



**OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN DUYGU  
BİLGİSİ, ÖZ DÜZENLEME VE ÖĞRENME DAVRANIŞLARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

**Latife Hanım Erdem**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ŞUBAT, 2022**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Latife Hanım  
Soyadı : Erdem  
Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi  
İmza :  
Teslim Tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Duygu Bilgisi, Öz Düzenleme Ve Öğrenme Davranışları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

İngilizce Adı :Investigation Of The Relationships Among Emotion Knowledge, Self Regulation And Learning Behaviors Of Children Attending Preschool Education

## 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.

Yazarın Adı Soyadı: Latife Hanım Erdem

İmza:

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Latife Hanım ERDEM tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Duygu Bilgisi, Öz Düzenleme Ve Öğrenme Davranışları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Doç. Dr. Ebru ERSAY

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

**Başkan:** Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN

(Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi)

**Üye:** Dr. Öğr. Üyesi Zehni KOÇ

(Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 26/01/2022

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel Gelişli

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



*“Doğmuş ve doğacak tüm çocuklara”*

## TEŞEKKÜR

Lisans ve yüksek lisans eğitimlerim süresince hem akademik kimliğiyle hem de şahsi duruşuyla bana her zaman ilham veren, çalışmama ilişkin desteğini her zaman hissettiğim değerli danışmanım Doç. Dr. Ebru ERSAY'a ve paylaştığı bilgi ve tecrübelerle öğrencilerini en iyi şekilde yetiştirmek için emek harcayan tüm hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca tez savunma jürimde yer alarak, çalışmam hakkında değerli dönütler veren, yapıcı eleştirileriyle tezimi daha iyi hale getirmeme yardımcı olan Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Zehni KOÇ'a emek ve katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Eğitim hayatımda her zaman beni destekleyen ve daha fazlasını yapabilmem için elinden gelen her şeyi yapan sevgili annem Nihayet OVALI'ya ve eğitime ömrünü adanmış, her bir evladının iyi insanlar olmasını kendine amaç edinmiş sevgili babam Çelebi OVALI'ya şükranlarımı sunuyorum. Varlığıyla güç veren, tecrübeleriyle rehberlik eden, ikinci ebeveynlerim olan sevgili kardeşlerime teşekkürü borç bilirim. İyi ki varsınız.

Hayatta karşıma çıkan zorluklarda ve kırılma noktalarında yanı başımda olan, yorulduğumda devam edebilmem için bana destek olan sevgili eşim A. Bahadır ERDEM'e varlığıyla hayatıma neşe kattığı için minnettarım.

Gazi Üniversitesi'nin sayısız kazanımlarından başlıcası, hem lisans hem de yüksek lisans eğitimi boyunca beraber ilerlediğim, sevgili meslektaşım, değerli dostum Hazel POLAT'a muhteşem arkadaşlığı ve çalışmama yaptığı katkılar için teşekkür ederim.

# **OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN DUYGU BİLGİSİ, ÖZ DÜZENLEME VE ÖĞRENME DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Latife Hanım Erdem**  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ŞUBAT, 2022**

## **ÖZ**

Duygular, bireylerin çevrede yaşanan değişikliklere uyum sağlamasını kolaylaştırmakta, kararlarını, davranışlarını ve sosyal hayatlarını etkilemektedir. Duygu bilgisinin gelişimi erken yaşlarda başlar ve çocukların duygu bilgisine sahip olmaları onların hem sosyal gelişimleri hem de akademik başarıları için gereklidir. Daha önce yapılan araştırmalar, duygu bilgisinin çocukların sözel yeteneklerini, olumlu sosyal davranışlarını, duygusal yeterliliği, akran kabulünü, okula uyumu ve akademik başarıyı desteklediğini göstermiştir. Okul öncesi dönemde çocukların akademik başarılarını ve okula uyum sağlamalarını destekleyen faktörlerden diğer iki ise öz düzenleme becerileri ve öğrenme davranışlarıdır. Okul öncesi dönemde çocukların akademik başarıları ve okula uyum sağlamaları için duygu bilgisi, öz düzenleme becerisi ve öğrenme davranışlarının desteklenmesi ve geliştirilmesi önemlidir. Bu araştırmayla çocukların duygu bilgisi, öz düzenleme becerileri ve öğrenme davranışları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Diyarbakır iline bağlı 3 merkez ilçede, resmi okullarda ve özel öğretim kurumlarında okul öncesi eğitim almakta olan 46-72 aylık 140 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların; duygu bilgisi düzeylerini ölçmek için “Denham Duygu Anlama Testi”, öz düzenleme becerilerini ölçmek için “Okul Öncesi

Öz Düzenleme Ölçeği” ve öğrenme davranışlarını ölçmek için “Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların duygu bilgisi düzeyleri ile yaşları ve kardeş sayıları arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Çocukların yaşı arttıkça duygu bilgisi düzeyleri artış gösterirken kardeş sayısı fazla olan çocukların duygu bilgisi düzeylerinde azalma olduğu tespit edilmiştir. Daha büyük yaşta olan çocukların öz düzenleme becerilerinde daha yetkin oldukları görülmüştür. Ayrıca, resmi okullarda okul öncesi eğitim alan çocukların öz düzenleme becerilerinde özel öğretim kurumunda okul öncesi eğitim alan çocuklara göre daha yetkin oldukları tespit edilmiştir. Çocukların öğrenme davranışları da çocukların yaşlarıyla ilişkili bulunmuştur ve daha uzun süre okul öncesi eğitim alan çocukların daha olumlu öğrenme davranışlarına sahip olduğu görülmüştür. Duygu bilgisi düzeyi yüksek olan çocukların öz düzenleme becerilerinin ve öğrenme davranışlarından dikkat devamlılığının da yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda öz düzenleme becerisindeki toplam değişimin %17’sinin duygu bilgisi tarafından açıklandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: duygu bilgisi, öz düzenleme, öğrenme davranışları,

Sayfa Adedi.....:114

Danışman.....: Doç. Dr. Ebru Ersay

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS AMONG EMOTION  
KNOWLEDGE, SELF REGULATION AND LEARNING BEHAVIORS  
OF CHILDREN ATTENDING PRESCHOOL EDUCATION**

**(M.S. Thesis)**

**Latife Hamm Erdem**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**FEBRUARY, 2022**

**ABSTRACT**

Emotions make it easier for individuals to adapt to changes in the environment and affect their decisions, behaviors and social lives. The development of emotion knowledge begins at an early age, and children's knowledge of emotions is necessary for both their social development and academic success. Previous studies have shown that emotion knowledge supports children's verbal abilities, prosocial behavior, emotional competence, peer acceptance, school adjustment, and academic success. The other two factors that support children's academic success and adaptation to school in the preschool period are self regulation skills and learning behaviors. It is important to support and develop emotion knowledge, self regulation skills and learning behaviors for children's academic success and adaptation to school in the preschool period. With this research, it was aimed to determine the relationships between children's emotion knowledge, self regulation skills and learning behaviors. The study group of the research consists of 140 children aged 46-72 months who are receiving preschool education in public schools and private education

institutions in 3 central districts of Diyarbakır province in the 2019-2020 and 2020-2021 academic year. children; “Denham Emotion Knowledge Test” was used to measure emotion knowledge levels, “Preschool Self Regulation Scale” to measure self regulation skills, and “Preschool Learning Behaviors Scale” to measure learning behaviors. As a result of the research; It was found that there was a significant relationship between children's emotion knowledge levels, their age and the number of siblings. It has been determined that as the age of the children increases, the level of emotion knowledge increases, while the level of emotion knowledge of the children with a large number of siblings is decreased. Older children were found to be more proficient in self regulation skills. In addition, it has been determined that children who receive preschool education in public schools are more competent in self regulation skills than children who receive preschool education in private education institutions. Children's learning behaviors were also found to be related to children's ages, and it was observed that children with longer preschool education had more positive learning behaviors. It has been observed that the self regulation skills of children with a high level of emotional knowledge and the continuity of attention from learning behaviors are also high. As a result of the analysis, it was determined that 17% of the variation in self regulation skills was explained by emotion knowledge.

Key Words.: emotion knowledge, self regulation, learning behaviors

Page Number: 114

Supervisor...: Associate Proffesor Ebru Ersay

## İÇİNDEKİLER

|                                              |     |
|----------------------------------------------|-----|
| TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... | ii  |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....           | iii |
| JÜRİ ONAY SAYFASI .....                      | iv  |
| TEŞEKKÜR.....                                | vi  |
| ÖZ .....                                     | vii |
| ABSTRACT .....                               | ix  |
| İÇİNDEKİLER.....                             | xi  |
| BÖLÜM 1 .....                                | 1   |
| GİRİŞ.....                                   | 1   |
| 1.1. Problem Durumu .....                    | 1   |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....                | 3   |
| 1.3. Araştırmanın Önemi.....                 | 5   |
| 1.5. Varsayımlar.....                        | 7   |
| 1.6. Sınırlılıklar .....                     | 7   |
| 1.7. Tanımlar.....                           | 8   |
| BÖLÜM 2 .....                                | 9   |
| KURAMSAL ÇERÇEVE .....                       | 9   |
| 2.1. Duygu ve Duygusal Yeterlilik.....       | 9   |
| 2.1.1. Duygu Bilgisi.....                    | 12  |
| 2.1.2. Duygu Bilgisi Modelleri.....          | 16  |
| 2.2. Öz Düzenleme .....                      | 21  |
| 2.2.2. Öz Düzenlemenin Boyutları .....       | 24  |

|                                                                                                                                                         |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.2.3. Öz Düzenlemenin Gelişimi .....                                                                                                                   | 26        |
| 2.3. Öğrenme Davranışları .....                                                                                                                         | 27        |
| <b>BÖLÜM 3 .....</b>                                                                                                                                    | <b>35</b> |
| <b>YÖNTEM .....</b>                                                                                                                                     | <b>35</b> |
| 3.1. Araştırma Modeli.....                                                                                                                              | 35        |
| 3.2. Çalışma Grubu.....                                                                                                                                 | 35        |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....                                                                                                                        | 38        |
| 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....                                                                                                                        | 38        |
| 3.3.2. Denham Duygu Anlama Testi .....                                                                                                                  | 38        |
| 3.3.3. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği .....                                                                                                            | 40        |
| 3.3.4. Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği.....                                                                                                     | 41        |
| 3.4. Verilerin Toplanması .....                                                                                                                         | 41        |
| 3.4. Verilerin Analizi.....                                                                                                                             | 42        |
| <b>BÖLÜM 4 .....</b>                                                                                                                                    | <b>44</b> |
| <b>BULGULAR VE YORUM .....</b>                                                                                                                          | <b>44</b> |
| 4.1. Denham Duygu Anlama Testi, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Tanımlayıcı İstatistikleri.....              | 45        |
| 4.2. Çocukların Duygu Bilgisine İlişkin Bulgular .....                                                                                                  | 46        |
| 4.3. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular .....                                                                                        | 54        |
| 4.4. Çocukların Öğrenme Davranışlarına İlişkin Bulgular.....                                                                                            | 58        |
| 4.5. Denham Duygu Anlama Testi, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ..... | 67        |
| 4.6. Denham Duygu Anlama Testi ile Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Regresyon Analizi .....                                                              | 69        |
| <b>BÖLÜM 5 .....</b>                                                                                                                                    | <b>71</b> |
| <b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>                                                                                                                 | <b>71</b> |
| 5.1. Sonuç .....                                                                                                                                        | 71        |
| 5.2. Tartışma .....                                                                                                                                     | 75        |
| 5.3. Öneriler .....                                                                                                                                     | 81        |
| 5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....                                                                                                                | 81        |
| 5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....                                                                                                           | 82        |

|                       |           |
|-----------------------|-----------|
| <b>KAYNAKLAR.....</b> | <b>83</b> |
| <b>EKLER.....</b>     | <b>97</b> |



## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                                                                                            |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1. <i>Duygu Bilgisi Kuramlarının Karşılaştırılması</i> .....                                                                                                                                         | 20 |
| Tablo 2. <i>Kopp'un Öz Düzenleme Gelişim Evreleri</i> .....                                                                                                                                                | 27 |
| Tablo 3. <i>Çocukların ve Ailelerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i> 36                                                                                                       |    |
| Tablo 4. <i>Çalışmaya Katılan Çocukların Yaş, Kardeş Sayısı, Anne Yaşı, Baba Yaşı ve Ailelerinin Aylık Gelirlerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i> .....                                                | 37 |
| Tablo 5. <i>Denham Duygu Anlama Testi(DDAT), Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği(OÖDÖ) ve Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği(ÇÖDÖ) Tanımlayıcı İstatistikleri</i> .....                                   | 45 |
| Tablo 6. <i>Denham Duygu Anlama Testi(DDAT) ile Demografik Değişkenler Arasındaki Pearson ve Spearman Korelasyon Sonuçları</i> .....                                                                       | 47 |
| Tablo 7. <i>Denham Duygu Anlama Testi Alt Boyut Puanlarının Çocukların Cinsiyetlerine Göre İlişkisiz Örneklem T Testi Sonuçları</i> .....                                                                  | 48 |
| Tablo 8. <i>Denham Duygu Anlama Testi Toplam Puanının Çocukların Cinsiyetlerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i> .....                                                                              | 49 |
| Tablo 9. <i>Denham Duygu Anlama Testi Kalıp Diyalog Alt Boyut Puanlarının Çocukların Devam Etmekte Olduğu Okul Türüne Göre İlişkisiz Örneklem T Testi Sonuçları</i> .....                                  | 49 |
| Tablo 10. <i>Denham Duygu Anlama Testi Değişken Diyalog Alt Boyutu ve Toplam Puanının Çocukların Devam Etmekte Olduğu Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> 50                               |    |
| Tablo 11. <i>Çocukların Duygu Anlama Testi (DDAT) Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i> .....                                                                      | 51 |
| Tablo 12. <i>Çocukların Denham Duygu Anlama Testi Kalıp Diyalog Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i> .....                                              | 52 |
| Tablo 13. <i>Çocukların Denham Duygu Anlama Testi Değişken Diyalog Alt Boyut Puanlarının ve Denham Duygu Anlama Testi Toplam Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları</i> ..... | 53 |
| Tablo 14. <i>Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği(OÖDÖ)'den Alınan Puanlar ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiler</i> .....                                                                            | 55 |
| Tablo 15. <i>Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği(OÖDÖ) ve Alt Boyutlardan Alınan Puanların Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları</i> .....                                                                          | 56 |

|                                                                                                                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 16. <i>Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği(OÖDÖ) ve Alt Boyut Puanlarının Okul Türüne Göre T Testi Sonuçları</i> .....                                                                   | 57 |
| Tablo 17. <i>Çocukların Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği(ÇÖDÖ)'nden Aldıkları Puanlar ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiler</i> .....                                     | 59 |
| Tablo 18. <i>Çocukların Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği(ÇÖDÖ) Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Çocukların Cinsiyetleri Açısından İncelenmesi</i> .....                        | 60 |
| Tablo 19. <i>Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği(ÇÖDÖ)'nin Çocukların Devam Etmekte Oldukları Okul Türüne Göre İncelenmesi</i> .....                                                   | 61 |
| Tablo 20. <i>Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Öğrenmeye Karşı Tutum Alt Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i> .....                  | 62 |
| Tablo 21. <i>Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Yetkinlik/Motivasyon ve Dikkat Devamlılığı Alt Ölçek Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Analizi Sonuçları</i> ..... | 63 |
| Tablo 22. <i>Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği(ÇÖDÖ) Alt Ölçeklerinden Alınan Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Analizi Sonuçları</i> .....                         | 64 |
| Tablo 23. <i>Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği(ÇÖDÖ) Alt Ölçeklerinden Alınan Puanların Baba Çalışma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> .....                          | 66 |
| Tablo 24. <i>Denham Duygu Anlama Testi(DDAT) ile Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği(OÖDÖ) Arasındaki Korelasyon Sonuçları</i> .....                                                           | 67 |
| Tablo 25. <i>Denham Duygu Anlama Testi(DDAT) ile Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği(ÇÖDÖ) Arasındaki Pearson ve Spearman Korelasyon Sonuçları</i> .....                               | 68 |
| Tablo 26. <i>Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği(OÖDÖ) Alt Boyutları İçin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i> .....                                                                  | 69 |
| Tablo 27. <i>Çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği(OÖDÖ)'nden Aldıkları Toplam Puanlar İçin Adımsal Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i> .....                                       | 70 |

# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, önemi ve amacı anlatılmıştır. Daha sonra araştırma soruları, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Bireylerin doğumundan temel eğitim kademesine başladığı zamana kadar geçen sürede verilen eğitime okul öncesi eğitim denilmektedir. Okul öncesi dönemde verilen eğitim bireyin yaşamının ileriki yıllarında da etkisini göstermektedir. Gelişimde büyük atılımların yaşandığı bu dönem “Erken Çocukluk Çağı” olarak da adlandırılmaktadır (Aral, 2001). Gelişim ve öğrenmenin son derece hızlı gerçekleştiği okul öncesi dönemde çocukların edindiği deneyim ve yaşantılar onların geleceğini etkileme potansiyeline sahiptir (Dinç’ten aktaran Yılmaz, 2012).

Okul öncesi dönemde desteklenmesi gereken alanlardan biri de duygusal gelişimdir. Çocukların duygular hakkında bilgiye sahip olmaları, duyguların insan yaşamının her anına etki etmesi sebebiyle oldukça önemlidir. Duyguların farkında olmak ve onları tanımak insan yaşamına destek olmaktadır (Kocayörük, 2004). Geçmişte duygular hakkında farklı görüşlerin olduğu, duyguların uzun süre göz ardı edildiği bilinmektedir. Bazı sanatçılar ve düşünürler, duyguların zayıf insanların yenik düştüğü ve ancak akıl vasıtasıyla üstesinden gelinebilecek “tutkular” olduğunu öne sürmüştür (Southam-Gerow, 2014). Duygu ve beyin üzerine araştırma yapan LeDoux (2006) ise insanda mantıksal beynin yanı sıra hipokampus ve amigdaladan oluşan duygusal beyin sistemi (limbik) olduğunu belirtmiştir. Duygu içeren olaylara ve deneyimlere ilişkin bilginin hipokampüste kayıt altına alındığı, söz konusu olaylara ve deneyimlere ilişkin hislerin ise amigdalada

depolandığı tespit edilmiş böylece duyguların ve beynin doğrudan ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Duygu ve beyin arasındaki araştırmalar sayesinde, duyguların ilkel yapıda olduğu, bireylerin duyguları akıl yoluyla yenmesi gerektiğine dair inanış sarsılmaya başlamıştır. Günümüzde, duyguların oldukça karmaşık bir yapı sergilediği ve bilimsel açıdan daha detaylı incelenmesi gerektiği görüşü kabul görmektedir. Duygulara ilişkin en genel çerçeveyi sunan kavram duygusal yeterlilik kavramıdır.

Duygusal yeterliliğin kapsamında; duyguları fark etme, yüz ifadeleri ve olaylardan yola çıkarak duyguları belirleme, empati kurabilme, hissedilen duygu ile dışa vurulan duygunun her zaman aynı olmayabileceğini bilme, duyguları düzenleyebilme ve kişilerin duyguya ilişkin tecrübelerinin kişiler arası ilişkileri etkileyebileceğinin farkına varılması yer almaktadır (Saarni, 2000). Trentacosta ve Fine (2009) yüz ifadelerinden, davranışlardan ve duygu içeren durumlardan duyguları çıkarabilme becerisini “duygu bilgisi” olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Denham (1998) da duygu bilgisini temel duyguları yüz ifadelerinden ve durumlardan çıkarabilme becerisi olarak açıklamıştır. Duygu bilgisi yüksek olan çocukların; akademik başarı (Trentacosta & Izard, 2007), sosyal ve duygusal gelişim (Yaşar, 2015) ve okula hazır bulunuşluk (Garner & Waajid, 2008; Gürgah Oğul, 2014) konularında daha avantajlı oldukları bilinmektedir. Benzer şekilde, duygu bilgisi düzeyi yüksek olan çocuklar diğer çocuklara göre daha başarılı okul deneyimleri yaşayabilmektedir. Çocukların başarılı okul deneyimi yaşamalarına katkı sağlayan diğer iki faktör ise öğrenme konusunda gerekli becerilere sahip olması ve öz düzenleme becerilerinin gelişmiş olmasıdır (Denham, Bassett, Mincic vd. 2012).

Çocukların kendi amaçları ve istekleri ile çevrenin beklentileri arasında denge kurmak için duygularını, davranışlarını ve dikkatlerini kontrol etmelerini (Bayındır & Ural, 2016; Smith-Donald, Raver, Hayes, & Richardson, 2007) ve aldıkları geri bildirimlere göre düşünce, davranış ve duyguların revize edebilmelerini (Zimmerman, 2000, s.14) sağlayan beceriler bütünü “öz düzenleme” kavramıyla açıklanmaktadır. Son zamanlarda yapılan pek çok araştırma çocukların okul öncesi eğitime başlarken farklı düzeylerde öz düzenleme becerisine sahip olduğunu ve öz düzenleme becerilerinin ilerleyen süreçlerdeki akademik başarının yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur (Tominey & McClelland, 2011). Öz düzenleme çocukların akademik becerilerinin yanı sıra sosyal becerilerini ve okula hazır oluş düzeylerini de etkilemektedir (Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012).

Çocukların akademik becerilerinin desteklenmesi (Veziroğlu-Çelik & Acar, 2018) ve başarılı okul deneyimleri yaşamaları (Denham, Bassett, Mincic vd., 2012) için üzerinde durulması gereken alanlardan bir diğeri de öğrenme davranışlarıdır. Öğrenme davranışları, eğitim ortamında öğrenmeyi kolaylaştıran duygusal ve psikolojik faktörlerdir (McDermott, Rikoon & Fantuzzo, 2014). Öğrenme davranışları genellikle yeterlilik/motivasyon, dikkat/sebat ve öğrenmeye karşı tutum boyutlarıyla ele alınmaktadır. Olumlu öğrenme davranışlarına sahip olan çocuklar öğrenme etkinliklerinde katılıma istekli, motive olmuş ve kendini yetkin hissetmekte, etkinliklere odaklanmakta ve başladığı etkinliği sürdürmekte zorlanmamaktadır (Veziroğlu-Çelik & Acar, 2018). Öğrenme davranışlarının olumlu yönde seyretmesi akademik öğrenmelerin temelini oluşturmaktadır (Hahn, Schaefer, Merino & Worrell, 2009). Erken çocukluk döneminde çocuklara; bilişsel, sosyal, davranışsal ve duygusal becerilerini destekleyecek öğrenme davranışları kazandırmak ve öğrenme ile ilgili riskleri en aza indirmek mümkündür (Veziroğlu-Çelik & Acar, 2018).

Yapılan boylamsal araştırmalar hem duygu bilgisi hem de öz düzenleme yetkinliklerinin çocukların akademik başarılarını desteklediğini göstermiştir. Bu sonuçlardan hareketle çocukların okul ortamında başarılı olabilmeleri için hem daha fazla duygu bilgisine hem de daha iyi öz düzenleme becerilerine sahip olmaları gerektiğini söylemek mümkündür (von Salisch, Haenel & Denham, 2015). Duygu bilgisi düzeyi düşük, kendini kontrol etmekte sorun yaşayan ve olumsuz öğrenme davranışları sergileyen çocukların akademik başarı konusunda risk altında oldukları görülmüştür (Denham, Bassett, Mincic vd., 2012). Okul öncesi dönem çocukların gelişim süreçleri ile ilgili atılacak adımlar hem çocuğun o günkü durumunu hem de gelecekteki potansiyelini etkiler. Çocukların gelişim süreçlerinin tümüne ilişkin bilgiye sahip olmak eğitsel açıdan önem taşımaktadır. Buna rağmen çocukların duygu bilgisi ile öz düzenleme ve öğrenme davranışları arasındaki ilişkilerin incelendiği literatürün az sayıda olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygu bilgisi, öz düzenleme ve öğrenme davranışları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygu bilgisi, öğrenme davranışı ve öz düzenleme özelliklerini belirlemek ve çocukların duygu bilgileri ile öz düzenleme becerileri ve öğrenme davranışları arasındaki ilişkileri incelemektir.

