P. A. (1999). Learning behavior and intelligence as explanations for children's scholastic achievement. *Journal of School Psychology*, *37*(3), 299–313.

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.

Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education, 36* (1), 111–139.

Schunk, D. H. (1995, April). *Learning goals and self-evaluation: Effects on children's cognitive skill acquisition*. Paper presented at the Annual Meeting and Exhibit of the American Educational Research Association, San Fransisco.

Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). San Diego: Academic Press.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, *32*(4), 195–208.

Sezgin, E. (2016). *Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerine oyun temelli eğitimin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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.

Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, *26*(6), 978.

Sinatra, G. M., & Taasoobshirazi, G. (2018). The self-regulation of learning and conceptual change in science: Research, theory, and educational applications. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulated learning and performance* (pp. 153-165). New York: Routledge.

Skibbe, L. E., Connor, C. M., Morrison, F. J., & Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, *26*(1), 42-49.

Skibbe, L. E., Montroy, J. J., Bowles, R. P., & Morrison, F. J. (2019). Self-regulation and the development of literacy and language achievement from preschool through second grade. *Early Childhood Research Quarterly, 46*, 240-251.

Spinrad, T. L., Stifter, C. A., Donelan-McCall, N., & Turner, L. (2004). Mothers' regulation strategies in response to toddlers' affect: Links to later emotion self-regulation. *Social Development, 13*(1), 40-55.

Stoltzfus, E.R., Hasher, L., Zacks, R.T., Ulivi, M.S., & Goldstein, D. (1993). Investigations of inhibition and interference in younger and older adults. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences, 48*(4), 179-188.

Şahin, G. (2019). *PDR hizmetleri açısından 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin High/Scope ve MEB programı açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şepitci Sarıbaş, M., & Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *12*(63), 867-883.

Tekin, H. (2018). *Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Thiede, K. W., & de Bruin, A. B. H. (2018). Self-regulated learning in reading. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 116-128). New York: Routledge.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs for the Society for Research in Child Development, 59* (2), 25–52.

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.

Tozduman Yaralı, K., & Güngör Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 856-870.

Tsotsi, S., Broekman, B. F., Sim, L. W., Shek, L. P., Tan, K. H., Chong, Y. S., … Rifkin-Graboi, A. (2019). Maternal anxiety, parenting stress, and preschoolers' behavior problems: The role of child self-regulation. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *40*(9), 696-705.

Tutkun, C., & Tezel Şahin, F. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *1. Uluslararası Kadın Sağlığı ve Eğitimi Kongresi bildirileri*, 194-207.

Unsworth, N., & Engle, R. W. (2007). The nature of individual differences in working memory capacity: Active maintenance in primary memory and controlled search from secondary memory. *Psychological Review*, *114*(1), 104–132.

Unsworth, N., Schrock, J. C., & Engle, R. W. (2004). Working memory capacity and the antisaccade task: individual differences in voluntary saccade control. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *30*(6), 1302-1321.

Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 23-37). New York: Routledge.

Valsiner, J., & Van der Veer, R. (2000). *The Social Mind: Construction of the Idea*. New York: Cambridge University Press.

Vardar, A. K., & Arsal, Z. (2014). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *2*(3), 32-52.

Verma, M. (2017). *Temporal patterns of co-occurrence between children's self-regulatory behaviour and their private and social speech*. Doctoral Dissertation. University of Cambridge, Cambridge.

Veziroglu-Celik, M., & Acar, I.H. (2018). Children's learning behaviors: Psychometric properties of the preschool learning behavior scale in Turkey. *Turkish Studies Educational Sciences*, *13*(19), 1897–1910.

Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self regulation: An introduction. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (pp. 1–9). New York: Guilford Press.

Welsh, M. C., Friedman, S. L., & Spieker, S. J. (2006). Executive functions in developing children: Current conceptualizations and questions for the future. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 167–187). Malden: Blackwell Publishing.

Wertsch, J. V. (1983). The role of semiosis in L. S. Vygotsky's theory of human cognition. In B. Bain (Ed.), *The sociogenesis of language and human conduct*. New York: Plenum Press.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, *66*(5), 297–333.

Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). The emergence and early development of self-regulation in young children. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *16*(1), 15-34.

Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, *89*(3), 397–410.

Winne, P. H. (2018). Cognition and metacognition within in self-regulated learning. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 38-49). New York: Routledge.

Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). San Diego: Academic Press.

Woodward, L. J., Lu, Z., Morris, A. R., & Healey, D. M. (2017). Preschool self regulation predicts later mental health and educational achievement in very preterm and typically developing children. *The Clinical Neuropsychologist*, *31*(2), 404-422.

Yıldızlı, H. (2015). *Öz düzenlemeli öğrenmenin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına, tutumlarına ve öz düzenleme becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.

Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic*

achievement. Theory, research and practice (pp. 1-25). New York: Springer-Verlag.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, *25*(1), 3–17.

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale: Erlbaum.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (I989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer-Verlag.

Zimmerman, B., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, *22*(1), 73–101.

Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1-30). Boca Raton, FL: Erlbaum/Taylor & Francis Group.

EKLER

EK 1. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.01.2020-E.8657

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu

BEKRNSOAR

Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 09.09.2019 tarih ve E.109141 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ'nin, Prof.Dr. Ümit DENİZ'in** danışmanlığında yürüttüğü ***"Öz Düzenleme Eğitim Programının Çocukların Öz Düzenleme ve Öğrenme Becerilerine Etkisi "*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **16.10.2019** tarih ve **10** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-40

Ek: 1 Liste

Ankara
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Burak Çitrak
Birim Evrak Sorumlusu

EK 2. Demografik Bilgi Toplama Formu

Çocuğun;

Cinsiyeti	□ Kız	□ Erkek

Yaşı (Ay olarak)	

Kardeş sayısı	

Doğum sırası (kaçıncı çocuk)	

Annesinin öğrenim düzeyi	□ Okur yazar	□ İlkokul
	□ Ortaokul	□ Lise
	□ Üniversite ve üzeri	

Babasının öğrenim düzeyi	□ Okur yazar	□ İlkokul
	□ Ortaokul	□ Lise
	□ Üniversite ve üzeri	

Ailesinin gelir durumu	□ İyi	□ Orta	□ Düşük

Annesinin çalışma durumu	□ Çalışıyor	□ Çalışmıyor

Babasının çalışma durumu	□ Çalışıyor	□ Çalışmıyor

EK 3. Öz Düzenleme Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Gözlem Kaydı Öğretmen Formu

Etkinlik Adı	
Etkinlik Oturum Numarası	
Etkinliğin Hitap Ettiği Kavramlar	
Etkinlik Materyallerinin Uygunluğu	
Etkinlik Materyallerinin Yeterliği	
Etkinlik Kazanım ve Göstergelerinin Uygunluğu	
Etkinlik Öğrenme Sürecinin Uygunluğu	
Etkinlik Değerlendirme Sürecinin Uygunluğu	
Diğerleri	

Öğretmenin;

Adı-Soyadı:

İmzası:

EK 4. Öz Düzenleme Eğitimi Etkinlik Örneği

MASKELERİ KONUŞTURALIM

Öz Düzenleme Becerileri: Empati, Olumlu İletişim, Tepki Verme (Olumlu-Olumsuz)

Etkinlik Çeşidi: Türkçe, Sanat ve Drama Bütünleştirilmiş Etkinlik

Yaş Grubu: 60-72 ay

Etkinlik Haftası	1. Hafta 1. Oturum
Kazanımlar ve Göstergeleri	**Bilişsel Gelişim** **Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.** (Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.) **Sosyal ve Duygusal Gelişim** **Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.** (Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.) **Kazanım 5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.** (Göstergeleri: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar.) **Kazanım 15. Kendine güvenir.** (Göstergeleri: Grup önünde kendini ifade eder.) **Dil Gelişimi** **Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.** (Göstergeleri: Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Sohbete katılır. Konuşmak için sırasını bekler.)
Sözcükler/Kavramlar	Mutluluk, üzüntü, şaşkınlık, korku, kızgınlık.
Materyal	Yüz ifadelerinden oluşan maskeler, A4 boş beyaz kâğıt, makas, pastel boya, dil çubuğu, koli bandı, daha önce kullanılmış içi görünmeyen boş bir kutu, kukla sahnesi.
Öğrenme Süreci	Eğitimci çocuklar sınıfa gelmeden önce üstünde yüz ifadeleri bulunan çocuk sayısı kadar maskeyi çocukların masalarının üzerine ters şekilde yerleştirir. Çocuklar sınıfta toplandığında eğitimci "Herkes istediği yere oturarak masalarının üzerinde bulunan maskeleri incelesin." der. Çocuklar etkinlik masasına geçtikten sonra, maskeleri incelemeleri için çocuklara süre verilir. Daha sonra eğitimci çocuklara "Maskelerimizi