Bu temel amaç doğrultusunda araştırma soruları şu şekildedir;

1. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygu bilgileri ile;
  - Yaşları,
  - Kardeş sayıları
  - Okul öncesi eğitim alma süreleri,
  - Anne-babalarının yaşları,
  - Ailenin gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygu bilgileri;
  - Cinsiyetlerine,
  - Devam etmekte oldukları okulun türüne,
  - Anne-babalarının eğitim durumuna,
  - Anne-babalarının çalışma durumlarına, göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz düzenleme becerileri ile;
  - Yaşları,
  - Kardeş sayıları,
  - Okul öncesi eğitim alma süreleri,
  - Anne-babalarının yaşları
  - Ailenin gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz düzenleme becerileri;
  - Cinsiyetlerine,
  - Devam etmekte oldukları okulun türüne,
  - Anne-babalarının eğitim durumuna,
  - Anne-babalarının çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların öğrenme davranışları ile;
  - Yaşları,
  - Kardeş sayıları
  - Okul öncesi eğitim alma süreleri,
  - Anne-babalarının yaşları,
  - Ailenin gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların öğrenme davranışları;
  - Cinsiyetlerine,
  - Devam etmekte oldukları okulun türüne,
  - Anne-babalarının eğitim durumuna,
  - Anne-babalarının çalışma durumuna, göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Okul Öncesi eğitime devam eden çocukların duygu bilgileri öz düzenleme becerilerini ne kadar açıklayabilmektedir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Bireylerin duyguları onların düşünceleri ve davranışları üzerinde etkilidir ve davranışlar da düşünceleri ve duyguları etkilemektedir. Bu dinamik bir döngüdür ve döngünün başlangıç ve bitiş noktası net bir şekilde belirlenemese de duygu-düşünce ve davranışların birbiriyle ilişkili olduğu sonucunu doğurmaktadır (Southam-Gerow, 2014). Geçmiş yıllarda eğitimciler sosyal ve duygusal gelişimi nispeten ihmal ederek bilişsel gelişim ve akademik çıktılar üzerine yoğunlaşmaktaydı. Zamanla artan araştırmalar neticesinde sosyal ve duygusal gelişimin öğrenme ve akademik çıktılar üzerindeki önemli etkisi ve rolü daha iyi anlaşılmıştır (Denham, 1986). Thompson (2002) da çocukların başarılı okul deneyimlerine sahip olabilmeleri için yalnızca zihinsel becerilerin değil sosyal ve duygusal gelişimin de desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Duygu bilgisinin çocukların akademik başarıları ile doğrudan ilişkili olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Garner & Waajid, 2008; Leerkes, Paradise, O'Brien, Calkins & Lange, 2008; Trentacosta & Izard, 2007). Çocukların akademik başarıları ve okul ortamına daha rahat uyum sağlayabilmeleri yalnızca bilişsel süreçlerle ilgili değildir. Sosyal ve duygusal gelişimin desteklenmesiyle aynı zamanda çocukların akademik başarıları ve okula uyumları da desteklenmiş olur

Bassett, Denham, Mincic ve Graling (2012) okul öncesi dönemde yüksek duygu bilgisine sahip olmanın, çocukların sosyal ve akademik yaşantılarında karşılaşmaları muhtemel olan zorluklarla baş etmelerinde önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Çocukların duygu bilgisine sahip olma durumları okula uyum sağlama ve sosyal yeterlilikleri üzerinde etkili olmaktadır. Çocukların olumlu akran iletişimleri kurabilmesi ve okulla ilgili etkinliklerde daha fazla rol alabilmesi gibi sosyal yetkinlikler kazanabilmesinin temelinde duygusal

bileşenler yer almaktadır (Shields, Dickstein, Seifer, Giusti, Magee, & Spritz, 2001). Çocukların çevrelerindeki diğer çocukların duyguları hakkında bilgi sahibi olması, onların akran ve arkadaşlık ilişkilerinin devamlılığını sağlamakta etkilidir (Bee & Boyd, 2009). Çocukların duyguları anlamakta ve yorumlamakta güçlük çekmesi, okul öncesi eğitim ortamlarını kafa karıştırıcı bulmaları ve saldırgan davranışlar göstermeleri riskini doğurmaktadır (Denham vd., 2003). Brajša-Žganec ve Hanzec (2015) çocukların saldırgan davranışlarının incelediği bir araştırma yapmış ve araştırma sonucunda, duygu bilgisi ve öz düzenleme becerileri gelişmiş olan çocukların saldırgan davranış sergileme ihtimallerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Urbassik (2020) de duygu bilgisi yüksek, öz düzenleme becerileri gelişmiş olan çocukların saldırganlık düzeylerinin düşük olduğunu ve daha az içselleştirme yaptıklarını belirtmiştir. Çocuklarda duygu bilgisinin desteklenmesi okul ortamına uyumu ve sosyal becerilerin gelişimini desteklemekte saldırgan davranışlar sergilenmesi ihtimalini azaltmaktadır. Duyguları anlamakta, ifade etmekte, yorumlamakta zorluk yaşamayan ve kendi kendini düzenleyebilen çocuklar genellikle saldırganlığa yönelmemektedir.

Geçmişte öz düzenlemenin küçük çocuklarda görülemeyeceği inancına sahip olan araştırmacılar daha çok ilkokulun büyük yaş grubu çocuklarına yönelik araştırmalar yapmışlardır. Bu nedenle yıllarca öz düzenleme becerilerinin incelenmesi dar bir kapsamda gerçekleştirilmiştir (Adagideli, 2018). Ancak çocukların öğrenmesi ve gelişimiyle bütünleşen öz düzenlemenin erken çocukluk döneminde desteklenmesi önemlidir. Bu dönemde kazanılan öz düzenleme olumlu sosyal gelişim, okul uyumu ve akademik başarı gibi gelişimsel süreçleri de etkilemektedir (Gülay & Akman, 2009). Öz düzenleme becerisi gelişimi yeterli olmayan çocuklar davranış problemleri sergilemeye yönelim göstermektedir (Yaralı & Aytar, 2017). Duygularını, bilişlerini ve davranışlarını daha iyi düzenleyebilen çocuklar, kendilerini daha az düzenleyebilen çocuklara kıyasla, sınıfa daha fazla dâhil olurlar ve akranları ve öğretmenleri ile öğrenme için daha fazla fırsata sahiptirler (Thierry, Bryant, Nobles & Norris, 2016). Küçük çocuklar öğrenme faaliyetlerini kolaylaştırmak için duyguları konusunda yetkin olmalı ve duygularını yönetebilmelidir. Bunun yanı sıra çocuklar başarılı okul deneyimleri için; kendisinin ve diğerlerinin duygularını anlayabilmeli, duygularını uygun yollarla ifade edebilmeli, duygu, davranış ve dikkat düzenlemesini gerçekleştirebilmeli ve öğrenme konusunda gerekli becerilere sahip olmalıdır (Denham vd., 2012). Çocukların başarılı okul deneyimleri elde

etmeleri için, duygu bilgileri, öz düzenleme becerileri ve olumlu öğrenme davranışları edinmeleri desteklenmeli ve geliştirilmelidir.

Çocukların duygu bilgisine sahip olma durumlarının, öz düzenleme becerilerinin ve öğrenme davranışlarının akademik çıktıları etkilediği bilinmektedir. Buna rağmen yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde çocukların duygu bilgileri ile öz düzenleme ve öğrenme davranışları arasındaki ilişkileri detaylı bir şekilde inceleyen araştırma sayısının yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Okul öncesi eğitim döneminde çocukların gelişimlerini çok yönlü olarak desteklemeye ve gelişime dair tüm alanların daha fazla incelenerek açıklığa kavuşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışma, çocukların duygu bilgisi, öz düzenleme ve öğrenme davranışları arasındaki ilişkilerin incelenerek çocukların gelişim süreçlerinde öğretmen, aile ve paydaşlara rehberlik edecek bilgilerin elde edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir ve böylece alan yazındaki mevcut açığı kapatmaya öncülük edeceği düşünülmektedir. Araştırma bulgularının, alanda yapılacak diğer çalışmalara yol gösterici nitelik taşıması umulmaktadır.

### **1.5. Varsayımlar**

Araştırma kapsamında aileler tarafından doldurulması gereken formların objektif bir şekilde doldurulduğu varsayılmıştır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

Araştırmanın veri toplama aşamasında yeni tip korona virüsü ülkemizi etkisi altına almış ve bu nedenle bazı okullarda eğitim kesintiye uğramıştır. Salgından korunma tedbirleri kapsamında çocuklarla yapılan görüşmelerde maske kullanılmış ve sosyal mesafe kuralları takip edilmiştir. Salgın bulaş riskini azaltmak için gerekli olan maske kullanımı nedeniyle bazı çocuklar görüşme yapılmasına çekimser ya da tepkisel yaklaşmıştır.

Araştırmaya daha fazla sayıda ilçeden okul dâhil edilmek istenmiş ancak hem zaman-mesafe sorunları hem de okulların bir kısmının eğitime ara vermiş olması nedeniyle çeşitlilik sınırlı olarak sağlanabilmiştir.

Bu araştırmada daha fazla sayıda çocuğa ulaşılması hedeflenmiştir ancak salgın endişesi nedeniyle gönüllü katılımcı sayısı 140’la sınırlı kalmıştır.

### **1.7. Tanımlar**

Duygu Bilgisi: Bireylerin, duyguları yüz ifadelerinden ve duygu oluşumuna sebep olabilecek durumlardan çıkarabilmesidir (Denham, 1998).

z Düzenleme: Duygu, dikkat ve davranışın kontrol edilmesini sağlayan beceriler bütünü (Smith-Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007).

ğrenme Davranışı: Çocukların eğitim ortamlarında öğrenme faaliyetlerini kolaylaştıran duygusal ve psikolojik yönlerdir (McDermott vd., 2014).

## BÖLÜM 2

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Duygu ve Duygusal Yeterlilik

Duyguların ne olduğu konusu asırlardır bilim insanlarınca tartışılmış ve çeşitli görüşler savunulmuştur. Bazı Antik Çağ Yunan filozofları duyguları, zayıf insanların baş edemedikleri “tutkular” olarak değerlendirirken diğerleri, duygular hakkında daha olumlu bir bakış açısına sahip olmakla birlikte, duyguların kişiler arası ilişkilerde kimin ve neyin önemli olduğunu anlamamıza yardım ettiğine dikkat çekmişlerdir. 20. Yüzyılın ortalarından itibaren akıl sağlığı problemlerine artan ilgi ve tedavi süreçlerindeki ilerlemelerle nörobilim, psikoloji ve duygular üzerinde daha fazla çalışma yapılmaya başlanmıştır (Southam-Gerow, 2014). Bu bilimsel gelişmelerin etkisiyle gözlemlenemeyen psikolojik süreçlerin insan işleyişinin merkezinde yer aldığı anlaşılmıştır (Denham, 1998). LeDoux (2006) duyguların beyin ile ilişkisini açıklamış ve duygusal beyin tanımı yaparak duyguların bilişsel yönüne dikkat çekmiştir.

Duyguların ne olduğu, nasıl ortaya çıktığı ve hangi işlevlerinin olduğu konusundaki farklı görüşler, kuramlar çerçevesinde ele alınmaktadır. Uyarıcı-tepki bağına göre tanımlama yapan araştırmacılar olduğu gibi; işlevselliğe, bilişsel veya sosyal yönüne göre tanımlamalar yapanlar da mevcuttur (Strongman'den aktaran Yaşar, 2015). Duyguların genellikle bireylerin kararları ve davranışları üzerinde düşüncelerden daha etkili olduğunu ifade eden Goleman (2014) duyguyu “bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik, biyolojik ve bir dizi hareket eğilimi” şeklinde tanımlamaktadır. Campos, Campos ve Barret (1989)'ın duygu tanımı “insanın içsel dünyası ve dışsal çevresi arasındaki ilişkinin yapılandırılmasına, yönetilmesine yarayan veya bu ilişkide kargaşaya neden olan işlevler” şeklindedir. Southam-Gerow (2014) ise duygu için “insan

deneyimlerinin duyuşsal unsurlarını; duygular, biyolojik, psikolojik ve çevresel etkenlerin dâhil olduğu karmaşık etkileşimleri kapsar” ifadesini kullanmaktadır. Çeçen (2002) duyguyu “genel anlamda bireyle ilişkili öznel yaşantıları, birey için önemli olan olaylarla ilişkili olarak bireyin neler yapabileceğini, bağlamın değerlendirmesini içeren, tanımlanabilir dönemleri olan bir süreç” olarak betimlemektedir. LeDoux (2006) ise duyguyu “yaşamda karşılaşılan durumlar ya da yaşantılar esnasında değerlendirme yapmayı, durum ya da olaylara anlam vermeyi sağlayan bir sistemdir” şeklinde açıklarken duygu oluşumunda yer alan birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 sürece dikkat çekmektedir. Bunlar:

- a) Nörofizyolojik-biyokimyasal süreç: kalp atışı, terleme, nefes alıp verme sıklığı, deri gerginliği vb.
- b) Hareket ve davranışsal süreç: vücut duruşu, ses tonu, kas sistemi tepkileri, jest, mimik vb.
- c) Bilişsel-deneyimsel süreç: yaşanan duygunun farkında olma, o duyguyu tanıma ve tanımlayabilme.

Bireyin dünyasında meydana gelen dikkat çekici değişiklik (çevresel bir olay, kişinin kendi eylemi, başkasının gerçekleştirdiği bir eylem veya akla gelen bir anı olabilir) uyarılmaya sebep olmaktadır. Söz konusu uyarılmayla birlikte duygunun meydana gelmesi için iki farklı seçenek oluşur ve bunlardan ilkinde otonom sinir sistemi harekete geçmektedir. Kortekste gerçekleşen değerlendirmenin ardından uyarılma karşısında sergilenecek belirli hareket eğilimleri ya da psikolojik değişimler ortaya çıkmaktadır. Duygusal davranış ve duyguyu bilinçli olarak etiketleme aşamasıyla duygu oluşum süreci tamamlanmaktadır. İkinci seçenekte ise dikkat çekici değişikliğin ardından devreye giren alt beyin uyarıcıya karşı duygusal davranış ve duygular ortaya koymaktadır (Denham, 1998). Duygu oluşum sürecinde vücudun tüm sistemleri birlikte çalışmaktadır. Bunun anlaşılmasıyla geçmişte “istek” “arzu” ve “dürtü” olarak sınırlandırılan duygunun açıklanması daha detaylı ve gerçekçi bir noktaya gelmiştir.

Duygu gelişimi insanların tüm yaşamı boyunca devam etmektedir (Strongman’den aktaran Yaşar, 2015). Yürümeye yeni başlayan çocukların ve okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifadeleri gittikçe ilerleyen bir gelişim gösterir. Bu dönemde duygular çocukların yaşamlarının temel deneyimlerindendir. Bu nedenle karmaşık duyguların ortaya çıkışı çocuklar için kritiktir. Ayrıca çocukların bulundukları ortamda ne kadar duygu içerikli veri

mevcutsa; çocukların duygu tanıma, duygu isimlendirme ve genel anlamda duygu bilgisi başarısının o kadar yüksek olma şansı oluşur. Erken çocukluk döneminde duygusal açıdan ihmal edilen çocukların duygusal dilin aile ortamında kullanıldığı çevrede yetişen çocuklara göre duygu tanıma, isimlendirme ve hangi durumda hangi duygunun yaşanmasının muhtemel olacağına ilişkin mantıksal akıl yürütme becerisinde daha başarısız oldukları bilinmektedir (Fries & Pollak, 2004). Çocukların karmaşık duygu deneyimlerinde, yüksek duygu bilgisine sahip olmaları, onların duygularla başa çıkabilmelerini ve bu duygular hakkında iletişim kurma girişimlerini destekleyecektir (Denham, 1998). Temel duyguları bilen çocukların karmaşık duyguları tanıma ve anlama başarısı daha yüksek olacaktır. Duygu ile ilgili tüm süreçler duygusal yeterlilik kavramı kapsamında yer alır ve duygusal yeterlilik geliştirilebilir bir beceridir (Saarni, 2000).

Duygusal yeterlilik; bireylerin kendi duygularının ve diğerlerinin duygularının farkına varmayı, duygusal dili etkin bir biçimde kullanabilmeyi, içsel sıkıntıları kontrol altına alabilmeyi, empati kurabilmeyi ve gösterilen duygu ile aslında yaşanan duygunun farklı olabileceğini bilmeyi gerektirir (Denham, 2001). Saarni, (1999)'ye göre duygusal yeterlilik; sosyal işlemleri, bireyin kendisi adına belirlediği hedefe ulaşmak için yeterli potansiyele ve beceriye sahip olduğuna inanmasını, duygusal yetkinliği ve duygusal özyeterlilik göstermeyi sağlamaktadır. Saarni, duygusal yetkinlik becerilerini 8 başlıkta ele almaktadır. Söz konusu becerilerde bireylerin; kendi duygusal durumları hakkında farkındalık geliştirmeleri ve başkalarının duygularını ayırt etme becerisine sahip olmaları da yer almaktadır. Duygusal yeterliliğe sahip olan çocuklar duyguların farkındadır, duyguları ifade edebilir ve hem kendisinin hem de diğerlerinin duygularını anlayabilir (Denham, Zinsser & Brown, 2006). Duygu ile ilgili gelişimde varılacak hedef duygusal yeterliliktir ve bu hedefe ulaşabilmek için duygu bilgisine sahip olmak gerekmektedir. Yapılan alan yazın incelemesinde zaman zaman “duygu anlama” ve “duygu bilgisi” kavramlarının birbiri yerine kullanıldığı görülmüştür. Ancak “duygu bilgisi” kavramı “duygu anlama” becerisini de kapsamaktadır. Denham vd. (2002) “duygu anlama” becerisinin “duygu bilgisi”nin alt katmanlarından birisi olduğunu belirtmiştir. Bir sonraki bölümde duygu bilgisine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

### 2.1.1. Duygu Bilgisi

Çocukların okula başlamadan önceki yıllarında duyguları anlama yetenekleri hızla gelişir ve zamanla duygusal ifadeleri anlamlandırmaya, isimlendirmeye ve duygularla onların oluşumuna sebep olan nedenler arasındaki bağlantıyı kurmayı öğrenirler (Denham, 1998). Duygu bilgisi geniş ve önemli bir konudur ve temel duygulardan başlayarak karmaşık duygulara doğru gelişimsel bir yol izlemektedir. Sırasıyla gerçekleşmesi beklenen gelişim şu şekildedir: Duyguların ifadelerinin tanınması, kişinin kendi duygularının ya da diğerlerinin duygularının nedenlerini anlaması, farklı duyguların anlaşılması, diğerleriyle iletişim kurarken bilinçli olarak duruma uygun duygusal ifadelere yer verilmesi, duygularla başa çıkma yöntemlerinin bilinmesi (Southam-Gerow, 2014). Duygu bilgisi; bir kimsenin bulunduğu ortamdaki duygusal dil ve bilgiye başarılı bir şekilde katılma, kişinin kendinin ve başkalarının deneyimlenen ve ifade edilmiş duygularını anlama, hangi koşullar altında hangi duyguların uygun olduğunu bilme ve duyguların nedenlerini ve sonuçlarını kavrama becerisini içerir (Eisenberg, Sadovsky & Spinrad, 2005). Okul öncesi dönem çocukları zamanla kendilerinin ve diğerlerinin olumsuz duyguları arasındaki ayrımı daha iyi fark etmektedirler. Bunun yanında diğer bireylerin kendilerinden farklı hissedebileceğini ve aynı durumun ya da olayın herkeste aynı sonuçlar doğurmayabileceğini fark etmeye başlamaktadırlar (Denham, Basset, Way, Mincic, Zinsler & Graling, 2012). Çocukların duygu bilgisi gelişimlerini olumsuz etkileyen faktörlerden bir tanesi ailenin gelir düzeyinin düşük olmasıdır. Düşük gelirli ve risk altında olan okul öncesi çocuklar, duygu bilgisi gelişiminde diğer akranlarına göre geride kalmaktadırlar.

Duygu bilgisi; duygu ifadelerini tanımayı, kişinin kendisinin ya da diğerlerinin duygularına ve bu duyguların nedenlerine ilişkin bilgi sahibi olmayı, hangi koşullar altında hangi duyguların ifade edilmesinin uygun olduğunun bilinmesini ve duyguların nedenleri ve sonuçlarını kavrama becerisini içermektedir. Tüm bu bilgilere sahip olan çocuklar duygu bilgisi düzeyi düşük olan çocuklara göre eğitim ortamında ve sosyal ortamlarda daha avantajlıdır.

Erken yaşlardan itibaren kazanılmaya başlanan duygu bilgisi çocuklar için akademik ve sosyal deneyimlerde kolaylaştırıcı etkilere sahiptir. Çok küçük yaş grubundaki çocuklar bile duyguların sebep olduğu davranışları ve başkalarının davranışları üzerinde düşünürler. Kendisi ve diğerleri hakkındaki bu düşünceler çok güçlü ve önemli davranışların belirleyicisi olabilmektedir. Duygu bilgisi çocukların okul ortamına uyum sağlamaları,

başarılı bir şekilde eğitim görmeleri, zorlanabilecekleri okul görevleri karşısında ne yapacaklarına karar verebilmeleri ve akademik başarıları üzerinde etkilidir. Çocukların karşı karşıya kalmaları muhtemel olan söz konusu zorlu durumlarda başarılı olmalarını sağlayan, yeterli duygu bilgisine sahip olmalarıdır. (Denham, 1998). Duygu bilgisi yüksek olan çocukların, öğretmenleriyle daha yakın ilişkiler kurmaları beklenmektedir çünkü duygu bilgisi yüksek çocuklar öğretmenlerinin duygularını ve beklentilerini daha iyi anlayabilir ve onlara daha uygun cevaplar verebilirler. Yüz ifadelerinden ya da sosyal durumlardan yola çıkarak duyguları anlayabilen çocuklar, diğer çocuklara göre akranları tarafından daha fazla kabul görmektedir (Trentacosta & Izard, 2007). Çocukların duygu durum bilgilerine sahip olmaları onların akran gruplarına, oyunlara uygun zamanlarda katılma ve akranları tarafından kabul edilmeleri üzerinde etkilidir. Ayrıca çocukların diğerlerinin bakış açıları hakkında fikir yürütebilmesini de etkilemektedir. Yüksek düzeyde duygu durum bilgisine sahip olma, duygu tanıma becerisiyle ve sosyal davranış göstermeyle ilişkilidir. Sosyal olayları, ilişkileri anlayabilen ve duygu ile ilgili ipuçlarını doğru yorumlayabilen çocuklar, oyuna katılma konusunda değerlendirme yapmakta böylece katılımın ne zaman gerçekleştirmesinin uygun olacağına ilişkin daha sağlıklı kararlar verebilmektedir (Gal-Szabo, Spinrad, Eisenberg & Sulik, 2018).

Duygu bilgisi dil becerileri ile duygusal düzenleme arasındaki ilişkiye aracılık edebilmektedir. Ayrıca, duygu bilgisiyle dikkat ve sosyal yeterlilik arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalarda duygu bilgisinin, sosyal yeterliliğe katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Eisenberg vd., 2005). Okul öncesi dönemde yüksek duygu bilgisine sahip olan çocukların ilerleyen yıllarda, dikkat sorunlarında azalma olduğu tespit edilmiştir (von Salisch vd., 2016). Benzer şekilde yüksek düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocukların bilişsel yeterliliklerinin ve sosyal becerilerinin de daha yüksek olduğu görülmüştür (Garner & Waajid, 2012). Duygu bilgisine sahip olma ile kendini düzenleme becerilerinin yakın ilişkili olduğu ve yüksek düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocukların kendini düzenleme konusunda daha başarılı olabileceği bilinmektedir (Denham vd., 2012). Trentacosta ve Izard (2007)'ın yaptığı çalışmada okul öncesi dönemde duygu bilgisinin, birinci sınıftaki akademik başarının ve sözel yeteneğin doğrudan belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada çocukların okul başarısının desteklenmesi için yüz ifadeleri hakkında çeşitli bilgiler kazandırma, durumsal ve davranışsal ipuçlarını anlama yoluyla duygu bilgisi eğitimi verilebileceğine değinilmektedir.

Duygusal ifadelerin tanınmasıyla duygu uyandıran durumların anlaşılması arasında yüksek ilişki mevcuttur. Okul öncesi dönemde duygusal ifadeleri ve duygusal durumları bilmek farklı beceriler olmakla birlikte birbirleriyle ilişkilidirler. Duygu bilgisinin gelişimi duygusal ifadenin tanınmasından başlar ve bunu duygu uyandıran durumların anlaşılması takip etmektedir. Yüzde oluşan duygunun anlamlandırılıp isimlendirilmesi duygu tanıma yeteneği ile ilgilidir. Duygu durumlarının anlaşılabilmesi ise duygu ifadelerinin oluşmasında etkili olan öncüller ve sosyal bağlamlarla geniş ilişkiler kurmayı ve perspektif alabilme becerisini gerektirir. Okul öncesi dönem çocuklarının çoğu, duyguların ifade ya da dışa vurum/gösterme şekillerinden duyguları anlayabilir (Denham, 1998). Söz konusu gelişimin yaşla birlikte artarak ilerlemesi beklenmektedir. Erken çocukluk döneminde duygu içeren durumların anlaşılması ve duygusal ifadelerin isimlendirilmesi çocuklara kazandırılabilirler (Bassett, Denham, Mincic vd., 2012). Sonraki bölümde sırayla duygusal ifadeleri isimlendirme ve duygu oluşturan durumları tanımlama konuları açıklanmıştır.

#### ***2.1.1.1. Duygusal İfadeleri İsimlendirme***

Çocukların duyguları ve kültürde yer alan duyguya ilişkin kodları anlayabilmeleri için öncelikle duygusal deneyimlere ilişkin ortak ifadeleri ayırt etmeleri ve duygusal deneyimleri isimlendirmeleri gerekmektedir (Denham, 1998). Bebekler duyguların isimleri hakkında bilgiye sahip olmasalar da duygu ifadesi taşıyan yüzlerin anlamlarının olumlu ya da olumsuz olduğunu bilmektedir. Küçük çocuklar duyguların adlarını ve bazı duyguların isimlerini yüz ifadelerinden daha iyi bilmektedir. Okul öncesi dönem çocukları ise hem duygu isimlerini hem de yüz ifadelerini yüksek oranda doğru bilmektedir (Camras & Allison, 1985). Denham (1998) temel duyguların çoğunun 2 yaştan önce ortaya çıktığını belirtmiştir. Duygusal tepkiler okul öncesi dönemde yerleşmeye ve çocukların duygu ile ilgili gelişmelerine katkıda bulunmaya başlamaktadır. Yine bu dönemde çocukların; duyguyu kültüre uygun sergileme, ifade etme ve duyguları gizlemek gibi becerileri gelişmektedir. 2-5 yaş aralığındaki çocuklarla yapılan araştırmada çocukların temel duyguları isimlendirebildiği ve yaşı daha büyük olan çocukların küçük olanlara göre isimlendirmede daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Mutluluk ifadeleri olumsuz ifadelerden özellikle korku ifadelerinden daha kolay anlaşılmaktadır (Denham & Couchoud, 1987). Okul Öncesi dönem çocukları sıklıkla olumsuz duyguları karıştırmaktadır. Bu dönem çocuklarına tanımadıkları birinin fotoğrafları gösterilerek fotoğraftaki kişinin hangi duyguyu hissettiği sorulduğunda çocukların yüz ifadelerinden duyguya ilişkin ipuçları yakalayabildiği görülmüştür. Çocukların anlamlı ipuçlarını öncelikle ağız bölgesinden daha sonra göz ve burun bölgesinden yakaladıkları saptanmıştır. Duygu ifadeleri arasındaki farkların giderek daha iyi ayırt edilmesi, çocukların genel olarak duyguları anlamalarının yolunu açmaktadır (Denham, 1998).

#### ***2.1.1.2. Duygu Oluşturan Durumları Tanımlama***

Duygusal farkındalık bireylerin kendi duygularını ya da başkalarının duygularını tanımlamak ve duygunun kendine özgü niteliklerini bilmek anlamına gelmektedir (Lane & Schwartz'dan aktaran Bajgar, Ciarrochi, Lane, & Deane, 2005). Duygular vücutta fizyolojik değişiklikler meydana getirebilir. Kızarmış bir suratın ya da dişleri sıkmanın “öfke” duygusuyla ilişkili durumlar olduğunu bilmek gibi tüm duygular için farklı fizyolojik değişiklikler gözlemek mümkündür. Bu, duygusal farkındalığın ilk gerekliliği niteliğindedir. Duygusal farkındalık kapsamında duyguların sebep olduğu fizyolojik değişikliklerin yanında duyguların farklı süre ve yoğunlukta yaşanabileceği bilgisi de yer almaktadır. Bir kişi aynı anda birden çok duyguyu yaşayabilir ve görünürde bir duygu baskınken daha derinlerde baskın duyguya eşlik eden diğer duygu/duygular olabilir. Baskın duyguya eşlik eden diğer duygular hakkında bilgi sahibi olmak da duygusal farkındalık için gereklidir. Tüm bunlar bir arada düşünüldüğünde duyguların kişilere, durumlara, içinde bulunulan ortama ve ilişki ağına göre çeşitlilik gösterdiğini söylemek mümkündür. Karşıdaki kişinin ne hissettiğinin tam olarak anlaşılabilmesi için; duyguların oluşturduğu fizyolojik değişikliklere, duygunun süresine, yoğunluğuna ve şiddetine, duygunun oluşmasına sebep olabilecek durum ya da olaylara odaklanmak gereklidir (Southam-Gerow, 2014).

Temel duygular ve bu duyguların nedenleri hakkında fikir yürütmeye başlayan küçük çocuklar yaşları ilerledikçe daha karmaşık durumlar hakkında da fikir yürütebilir. Öncelikle mutluluk veren durumlar hakkında bilgi sahibi olan çocuklar zamanla mutluluk

vermeyen/üzücü olaylar hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Bunların hemen ardından öfke duygusuna sebep olan durumların anlaşılması süreci başlamaktadır (Denham, 1998). Üç ile beş yaş arasındaki çocuklar durumsal ipuçlarının ve yüz ifadelerinin farklı olduğu durumlarda duyguyu anlamlandırmak için öncelikle yüz ifadesine bakarlar. Bunun yanı sıra bu yaş aralığındaki çocuklar, başka kişilerin aynı olay ya da durum hakkında kendilerinin hissettiğinden farklı bir duyguya sahip olma ihtimallerini bilirler. Beş yaşındaki çocuklar bir duygunun ardından başka bir duygunun yaşanabileceğini anlasalar da aynı anda iki duygunun hissedilebileceğini anlayamayabilirler. Beş ve altı yaş grubu çocukları bir kişi/durum/olay hakkından birden farklı duygu hissedilebileceğini anlar (Ersay, 2009).

Duygusal ifadeleri isimlendirme ve duygu oluşturan durumların tanımlanması duygu bilgisi için temel aşamalardandır. Duygu bilgisinde uzmanlaşmanın nasıl gerçekleştiği ve hangi aşamaları içerdiği konusunda farklı modeller bulunmaktadır bir sonraki bölümde bu modellerden bazılarına yer verilmektedir.

### **2.1.2. Duygu Bilgisi Modelleri**

Çocukların duygu bilgisi süreçleri hakkında geliştirilmiş pek çok model vardır. Bu başlıkta Denham (1998), Hadwin, Baron-Cohen, Howlin ve Hill (1996) ve Pons, Harris ve De Rosnay (2004) tarafından geliştirilen modellere yer verilecektir.

#### ***2.1.2.1. Denham'ın Duygu Bilgisi Modeli***

Okul öncesi dönem çocukları duyguların nedenleri ve sonuçları hakkında fikir yürütebilir ve duyguları ifade edebilirler. Çocukların kendi duyguları ve diğerlerinin duyguları, yaşamın temel deneyimlerinin merkezinde yer almaktadır (Denham, 1998). Bireyin kendi duygularını anlayabilmesi ve başkalarının duyguları hakkında bilgi sahibi olması, kuracağı sosyal etkileşimlerde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Okul öncesi dönemin başlangıcındaki çocukların pek çoğu duygu ifade şekillerine ya da duygu oluşturan durumlara yönelik değerlendirme yaparak, duygusal çıkarımlarda bulunabilmektedir (Bassett vd. 2012). Denham (1998)'a göre okul öncesi dönem çocukları öncelikle mutluluk duygusunda ilerleyen süreçlerde ise olumsuz duygularda giderek artan uzmanlaşma

sergilemektedir. Söz konusu uzmanlaşma gelişiminin izlediği dokuz basamak bulunmaktadır: Bu basamaklar şunlardır:

1. Sözel ve sözel olmayan yollarla duygusal ifadeleri isimlendirme;
2. Duygu oluşturan durumları tanımlamak,
3. Duygu oluşturan durumların nedenlerinin yanı sıra duygusal tepkilerin sonuçları hakkında çıkarımda bulunmak,
4. Kendi duygusal deneyimlerini tanımlamak ve başkalarının deneyimlerini netleştirmek için duygu dilini kullanmak,
5. Diğer insanların duyguları deneyimleme şekilleriyle kendininkinin farklı olabileceğini fark etmek,
6. Duygu düzenleme stratejilerinin farkına varmak,
7. Duyguları gösterme kurallarını geliştirmeye başlamak,
8. Birden fazla duygunun aynı anda hissedilebildiği ve bu duyguların birbiriyle uyumsuz olabileceğine bilgisine sahip olmak,
9. Karmaşık sosyal ve öz-bilinçli duyguları anlamaya başlamak.

#### ***2.1.2.2. Hadwin ve Arkadaşlarının Duygu Bilgisi Modeli***

Hadwin, Baron-Cohen, Howlin ve Hill (1996) tarafından oluşturulan duygu bilgisi modelinde duyguyu bilgisi süreci birbirini takip eden beş seviyeyle ifade edilmektedir. İlk iki seviyede çocuktan temel duyguları fotoğraflardan ve şematik çizimlerden tanınması beklenirken üçüncü seviyede ise çocuktan duygu oluşturan durumlar hakkında bilgi sahibi olması beklenir. Son iki seviyede ise duyguların içsel ve algısal nedenlere bağlı olabileceğinin anlaşılması beklenmektedir (Hadwin vd., 1996, s.349). Bahsedilen aşamalı gelişim aşağıda sıralanmıştır:

1. Seviye: Fotoğrafik yüz ifadelerine bakarak; mutluluk, üzüntü, kızgınlık ve korku duygularını fark edebilmek,
2. Seviye: Mutluluk, üzüntü, kızgınlık ve korku duygularının ifadesini siyah-beyaz/ şematik çizimlerde fark edebilmek,
3. Seviye: Çocuğun mutluluk, üzüntü, kızgınlık ve korku yaratabilecek tipik durumları bilmesi,
4. Seviye: İsteklerin, duyguların nedenleri olabileceğinin anlaşılması,

5. Seviye: İnanışların duygu oluşumuna neden olabileceğinin bilinmesi.

### ***2.1.2.3. Pons ve Arkadaşlarının Duygu Bilgisi Modeli***

Pons, Harris ve Rosnay (2004) duygu bilgisi kapsamında, duyguların yüz ifadelerinden tanınmasından ahlaki değerlere ilişkin duygulara kadar dokuz farklı bileşeninin yer aldığını savunmuşlardır. Bu doğrultuda oluşturdukları duygu bilgisi modelinde çocukların duygu bilgisinin dokuz aşamadan oluşan bir gelişimi takip ettiğini, bu gelişimin bireysel farklılıklara ve yaşa göre değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Duygu anlamayı oluşturan dokuz gelişim aşaması:

1. Farkında olma/ Tanıma: Çocuklar, üç-dört yaşından itibaren ifade ipuçlarından duyguları fark edebilir ve isimlendirebilirler.
2. Dışsal neden: Üç-dört yaşından itibaren çocuklar dışsal nedenlerin diğer çocukların duygularını nasıl etkilediğini yani duygu uyandıran durumları anlamaya başlarlar.
3. Arzu: Üç- beş yaş civarındaki çocuklar, insanların arzularına bağlı olarak gösterdikleri duygusal tepkileri anlayabilmektedir. Farklı isteklere sahip iki bireyde aynı durum karşısında farklı duygular oluşabileceğini anlayabilmektedirler.
4. İnanç: Dört ve altı yaş arasındaki çocuklar, insanların inançlarının bir durum karşısında verecekleri duygusal tepkinin belirleyicisi olduğunu anlamaya başlarlar.
5. Hatırlatma: Üç ve altı yaş arasındaki çocuklar, hafıza ve duygu arasındaki ilişkiyi anlamaya başlamaktadır. Zaman içinde bir olaya karşı hissedilen duygunun yoğunluğunun azaldığını ve bununla ilgili bir hatırlatıcı ile karşılaşıldığı anda bu duygunun yeniden harekete geçtiğini bilirler.
6. Düzenleme: Çocuklar büyüdükçe, duygularını düzenlemek için farklı stratejiler kullanmaya başlarlar. Altı-yedi yaşındaki çocuklar, çoğunlukla davranışsal stratejiler kullanırken, sekiz yaş ve sonrasında reddetme, rahatsız olma gibi psikolojik stratejileri daha çok kullanırlar.
7. Saklama: Dört ile altı yaş aralığındaki çocuklar, hissedilen duygu ile dışarıya gösterilen duygunun farklı olabileceğini anlamaya başlarlar..

8. Karışık: Sekiz yaşından itibaren çocuklar, insanların bir durum karşısında birçok duygusal tepki hatta birbiriyle çatışan duygusal tepkileri gösterebileceklerini anlamaya başlamaktadırlar.
9. Ahlak: Yaklaşık sekiz yaşından itibaren çocuklar, olumsuz hislerin yalan söylemek, çalmak gibi ahlaki olarak hoş görülmeven hareketlerden, olumlu hislerin ise fedakârlıkta bulunmak, kışkırtılmaya direnmek, kabahatini itiraf etmek gibi ahlaki olarak onaylanan hareketlerden kaynaklandığını anlamaya başlamaktadırlar.

Pons vd. (2004), duygu bilgisinin dokuz bileşenini üç ana gelişimsel döneme bölünebileceği ifade etmişlerdir. Birinci bölümde (5 yaş civarı), duygunun önemli çevresel yönlerini anlamak yer alırken, ikinci bölüm (7 yaş civarı) duygunun bilişsel-psikolojik yapısını anlamayı gerektirmektedir. Üçüncü ve son bölümde (9-11 yaş civarı) ise bireyin bir durumu farklı bakış açılarından nasıl yansıttığını ve böylece farklı duyguları eş zamanlı olarak nasıl harekete geçirdiğini anlamayı kapsamaktadır.

Bassett, Denham, Mincic & Graling (2012) yukarıda bahsedilen duygu bilgisi modellerinin karşılaştırmasını yapmıştır (Bkz. Tablo 1). Beceri alanları kapsayıcı olacak şekilde düzenlenmiştir ve bu beceriler basitten karmaşığı doğru bir sıra izlemektedir.

Tablo 1

*Duygu Bilgisi Kuramlarının Karşılaştırılması*

| Beceri Alanı                                         | Denham (1998)                         | Pons vd. (2004) | Hadwin vd. (1996)                           |
|------------------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------|---------------------------------------------|
| Tanıma                                               | 1.seviye                              | 1.seviye        | Fotoğrafik: 1. Seviye<br>Şematik: 2. Seviye |
| Duygu uyandıran durumları belirleme                  | Tipik: 2. Seviye<br>Atipik: 5. Seviye | 2.seviye        | 3. seviye                                   |
| Duyguların neden ve sonuçlarını çıkarma              | 3.seviye                              | -               | -                                           |
| Duygu dili kullanma                                  | 4.seviye                              | -               | -                                           |
| İstek temelli duyguları anlama                       | -                                     | 3.seviye        | 4. seviye                                   |
| İnanç temelli duyguları anlama                       | -                                     | 4.seviye        | 5. seviye                                   |
| Hatırlatma                                           | -                                     | 5.seviye        | -                                           |
| Duygu düzenleme stratejilerini bilme                 | 6.seviye                              | 6.seviye        | -                                           |
| Duygu gösterme kuralları hakkında bilgiyi geliştirme | 7.seviye                              | 7.seviye        | -                                           |
| Karmaşık duygular hakkında bilgiyi geliştirme        | 8.seviye                              | 8.seviye        | -                                           |
| Sosyal ve öz-bilinçli/ ahlaklı duygular geliştirme   | 9.seviye                              | 9.seviye        | -                                           |

Bassett, H. H., Denham, S., Mincic, M., & Graling, K. (2012). The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modelin approach. *Early Education and Development*.23 (3), s.261 kaynağından uyarlanmıştır.

## 2.2. Öz Düzenleme

Öz düzenleme kapasitesi insan olmanın; seçim yapma, karar verme, planlama, özgürlük ve sorumluluk gibi en temel varsayımlarında kendini göstermektedir. Dünya üzerindeki etik sistemlerin çoğu, bireylerin yalnızca davranışlarından değil aynı zamanda düşüncelerinden de sorumlu olduğunu belirterek esasen öz düzenlemenin farklı yönlerine ilişkin açıklamalarda bulunur. Günümüz modern yaşamında bireylerin hayatlarını kötü etkileyen pek çok faktör öz düzenlemenin yetersizliğinden meydana gelmektedir. Madde bağımlılıkları, kötü beslenme alışkanlıkları, hareketsiz yaşam biçimini sürdürme eğilimi, obezite ve yeme bozukluklukları, maddi kaynakların kötü yönetilmesi, saldırganlık gibi pek çok olumsuz durum öz düzenlemenin eksikliğine işaret etmektedir (Baumeister & Vohs, 2004). Çocuklarda öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ilerleyen yıllarda riskli yönelimlerin önüne geçilmesini kolaylaştırabilir.

Bireyin doğumuyla gelişimi başlayan öz düzenleme aynı zamanda insanların bulundukları ortama uyum sağlayabilmeleri için de gerekli ve kritiktir. Erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerinde önemli gelişmeler yaşanır (Bronson, 2000). Bu dönemde çocuklar duygularını, düşüncelerini ve dürtülerini kontrol etmek için bilişsel yöntemler kullanmaya başlar. Bunun yanı sıra çocuklar bu dönemde, kendi isteklerini, davranışlarını ve düşüncelerini, sosyal-ahlaki normlarla, toplumun ve çevrenin beklentileriyle dengeli olacak şekilde düzenlemeye başlar. Okul öncesi dönemde kazanılması amaçlanan bu becerilerin tümü öz düzenleme kavramının kapsamına girmektedir (Bayındır & Ural, 2016).

Öz düzenlemenin öneminin anlaşılmasıyla birlikte son zamanlarda öz düzenleme üzerine daha fazla çalışma yapılmış (McCabe, Cunnington & Brooks-Gunn, 2004) ve öz düzenlemenin içeriğinin ve tanımının ne olduğu konusunda görüş farklılıkları ortaya çıkmıştır. Literatürde yer alan tanım farklılıklarının yanı sıra “öz düzenleme” kavramı yerine zaman zaman; dürtü kontrolü, öz kontrol, öz yönetim ve bağımsızlık gibi isimlendirmelerin kullanılmakta olduğu bilinmektedir (Bronson, 2000). Benzer şekilde öz düzenlemenin kapsamına dâhil edilmesi gereken alt başlıklar konusunda da fikir birliğine varılamamıştır. Buna rağmen öz düzenlemenin ilgi alanına giren kavramların her birinde, oluşması muhtemel gelişimin birbiriyle iç içe geçtiği noktada görüş birliğine varılmıştır (Bayındır & Ural, 2016). Çoğu eğitimci ve anne baba öz düzenlemede öncelikle davranış ve duygu kontrolünün önemli olduğu görüşündedir çünkü bu beceriler hem eğitim ortamında hem de evde önem arz etmektedir. Psikanalitik kuram, davranış kuramı ve

sosyal bilişsel kuram gibi bazı kuramlarda öz düzenleme tanımlanırken öncelikle odakta davranış yer alır ve bu noktada yetişkinin taleplerine yanıt verme, davranışı ve duyguları uyarlanabilir biçimde kontrol etme gibi gereklilikler sunar. (Bronson, 2000). Bilimsel temelde öz düzenlemenin tanımlamaları ilk olarak gözlemlenebilir davranışların kontrol edilmesi ve uyum sağlamaya odaklanan bakış açılarından bilişsel sistem kontrolüne (dikkat, düşünme, problem çözme vb.) odaklanan bakış açlarına kadar ilerlemiştir (Post, Boyer & Brett, 2006).

Öz düzenleme tanımları, uzmanların çalışma alanlarına göre şekillenmekte ve farklılaşmaktadır. Kimi tanımlarda basit biyolojik kontrol mekanizmalarından başlayıp daha karmaşık olan duygu ve bilişin kontrolüne kadar uzanan bir çerçeve sunulmaktayken kimi tanımlarda ise öncelikle duyguyu kontrol etme, duygusal düzenlemeleri yapma, hazzı kontrol etme ve gerektiğinde erteleme temel alınmaktadır (Ezmeci, 2019). Rothbart ve Bates (1998) öz düzenlemeyi; uygun olmayan davranışların engellenmesi, hazzın ertelenmesi, uyum gösterme, davranışların düzenlenmesi, dikkat ve duygu kontrolü gibi beceriler bütünü olarak tanımlamıştır. Öz düzenlemeye ilişkin bazı tanımlarda ise dikkati kontrol etme, düşünme, problem çözme, izleme ve bağımsız öğrenme etkinliklerine katılma gibi bilişsel kontrol becerilerine odaklanılmıştır (Bronson, 2000). Baumeister ve Vohs (2004)'a göre öz düzenleme, kişinin benliğini, içsel süreçlerini, duygularını, dikkatini, dürtülerini ve tepkilerini tercih edilen standartlarla uyumlu hale getirmek için kendi üzerinde kontrol sahibi olması ve kendini düzenlemesidir. Bayındır ve Ural (2016) öz düzenlemenin, okul öncesi dönem çocuklarından beklenen; dürtü, dikkat ve düşüncelerin kontrolü için strateji kullanmak, kendi amaçları ve çevrenin beklentilerini karşılayacak biçimde düşünce ve davranışlarını yönlendirmek gibi beceriler bütünü ifade ettiğini belirtmektedir. (Berk (2013) ise çocukların sosyal yönden kabul edilebilir davranışlar sergilemesini, duygularını yönetebilmesini ve dürtülerini baskılayabilmesini öz düzenleme olarak tanımlanmaktadır.