	takacağız.” der. Her çocuk maskesini takar, öğretmende kendi için daha önce hazırlamış olduğu maskeyi takar. Eğitimci maskesini taktıktan sonra çocuklara, farklı durumlarda farklı duyguların yaşandığını söyler. Eğitimci çocuklara maskelerindeki duyguları hangi durumlarda yaşadıklarını sorar? Başkalarına nasıl davrandıklarını ve başkalarının nasıl tepki verdiğini sorar? Her çocuğun sohbete katılmasına dikkat edilir. Daha sonra “İstediğimiz oyuncağı aldığımızda mutluluk duyacağımız, sevdiğimiz oyuncağı kaybettiğimizde üzüntü duyacağımız, bize sürpriz yapıldığında şaşkınlık duyacağımız, bir başkası bize vurursa kızgınlık duyacağımız, timsah gördüğümüzde korku duyacağımız çocuklara açıklanır.” Daha sonra öğretmen çocuklara A4 kağıdının ¼ ini verir ve boyaları kullanarak istedikleri bir duygunun resmini çizmelerini ister. Eğitimci çocuklara “Bu resimler duygu kartları olacak.” der. Eğitimci çocuklardan oluşturdukları duygu katlarını, eğitimcinin daha önce hazırlayarak çocukların erişebilecekleri bir yere koyduğu içi görünmeyen, duygu kutusuna atmalarını ister. Bütün çocukların duygu kartını kutuya atması beklenir. Daha sonra sırayla çocukların duygu kutusundan bir duygu kartı almalarını ve dil çubuğuna duygu kartını yapıştırmalarını ister. Kukla sahnesinde bu duygu kuklasına uygun olarak, karşılıklı iki kişi olarak kuklalarını konuşturmalarını söyler. Çocuklar duygu kuklalarını konuşturur. Duygu kuklasına uygun konuşamayan çocuk olursa eğitimci hangi durumlarda bu duyguyu yaşarsın? gibi sorularla çocuğa yardımcı olmaya çalışır. Tüm çocukların katılımı sağlandıktan sonra etkinlik sonlandırılır.
Değerlendirme	Hangi duyguları yaşıyorsunuz? Sizce niçin farklı zamanlarda farklı duyguları yaşıyoruz? Üzüntü duyduğunuz zamanlar oldu mu? Cevap evet ise, hangi durumlarda üzülürsünüz? Ne olursa mutlu olursunuz? En çok ne zaman, kiminle karşılaşırsanız şaşırırsınız? Başkalarına nasıl davranışlar sergilersek öfkelenir? Başkalarına nasıl davranışlar sergilersek şaşırır? Başkalarına nasıl davranışlar sergilersek korkar? Başkalarına nasıl davranışlar sergilersek mutlu olur?

BENİ TANIYOR MUSUN?

Öz Düzenleme Becerileri: Gözlem (Kendini-çevreyi-davranışları), Dikkat, Bireysellik, Bellek

Etkinlik Çeşidi: Fen ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik

Yaş Grubu: 60-72 ay

Etkinlik Haftası	8. Hafta 2. Oturum
Kazanımlar ve Göstergeleri	**Bilişsel Gelişim** **Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.** (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.) **Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar.** (Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Eksilen veya eklenen nesneyi söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.) **Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler.** (Göstergeleri: Nesne/varlığın adını, rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, dokusunu, sesini, kokusunu, yapıldığı malzemeyi, tadını, miktarını ve kullanım amaçlarını söyler.) **Sosyal ve Duygusal Gelişim** **Kazanım 15. Kendine güvenir.** (Göstergeleri: Grup önünde kendini ifade eder. Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler.) **Dil Gelişimi** **Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.** (Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatır. Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler.)
Sözcükler/Kavramlar	-
Materyal	Hayvanların görsellerinden oluşan A4 kağıdına alınmış renkli çıktılar, Nadir görülen hayvanların resimleriyle hazırlanmış slayt gösterisi, Hayvanların gövdelerinin belli kısımlarını içeren her hayvan için ayrı olarak hazırlanmış etkinlik sayfaları, pastel boya, kuru boya.

Öğrenme Süreci	Eğitimci, çocukların günlük hayatta daha önce görmediği ya da daha önce görme ihtimallerinin düşük olduğunu düşündüğü hayvanlardan oluşan slayt gösterisini çocuklar sınıfa gelmeden önce hazırlar. Slayt gösterisi için seçilen hayvan sayısının çocuk sayısıyla eşit olmasına dikkat edilir. Eğitimci, çocuklar sınıfa gelmeden önce çocukların oturma düzenini slayt gösterisini rahat izleyebilecekleri şekilde hazırlar. Çocuklar sınıfa geldiğinde eğitimci çocuklara "Sizin için farklı yerlerde yaşayan, farklı yiyeceklerle beslenen hayvanlardan oluşan bir slayt gösterisi hazırladım" der. Eğitimci ve çocuklar kendileri için daha önce hazırlanan yerlere geçerek slayt gösterisini izler. Daha sonra eğitimci tarafından daha önce hazırlanan, bütün hayvanların tek bir A4 kağıdında yer aldığı, renkli çıktı olarak alınan görsel sırayla incelemeleri için çocuklara verilir. Bütün çocuklar görseli inceledikten sonra eğitimci çocuklara "Bu hayvanları daha önce görmüş müydünüz? Hayvanlarla ilgili dikkatinizi çeken bir şey oldu mu? Bu hayvanların olduğunu bilmek sizi şaşırttı mı?" gibi sorular sorar ve çocuklarla sohbet eder. Bütün çocukların verdiği cevaplar eğitimci tarafından dinlenir. Eğitimci çocuklara "Beni tanıyor musun?" etkinliğini yapacaklarını söyler. Eğitimci bu etkinlik için seçmiş olduğu hayvanların gövdelerinin bir kısmını A4 kağıdına çizip çıktı olarak almıştır. Etkinlik her çocuğa farklı bir hayvan gelecek şekilde hazırlanmıştır. Çocuklar eğitimcinin elinde ters şekilde duran etkinlik kağıtlarından birer tane alarak istedikleri sandalyeye otururlar. Eğitimci çocuklardan masalarında duran kuru boya ve pastel boyaları kullanarak hayvanların geri kalan kısımlarını çizmelerini ve boyamalarını ister. Sınıftaki bütün çocukların çalışmasını bitirmesi beklenir. Eğitimci her çocuğun sırayla ayağa kalkmasını ve arkadaşlarına yaptığı çalışmayı gösterip, hayvan hakkında bildiklerini arkadaşlarına anlatmasını sağlar. Daha sonra yapılan çalışmalar sınıfta herkesin görebileceği bir yere asılır. Eğitimci çocuklara tüm hayvanların bulunduğu görseli evlerine götürebileceklerini söyler. Çocuklardan ailelerine hayvanları tanıtmalarını, hayvanlarla ilgili sohbet etmelerini ister.
Değerlendirme	Hangi hayvan en çok ilginizi çekti? İlginizi çeken hayvanın nerede yaşadığını, ne ile beslediğini merak ettiniz mi? Bugün sınıfta tanıdığımız hayvanlardan herhangi biri hakkında daha önce bilgi sahibi olduğunuz var mıydı? Evet cevabını veren çocuklar var ise, bu hayvanlar hangileri, bu hayvanların nerede

	yaşadığını biliyor musunuz? Çevrenizde bu hayvanlara benzeyen başka nasıl hayvanlar var? Hayvanların tamamının olduğu görseli incelerken nelere dikkat ettiniz? Hayvanları tamamlarken neler hissettiniz? Hayvanları tamamlamak kolay oldu mu, nasıl tamamladınız?



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...