Öz düzenleme kavramının açıklanma şekli kuramsal temellere göre (felsefik temel ve kapsam gibi) değişiklik gösterebilmektedir. Bu kuramlardan bazıları; Psikanalitik Kuram, Davranışçı Yaklaşım, Bilişsel Gelişim Kuramı, Sosyal Bilişsel Kuram, Bilgi İşleme Kuramı ve Kültürel Tarihsel Gelişim Kuramı olarak sıralanabilir (Ertürk Kara, Güler Yıldız & Fındık, 2018):

- *Psikanalitik Kuram:* Freud'un psikanalitik kuramında öz düzenleme, bireylerin dürtülerini, uyarılma düzeyini ve uygunsuz isteklerini düzenlemesi olarak tanımlanmıştır. Kişilik gelişiminde id dürtü ve uygun olmayan istekleri, süper ego sosyal ve ahlaki yönden onaylanan davranışı, ego ise dengelemeyi temsil etmektedir. Öz düzenleme egonun id ve süper ego arasındaki dengeleyici mekanizmayla açıklanmaktadır.
- *Davranışçı Yaklaşım:* Bireylerin içsel olarak öz düzenleyici kapasiteye sahip olmadığını ancak ödül-ceza yoluyla sosyal çevreden onay gören davranış kalıplarına uymayı sağlamak amacıyla öğrenilmiş öz kontrol becerisi geliştirdiğini savunan bu yaklaşım öz düzenlemeyi, bireylerin dürtü kontrolüne yönelik öğrenilmiş öz kontrol mekanizması olarak tanımlanır.
- *Bilişsel Gelişim Kuramı:* Öz düzenleme Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı'nın temelinde yer alan "dengeleme" sistemi temelinde açıklanır. Piaget öz düzenlemenin tamamen bilişsel süreçlerle meydana geldiğini ve zihnin iki bileşene sahip olduğunu savunur. Ona göre zekâ ve etki olarak ikiye ayrılan zihinde, öz düzenleme de iki farklı şekilde görülür. Zekâ; problem çözme ve bilinçli bir şekilde amaçların ve düşüncelerin gidişatına yön verme yoluyla öz düzenleme yapar. Etki ise öz düzenleme süreçlerinin irade, istek duygu kontrolü boyutlarında kendini gösterir.
- *Sosyal Bilişsel Kuram:* Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı zamanla geliştirilmiş ve Sosyal Bilişsel Kuram adını almıştır. Bu kuramın temelinde bireyin çevre ve davranış arasındaki karşılıklı etkileşimleri yer almaktadır. Öz düzenleme mekanizması ise bireyin kendi davranışlarını ve davranışlarının etkilerini gözlemlemesi, başkalarının davranışlarının değerlendirilmesi ve duygusal öz tepki verilmesi yoluyla çalışmaktadır.
- *Bilgi İşleme Kuramı:* Öz düzenlemeyi, bireylerde kural, rutin, plan ve strateji takibinde rol alan yürütücü işlevlerin gelişimiaracılığıyla zihinsel kapasitenin gelişimiolarak açıklamaktadır. Bilgi İşleme Kuramı'nda yürütücü işlevler ve engelleyici kontrolün problem çözme becerilerinde önem arz ettiği belirtilir.
- *Kültürel Tarihsel Gelişim Kuramı:* Öz düzenleme toplumun sosyal-kültürel değerleri ile kişinin gereksinimleri arasında dengeyi temin eden beceri, şeklinde

tanımlanır ayrıca bu bakış açısına göre düşünce ve davranışların kontrolünde içselleştirilmiş dil (konuşma) önemlidir.

### **2.2.2. Öz Düzenlemenin Boyutları**

Öz düzenleme süreci yapısal ve işlevsel olarak çok boyutlu bir yapıdadır (Sezgin & Demiriz, 2015) ve belirli bir durum ya da uyarana yanıt olarak duygu, dikkat ve davranışın ayarlanıp uygun biçime getirilmesini içerir. Denham (1998)'a göre öz düzenleme; duygu, biliş davranış sistemlerini içermektedir. Smith-Donald vd. (2007) öz düzenlemenin; duyguların yönetilmesini, dikkati odaklamayı veya dikkatin odağını değiştirmeyi, davranışları engellemeyi ya da uygun davranışa yönelmeyi kapsadığını belirtmektedir. Saarni (2000) ise duygu ve duyguyla ilgili bütün süreçlerin duygusal yeterlilik kapsamına girdiğini belirterek duygu düzenlemenin duygusal yeterliliğin kapsamında yer aldığını savunmaktadır.

Bu araştırmada ise kapsayıcı bir çerçeve sunabilmek adına öz düzenlemenin duygu, davranış ve dikkat düzenlemesi alt boyutlarına ilişkin kuramsal bilgilere yer verilecektir. Duygu düzenleme (duygusal farkındalık, negatif duygudan olumlu duyguya geçiş yapabilme, öfkeye tahammül gösterme), dikkat düzenleme (dikkatin dağılmasını engelleme, dikkati tercih edilen noktaya odaklama ve gerektiğinde dikkat odağını değiştirme ve bilgiyi akılda tutma) ve davranış düzenlemesi (davranışla ilgili dürtü kontrolü ve motor kontrol), gelişimin üç önemli alanını temsil etmektedir. Ayrıca her bir alan diğer iki alanı etkileme potansiyeline sahiptir (Ertürk, 2013; Denham, 1998; Smith-Donald vd. 2007).

#### **2.2.2.1. Davranış Düzenleme**

Çocuklar 3-7 yaş arasında, bir durum karşısında verebilecekleri tepkileri değerlendirip seçeneklerden birine yönelmeden önce istemli ve ani tepkiyi erteleme becerisi kazanmaktadır (Rothbart'tan aktaran Ertürk, 2013). Çocukların istekleri ve arzuları söz konusu olduğunda, arzu edilen durum ya da nesne için ani harekete geçmeyerek davranışlarını düzenlemeleri bilişsel gelişim ve tepkisel eğilimlerle ilişkilidir. Bu tarz durumlarda çocukların ani ve dürtüsel tepkiyi vermeden önce düşünmeleri motor davranışlarını kontrol etmeleri gerekmektedir (Ertürk, 2013). Okul öncesi dönemde

çocuklardan beklenen davranış düzenlemesi; kendi sırasını bekleyebilmeyi, harekete geçmeden önce düşünmeyi, dürtüsel davranışlardan uzak durmayı, hayal kırıklıklarını kontrol ederek tepkilerin düzenlenmesini ve sabırlı olmayı içerir (Smith-Donald vd., 2007).

#### **2.2.2.2. Duygu Düzenleme**

Duygu düzenleme, bireyin yaşadığı bir deneyim sonucu oluşan duygunun yoğunluk ve süresini ayarlayabilmesini, duyguların bireyin kendi isteğiyle ve çaba sarf ederek kontrol edebilmesini ifade eder (Berk, 2013; Kopp, 1982). Eisenberg, Sadovsky ve Spinrad (2005)'a göre ise duygu düzenleme, duyguları ve duygularla ilgili durumları, ne zaman ve nasıl deneyimlendiğini ve davranışların nasıl ifade edildiğini yönetmek, değiştirmek için kullanılan süreçleri ifade etmektedir. Duygu ile ilgili düzenleme aynı zamanda çocukların duygu bilgisi ile ilişkilidir. Duygu düzenlemeye ilişkin diğer bir görüş, duygu düzenlemesinin gerçekleşmesi için duygusal farkındalık, duygu ve duygunun getirdiği davranış ve bilişsel süreçlerde duygunun dominant varlığının dengelenmesinin gerekliliğine vurgu yapar (Carlson & Wang, 2007).

#### **2.2.2.3. Dikkati Düzenleme**

Öz düzenlemenin kapsamında yer alan dikkati düzenleme boyutunda; dikkatin odaklanması, sürdürülmesi, dikkat dağıtan uyarıcıları dikkate almaması ve amaca yönelik harekete geçmeye hazır olunması yer almaktadır (Bronson, 2000; Ruff ve Rothbart'tan aktaran Harris, Robinson, Chang & Burns, 2007). Duygusal, sosyal ve bilişsel faaliyetlerdeki kontrolün gelişimi fiziksel olgunlaşma ve duygusal-motor gelişimiyle bağlantılıdır ve motivasyon tüm bu alanlardaki gelişimin yönünü belirler. Motivasyon fiziksel, sosyal ve bilişsel aktiviteyi başlatır, bunları sürdürebilmek için gereken gücü sağlar ayrıca davranış için yön ve hedef belirler. Diğer bir deyişle motivasyon, öz düzenlemenin merkezinde yer alarak bireyin kendi isteğiyle kontrol geliştirmesine olanak sağlar (Bronson, 2000).

### 2.2.3. Öz Düzenlemenin Gelişimi

İnsanların öz düzenleme becerilerini geliştirme kapasiteleri oldukça etkileyicidir. Bebeğin doğumunda uyum sağlayıcı kontrol becerisi mevcut olmakla beraber henüz harekete geçmemiştir. Ancak yaşamın en erken evrelerinde bile bebeklerin aynı uyaranlar karşısında verdikleri tepkilerin eşik, yoğunluk ve süre açısından farklılık gösterdiği bilinmektedir. Duygusal, sosyal ve bilişsel kontrolün gelişimi fiziksel olgunlaşma ve duygusal-motor gelişim ile ilişkilidir. Çocuklar olgunlaşma ve deneyimle aktif, planlı ve bilinçli kontrol üzerinde artan bir uzmanlık geliştirirler. Erken çocukluk döneminde öz düzenlemeye ilişkin önemli gelişmeler yaşanır, bunlardan bazıları çocukların; aşına oldukları ortamlarda davranışlarının kontrolünü kazanmada, zihinsel süreçleri üzerinde, problem çözmede, uyarılmada ve duygusal tepkilerini düzenlemede büyük ölçekte ilerleme kaydetmesidir (Bronson, 2000; Smith-Donald vd. 2007). Öz düzenleme becerilerindeki ilerleme çocuğun yaşı ve gelişimiyle doğru orantılıdır. 2, 4 ve 8 yaşlarındaki çocukların yaşlarına uygun öz düzenleme becerileri birbirinden oldukça farklıdır. Öz düzenlemede yaşa uygun beklentiler çocukların hem duygusal hem fiziksel olarak zorlanmaması ve endişeye kapılmaması açısından önemlidir. Çocuklarla ilgilenen kişilerin ve eğitimcilerin öz düzenleme becerilerinin yaşa ilişkin farklılıklarını bilmesi ve çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurması gerekmektedir (Bronson, 2000).

Kopp (1982) bireylerde öz düzenlemenin gelişimini detaylı bir şekilde ele almış, yaşa göre kategorize etmiş ve bu gelişimin beş evreden oluştuğunu belirtmiştir. Gelişim evrelerine ilişkin özet bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

*Kopp'un Öz Düzenleme Gelişim Evreleri*

| Evreler             | Yaklaşık yaş aralığı   | Özellikleri                                                                                                                                                                | Bilişsel gereksinimler                                                                         |
|---------------------|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nörofizyolojik Evre | Doğumdan 2-3 aya kadar | Uyarılmanın modülasyonu, organize davranış kalıplarının aktivasyonu                                                                                                        |                                                                                                |
| Duyu-motor Evre     | 3 ay-9 ay+             | Çevredeki olaylara ve uyaranlara yanıt olarak devam eden davranışı değiştirilmesi                                                                                          |                                                                                                |
| Kontrol             | 12 ay-18 ay+           | Bir durumun sosyal taleplerinin farkındalığı ve buna göre fiziksel eylemleri, iletişimi vb. başlatmak, sürdürmek, durdurmak; uyumluluk ve kendi kendine başlatılan izleme. | Niyetlilik, hedefe yönelik davranış, bilinçli eylem farkındalığı, varoluşsal benliğin hafızası |
| Öz kontrol          | 24 ay.+                | Yukarıdaki gibi; istek üzerine gecikme; harici monitörlerin yokluğunda sosyal beklentilere göre davranmak                                                                  | Temsili düşünme ve hatırlama, sembolik düşünme, sürekli kimlik duygusu                         |
| Öz düzenleme        | 36 ay.+                | Yukarıdaki gibi; değişen durumsal talepleri karşılayan kontrol süreçlerinin esnekliği                                                                                      | Strateji üretimi, bilinçli iç gözlem vb.                                                       |

**2.3. Öğrenme Davranışları**

Okul öncesi dönem, çocukların okulla ilgili ilk deneyimleri kazandığı evredir. Çocuklar bu süre içerisinde hem bilişsel hem de sosyal olarak sürekli yeni öğrenme fırsatlarıyla karşılaşır. Bu nedenle söz konusu dönem, çocukların öğrenmeye karşı yaklaşımlarının geliştirilmesi için kritik dönemdir (Bulotsky-Shearer, Dominguez & Bell, 2012). Erken çocukluk dönemindeki öğrenme deneyimlerinin çoğu; algısal, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal davranış alanlarındaki gelişimleri etkilemektedir (Weinberg, 1979). Ayrıca McDermott, Leigh ve Perry (2002) okul öncesi dönemde çocukların öğrenmeyle ilgili farklı yaklaşımlarının ya da motivasyonel yönelimlerinin (işbirliği, yeniliğe açık olma vb.) henüz kalıplaşmamış olduğunu belirtmişlerdir. Bu yüzden okul öncesi dönemdeki öğrenme

davranışları ilerleyen yıllara göre daha şekillendirilebilir yapıdadır. Okul öncesi dönem, öğrenme davranışlarına müdahale çalışmaları yapılması için en doğru zamandır.

Okul öncesi dönemde çocuklar öğrenme deneyimleri yaşarken öğrenmeye ilişkin birçok zorlukla karşılaşır. Çocuklar bu zorluklarla karşılaştıklarında hedefe odaklı ve motive kalmalı aynı zamanda da akranları ve öğretmenleri ile etkileşim kurarak işbirliği içerisinde çalışmayı öğrenmelidir. Öğrenme ve akademik başarı söz konusu olduğunda akla çoğunlukla zekâ kavramı gelse de öğrenme davranışları zekâdan farklıdır ve yapılan çalışmalarda akademik başarıyı öngörmede zekâ puanlarının bir tamamlayıcısı olarak rol aldıkları görülmüştür (Schaefer & McDermott, 1999). Yapılan çalışmalar çocuğun, öğrenme sürecinin aktif bir katılımcısı olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır (Weinberg, 1979). Çocuklar uyarlanabilir öğrenme davranışları sergileyebilmektedir ve olumlu öğrenme davranışlarına sahip olan çocuklar matematik, kelime bilgisi, dinlediğini anlama gibi birçok alanda akademik olarak daha başarılı olabilirler (Matthews, Kizzie, Rowley & Cortina, 2010). Ancak ailelerin sosyo-ekonomik durumları sebebiyle çocuklar arasında gelişimsel farklılıklar oluşabilmekte ve bu da akademik başarı farklılıklarını beraberinde getirmektedir (Duncan & Magnuson, 2013). Düşük gelirli ailelerden gelen çocukların genellikle okul öncesinden ilkokula geçerken okula ön hazırlık becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür (Ansari & Gershoff, 2015). Risk faktörleri göz ardı edildiğinde her çocuğun olumlu öğrenme davranışları kazanması ve bu yolla (zekâ puanlarına bakılmaksızın) akademik başarıya ulaşması mümkündür. Risk faktörlerinden başlıcası ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olmasıdır.

Her çocuk farklı bir aile ortamında, çevrede yetişir ve birbirinden farklı özelliklere sahip olarak büyürler. Çocukların öğrenmeye ilişkin yaklaşımları da cinsiyet, mizaç, kültürel özellikler ve değerlerden etkilenebilir. Çocuklar öğrenme durumlarında bu özelliklerden de etkilenecek kendi öğrenme tarzlarını geliştirebilirler (Kagan, Moore & Bredekamp'tan aktaran Çelik, 2021). Blair ve Raver (2015), yaptıkları çalışmada öğrenme davranışlarının erken akademik başarı üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Çocukların öğrenmeye ilişkin erken davranışlarının akademik ya da sosyal sonuçlarına değil de öğrenme sürecinde çocukların hangi yolları izlediğine odaklanan yaklaşımlar bulunmaktadır. Çocukların izlediği bu yollar öğrenmeyi öğrenme davranışları, öğrenmeyle ilgili davranışlar ya da doğrudan öğrenme davranışları olarak adlandırılmıştır (Matthews, vd., 2010). Öğrenme davranışı ile ilgili çeşitli tanımlar bulunmaktadır.

Öğrenme davranışının tanımını yapan McDermott, Rikoon ve Fantuzzo (2014), öğrenme davranışının bir çocuğun öğrenmeye dâhil olmak için ihtiyacı olan temel bir beceri olduğunu ifade etmiştir. Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, McDermott, McWayne, Frye ve Perlman (2007) ise öğrenme davranışlarını sınıf içi etkinliklere katılmak için hedefe yönelik, çabalı ve gözlemlenebilen becerilerdir, şeklinde açıklamıştır. Öğrenme davranışı, çocukların sınıf içerisindeki etkileşimlerinin nasıl olduğunu etkileyen becerilerin tamamıdır (Garcia & Weiss, 2017). Bir çocuğun sınıftaki öğrenme etkinliklerine tipik, çabalı ve hedefe yönelik katılımları ile ilgili gözlemlenebilir davranışları kapsar ve model olma ya da programlı öğretim yoluyla değiştirilebilir davranışlardır. Bu yüzden bu davranışların gelişimi akademik ve kişilerarası becerilerin gelişimi ile de ilgilidir (Barnett, Bauer, Ehrhardt, Lentz & Stollar, 1996). Öğrenme davranışları, çocukların öğrenme durumlarına nasıl yaklaştıklarını ve bu durumlarla nasıl meşgul olduklarını gösteren bazı becerileri içerir (Dominguez, Vitiello, Maier & Greenfield, 2010). Bu beceriler dinleme, yönergeleri takip etme, göreve ilgi gösterme, odaklanma ve işbirliği içinde çalışabilme gibi sıralanabilir (McClelland, Acock & Morrison, 2006). Dominguez vd. (2010), bu becerilerin çocukların zor görevlerde ısrar etmelerine ve bağımsız çalışmalarına müsaade ederek öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtmiştir.

McDermott, Leigh ve Perry (2002)'ye göre daha iyi düzeyde öğrenme davranışına sahip olan çocuklar düşünce süreçlerinde daha esnek ve yansıtıcı, daha motive ve yeniliğe karşı daha olumlu yanıt verebilir düzeyde olmaktadır. Bu çocuklar aynı zamanda öğrenme fırsatlarına daha çok dâhil olur, daha zorlu görevlerle uğraşabilir ve yıkıcı davranışlardan kaçınabilir. Çocukların öğrenme davranışları ile akademik başarı arasında bir ilişki olduğu (Dobbs, Doctoroff, Fisher & Arnold, 2006) hatta çocukların öğrenme davranışlarının, bilişsel yetenek puanlarından bağımsız olarak çocukların akademik başarılarıyla ilişkili olduğu bilinmektedir (Yen, Konold & McDermott, 2004). McWayne, Fantuzzo ve McDermott (2004) da daha olumlu öğrenme davranışları sergileyen çocukların sınıf ortamına daha fazla katıldığını, daha çok çabaladığını, işbirliği gerektiren işlerde ve öğrenme ile ilgili konularda daha olumlu tutum sergilediğini belirtmiştir. Çocukların, okul öncesi dönemdeki deneyimleri, öğretmenleriyle aralarındaki ilişkileri onların okula hazırlık becerilerini ve erken akademik becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Mashburn vd., 2008). Aynı zamanda bu dönemde öğrenme davranışları da erken akademik başarının büyük bölümünü oluşturmaktadır (McWayne, Fantuzzo & McDermott, 2004). Çocukların

öğrenme davranışları, onların zorlu şartlarda bile öğrenme konusunda ısrarcı olarak akademik alanlarda başarıya ulaşmasını sağlamaktadır. Öğrenme ortamları zaman zaman çocuklar için zorlayıcı ortamlar olabilirken daha olumlu öğrenme davranışlarına sahip olan çocukların bu zorluklarla başa çıkmaları kolaylaşmakta hatta öğretmen-öğrenci etkileşim kalitesini artırabilmektedir.

McDermott, Leigh ve Perry (2002) okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme davranışlarının deneysel olarak ölçülmesi amacıyla Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği'ni geliştirmiştir. Bu ölçek, daha büyük yaştaki çocukların öğrenme davranışlarının ölçülmesi amacıyla hazırlanan Öğrenme Davranışları Ölçeği (McDermot, 1999)'nden okul öncesi dönem çocuklarına uygun olacak şekilde uyarlanmıştır. Ölçekte yer alan yetkinlik/motivasyon, dikkat devamlılığı ve öğrenmeye karşı tutum alt boyutları, öğrenme davranışı kavramının da içeriğini yansıtmaktadır (Rikoon, McDermott & Fantuzzo, 2012). Bahsedilen kavramların içerikleri aşağıda açıklanmıştır:

*Yetkinlik/Motivasyon*, yeni görevleri istekle üstlenme, verilen işte uyumlu bir çaba gösterme, yeni etkinlikler hakkında konuşmak için istekli olma ve öğrenme etkinliklerine ilgi gösterme gibi davranışlarda bulunma eğilimidir.

*Dikkat devamlılığı*, odaklanmış, kalıcı ve hedefe yönelik öğrenmedir. Çocuğun yaşına uygun bir etkinliğe yaşından beklenebilecek süre kadar bağlı kalması, meşgulken dikkatini dağıtmaması veya ona sorulan sorulara yeterince analiz ettikten ve düşünmek için zaman harcadıktan sonra yanıt vermesi gibi davranışların gözlemlenmesidir.

*Öğrenmeye karşı tutum*, iş birliğine açıklık, öğrenmeye ilgi ve çaba gösterme, başarı ve başarısızlığa karşı tutum gibi davranışların gözlemlenmesidir.

Kendini yetkin ve motive olmuş hisseden, dikkat devamlılığı yüksek ve öğrenmeye karşı olumlu tutum sergileyen çocukların öğrenme davranışları da olumlu yönde seyretmektedir. Yapılan araştırmalarda okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme davranışları incelenmiş ve öğrenme davranışları konusu hakkında daha fazla bilgiye ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmalardan bazılarının ilişkili bilgileri aşağıda sunulmuştur.

McDermott ve diğerleri (2018), alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme davranışlarını incelemişlerdir. Head Start okulları, anaokulu ve ilköğretim 1. sınıfa devam eden 2.152 çocuktan yılda iki kez veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Head Start sırasında belirlenen iyi düzeydeki öğrenme davranışlarının

anaokuluna geçişte azalma gösterdiği belirtilmiştir. Başka bir araştırmada alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklardan daha olumlu öğrenme davranışlarına sahip olanların akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre evde sınırlı kaynağa sahip olan çocuklar için öğrenme davranışının koruyucu bir faktör olarak görev yaptığı söylenebilir (Robinson, 2013). Bu durumda çocukların öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdikleri, çevreyle ve akranlarıyla nasıl etkileşime girdikleri ve görevlerle nasıl meşgul oldukları akademik becerilerin kazanılmasında önemli bir rol oynamış olur (Yeung, Linver & Brooks-Gunn, 2002). Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden gelen çocukların öğrenme davranışlarının daha düşük olduğu bilinmektedir. Buna rağmen sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerden gelen çocuklarla yapılan çalışmalarda öğrenme davranışları daha olumlu olan çocukların diğer çocuklara göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle düşük sosyo-ekonomik düzeyin akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisinin çocuklara olumlu öğrenme davranışları kazandırılarak azaltılmasının mümkün olduğu söylenebilir.

Yen, Konold ve McDermott (2004), motivasyon, dikkat, esneklik gibi öğrenme davranışlarına daha iyi düzeyde sahip olan çocukların akademik olarak başarılı olma ihtimallerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Schmerse (2020) de okul öncesi dönemdeki öğretmen ile çocuk arasında gerçekleşen etkileşimlerin çocukların öğrenmeyle ilgili tutumlarını ve ilerleyen yıllardaki akademik başarılarını olumlu etkilediğini belirtmiştir. Yüksek kaliteli okul öncesi programların da öğrenme davranışları üzerine olumlu etkileri olduğunu görülmüştür. Öğrenme davranışlarına sahip olma durumu ve düzeyi, öğrenmeyi kolaylaştırabilir ya da engelleyebilir. Çocukların bilişsel becerilerinden ya da mizaçlarından etkilenen bu davranışlar; oyun, model olma ya da yapılandırılmış etkinliklerle eğitilebilir ya da değiştirilebilir. Bu nedenle bir çocuğun öğrenme davranışlarını daha iyi anlamak, eğitimciler için akademik zorluklarla mücadele ederken çalışacakları temel bir alan sağlayabilir (Hahn vd., 2009). Çocukların daha az öğrenme fırsatı ya da materyali ile karşılaşması ise onların olumlu öğrenme davranışı geliştirme yeteneklerini sınırlandırmaktadır (Yeung, Linver & Brooks-Gunn, 2002).

Schaefer, Shur, Macri-Summers ve MacDonald (2004) ise okul öncesi dönem çocukları ile yaptıkları çalışmada sorunlu davranışlardaki azalmayla öğrenme davranışlarındaki gelişmeleri ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca okul öncesi dönem ve ilkokul birinci sınıfta

öğrenme davranışlarının tüm boyutlarında yüksek puan alan çocukların ikinci sınıfta akademik başarılarının olumlu etkilenmesinin yanı sıra bu yüksek puanlar, davranışsal uyumsuzlukları ile de negatif yönde ilişkili bulunmuştur (Rikoon, McDermott & Fantuzzo, 2012). Beisly, Kwon, Jeon ve Lim (2020)'in öğrenme davranışları ve yürütücü işlev becerilerinin matematik ve okuryazarlık becerileri ile ilişkili olup olmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğrenme davranışlarının, çocukların matematik ve okuryazarlık becerileri üzerinde önemli derecede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının bu ilişki üzerindeki etkisi de incelenmiş ve öğrenme davranışlarının, aile sosyo-ekonomik düzeyi ile matematik becerileri arasındaki ilişkiye etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Bustamante, White ve Greenfield (2017), düşük gelirli bölgelerde yaşayan ve Head Start sınıflarına devam eden 3-5 yaş arasında 397 çocukla çalışarak öğrenme davranışlarının fen, matematik, kelime bilgisi ve dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda öğrenme davranışlarının fen ve matematik becerilerini önemli ölçüde öngördüğü ve özellikle düşük gelirli ailelerden gelen çocukların fen becerileri için öğrenme davranışlarının önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğrenme davranışları çocukların problemli davranışlarında ve uyumsuzluk sorunlarında azalma sağlarken okuryazarlık becerilerini, matematik ve fen başarısını teşvik etmektedir.

Dominguez, Vitiello, Maier ve Greenfield (2010), küçük çocukların öğrenme davranışlarını boylamsal olarak incelemişlerdir. 23.434 okul öncesi dönem çocuğuyla yürütülen çalışmanın ilk kısmında çocukların öğrenme davranışlarının yıl içerisinde arttığı ve daha uyumlu hale geldiği sonucuna ulaşılmıştır. 275 çocukla yapılan çalışmanın ikinci kısmın sonuçlarına göre ise sınıf kalitesi ve çocukların sahip oldukları davranışsal uyum, öğrenme davranışlarını öngörmektedir. Schmerse (2020), çocukların okul öncesi dönemde edindikleri deneyimlerin ilerleyen yıllardaki başarılarıyla arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre okul öncesi dönemde olumlu öğrenci-öğretmen etkileşimleri ikinci sınıftaki başarıyı öngörmüştür ve bu ilişkiye olumlu öğrenme davranışlarının aracılık ettiği belirtilmiştir. Diğer bir bulguya göre ise öğrenme davranışları etkisiyle başarının öngörülmesi durumu en çok düşük gelirli ailelerden gelen çocuklarda gerçekleşmiştir. Bu durumda öğrenme davranışlarının, sosyo-ekonomik açıdan riskli grupta olan çocuklar için koruyucu faktör olarak çalıştığı ve öğrenme davranışlarını geliştirmek için okul öncesi dönemin rolünün büyük olduğu ifade edilmektedir.

Yen, Konold ve McDermott (2004), öğrenme davranışı ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiş, öğrenme davranışlarının çocukların cinsiyet ve etnik kökeninden etkilenmeden akademik başarıyı öngördüğünü belirlemiştir. Vitiello, Greenfield, Munis ve George (2011) ise Head Start kurumlarına devam eden 191 okul öncesi dönem çocuğu ile çalışarak öğrenme davranışlarının bilişsel esneklik ve okula hazır oluşlarına etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenme yaklaşımlarının dikkat devamlılığı alt ölçeğinin bilişsel esneklik ile okula hazır oluş arasındaki ilişkide aracı rolde olduğu belirtilmiştir. Coolahan, Fantuzzo, Mendez ve McDermott (2000), okul öncesi dönemde akran oyunları ile öğrenme davranışları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek üzere bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya Head Start sınıfına kayıtlı 556 okul öncesi dönem çocuğu dâhil olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre çocukların akranlarıyla oyun oynama davranışlarının öğrenme davranışlarını etkilediği görülmüştür. Akranlarıyla olumlu etkileşim içerisinde oyun davranışı gösteren çocukların sınıf içi öğrenme etkinliklerine de daha fazla katıldıkları görülmüştür. Bu çocuklar aynı zamanda akran oyunlarına daha az katılan çocuklara göre daha yüksek düzeyde yetkinlik motivasyonu, dikkat ve öğrenmeye karşı olumlu tutum sergilemişlerdir. Akran oyunlarına dâhil olmak istemeyen çocuklar öğretmenleri tarafından dikkatsiz olarak nitelendirilmiş ve daha düşük düzeyde motivasyon sergilemiştir.

Schaefer (2004), 5-11 ve 12-17 yaş aralıklarında bulunan 1500 Amerikalı öğrencinin öğrenme davranışlarını bazı demografik değişkenlere göre incelemiştir. Çalışmasında “Öğrenme Davranışları Ölçeği”ni kullanmıştır. Yaptığı analizler sonucunda kızların sınıf içerisinde öğrenme davranışları sergileme oranının erkeklerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erkekler sınıf içerisinde genellikle ilgisiz, az sorumlu, öğrenme görevlerini takip etmeme ve yardımlara daha düşmanca tepki vermeye eğilimli davranışlar sergilemişlerdir. Ebeveynleri liseden daha alt eğitim kademesinden mezun olan çocukların öğrenme davranışları ise ebeveynleri lise ve üstü kademe eğitim kademelerinden mezun olan çocukların öğrenme davranışlarından daha düşük düzeyde bulunmuştur. 7-11 yaş aralığında çocukların yaşları arttıkça olumsuz öğrenme davranışları sergileme ihtimalleri azalmıştır. Çelik (2021) yaptığı çalışmada, 5-6 yaş çocuklarının okula uyum, öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkileri incelemiş, öğrenme davranışlarının, öz düzenleme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir.

Bu araştırmalar ışığında erken yaşlarda kazandırılabilircek olan öğrenme davranışlarının, çocukların matematik, fen, okuma-yazma, akran etkileşimini ve sosyal uyum başarılarını etkilediği ayrıca olumlu ğretmen-ğrenci etkileşimini arttırdığı bilinmektedir. Tüm bunların yanı sıra öğrenme davranışları ekonomik açıdan dezavantajlı olan çocukların akademik başarılarını destekleyerek onlar için koruyucu faktör işlevi görmektedir.



## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygu bilgisi, öz düzenleme becerileri ve öğrenme davranışları arasındaki ilişkileri inceleyen bu araştırma, nicel bir araştırmadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2007, s.81)'a göre ilişkisel tarama modeli; iki veya daha çok sayıda değişken arasında var olan değişimi ve bu değişimin derecesini belirlemek amacıyla, araştırmanın konusunu oluşturan değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunmadan araştırma şeklidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Karasar, 2007). Yapılan araştırmada da çocukların duygu bilgileri; öz düzenleme becerileri ve öğrenme davranışları arasında ilişki olup olmadığı, ilişki varsa bu ilişkinin nasıl ve ne yönde olduğu incelenmiştir.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Diyarbakır ili Bağlar, Kayapınar ve Yenişehir ilçelerinde, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde resmi okullarda ve özel öğretim kurumlarında, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim-öğretim yıllarında eğitime devam eden okul öncesi dönem çocukları arasından belirlenmiştir. Belirlenen okullarda okul öncesi öğretmenleri ile görüşülerek sınıflarında 48-72 aylık, normal gelişim gösteren, anadili Türkçe olan ve herhangi bir özel gereksinimi olmayan, öğretmenlerin rastgele seçtiği çocukların anne babaları ile iletişime geçilmiş ve gönüllülük esasına bağlı kalınarak ebeveynleri tarafından çalışmaya katılmasına onay verilen çocuklar çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

*Çocukların ve Ailelerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

| Değişkenler  |   |                 |                       |                         |          |      |        |                        | Toplam |
|--------------|---|-----------------|-----------------------|-------------------------|----------|------|--------|------------------------|--------|
| Yer          |   | Bağlar          | Kayapınar             | Yenişehir               |          |      |        |                        |        |
|              | f | 39              | 76                    | 25                      |          |      |        |                        | 140    |
|              | % | 27,9            | 54,3                  | 17,9                    |          |      |        |                        | 100    |
| Cinsiyet     |   | Kız             | Erkek                 |                         |          |      |        |                        |        |
|              | f | 66              | 74                    |                         |          |      |        |                        |        |
|              | % | 47,1            | 52,9                  |                         |          |      |        |                        |        |
| Okul türü    |   | Resmi Okul      | Özel Öğretim Kurumu   |                         |          |      |        |                        |        |
|              | f | 94              | 46                    |                         |          |      |        |                        |        |
|              | % | 67,1            | 32,9                  |                         |          |      |        |                        |        |
| Anne eğitim  |   | Okuryazar değil | Okuryazar             | İlkokul                 | Ortaokul | Lise | Lisans | Yüksek lisans/ doktora |        |
|              | f | 2               | 3                     | 7                       | 12       | 29   | 73     | 14                     |        |
|              | % | 1,4             | 2,1                   | 5                       | 8,6      | 20,7 | 52,1   | 10                     |        |
| Baba eğitim  | f | 2               | 1                     | 2                       | 10       | 31   | 76     | 18                     |        |
|              | % | 1,4             | ,7                    | 1,4                     | 7,1      | 22,1 | 54,3   | 12,9                   |        |
| Anne çalışma |   | Çalışıyor       | Çalışmıyor, iş arıyor | Çalışmıyor, iş aramıyor | Diğer    |      |        |                        |        |
|              | f | 75              | 10                    | 55                      | 0        |      |        |                        |        |
|              | % | 53,6            | 7,1                   | 39,3                    | ,0       |      |        |                        |        |
| Baba çalışma | f | 133             | 6                     | 0                       | 1        |      |        |                        |        |
|              | % | 95              | 4,3                   | ,0                      | ,7       |      |        |                        |        |

Araştırmaya katılan çocukların %27,9'u Bağlar (39), %54,3'ü Kayapınar (76) ve %17,9'u Yenişehir (25) ilçelerine bağlı kurumlarda okul öncesi eğitime devam etmekte iken bu çocukların %67,1'i (94) resmi okullarda, %32,9'u (46) özel öğretim kurumlarında eğitime devam etmektedir. Katılımcıların cinsiyete göre dağılım oranlarına bakıldığında %47,1'inin (66) kız ve %52,9'unun (74) erkek olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan çocukların annelerinin; %1,4'ü (2) okuryazar olmadığını, %2,1'i (3) okuryazar olduğunu, %5'i (7) ilkokul mezunu olduğunu, %8,6'sı (12) ortaokul mezunu olduğunu, %20,7'si (29) lise mezunu olduğunu, %52,1'i (73) lisans mezunu olduğunu ve %10'u (14) yüksek lisans/ doktora mezunu olduğunu belirtmiştir. Annelerin çalışma durumları; %53,6 (75) çalışıyor, %7,1 (10) çalışmıyor ve iş arıyor, %39,3 (55) çalışmıyor ve iş aramıyor şeklindedir. Çalışmaya katılan babaların %1,4'ü (2) okuryazar olmadığını belirtirken; %7'si (1) okuryazar, %1,4'ü (2) ilkokul mezunu, %7,1' (10) ortaokul mezunu, %22,1'i (31) lise mezunu, %54,3'ü (76) lisans mezunu, %12,9'u (18) yüksek lisans/ doktora mezunu olduğunu belirtmiştir. Çocukların babalarının %95'i (133) bir işte çalıştıklarını belirtirken %4,3'ü (6) çalışmadıklarını ancak iş aradıklarını belirtmiştir. Çalışmadığı halde iş aramayan babaya rastlanmamış olup bir çocuğun babası vefat ettiği için diğer seçeneği %,7 (1) işaretlenmiştir. Çalışmaya katılan çocukların yaş, kardeş sayısı, eğitime devam süresi, anne babalarının yaşları ve ailenin ortalama aylık gelirine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

*Çalışmaya Katılan Çocukların Yaş, Kardeş Sayısı, Anne Yaşı, Baba Yaşı ve Ailelerinin Aylık Gelirlerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

|                             | En düşük | En yüksek | $\bar{X}$ | SS      | Çarpıklık | Basıklık |
|-----------------------------|----------|-----------|-----------|---------|-----------|----------|
| 1. Çocuk yaşı(ay)           | 46       | 72        | 63,5      | 6,1     | -,62      | -,2      |
| 2. Kardeş sayısı            | 0        | 4         | 1,1       | ,85     | ,87       | 1,5      |
| 3. Eğitime Devam Süresi(ay) | 2        | 52        | 19,6      | 12,7    | ,28       | -,95     |
| 4. Anne yaşı                | 23       | 46        | 33,5      | 5,05    | ,22       | -,51     |
| 5. Baba yaşı                | 26       | 50        | 37,3      | 5,1     | ,19       | -,42     |
| 6. Aylık gelir              | 500      | 38000     | 8856,5    | 6079,73 | 1,74      | 4,81     |

Tablo 4 değerleri incelendiğinde çalışmaya katılan 140 çocuğun yaşlarının en az 46 en fazla 72 aylık olduğu, yaş ortalamalarının ise 63,5 ay olduğu görülmektedir (SS=6,1). Çocukların kardeş sayıları 0-4 arasında değişmektedir ve ortalama kardeş sayısı 1,1'dir (SS=,85). Çocukların ne kadar zamandır eğitime devam ettiklerine bakıldığında en kısa sürenin 2 ay en uzun sürenin ise 52 ay olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre çocuklar ortalama 19,6 ay okul öncesi eğitim almaktadır (SS=12,7). Çocukların annelerinin yaşlarının 23 ile 46 arasında değiştiği ve ortalama anne yaşının 33,5 olduğu (SS=5,05) saptanmıştır. Tablo 2'de baba yaşlarının 26 ile 50 yaş arasında değiştiği ve babaların yaş ortalamasının 37,3 olduğu (SS=5,1) görülmektedir. Ailelerin aylık toplam gelirleri en düşük 500 TL ve en yüksek 38000 TL olarak bildirilmiş, aylık gelir ortalaması 8856,5 TL olarak (SS=6079,73) tespit edilmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada çocuklar ve aileleri ile ilgili bilgileri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Çocukların; duygu bilgilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından uygulanan “Denham Duygu Anlama Testi” ve testin uygulanmasında ön koşul olan, çocukların anne babaları tarafından doldurulan “Ebeveyn Formu” kullanılmıştır. Öz düzenleme becerilerini ölçmek için araştırmacı tarafından uygulanan “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ve öğrenme davranışlarını ölçmek amacıyla da araştırmada yer alan çocukların öğretmenleri tarafından doldurulması gereken “Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Bu formun, çocukların ebeveynleri tarafından doldurması beklenmektedir. Form kapsamında çocuğun yaşı, cinsiyeti, okula devam etme süresi, kardeş sayısı, anne-babanın yaşı, eğitim durumu ve ailenin aylık gelirine ilişkin sorular yer almaktadır.

#### **3.3.2. Denham Duygu Anlama Testi**

Denham Duygu Anlama Testi (Affect Knowledge Test) çocukların duygu bilgilerini ölçmek amacıyla Denham (1986) tarafından geliştirilmiştir. Denham Duygu Anlama Testi

çocukların duyguları anlama becerilerini ölçmek amacıyla kuklalar kullanılarak yapılan bir testtir. Teste öncelikle çocuğa duygular sorularak başlanır. “mutlu, kızgın, üzgün, korkmuş” duygularını simgeleyen (çizim şeklinde) yüz ifadeleri gösterilerek bu yüzün ne hissettiği çocuğa sorulur. Çocuğun vermiş olduğu cevapların ardından yüz ifadelerinin yerleri değiştirilerek bu kez çocuktan sorulan yüz ifadelerini göstermesi istenir. Araştırmacı bu uygulamanın ardından yüz ifadelerini tek tek eline alarak o duyguyu canlandırır. Ardından 20 farklı diyalog ile “mutlu, kızgın, üzgün, korkmuş” duyguları anne ve kız-erkek kardeş (çocuğun cinsiyetine göre tercih edilen) kuklaları arasında devam eder. Çocuktan her bir diyaloga konu olan duyguyu kuklanın yüzüne tutması istenir. Test üç kısımdan oluşmaktadır, birinci kısımda testin uygulanmasından önce ebeveyne bir form gönderilir. Bu formda ebeveynlerden 12 farklı durum karşısında çocuklarının sergiledikleri ya da böyle bir durum yaşanmadıysa (şayet yaşansaydı) çocuklarının gösterebileceği olası duyguyu işaretlemeleri istenir. Ebeveyn formu veliler tarafından teslim edildikten sonra araştırmacı bu formda yer alan yanıtları değişken diyalog kısmının uygulamasında kullanır. İkinci kısımda çocuğun kardeşi ya da annesiyle geçen kalıp 8 diyalog (2 mutlu, 2 kızgın, 2 üzgün ve 2 korkmuş) vardır. Üçüncü kısımda ise 12 değişken diyalog vardır ve her bir maddede bir olay karşısında çocuğun sergileyebileceği olası 2 duyguya göre oluşturulmuş diyaloglara yer verilmiştir. Ebeveyn formundan alınan cevaplar doğrultusunda bu iki duygudan yalnızca biri çocuğa uygulanır. Uygulama sırasında çocuktan hem doğru yüz ifadesini göstermesi hem de duygunun adını söylemesi istenir. Çocuk doğru olan duygunun adını ve yüz ifadesini söylerse 2 puan, duygunun adı ya da yüz ifadelerinden herhangi birini doğru olarak cevaplandırırsa 1 puan, aksi takdirde 0 puan verilir.

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Yılmaz, Tepeli ve Güven (2019) tarafından gerçekleştirilmiş ve testin toplam Cronbach Alfa katsayısının ,92 olduğu bulunmuştur.

Bu çalışma kapsamında ise Denham Duygu Anlama Testi’nden elde edilen puanlar için güvenirlik katsayısı ,70 olarak kestirilmiştir. Denham Duygu Anlama Testi’nde yer kalıp diyalog alt boyutu için güvenirlik katsayısı ,45; değişken diyalog alt boyutu için ise ,68 olarak kestirilmiştir.

### 3.3.3. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Preschool Self-regulation Assesment), Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson (2007) tarafından çocukların performanslarına yönelik değerlendirme yapmak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, uygulayıcı rehberi ve uygulayıcı değerlendirme formu olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla sıralanmış 9 görevin yer aldığı uygulayıcı rehberidir. Oyuncak Paketleme, Şekerleme Saklama ve Dil Üzerinde Şekerleme Tutma görevleri çocukların hazzı erteleme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Denge Tahtası, Kule Yapma ve Kalem Tıklatma görevleri, çocukların yürütücü kontrollerini ölçmek üzere uygulanmaktadır (Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007). Kule Toplama, Oyuncak Ayırma ve Oyunağı Geri Verme görevleriyle çocukların sosyal uyum becerilerini değerlendirmek amaçlanmaktadır. Ölçeğin ikinci bölümünü oluşturan uygulayıcı değerlendirme formunda toplam 28 madde yer almaktadır. Uygulayıcı rehberinde yer alan görevler çocuklar tarafından gerçekleştirildikten sonra çocukların performansları temel alınarak uygulayıcı değerlendirme formu doldurulmaktadır. Uygulayıcı değerlendirme formunda yer alan maddeler, çocuğun duygu, dikkat düzeyi ve davranışlarını uygulayıcı-çocuk etkileşimine dayanarak değerlendirme imkânı sunmaktadır. Uygulayıcı Değerlendirme Formu, 0'dan 3'e kadar puanlanarak kullanılan maddelerden oluşan rubrik tipi bir ölçme aracıdır. Her madde için puanlama aralığı olan 0-3 puanların çocuklar için gözlemlenen davranış göstergeleri eklenerek puanlamada tarafsızlığı sağlamak amaçlanmıştır.

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Fındık-Tanrıbuyurdu ve Yıldız (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa katsayısının ( $\alpha$ ) ,83 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu için ,88 ve olumlu duygu alt boyutu için ,80 olarak belirlenmiştir (Tanrıbuyurdu ve Yıldız, 2014).

Bu araştırmada Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin güvenilirlik katsayısının ,88 olduğu belirlenmiş; dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu için hesaplanan güvenilirlik katsayısı ,93; olumlu duygu alt boyutu için hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise ,87 olarak kestirilmiştir.

### 3.3.4. Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği

Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği (Preschool Learning Behavior Scale-PLBS), McDermott, Leigh ve Perry (2002) tarafından geliştirilmiş ve ölçek üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar: yetkinlik/motivasyon, dikkat devamlılığı ve öğrenmeye karşı tutum alt ölçekleridir. Ölçekte yer alan 29 maddenin alt ölçeklere dağılımı ise; yetkinlik/motivasyon alt ölçeği 11 madde, dikkat devamlılığı alt ölçeği 8 madde ve öğrenmeye karşı tutum alt ölçeği 10 madde şeklindedir. Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği, her çocuk için öğretmen tarafından doldurulmakta ve çocuğun son iki aydaki tipik öğrenme davranışlarını temel almaktadır. Araştırmaya katılan çocuğun, sınıf ortamında en az 2 ay öğretmen tarafından gözlemlenmiş olması gerekmektedir. 3'lü Likert tipinde olan ölçekte “sıklıkla geçerlidir” seçeneği 2 puan “bazen geçerlidir” seçeneği 1 puan ve “geçerli değildir” seçeneği ise 0 puan olarak değerlendirilir. Bir çocuğun, Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin tamamından alabileceği en yüksek puan 58 iken en düşük puan 0'dır.

Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği (ÇÖDÖ), Veziroğlu-Çelik ve Acar (2018) tarafından Türk kültürüne uyarlanmış ölçeğin orijinal versiyonundaki (PLBS) gibi üç faktörlü yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin iç güvenirliği Cronbach alpha ve McDonald's Omega yöntemi ile hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde alt ölçeklerin Cronbach Alpha ve McDonald's Omega değerleri sırasıyla; yetkinlik/motivasyon alt ölçeği ,89/,90 dikkat devamlılığı alt ölçeği ,89/,89 öğrenmeye karşı tutum alt ölçeğinde ise ,72/,74 bulunmuştur (Veziroğlu Çelik ve Acar, 2018).

Bu çalışmada ise Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin, yetkinlik/motivasyon alt ölçeği için güvenirlik katsayısı ,83; dikkat devamlılığı alt ölçeği için ,85 ve öğrenmeye karşı tutum alt ölçeği için ise ,71 olarak kestirilmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için öncelikli olarak kullanılacak veri toplama araçlarının Türkçe uyarlamasını yapan araştırmacılara e-posta yoluyla ulaşılarak ölçeklerin kullanım izni alınmıştır. Ölçek uygulama detayları hakkında Denham Duygu Anlama Testi (DDAT)'nin Türkçeye uyarlama çalışmasını yapan araştırmacı ile telefon görüşmesi yapılmıştır. Ayrıca Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)'nin Türkçeye uyarlama çalışmasını yapan

araştırmacıyla Uygulayıcı Rehberi'nde yer alan görevlere ve çocukları değerlendirirken dikkat edilmesi gereken noktalara ilişkin yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Etik komisyon onayı ve daha sonra Diyarbakır İl Mili Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma için gerekli olan izinler alınmıştır.

Çalışma grubunun belirlemesinin ardından araştırmanın yapılacağı okullarda, araştırmaya dâhil olabilecek çocukların velilerine, sınıf öğretmenleri aracılığıyla; bilgilendirme mektubu, veli izin belgesi, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Denham Duygu Anlama Testi Ebeveyn Formu” iletilmiştir. Velilere gönderilen formlar için bir hafta süre tanınmış bu zaman diliminde çocuklarının araştırmaya katılmasına onay veren gönüllü velilerden söz konusu formlar yine sınıfın öğretmeni tarafından teslim alınmıştır. Bu bir haftalık süreçte araştırmacı sınıfları ziyaret ederek çocukları yakından tanımaya ve onlarla etkileşim kurmaya çalışılmıştır. Aileler tarafından doldurularak gönderilen formlar araştırmacı tarafından incelenmiş ve eksik bilgi olup olmadığı kontrol edilmiştir. “Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği” çalışmaya katılan her bir çocuk için sınıfın öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Araştırmaya katılacak çocukların ölçek uygulamaları için gürültüden olabildiğince uzak ve güvenlik açısından tehdit oluşturmayacak alanlar belirlenerek ön hazırlıklar yapılmıştır. Covid-19 salgın tedbirleri kapsamında araştırmacı ve çocuk maske takmış, görüşme yapılırken araştırmacı ve çocuk arasında makul mesafe ayarlanmıştır. Denham Duygu Anlama Testi ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği araştırmacı tarafından, Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği ise sınıf öğretmenleri tarafından her çocuk için uygulanmıştır. Araştırma için kullanılan tüm ölçeklerin bir çocuğa uygulanması ortalama 50 dakika sürmüştür.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Bu çalışma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS paket istatistik programı kullanılmıştır. Denham Duygu Anlama Testi (DDAT) ve alt boyutları, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ve alt boyutları, Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği (ÇÖDÖ) ve alt ölçeklerinden elde edilen puanlar ile çocukların yaşları, kardeş sayıları, okul öncesi eğitim alma süreleri, anne-babanın yaşları ve ailelerin gelir düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde verilerin normal dağılım göstermesi durumunda Pearson korelasyon katsayısı; normal dağılım göstermemesi durumunda ise Spearman Sıra

Farklar korelasyonu kullanılmıştır. Normal dağılım varsayımının kontrol edilmesinde çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Ölçüm sonuçlarında elde edilen değerlerin  $\pm 1$  aralığında olması verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2018). Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, ilgili demografik değişkenler arasında çocukların yaşları, kardeş sayıları, okul öncesi eğitime devam süresi, anne- baba yaşları normal dağılım gösterirken gelir düzeylerinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Çalışma kapsamında kullanılan ölçeklerden elde edilen puanların çocukların cinsiyetlerine, devam etmekte oldukları okulların türüne, anne-babanın eğitim ve çalışma durumlarına göre incelenmesinde ise her bir alt gruptan elde edilen puanlar için normal dağılım ve varyansların homojenliği incelenmiştir. Demografik değişkenler içerisinde iki alt gruba sahip değişkenler için (cinsiyet, okul türü ve baba çalışma durumu) verilerin normal dağılım göstermesi ve varyansların homojenliği sağlaması durumunda İlişkisiz Örneklem T Testi; normal dağılım göstermemesi durumunda ise Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Demografik değişkenler içerisinde ikiden fazla alt gruba sahip değişkenler için (anne- baba eğitim durumu ve anne çalışma durumu) verilerin normal dağılım göstermesi ve varyansların homojenliği sağlaması durumunda Tek Yönlü Varyans Analizi; verilerin normal dağılım göstermemesi durumunda ise Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Post Hoc Testi olarak da Tukey ya da Mann Whitney U testleri kullanılmıştır.

Son olarak, çocukların duygu bilgileri ile öz düzenleme becerileri ve öğrenme davranışları arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde normal dağılım varsayımı göz önünde bulundurularak Pearson ya da Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Çocukların duygu bilgilerinin, öz düzenleme becerilerini yordama düzeyinin belirlenmesinde ise çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizinde yer alan normallik, doğrusallık, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının olmaması (Büyüköztürk, 2018) varsayımları kontrol edilmiştir.

## **BÖLÜM 4**

### **BULGULAR VE YORUM**

Bu araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının duygu bilgileri, öz düzenleme becerileri ve öğrenme davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bölümde, araştırmanın temel amacı doğrultusunda veri toplama araçları ile çalışma grubundan elde edilen veriler incelenerek araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. İlk olarak Denham Duygu Anlama Testi, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği'ne ait tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiş, ardından çocukların duygu bilgileri, öz düzenleme becerileri ve öğrenme davranışlarının sosyo-demografik değişkenlere göre farklılıklarına ilişkin bulgular üzerinde durulmuştur. Bulgular bölümünün son kısmında Denham Duygu Anlama Testi, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği'nden alınan puanların ilişkileri sunulmuş ve Denham Duygu Anlama Testi, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği regresyon analizlerine yer verilmiştir.

#### 4.1. Denham Duygu Anlama Testi, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Tanımlayıcı İstatistikleri

Tablo 5

*Denham Duygu Anlama Testi (DDAT), Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ve Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği (ÇÖDÖ) Tanımlayıcı İstatistikleri*

|                                                |                        | En düşük | En yüksek | Ortalama | SS   | Çarpıklık | Basıklık | Cronbach $\alpha$ |
|------------------------------------------------|------------------------|----------|-----------|----------|------|-----------|----------|-------------------|
| Denham Duygu Anlama Testi (DDAT)               | Kalıp Diyalog          | 3,00     | 16,00     | 12,17    | 2,82 | -,75      | ,38      | ,45               |
|                                                | Değişken Diyalog       | ,00      | 24,00     | 17,56    | 4,53 | -,87      | ,91      | ,68               |
|                                                | DDAT Toplam Puan       | 9,00     | 40,00     | 29,73    | 6,13 | -1,01     | 1,13     | ,70               |
| Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)         | Dikkat/ Dürtü Kontrolü | 4,0      | 30,0      | 22,8     | 6,8  | -,87      | -,10     | ,93               |
|                                                | Olumlu Duygu           | 2,0      | 18,0      | 12,06    | 4,23 | -,48      | -,62     | ,87               |
|                                                | OÖDÖ Toplam Puan       | 10,00    | 48,00     | 34,81    | 8,31 | -,67      | -,10     | ,88               |
| Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği (ÇÖDÖ) | Yetkinlik / Motivasyon | ,00      | 22,00     | 17,91    | 3,85 | -1,42     | 2,96     | ,83               |
|                                                | Dikkat Devamlılığı     | 2,00     | 16,00     | 12,99    | 3,19 | -1,38     | 1,78     | ,85               |
|                                                | Öğrenmeye Karşı Tutum  | 6,00     | 20,00     | 14,48    | 3,22 | -,39      | -,51     | ,71               |

Not: DDAT= Denham duygu anlama testi. OÖDÖ=Okul öncesi öz düzenleme ölçeği. ÇÖDÖ= Okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği.

Tablo 5'te tanımlayıcı istatistikleri verilen ölçeklerin ilki olan Denham Duygu Anlama Testi kalıp diyalog alt boyutu incelendiğinde çocukların en az 3 en çok 16 puan aldıkları ve puan ortalamalarının 12,17 (SS=2,82) olduğu görülmektedir. Değişken diyalog alt boyutundan çocuklar, en az 0 puan en çok 24 puan alırken puan ortalamasının 17,56 (SS=4,53) olduğu görülmektedir. Denham Duygu Anlama Testi toplam puan değerlerinde çocuklar en az 9 puan en çok 40 puan almış ve ortalama puan 29,73 (SS= 6,13) olarak saptanmıştır.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin iki alt boyutundan biri olan dikkat/dürtü kontrolü alt boyutunda çocuklar en düşük 4 en yüksek 30, ortalama 22,8 (SS=6,8) puan almışlardır. İkinci alt boyut olan olumlu duygudan çocukların aldığı en düşük puan 2 en yüksek puan 18'dir ve alınan puanların ortalaması 12,06 (SS=4,23)'dir.

Çocuklar Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden en düşük 10 en yüksek 48 puan alırken ortalama 34,81 puan (SS=8,31) almıştır. Çocuklar Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği, yetkinlik/motivasyon alt ölçeğinden en düşük 0 en yüksek 22 puan almıştır ve puan ortalamaları 17,91 (SS=3,85)'dir. Dikkat devamlılığı alt ölçeğinin puanları en düşük 2 en yüksek 16 iken alınan puanların ortalaması 12,99 (SS=3,19)'dur. Çocuklar öğrenmeye karşı tutum alt ölçeğinden en düşük 6 en yüksek 20 puan almıştır, söz konusu alt ölçekten alınan puanların ortalaması ise 14,48 (SS=3,22)'dir.

#### **4.2. Çocukların Duygu Bilgisine İlişkin Bulgular**

Çocukların Denham Duygu Anlama Testi alt boyutlarından elde ettikleri puanlar normal dağılım göstermekteyken Denham Duygu Anlama Testi toplam puanları normallik varsayımını karşılamamaktadır. Değişkenler incelendiğinde çocuğun yaşı, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam etme süreleri ve anne-baba yaşı normal dağılım gösterirken ailenin ortalama gelir düzeyi değişkeni normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle DDAT kalıp diyalog ve DDAT değişken diyalog alt boyutları ile çocuğun yaşı, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam etme süresi ve anne babaların yaşları arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson korelasyon katsayısı hesaplanırken DDAT kalıp diyalog ve DDAT değişken diyalog alt boyutları ile ailenin ortalama aylık geliri arasındaki ilişkinin incelenmesinde Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Denham Duygu Anlama

Testi toplam puanı ile değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

*Denham Duygu Anlama Testi(DDAT) ile Demografik Değişkenler Arasındaki Pearson ve Spearman Korelasyon Sonuçları*

|                       | Çocuğun yaşı | Kardeş sayısı | Okul öncesi eğitime devam etme süresi | Anne yaşı | Baba yaşı | Gelir düzeyi |
|-----------------------|--------------|---------------|---------------------------------------|-----------|-----------|--------------|
| DDAT Kalıp Diyalog    | ,18*         | -,15          | ,23**                                 | ,1        | ,16       | ,05          |
| DDAT Değişken Diyalog | ,12          | -,15          | ,07                                   | ,1        | ,04       | ,04          |
| DDAT Toplam Puan      | ,17*         | -,18*         | ,16                                   | ,12       | ,14       | ,02          |

\*\*p<,01; \*p<,05; Not: DDAT= Denham duygu anlama testi.

Tablo 6’ya ait değerler incelendiğinde, Denham Duygu Anlama Testi, kalıp diyalog alt boyutundan elde edilen puanlar ile çocukların yaşları ( $r=,18$ ,  $p<,05$ ) ve okul öncesi eğitime devam süreleri ( $r=,23$ ,  $p<,05$ ) arasındaki ilişki olumlu yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Diğer bir ifade ile çocukların yaşları ve okul öncesi eğitime devam süreleri arttıkça kalıp diyalog alt boyutundan daha yüksek puan elde etmektedirler. Kalıp diyalog alt boyutu için elde edilen puanlarla; çocukların kardeş sayısı, anne-baba yaşı ve ailenin geliri arasındaki ilişki ise istatistiksel olarak anlamlı değildir. Çocukların değişken diyalog alt boyutundan elde ettikleri puanlar ile çocukların yaşı, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam etme süresi, anne/baba yaşı ve ailenin gelir düzeyi arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Son olarak çocukların Denham Duygu Anlama Testi’nin tamamından aldıkları puan ile yaşları arasındaki ilişki ( $r = ,17$ ,  $p<,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde iken kardeş sayısı ile arasındaki ilişki ( $r= -,18$ ,  $p<,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönde bulunmuştur. Bu durumda yaşları büyük olan çocukların küçük çocuklara göre daha yüksek duygu bilgisine sahip oldukları görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarında kardeş sayısı azaldıkça duygu anlama testi puanları artış göstermektedir.

Denham Duygu Anlama Testi alt boyutlarından elde edilen puanlar cinsiyetin her bir kategorisi için incelenmiş ve alt boyutlardan alınan puanların normallik varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Bu nedenle çocukların ilgili alt boyutlardan aldıkları puanların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla İlişkisiz Örneklem T Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

*Denham Duygu Anlama Testi Alt Boyut Puanlarının Çocukların Cinsiyetlerine Göre İlişkisiz Örneklem T Testi Sonuçları*

|                       | Cinsiyet | N  | $\bar{X}$ | SS   | sd  | t     | p    |
|-----------------------|----------|----|-----------|------|-----|-------|------|
| DDAT Kalıp Diyalog    | Kız      | 66 | 11,67     | 3,14 | 138 | -2,02 | ,04* |
|                       | Erkek    | 74 | 12,62     | 2,44 |     |       |      |
| DDAT Değişken Diyalog | Kız      | 66 | 17,79     | 4,41 | 138 | ,57   | ,57  |
|                       | Erkek    | 74 | 17,35     | 4,67 |     |       |      |

\*\*p<,01; \*p<,05. Not: DDAT= Denham duygu anlama testi.

Tablo 7 incelendiğinde ilişkisiz örneklem T Testi sonuçlarına göre, kalıp diyalog alt boyutu için elde edilen puanlar çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ( $t(138) = -2,022$ ;  $p < ,04$ ). Bu sonuca göre, erkek çocukların ilgili alt boyuttan elde ettikleri puanların ortalaması ( $\bar{X}=12,62$ ) kız çocukların elde ettikleri puanların ortalamasından ( $\bar{X}=11,67$ ) daha yüksektir. Diğer bir deyişle kalıp diyalog alt boyutunda erkek çocuklar kızlardan daha başarılıdır. Değişken diyalog alt boyutu için yapılan İlişkisiz Örneklem T Testi sonucuna göre çocukların aldıkları puanlar, cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

Denham Duygu Anlama Testi toplam puanları cinsiyetin her bir kategorisi için incelenmiş ve alınan puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle çocukların aldıkları puanların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

*Denham Duygu Anlama Testi Toplam Puanının Çocukların Cinsiyetlerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

|             | Cinsiyet | n  | Sıra Ort. | Sıra Top. | U       | p   |
|-------------|----------|----|-----------|-----------|---------|-----|
| DDAT Toplam | Kız      | 66 | 69,45     | 4583,50   | 2372,50 | ,77 |
|             | Erkek    | 74 | 71,44     | 5286,50   |         |     |

Not: DDAT= Denham duygu anlama testi.

Denham Duygu Anlama Testi toplam puan için yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna göre, çocukların ölçeğin tamamından elde ettikleri puanlar cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (U=2372,50; p>,05).

Denham Duygu Anlama Testi ve alt boyutlarından elde edilen puanlar, çocukların devam etmekte oldukları okul türünün her bir alt kategorisi için incelenmiş ve DDAT kalıp diyalog alt boyutunda normal dağılım olduğu, DDAT değişken diyalog alt boyutunda ve DDAT toplam puanlarında ise normal dağılım olmadığı görülmüştür. Bu nedenle çocukların DDAT kalıp diyalog alt boyutundan aldıkları puanların devam etmekte oldukları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla İlişkisiz Örneklem T Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

*Denham Duygu Anlama Testi Kalıp Diyalog Alt Boyut Puanlarının Çocukların Devam Etmekte Olduğu Okul Türüne Göre İlişkisiz Örneklem T Testi Sonuçları*

|            | Okul Türü           | N  | $\bar{X}$ | SS   | sd  | t     | p   |
|------------|---------------------|----|-----------|------|-----|-------|-----|
| DDAT Kalıp | Resmi Okul          | 94 | 11,94     | 2,98 | 138 | -1,42 | ,16 |
| Diyalog    | Özel Öğretim Kurumu | 46 | 12,65     | 2,42 |     |       |     |

Not: DDAT=Denham duygu anlama testi.

İlişkisiz Örneklem T Testi sonuçlarına göre, DDAT kalıp diyalog alt boyutu için elde edilen puanlar çocukların devam ettikleri okul türüne göre farklılaşmamaktadır ( $t(138)=-1,416$ ;  $p>,05$ ).

Çocukların DDAT değişken diyalog alt boyutundan ve Denham Duygu Anlama Testi'nin tamamından aldıkları puanlar devam etmekte oldukları okul türüne göre normal dağılım göstermediği için ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

*Denham Duygu Anlama Testi Değişken Diyalog Alt Boyutu ve Toplam Puanının Çocukların Devam Etmekte Olduğu Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

|                             | Okul Türü           | n  | Sıra Ort. | Sıra Top. | U       | P   |
|-----------------------------|---------------------|----|-----------|-----------|---------|-----|
| DDAT<br>Değişken<br>Diyalog | Resmi Okul          | 94 | 69,82     | 6563,5    | 2098,50 | ,78 |
|                             | Özel Öğretim Kurumu | 46 | 71,88     | 3306,5    |         |     |
| DDAT<br>Toplam Puan         | Resmi Okul          | 94 | 68,69     | 6456,5    | 1991,50 | ,45 |
|                             | Özel Öğretim Kurumu | 46 | 74,21     | 3413,5    |         |     |

Not: DDAT= Denham duygu anlama testi.

Değişken Diyalog ve Denham Duygu Anlama Testi toplam puan için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, hem değişken diyalog ( $U=2098,50$ ,  $p>,05$ ) için hem de Denham Duygu Anlama Testi ( $U=1991,50$ ,  $p>,05$ ) için elde edilen toplam puanların okul türüne göre farklılaşmadığı belirlenmiştir (Bkz. Tablo 10).

Çocukların Denham Duygu Anlama Testi'nden aldıkları puanların annelerin eğitim düzeylerinin her bir kategorisi için incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle çocukların Denham Duygu Anlama Testi'nden aldıkları

puanların annelerin eğitim durumuna göre farklılaşma durumlarının incelenmesi amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

*Çocukların Duygu Anlama Testi (DDAT) Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

|                       |                         | n  | $\bar{X}$ | SS   | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F    | p   |
|-----------------------|-------------------------|----|-----------|------|-----------------|-----------------|-----|--------------------|------|-----|
| DDAT Kalıp Diyalog    | (1) İlkokul ve altı     | 12 | 12,50     | 3,06 | Gruplar arası   | 11,50           | 2   | 5,75               | ,72  | ,49 |
|                       | (2) Ortaokul ve lise    | 41 | 11,73     | 3,30 | Gruplar içi     | 1094,38         | 137 | 7,99               |      |     |
|                       | (3) Üniversite ve üzeri | 87 | 12,33     | 2,54 | Toplam          | 1105,89         | 139 |                    |      |     |
|                       |                         | n  | $\bar{X}$ | SS   | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F    | p   |
| DDAT Değişken Diyalog | (1) İlkokul ve altı     | 12 | 14,83     | 5,27 | Gruplar arası   | 115,24          | 2   | 57,62              | 2,88 | ,06 |
|                       | (2) Ortaokul ve lise    | 41 | 17,27     | 5,26 | Gruplar içi     | 2739,30         | 137 | 19,1               |      |     |
|                       | (3) Üniversite ve üzeri | 87 | 18,07     | 3,93 | Toplam          | 2854,54         | 139 |                    |      |     |
|                       |                         | n  | $\bar{X}$ | SS   | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F    | p   |
| DDAT Toplam           | (1) İlkokul ve altı     | 12 | 27,33     | 7,28 | Gruplar arası   | 130,1           | 2   | 65,05              | 1,75 | ,18 |
|                       | (2) Ortaokul ve lise    | 41 | 29,0      | 7,54 | Gruplar içi     | 5095,59         | 137 | 37,19              |      |     |
|                       | (3) Üniversite ve üzeri | 87 | 30,4      | 5,1  | Toplam          | 5225,69         | 139 |                    |      |     |

Not: DDAT= Denham duygu anlama testi.

Değişken Diyalog ve Denham Duygu Anlama Testi toplam puan için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Eğitim düzeyi en az ilkokul olan annelerin, DDAT kalıp diyalog, DDAT değişken diyalog ve DDAT toplam puan ortalamalarının sırasıyla; 12,5, 14,83, 27,33 puan olduğu görülmektedir. Ortaokul veya lise mezunu olan annelerin DDAT kalıp diyalog, DDAT değişken diyalog ve DDAT toplam puan ortalamaları sırasıyla; 11,73, 17,27, 29,00 puan şeklindedir. Üniversite ya da daha üst bir eğitim kademesinden mezun olan annelerin DDAT kalıp diyalog, DDAT değişken diyalog ve DDAT toplam puan ortalamaları ise sırasıyla; 12,33, 18,07, 30,4 olarak belirlenmiştir.

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre çocukların; Denham Duygu Anlama Testi'nin tamamından ( $F(2,137)=1,75$ ,  $p>,05$ ), kalıp diyalog alt boyutundan ( $F(2,137)=,72$ ,  $p>,05$ ) ve değişken diyalog alt boyutundan ( $F(2, 137)=2,88$ ,  $p>,05$ ) aldıkları puanlar anne eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır (Bkz. Tablo 11).

Çocukların DDAT Kalıp Diyalog alt boyutundan aldıkları puanlar baba eğitim düzeyinin her bir kategorisi için incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle çocukların DDAT Kalıp Diyalog alt boyutundan aldıkları puanların baba eğitim durumuna göre farklılaşma durumlarının incelenmesi amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

*Çocukların Denham Duygu Anlama Testi Kalıp Diyalog Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

|     |                               | n  | $\bar{X}$ | SS   | Varyans<br>Kaynağı | Kareler<br>Toplamı | sd  | Kareler<br>Ortalaması | F   | p   |
|-----|-------------------------------|----|-----------|------|--------------------|--------------------|-----|-----------------------|-----|-----|
| (1) | İlköğretim<br>mezunu ve altı  | 15 | 11,40     | 3,23 | Gruplar<br>arası   | 10,06              | 2   | 5,03                  | ,63 | ,54 |
| (2) | Ortaöğretim<br>mezunu         | 31 | 12,23     | 3,0  | Gruplar<br>içi     | 1095,83            | 137 | 8,0                   |     |     |
| (3) | Üniversite<br>mezunu ve üzeri | 94 | 12,28     | 2,71 | Toplam             | 1105,89            | 139 |                       |     |     |

Tablo 12’de çocukların DDAT kalıp diyalog alt boyutu puanlarının baba eğitim durumuna göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre çocukların Denham Duygu Anlama Testi kalıp diyalog alt boyutundan aldıkları puanların baba eğitim durumlarına göre ( $F(2,137)=,63, p>,05$ ) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Çocukların DDAT Değişken Diyalog ve Denham Duygu Anlama Testi’nden aldıkları puanlar baba eğitim düzeyinin her bir kategorisi için incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle Baba eğitim durumuna göre Denham Duygu Anlama Testi değişken diyalog alt boyutu ve Denham Duygu Anlama Testi toplam puanlarındaki farklılaşmayı incelemek için Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

*Çocukların Denham Duygu Anlama Testi Değişken Diyalog Alt Boyut Puanlarının ve Denham Duygu Anlama Testi Toplam Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları*

|                       | Alt Gruplar                | N  | Sıra Ortalaması | sd | Ki-kare | p   |
|-----------------------|----------------------------|----|-----------------|----|---------|-----|
| DDAT Değişken Diyalog | İlköğretim ve altı         | 15 | 50,97           | 2  | 4,69    | ,1  |
|                       | Ortaöğretim mezunu         | 31 | 67,47           |    |         |     |
|                       | Üniversite mezunu ve üzeri | 94 | 74,62           |    |         |     |
| DDAT Toplam           | İlköğretim ve altı         | 15 | 53,70           | 2  | 3,29    | ,19 |
|                       | Ortaöğretim mezunu         | 31 | 68,56           |    |         |     |
|                       | Üniversite mezunu ve üzeri | 94 | 73,82           |    |         |     |

Not: DDAT= Denham duygu anlama testi.

Analiz sonuçlarına göre Denham Duygu Anlama Testi'nden ( $X^2 (2,140)=3,29, p>,05$ ) ve DDAT değişken diyalog alt boyutundan ( $X^2 (2,140)=4,69, p>,05$ ) alınan puanlar baba eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır (Bkz. Tablo 13)

Anne çalışma durumu ve DDAT kalıp diyalog alt boyutundan elde edilen puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesi için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları çocukların elde ettikleri puanların anne çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır ( $F(2,137)=1,425, p>,05$ ). DDAT değişken diyalog alt boyut puanları ( $X^2 (2,14)=0,48, p>,05$ ) ve DDAT toplam puanlarının ( $X^2 (2,140)=0,72, p>,05$ ) anne çalışma durumuna göre değişiklik gösterip göstermediğinin incelenmesi için ise Kruskal Wallis testi yapılmıştır ve çocukların elde ettikleri puanların anne çalışma durumuna göre farklılaşmadığı görülmektedir (Bkz. EK 1.a; EK 1.b.). Denham Duygu Anlama Testi ve alt boyutlardan elde edilen puanların baba çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır ve DDAT kalıp diyalog ( $U=263,50, p>,05$ ), DDAT değişken diyalog ( $U=334,50, p>,05$ ) ve DDAT toplam puanları ( $U=326,50, p>,05$ ) baba çalışma durumuna göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür ( Bkz. EK 1.c.).

#### **4.3. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular**

Çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanlar ile çocuğun yaşı, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma süreleri, anne-baba yaşı ve aile gelir düzeyleri ile aralarındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson ve Spearman

Tablo 14

*Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği(OÖDÖ)'den Alınan Puanlar ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiler*

|                       | Çocuğun yaşı | Kardeş sayısı | Okul öncesi eğitim süresi | Anne yaşı | Baba yaşı | Gelir düzeyi |
|-----------------------|--------------|---------------|---------------------------|-----------|-----------|--------------|
| OÖDÖ                  | ,19*         | -,02          | ,15                       | -,01      | -,06      | -,15         |
| Dikkat/Dürtü Kontrolü |              |               |                           |           |           |              |
| OÖDÖ                  | ,11          | -,03          | ,0                        | -,05      | ,02       | -,04         |
| Olumlu Duygu          |              |               |                           |           |           |              |
| OÖDÖ Toplam           | ,21*         | -,03          | ,12                       | -,04      | ,06       | -,16         |

\*p<0,05 Not: OÖDÖ= Okul öncesi öz düzenleme ölçeği.

Tablo 14'te yer alan değerler incelendiğinde, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) dikkat/dürtü kontrolü alt boyutundan elde edilen puanlar ile çocuğun yaşı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=,19$   $p<,05$ ). Bu durumda, çocuğun yaşı büyüdükçe daha fazla dikkat-dürtü kontrolü sergilemektedir. Öte yandan, dikkat/dürtü kontrolü alt boyutundan alınan puanlar ile kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam etme süresi, anne-baba yaşı ve ailenin aylık geliri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. OÖDÖ olumlu duygu alt boyutu ile demografik değişkenler arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen toplam puan incelendiğinde ise çocukların yaşları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde olduğu görülmektedir ( $r=,21$   $p<,05$ ). Diğer bir ifade ile çocukların yaşları büyüdükçe öz düzenleme becerileri de artmaktadır. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden alınan toplam puanlar ile çocukların; kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam etme süresi, anne-baba yaşı ve ailelerinin aylık geliri arasındaki ilişkiler ise istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ( $p>,05$ ).

Çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği alt boyutları ve ölçeğin tamamından aldıkları puanların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla İlişkisiz Örneklem T Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

*Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği(OÖDÖ) ve Alt Boyutlardan Alınan Puanların Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları*

|                            | Cinsiyet | n  | $\bar{X}$ | SS   | sd  | t    | p   |
|----------------------------|----------|----|-----------|------|-----|------|-----|
| OÖDÖ Dikkat/Dürtü Kontrolü | Kız      | 66 | 22,6      | 6,41 | 138 | -,26 | ,80 |
|                            | Erkek    | 74 | 22,9      | 7,12 |     |      |     |
| OÖDÖ Olumlu Duygu          | Kız      | 66 | 12,36     | 4,38 | 138 | ,81  | ,42 |
|                            | Erkek    | 74 | 11,78     | 4,1  |     |      |     |
| OÖDÖ Toplam                | Kız      | 66 | 34,96     | 8,0  | 138 | ,20  | ,80 |
|                            | Erkek    | 74 | 34,68     | 8,64 |     |      |     |

Not: OÖDÖ=Okul öncesi öz düzenleme ölçeği.

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nden ( $t(138)=,20$   $p>,05$ ), OÖDÖ dikkat/dürtü kontrolü alt boyutundan ( $t(138)=-,26$   $p>,05$ ) ve OÖDÖ olumlu duygu alt boyutundan ( $t(138)=,81$   $p>,05$ ) elde edilen puanlar çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (Bkz. Tablo 15).

Okul Öncesi Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlardan elde edilen puanlar çocuğun devam ettiği okul türünün her bir kategorisinde normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla ilişkisiz örneklem T Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

*Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği(OÖDÖ) ve Alt Boyut Puanlarının Okul Türüne Göre T Testi Sonuçları*

|                            |                     | n  | $\bar{X}$ | SS   | sd  | t    | p    | Anlamlı Fark |
|----------------------------|---------------------|----|-----------|------|-----|------|------|--------------|
| OÖDÖ Dikkat/dürtü kontrolü | Resmi Okul          | 94 | 23,67     | 6,40 | 138 | 2,33 | ,02* | 1>2          |
|                            | Özel Öğretim Kurumu | 46 | 20,87     | 7,19 |     |      |      |              |
| OÖDÖ Olumlu Duygu          | Resmi Okul          | 94 | 12,39     | 4,29 | 138 | 1,35 | ,18  |              |
|                            | Özel Öğretim Kurumu | 46 | 11,37     | 4,06 |     |      |      |              |
| OÖDÖ Toplam                | Resmi Okul          | 94 | 36,06     | 7,91 | 138 | 2,61 | ,01* | 1>2          |
|                            | Özel Öğretim Kurumu | 46 | 32,24     | 8,6  |     |      |      |              |

\*p<,05; Not: OÖDÖ=Okul öncesi öz düzenleme ölçeği.

Tablo 16'ya göre dikkat/dürtü kontrolü alt boyutundan elde edilen puanların çocuğun devam ettiği okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $t(138)=2,33$ ;  $p<,05$ ). Bu sonuca göre, resmi okula devam etmekte olan öğrencilerin ( $\bar{X}=23,67$ ) dikkat dürtü kontrolü özel öğretim kurumlarında eğitime devam eden öğrencilerin ( $\bar{X}=20,87$ ) dikkat dürtü kontrolünden daha fazladır. Çocukların olumlu duygu alt boyutundan aldıkları puanların okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmektedir ( $t(138)=1,35$ ;  $p>,05$ ). Ölçeğin tamamından elde edilen puanlar, çocukların devam etmekte oldukları okulu türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır ( $t(138)=2,61$ ;  $p<,05$ ). Bu sonuca göre resmi okula devam eden çocuklar ( $\bar{X}=36,06$ ) özel öğretim kurumuna devam eden çocuklara ( $\bar{X}=32,24$ ) göre daha yüksek öz düzenleme becerisine sahiptir.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanların anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin tamamından ( $F(2,137)=,43$ ,  $p>,05$ ) dikkat/dürtü kontrolü alt boyutundan ( $F(2,137)=,76$ ,  $p>,05$ ) ve olumlu duygu alt boyutundan ( $F(2,137)=,42$ ,  $p>,05$ ) elde ettikleri

puanların anne eğitim durumlarına göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur ( Bkz. EK 1.d.; EK 1.e.).

Okul Öncesi Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanların baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre; Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin tamamından ( $F(2,137)=1,29$ ,  $p>,05$ ), dikkat/dürtü kontrolü alt boyutundan ( $F(2,137)=,24$ ,  $p>,05$ ) ve olumlu duygu alt boyutundan ( $F(2, 137)=2,13$ ,  $p>,05$ ) elde edilen puanlar baba eğitim durumlarına göre farklılaşmamaktadır ( Bkz. EK 1.f.; EK 1.g).

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği dikkat/dürtü kontrolü alt boyutundan alınan puanların anne çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmış ve çocukların dikkat/dürtü kontrolü alt boyutundan elde ettikleri puanların anne çalışma durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ( $X^2(2,140)=2,95$ ,  $p>,05$ ). Benzer şekilde Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden alınan toplam puanlar ( $F(2,137)=2,41$ ,  $p>,05$ ) ve olumlu duygu alt boyutundan elde edilen puanlar da anne çalışma durumuna göre farklılaşmamaktadır ( $F(2,137)=1,03$ ,  $p>,05$ ) (Bkz. EK 1.h.; EK 1.i.).

Çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin tamamından ( $U=224,50$ ,  $p>,05$ ) ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği dikkat/dürtü kontrolü alt boyutundan ( $U=261,00$ ,  $p>,05$ ) aldıkları puanların baba çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre çocukların elde ettikleri puanlar baba çalışma durumuna göre farklılık oluşturmamaktadır. Olumlu duygu alt boyutu için ise İlişkisiz Örneklem T Testi yapılmış ve ilgili alt boyuttan elde edilen puanların baba çalışma durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $t(138)=1,52$ ,  $p>,05$ ) (Bkz. EK 1.j.).

#### **4.4. Çocukların Öğrenme Davranışlarına İlişkin Bulgular**

Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği alt ölçeklerinden elde edilen puanlar ile çocukların; yaşı, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma süreleri, anne-babalarının yaşı ve ailelerin gelir düzeyleri ile aralarındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson ve Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen korelasyon katsayıları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

*Çocukların Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği(ÇÖDÖ)'nden Aldıkları Puanlar ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiler*

|                            | Çocuğun yaşı | Kardeş sayısı | Okul öncesi eğitim süresi | Anne yaşı | Baba yaşı | Gelir düzeyi |
|----------------------------|--------------|---------------|---------------------------|-----------|-----------|--------------|
| ÇÖDÖ Yetkinlik/Motivasyon  | ,29**        | ,03           | ,21*                      | ,12       | ,14       | -,01         |
| ÇÖDÖ Dikkat Devamlılığı    | ,21*         | ,01           | ,12                       | ,15       | ,16       | ,01          |
| ÇÖDÖ Öğrenmeye Karşı Tutum | ,3**         | -,04          | ,13                       | ,01       | -,08      | -,06         |

\*\*p<,01; \*p<,05; Not: ÇÖDÖ= Okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği.

Çocukların yaşları ile yetkinlik/motivasyon alt ölçeği ( $r=,29$ ,  $p<,05$ ), dikkat devamlılığı alt ölçeği ( $r=,21$ ,  $p<,05$ ) ve öğrenmeye karşı tutum alt ölçeği ( $r=,3$ ,  $p<,05$ ) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur (Bkz. Tablo 17). Çocukların yaşları büyüdükçe her üç alt ölçekten alınan puanlar artmaktadır. Buna dayanarak büyük yaştaki çocukların öğrenme davranışlarının küçük yaştaki çocuklara göre istatistiksel olarak daha olumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca çocukların yetkinlik/motivasyon alt ölçeğinden aldıkları puanlar ve okul öncesi eğitime devam etme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır ( $r=,21$ ,  $p<,05$ ). Daha uzun süre okul öncesi eğitim alan çocukların yetkinlik ve motivasyonlarının daha yüksek olduğunu söylenebilir.

Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği alt ölçeklerinden elde edilen puanların çocuğun cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla Mann Whitney U testi ve ilişkisiz örneklem T Testi yapılmış sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

*Çocukların Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği(ÇÖDÖ) Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Çocukların Cinsiyetleri Açısından İncelenmesi*

| Mann Whitney U testi          | Cinsiyet    | n  | Sıra Ort. | Sıra Top. | U       | p    |     |
|-------------------------------|-------------|----|-----------|-----------|---------|------|-----|
| ÇÖDÖ Yetkinlik/<br>Motivasyon | Kız         | 66 | 69,56     | 4591,0    | 2380,00 | ,79  |     |
|                               | Erkek       | 74 | 71,34     | 5279,0    |         |      |     |
| ÇÖDÖ Dikkat Devamlılığı       | Kız         | 66 | 73,14     | 4827,5    | 2267,50 | ,46  |     |
|                               | Erkek       | 74 | 68,14     | 5042,5    |         |      |     |
| İlişkisiz Örneklem T-Testi    | Alt gruplar | n  | $\bar{X}$ | SS        | sd      | t    | p   |
| ÇÖDÖ Öğrenmeye Karşı Tutum    | Kız         | 66 | 14,5      | 3,26      | 138     | -,03 | ,98 |
|                               | Erkek       | 74 | 14,5      | 3,21      |         |      |     |

Not: ÇÖDÖ= Okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği.

Elde edilen sonuca göre, çocukların yetkinlik/motivasyon alt ölçeğinden aldıkları puanlar ( $U=2380,00; p>,05$ ) ya da dikkat devamlılığı alt ölçeğinden aldıkları puanlar ( $U=2267,50; p>,05$ ) cinsiyetlere göre farklılaşmamaktadır. Öğrenmeye karşı tutum alt ölçeğinden elde edilen puanlar için yapılan T Testi sonuçlarına göre de ilgili alt ölçekten elde edilen puanlar çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ( $t(138)=-,03; p>,05$ ).

Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği alt ölçeklerinden elde edilen puanların çocuğun devam ettiği okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla Mann Whitney U testi ve İlişkisiz Örneklem T Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

*Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği(ÇÖDÖ)'nin Çocukların Devam Etmekte Oldukları Okul Türüne Göre İncelenmesi*

| Mann Whitney U testi       | Alt gruplar         | n  | Sıra Ort. | Sıra Top. | U       | p    |     |
|----------------------------|---------------------|----|-----------|-----------|---------|------|-----|
| ÇÖDÖ Yetkinlik/ Motivasyon | Resmi Okul          | 94 | 71,9      | 6757,5    | 2031,50 | ,56  |     |
|                            | Özel Öğretim Kurumu | 46 | 67,7      | 3112,5    |         |      |     |
| ÇÖDÖ Dikkat devamlılığı    | Resmi Okul          | 94 | 68,52     | 6440,5    | 1975,50 | ,40  |     |
|                            | Özel Öğretim Kurumu | 46 | 74,55     | 3429,5    |         |      |     |
| İlişkisiz örneklem t-testi | Alt gruplar         | n  | $\bar{X}$ | SS        | sd      | t    | p   |
| ÇÖDÖ Öğrenmeye Karşı Tutum | Resmi Okul          | 94 | 14,14     | 3,39      | 138     | -1,8 | ,07 |
|                            | Özel Öğretim Kurumu | 46 | 15,17     | 2,75      |         |      |     |

Not: ÇÖDÖ= Okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği.

Tablo 19'da sunulan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, çocukların yetkinlik/motivasyon alt ölçeğinden aldıkları puan ( $U=2031,50$ ,  $p>,05$ ) ya da dikkat devamlılığı alt ölçeğinden aldıkları puan ( $U=1975,50$ ,  $p>,05$ ) çocukların devam ettikleri okul türüne göre anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Öğrenmeye karşı tutum alt ölçeğinden elde edilen puanlar için yapılan T Testi sonuçlarına göre de ilgili alt boyuttan elde edilen puanların çocukların devam ettikleri okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür ( $t(138)=-1,8$ ,  $p>,05$ ).

Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin alt ölçeklerinden elde edilen puanların anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

*Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Öğrenmeye Karşı Tutum Alt Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

|                        | n  | $\bar{X}$ | SS   | Varyans<br>Kaynağı | Kareler<br>Toplamı | sd  | Kareler<br>Ortalaması | F    | p   |
|------------------------|----|-----------|------|--------------------|--------------------|-----|-----------------------|------|-----|
| İlkokul ve altı        | 12 | 16,00     | 2,26 | Gruplar<br>arası   | 43,03              | 2   | 21,51                 | 2,11 | ,13 |
| Ortaöğretim ve<br>lise | 41 | 13,88     | 3,59 | Gruplar<br>içi     | 1399,91            | 137 | 10,22                 |      |     |
| Üniversite ve<br>üzeri | 87 | 14,55     | 3,11 | Toplam             | 1442,94            | 139 |                       |      |     |

Tablo 20 değerleri Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği, öğrenmeye karşı tutum alt ölçeği için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre çocukların öğrenmeye karşı tutumları anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığını göstermiştir ( $F(2,14)=2,11$ ;  $p>,05$ ).

Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği yetkinlik/motivasyon ve dikkat devamlılığı alt ölçeklerinden elde edilen puanların anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

*Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Yetkinlik/Motivasyon ve Dikkat Devamlılığı Alt Ölçek Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Analizi Sonuçları*

|                               | Alt Gruplar         | N  | Sıra Ortalaması | sd | Ki-kare | p   |
|-------------------------------|---------------------|----|-----------------|----|---------|-----|
| ÇÖDÖ Yetkinlik/<br>Motivasyon | İlkokul ve altı     | 12 | 80,25           | 2  | 2,44    | ,3  |
|                               | Ortaokul ve lise    | 41 | 62,89           |    |         |     |
|                               | Üniversite ve üzeri | 87 | 72,74           |    |         |     |
| ÇÖDÖ Dikkat<br>Devamlılığı    | İlkokul ve altı     | 12 | 79,13           | 2  | 1,88    | ,39 |
|                               | Ortaokul ve lise    | 41 | 63,90           |    |         |     |
|                               | Üniversite ve üzeri | 87 | 72,42           |    |         |     |

Not: ÇÖDÖ= Okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği.

Tablo 21’de yer alan analiz sonuçları, çocukların yetkinlik/motivasyon ( $X^2(2,14)=2,44$ ,  $p>,05$ ) ve dikkat devamlılığı ( $X^2(2,14)=1,88$ ,  $p>,05$ ) alt ölçeklerinden aldıkları puanların anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuca göre, annelerin eğitim düzeyleri çocukların yetkinlik, motivasyon ve dikkat devamlılığını etkilememektedir.

Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği alt ölçeklerinden elde edilen puanların baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

*Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği(ÇÖDÖ) Alt Ölçeklerinden Alınan Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Analizi Sonuçları*

|                            | Alt Gruplar                | N  | Sıra Ortalaması | sd | Ki-kare | p    | Anlamlı Fark |
|----------------------------|----------------------------|----|-----------------|----|---------|------|--------------|
| ÇÖDÖ Yetkinlik/Motivasyon  | İlköğretim ve altı         | 15 | 73,27           | 2  | ,66     | ,72  |              |
|                            | Ortaöğretim mezunu         | 31 | 65,39           |    |         |      |              |
|                            | Üniversite mezunu ve üzeri | 94 | 71,74           |    |         |      |              |
| ÇÖDÖ Dikkat Devamlılığı    | İlköğretim ve altı         | 15 | 84,03           | 2  | 1,93    | ,38  |              |
|                            | Ortaöğretim mezunu         | 31 | 69,13           |    |         |      |              |
|                            | Üniversite mezunu ve üzeri | 94 | 68,79           |    |         |      |              |
| ÇÖDÖ Öğrenmeye Karşı Tutum | İlköğretim ve altı         | 15 | 100,47          | 2  | 9,79    | ,01* | 1>2          |
|                            | Ortaöğretim mezunu         | 31 | 62,32           |    |         |      | 1>3          |
|                            | Üniversite mezunu ve üzeri | 94 | 68,41           |    |         |      |              |

\*p<,05; Not: Gruplar: 1= İlköğretim ve altı, 2= Ortaöğretim mezunu, 3=Üniversite mezunu ve üzeri; ÇÖDÖ= Okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği.

Yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre (Bkz. Tablo 22), çocukların yetkinlik/motivasyon ve dikkat devamlılığı alt ölçeklerinden aldıkları puanlar baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür ( $X^2(2,140)=,66$ ;  $X^2(2,140)=1,93$ ;  $p>,05$ ). Bu sonuca göre, babaların eğitim düzeyleri, çocukların yetkinlik/motivasyon ve dikkat devamlılığını etkilememektedir. Çocukların öğrenmeye karşı tutum alt ölçeğinden elde ettikleri puanlar baba eğitim durumlarına göre farklılaştığı görülmüştür ( $X^2(2,140)=9,79$ ,  $p<,05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuca göre, babaları ilkokul mezunu olan çocukların (sıra ort.=100,47) öğrenmeye karşı tutumları babaları ortaöğretim mezunu olan çocuklar (sıra ort.=62,32) ve babaları üniversite ve sonraki eğitim kademelerinden mezun olan çocuklardan (sıra ort. =68,41) daha yüksektir.

Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği öğrenmeye karşı tutum alt ölçeğinden elde edilen puanların anne çalışma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda çocukların öğrenmeye karşı tutum alt ölçeğinden aldıkları puanların ile annelerin çalışma durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur ( $F(2,14)=,916$ ,  $p>,05$ ) (Bkz. EK 1.k.; EK 1.1.).

Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği, yetkinlik/motivasyon ( $X^2(2,140)=1,54$ ,  $p>,05$ ) ve dikkat devamlılığı ( $X^2(2,140)=1,54$ ,  $p>,05$ ) alt ölçeklerinden elde edilen puanların anne çalışma durumuna göre durumunun incelenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, çocukların bu alt ölçeklerden aldıkları puanların anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur (Bkz. EK 1.m.).

Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği ve alt ölçeklerinden elde edilen puanlar baba çalışma durumunun her bir kategorisi için incelenmiş ve normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu durumda çocukların puanlarının baba çalışma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

*Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği(ÇÖDÖ) Alt Ölçeklerinden Alınan Puanların Baba Çalışma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

|                               | Alt gruplar           | n   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U      | p    | Anlamlı Fark |
|-------------------------------|-----------------------|-----|-----------|-----------|--------|------|--------------|
| ÇÖDÖ Yetkinlik/<br>Motivasyon | Çalışıyor             | 134 | 69,56     | 9321,5    | 276,50 | ,19  |              |
|                               | Çalışmıyor, iş arıyor | 6   | 91,42     | 548,5     |        |      |              |
| ÇÖDÖ Dikkat devamlılığı       | Çalışıyor             | 134 | 69,12     | 9262      | 217,00 | ,06  |              |
|                               | Çalışmıyor, iş arıyor | 6   | 101,33    | 608       |        |      |              |
| ÇÖDÖ Öğrenmeye Karşı Tutum    | Çalışıyor             | 134 | 68,68     | 9203,5    | 158,50 | ,01* | 2>1          |
|                               | Çalışmıyor, iş arıyor | 6   | 111,08    | 666,5     |        |      |              |

\*p<,05 Not: Gruplar: 1= Çalışıyor, 2= Çalışmıyor, iş arıyor; ÇÖDÖ=Okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği.

Tablo 23'te yer alan sonuçlar incelendiğinde, yetkinlik/motivasyon (U=276,50, p>,05) ve dikkat devamlılığı (U=217,00 p>,05) alt ölçekleri için elde edilen puanların çocukların babalarının çalışma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre, çocukların yetkinlik/motivasyon durumları ya da dikkat devamlılıkları babalarının çalışıp çalışmama durumuna göre değişmediği söylenebilir. Öğrenmeye karşı tutum alt ölçeğinden elde edilen puanlar ise baba çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır (U=158,50, p<,05). Bu sonuca göre, babası çalışmayan ancak iş arayan çocukların (sıra ort. =111,08) öğrenmeye karşı tutumları babası çalışan çocuklara (sıra ort. =68,68) göre istatistiksel olarak anlamlı derecede olumludur.

#### 4.5. Denham Duygu Anlama Testi, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Denham Duygu Anlama Testi ile Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

*Denham Duygu Anlama Testi(DDAT) ile Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği(OÖDÖ) Arasındaki Korelasyon Sonuçları*

|                       | OÖDÖ Dikkat/ Dürtü Kontrolü | OÖDÖ Olumlu Duygu | OÖDÖ Toplam |
|-----------------------|-----------------------------|-------------------|-------------|
| DDAT Kalıp Diyalog    | ,23**                       | ,21*              | ,30**       |
| DDAT Değişken Diyalog | ,38**                       | ,16               | ,39**       |
| DDAT Toplam           | ,39**                       | ,22**             | ,43**       |

\*\*p<,01; \*p<,05; Not: DDAT=Denham duygu anlama testi; OÖDÖ= Okul öncesi öz düzenleme ölçeği.

DDAT kalıp diyalog alt boyutundan alınan puanlarla Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nden( $r=,3$ ;  $p<,01$ ), dikkat/dürtü kontrolü alt boyutundan( $r=,23$ ;  $p<,01$ ) ve olumlu duygu alt boyutundan ( $r=,21$ ;  $p<,05$ ) alınan puanlar arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yöndedir. Bu sonuca göre, DDAT kalıp diyalog alt boyutundan yüksek puan alan çocukların öz düzenleme becerilerinin de yüksek olduğu söylenebilir. Değişken diyalog alt boyutu incelendiğinde, ilgili alt boyuttan elde edilen puanlar ile dikkat/dürtü kontrolünden ( $r=,38$ ;  $p<,01$ ) ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nden ( $r=,39$ ;  $p<,01$ ) elde edilen puanlar arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yöndedir. Diğer bir ifade ile değişken diyalog alt boyutu puanları yüksek olan çocukların dikkat dürtü kontrolleri ve öz düzenleme becerileri de yüksek düzeydedir. Son olarak, çocukların DDAT’tan aldıkları puanlar OÖDÖ dikkat/dürtü kontrolü ( $r=,39$ ;  $p<,01$ ), OÖDÖ olumlu duygu ( $r=,22$ ;  $p<,01$ ) ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği toplam puanları ( $r=,43$ ;  $p<,01$ ) ile istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yöndedir. Bu sonuca göre, duyguları

anlama becerisi yüksek olan çocukların dikkat dürtü kontrolü, olumlu duygu becerisi ve öz düzenleme becerileri de yüksektir (Bkz. Tablo 24).

Denham Duygu Anlama Testi ile Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson ve Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ölçek puanlarında normallik varsayımının sağlandığı durumda Pearson, sağlanamaması durumunda ise Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 25'e sunulmuştur.

Tablo 25

*Denham Duygu Anlama Testi(DDAT) ile Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği(ÇÖDÖ) Arasındaki Pearson ve Spearman Korelasyon Sonuçları*

|                          | ÇÖDÖ<br>Yetkinlik/Motivasyon | ÇÖDÖ<br>Dikkat Devamlılığı | ÇÖDÖ<br>Öğrenmeye Karşı<br>Tutum |
|--------------------------|------------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| DDAT<br>Kalıp Diyalog    | ,04                          | ,14                        | ,01                              |
| DDAT<br>Değişken Diyalog | -,02                         | ,14                        | -,01                             |
| DDAT Toplam              | ,01                          | ,18*                       | -,01                             |

\*p<,05 Not: DDAT=Denham duygu anlama testi; ÇÖDÖ =Okul öncesi öğrenme davranışları ölçeği.

Tablo 25'e ait değerler incelendiğinde, çocukların DDAT'tan elde ettikleri toplam puanlar ile OÖDÖ dikkat devamlılığından elde ettikleri puanlar ( $r=,18$ ,  $p<,05$ ) arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, duygu bilgileri yüksek olan çocukların dikkat devamlılıkları da yüksektir. DDAT kalıp diyalog ve değişken diyalog alt boyutlarından alınan puanlar ile Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği'nde yer alan yetkinlik/motivasyon, dikkat devamlılığı ve öğrenmeye karşı tutum alt ölçeklerinden alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunamamıştır.

#### 4.6. Denham Duygu Anlama Testi ile Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Regresyon Analizi

Denham Duygu Anlama Testi alt boyutlarının öz düzenleme becerilerini yordama düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapılan aşamalı çoklu regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

*Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği(OÖDÖ) Alt Boyutları İçin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

| OÖDÖ Dikkat Dürtü Kontrolü Alt Boyutu için regresyon analizi |     |                            |       |      |     |      |      |
|--------------------------------------------------------------|-----|----------------------------|-------|------|-----|------|------|
| Değişken                                                     | R   | Düzeltilmiş R <sup>2</sup> | B     | S.H. | β   | t    | p    |
| (Sabit)                                                      | ,38 | 0,14                       | 12,78 | 2,13 |     | 5,99 | ,00* |
| DDAT<br>Değişken<br>Diyalog                                  |     |                            | ,57   | ,12  | ,38 | 4,82 | ,00* |
| OÖDÖ Olumlu Duygu Alt Boyutu için regresyon analizi          |     |                            |       |      |     |      |      |
| Değişken                                                     | R   | Düzeltilmiş R <sup>2</sup> | B     | S.H. | β   | t    | p    |
| (Sabit)                                                      | ,21 | 0,04                       | 8,22  | 1,6  |     | 5,28 | ,00* |
| DDAT Kalıp<br>Diyalog                                        |     |                            | ,32   | ,13  | ,21 | 2,53 | ,01* |

\*p<,05 DDAT=Denham duygu anlama testi; OÖDÖ=Okul öncesi öz düzenleme ölçeği.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği dikkat/dürtü kontrolü alt boyutundan elde edilen puanlardaki değişimin %14’ünün DDAT değişken diyalog alt boyutu tarafından açıklandığı görülmektedir. Tablo 32’ye göre, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu ile DDAT değişken diyalog alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ( $\beta=,38$ ). Bu sonuca göre, DDAT değişken diyalog alt boyutunda başarılı olan çocuklar dikkat/dürtü kontrolünde daha yetkindir. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği olumlu duygu alt boyutu için ise, ilgili alt boyuttan elde edilen puanlardaki değişimin %4’ünün DDAT kalıp diyalog alt boyutu tarafından açıklandığı

belirlenmiştir. Tabloya göre, kalıp diyaloglardan duygusal çıkarım yapma becerisi ile olumlu duygu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ( $\beta=.21$ ).

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinin tamamından elde edilen puanlar ile DDAT alt boyutlarının öz düzenleme becerilerini yordama düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapılan aşamalı çoklu regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

*Çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği(OÖDÖ)’nden Aldıkları Toplam Puanlar İçin Adımsal Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

| Değişken                    | R   | Düzeltilmiş R <sup>2</sup> | B     | S.H. | $\beta$ | t    | p    |
|-----------------------------|-----|----------------------------|-------|------|---------|------|------|
| (Sabit)                     |     |                            | 22,17 | 2,60 |         | 8,52 | ,00* |
| DDAT<br>Değişken<br>Diyalog | ,39 | ,15                        | ,72   | ,14  | ,39     | 5,01 | ,00* |
| (Sabit)                     |     |                            | 17,76 | 3,27 |         | 5,44 | ,00* |
| DDAT<br>Değişken<br>Diyalog | ,43 | ,17                        | ,60   | ,15  | ,33     | 3,97 | ,00* |
| Kalıp Diyalog               |     |                            | ,53   | ,24  | ,18     | 2,19 | ,03* |

\*p<,05 DDAT=Denham duygu anlama testi; OÖDÖ=Okul öncesi öz düzenleme ölçeği.

Çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar için Adımsal Çoklu Regresyon Analizi yapılmış ve çocukların öz düzenleme becerilerinin %15’ini tek başına DDAT kalıp diyalog alt boyutunun; yaklaşık %2’sini ise tek başına Değişken Diyalog alt boyutunun açıkladığı görülmüştür. Ayrıca, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği toplam puan ile değişken diyalog ( $\beta=.33$ ) ve kalıp diyalog ( $\beta=.18$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre duygu bilgisi düzeyi düzeyiyüksek olan çocukların öz düzenleme becerileri daha yüksektir.

## BÖLÜM 5

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç

Bu araştırmada, Diyarbakır'ın 3 merkez ilçesinde yaşları 36-72 ay arasında değişen, en az 2, en çok 52 ay okul öncesi eğitim aldığı belirlenen 140 çocukla çalışılmıştır. Okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocukların, duygu bilgisi, öz düzenleme becerileri ve öğrenme davranışları arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışmadan elde edilen sonuçlar 5 alt başlıkta ele alınmıştır.

#### *1- Çalışmaya Katılan Çocukların Duygu Bilgisi Düzeylerinin Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Sonuçlar*

- Çocukların yaşları ile duygu bilgisi düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çocuk yaşı ile pozitif yönlü anlamlı ilişki DDAT kalıp diyalog alt boyutunda da görülmüş ancak DDAT değişken diyalog alt boyutunda görülmemiştir.
- DDAT kalıp diyalog alt boyutundan alınan puanlar cinsiyete göre farklılaşmaktadır ve erkek çocukların ilgili alt boyuttan aldıkları puan ortalamasının kız çocukların ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Ancak çocukların, duygu bilgisi düzeyleri ve DDAT değişken diyalog alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşmadığı da bulgular arasındadır.
- DDAT alt boyutlarından alınan puanlar ile çocukların kardeş sayıları arasında ilişki olmadığı görülürken çocukların kardeş sayıları arttıkça toplam duygu bilgilerinin azaldığı görülmüştür.

- Duygu bilgisi düzeyinin çocuğun eğitim almakta olduğu okul türüne (resmi kurum ya da özel öğretim kurumu) göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
- Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri arttıkça DDAT kalıp diyalog alt boyutundan aldıkları puanların da arttığı görülmüştür.
- Çocukların annelerinin ve babalarının yaşları ile çocukların duygu bilgisi düzeyleri arasında ilişki bulunmamıştır.
- Çocukların duygu bilgisi düzeylerinin anne ve babanın eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür.
- Çocukların DDAT'tan aldıkları puanların anne ve babanın çalışma durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür.
- Çocukların duygu bilgileri ile ailelerin aylık geliri arasında ilişki olmadığı görülmüştür.

## 2- Çalışmaya Katılan Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Sonuçlar

- Çocukların yaşları arttıkça hem dikkat/dürtü kontrolünde daha başarılı oldukları hem de öz düzenleme becerilerinin arttığı görülmüştür. Buna rağmen çocukların yaşları ile olumlu duygu becerileri arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır.
- Çocukların öz düzenleme becerilerine sahip olma durumları cinsiyete göre değişmemektedir.
- Çocukların kardeş sayıları ile öz düzenleme becerileri arasında ilişki bulunamamıştır.
- Resmi okullarda eğitime devam eden çocukların, özel öğretim kurumunda eğitim alan çocuklara göre dikkat ve dürtü kontrolünde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde resmi okulda eğitim alan çocukların öz düzenleme becerileri özel öğretim kurumunda eğitim alan çocuklara göre anlamlı derecede yüksektir.
- Araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitim alma süreleri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
- Çocukların anne ve babalarının yaşları ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

- Anne babaların eğitim durumları, çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.
- Çocukların öz düzenleme becerileri anne-babalarının çalışma durumlarından etkilenmemektedir.
- Çocukların öz düzenleme becerileri ile ailelerinin gelir düzeyleri arasında ilişki bulunamamıştır.

### 3- Çalışmaya Katılan Çocukların Öğrenme Davranışlarının Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Sonuçlar

- Araştırmaya katılan çocukların yaşları ile Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği(ÇÖDÖ)'nin alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre yaşları büyük olan çocukların; dikkat devamlılıklarının, yetkinlik/motivasyonlarının daha yüksek olma eğilimi gösterdiğini, öğrenme davranışlarının ise daha olumlu olduğunu söylemek mümkündür.
- Çocukların ÇÖDÖ alt ölçeklerinden (yetkinlik/motivasyon, dikkat devamlılığı, öğrenmeye karşı tutum) aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.
- Çocukların öğrenme davranışları ile kardeş sayısı arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür.
- Çocukların öğrenme davranışlarının devam etmekte oldukları okulların türlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.
- Okul öncesi eğitim alma süresi ile ÇÖDÖ yetkinlik/motivasyon alt ölçeğinden alınan puanlar arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu doğrultuda daha uzun süre okul öncesi eğitimi alan çocukların yetkinlik ve motivasyonlarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.
- Çocukların öğrenme davranışları ile anne-babalarının yaşları arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır.
- Çocuklarının öğrenme davranışları annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır.
- Babası ilkokul mezunu olan çocuklar, babası ortaöğretim, üniversite ve daha üst öğretim kurumu mezunu olan çocuklara göre öğrenmeye karşı daha olumlu

tutumlar sergilemektedir. Çocukların yetkinlik, motivasyon ve dikkat devamlılıkları ise babalarının eğitim durumuna göre değişiklik göstermemektedir.

- Çocukların öğrenme davranışlarının, annelerin çalışma durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür.
- ÇÖDÖ yetkinlik/motivasyon alt ölçeği ve dikkat devamlılığı alt ölçeğinden alınan puanların baba çalışma durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak çocukların ÇÖDÖ öğrenmeye karşı tutum alt ölçeğinden aldıkları puan baba çalışma durumuna göre değişiklik göstermektedir. Buna göre babası çalışmayan ancak iş arayan çocukların öğrenmeye karşı tutumları babası çalışan çocuklara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede olumludur.
- Çocukların öğrenme davranışları ile ailelerin ortalama aylık gelirleri arasında ilişki olmadığı görülmüştür.

#### *4- Çalışmaya Katılan Çocukların Duygu Bilgisi Düzeyleri ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar*

- Çocukların DDAT kalıp diyalog alt boyutundan aldıkları puanlar ile OÖDÖ dikkat/dürtü kontrolü alt boyutundan, olumlu duygu alt boyutundan ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden alınan toplam puanlar arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Kalıp diyalog alt boyutunda başarılı olan çocukların öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olma eğilimde olduğunu söylemek mümkündür.
- Değişken diyaloglardan yola çıkarak duyguyu tanıyıp isimlendirebilen çocukların; dikkat ve dürtü kontrolünde daha başarılı, öz düzenleme becerilerinde daha yetkin oldukları görülmüştür.
- Araştırmaya katılan çocukların Denham Duygu Anlama Testi'nden aldıkları puanlar ile Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin alt boyutlarından (dikka/dürtü kontrolü ve olumlu duygu) aldıkları puanlar ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin tamamından aldıkları puanlar arasından pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Duygu bilgisi düzeyi yüksek olan çocukların öz düzenleme becerilerinde de daha iyi olduğunu söylemek mümkündür.
- Çocukların dikkat/dürtü kontrolü becerilerindeki değişimin %14'ü değişken diyalog alt boyutu tarafından açıklanmaktadır. Testin uygulandığı çocuğa göre

şekillenen değişken diyaloglardan yola çıkarak duyguyu tanıyıp, isimlendirebilen çocuklar dikkat ve dürtü kontrolünde daha yetkin olma eğilimindedir.

- Çocukların olumlu duygu becerilerindeki değişimin % 4'ü kalıp diyalog alt boyutu tarafından açıklanmaktadır. Kalıp diyaloglardan duygusal çıkarım yapmada başarılı olan çocukların daha olumlu duygulara sahip olmaları beklenmektedir.
- Çocukların öz düzenleme becerilerindeki toplam değişimin %15'i tek başına kalıp diyalog alt boyutu tarafından %2'si ise tek başına değişken diyalog alt boyutu tarafından açıklanmaktadır. Kalıp diyalog ve değişken diyalog alt boyutlarından yüksek puan alan çocukların öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olması beklenmektedir.

#### 5- Çalışmaya Katılan Çocukların Duygu Bilgisi Düzeyleri ve Öğrenme Davranışları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Denham Duygu Anlama Testi ve alt boyut puanları ile Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği alt ölçeklerinden alınan puanlar arasındaki ilişkiler incelenmiş ve DDAT'tan alınan toplam puan ile ÇÖDÖ dikkat devamlılığı alt ölçeğinden alınan puanlar arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Duygu bilgisi düzeyi yüksek olan çocukların dikkat devamlılıkları da yüksek olma eğilimindedir.
- DDAT kalıp diyalog alt boyutu ile ÇÖDÖ yetkinlik/motivasyon, dikkat devamlılığı, öğrenmeye karşı tutum alt ölçekleri arasında anlamlı ilişki yoktur.
- DDAT değişken diyalog alt boyutu ile ÇÖDÖ yetkinlik/motivasyon, dikkat devamlılığı, öğrenmeye karşı tutum alt ölçekleri arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır.
- Çocukların duygu bilgisi düzeyleri ile yetkinlik/motivasyon ve öğrenmeye karşı tutumları arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür.

## 5.2.Tartışma

Bu bölümde yapılan çalışmadan elde edilen sonuçların, alan yazında yer alan araştırmalardan elde edilmiş olan verilerle benzerlik ve farklılıkları üzerinde durulmuştur.

Yapılan araştırma kapsamında çocukların duygu bilgisi düzeylerini etkileyebileceği düşünülen sosyo-demografik faktörler incelenmiştir. Çocukların yaşları ile duygu bilgisi

düzeyleri ve kalıp diyaloglardan duygusal çıkarımda bulunma düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmış ancak değişken diyaloglardan duygusal çıkarım yapma becerilerinin yaşa göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazında yer alan, çocukların duygu bilgisi düzeylerinin yaşla birlikte ilerleme eğiliminde olduğu sonucunu destekleyen çalışmalarla uyumluluk göstermektedir (Albanese, Stasio, Chiacchio, Fiorilli & Pons, 2010; Brajsa-Zganec & Hanzec, 2015; Arı, Bayhan, Üstün, Akman & Şahin, 1995; Durand, Gallay, Seigneuric & Baudoin, 2007; Gürgah Oğul, 2014; Ontai & Thompson, 2002; Polat, 2021). Literatürde çocukların yaşları ile duygu bilgisi düzeylerinin ilişkisiz olduğuna dair araştırmalar da mevcuttur (Schultz, Izard, Ackerman & Youngstrom, 2001).

Çocukların duygu bilgisi düzeyleri ve değişken diyaloglardan duygusal çıkarımlarda bulunma düzeylerinin cinsiyete göre farklılık oluşturmadığı araştırmanın bulgularından biridir. Çocukların cinsiyetlerinin duygu bilgisi düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşan pek çok araştırma mevcuttur (Albanese vd., 2010; Arı vd., 1995; Arı & Şahin Seçer, 2004; Bennett, Bendersky, & Lewis, 2005; Kale Karaaslan, 2012; Kılıç & Güngör Aytar, 2019; Liman, 2020; Martin & Green, 2005; Polat, 2021; Pons, Lawson, Harris & Rosnay, 2003; Schultz, Izard, Ackerman & Youngstrom, 2001). Karayılmaz (2008) çocukların duygu tanıma becerilerinin cinsiyet faktöründen etkilenmemesinin, kız ve erkek çocukların duygular hakkında benzer bilgi ve yaşantılara sahip olmasından kaynaklanmış olabileceğini belirtmiştir. Araştırma bulguları erkek çocukların kalıp diyaloglardan duyguyu tanıma ve isimlendirme konusunda kız çocuklardan daha başarılı olduklarını göstermiş ancak alan taramasında benzer sonuca ulaşan araştırmaya rastlanmamıştır. McClure (2000) yüz ifadelerinden duyguyu anlamada kız çocukların erkek çocuklara göre daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Bosacki ve Moore (2004) ise basit ve karmaşık duyguların anlaşılması konusunda kız çocukların daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Duygu bilgisi ve duygu bilgisi kapsamında yer alan duygu anlama, duygu ifade etme gibi becerilerde kız çocuklarının erkeklere oranla daha başarılı olduğu kanısını destekler nitelikte başka araştırmalar da mevcuttur (Cervantes & Callanan, 1998; Denham, Ferrier & Basset, 2020; Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991; Durmuşoğlu-Saltalı & Arslan, 2011; Garner & Waajid, 2008; Herba & Phillips, 2004).

Çocukların kardeş sayıları arttıkça duygu bilgisi düzeylerinin düşüş gösterdiği tespit edilmiştir. Polat (2021) çocukların kardeş sayıları arttıkça duygu bilgisi puanlarının

azaldığını belirtmiştir. Araştırma sonucunda DDAT alt boyutlarından (kalıp diyalog ve değişken diyalog) alınan puanların kardeş sayısına göre farklılık göstermediği görülmüştür. Kale Karaaslan (2012) yayınladığı çalışmada çocukların hem duygu tanıma hem de duyguları ifade etme becerilerinin kardeş sayısından etkilenmediğini belirtmiştir. Literatürde duygu tanıma ve/veya duygu isimlendirme becerilerinin kardeş sayısından etkilenmediği bulgusunu destekleyen başka araştırmalar da mevcuttur (Arı & Seçer, 2004; Karayılmaz, 2008;)

Çocuklar ne kadar uzun süre okul öncesi eğitime devam etmekte ise kalıp diyaloglardan duygusal çıkarım yapma başarıları o kadar artmaktadır. Okul öncesi eğitim almayan çocuklar; okul öncesi eğitime 1 ya da 2 yıl devam eden çocuklara göre daha düşük duygu bilgisi düzeyi sergilemektedir (Kale Karaaslan, 2012). Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan (2011) çocukların okul öncesi eğitime devam süresinin onların duygu ile ilgili becerilerini etkilediği belirtilmiştir. 2 yıl ve daha fazla süre okul öncesi eğitim alan çocukların duygusal becerilerinin 1 yıl okul öncesi eğitim alan çocuklara göre daha çok gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada da okul öncesi eğitime devam süresi, araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerden bir tanesidir. Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri ile kalıp diyaloglar aracılığı ile duygusal çıkarım yapma becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu literatürde yer alan sonuçlarla uyumaktadır. Ancak, yine araştırma bulguları çocukların genel duygu bilgisi düzeylerinin ve değişken diyaloglar yoluyla duygusal çıkarımda bulunma becerilerinin çocukların okul öncesi eğitim sürelerine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Yapılan alan taramasında okul öncesi eğitime devam süresi ile çocukların duygu bilgisine sahip olma dereceleri arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşan araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada, çocuğun duygu bilgisi düzeyinin anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Duygu bilgisi ve anne ve baba eğitim düzeyi arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Polat (2021), anne eğitim düzeyinin çocuğun duygu bilgisi puanını etkilediğini ancak baba eğitim durumunun çocuğun duygu bilgisini etkilemediğini belirtmiştir. Bu sonuç araştırma bulgusuyla uyumluluk göstermektedir. Kale Karaaslan (2012) ise anne ve baba eğitim düzeyinin çocukların duygu bilgisi düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Liman (2020), hem anne hem de baba eğitim durumu ile çocukların duygu tanıma becerileri arasında ilişki bulmuştur.

Yapılan araştırmada çocukların ailelerinin ortalama aylık gelirinin çocuğun duygu bilgisini etkilemediği görölmüştür. Yapılan alan taramasında bu sonuçla birebir benzerlik gösteren araştırmaya rastlanmamıştır. Dunn vd. (1991) ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin duygu bilgisini etkilediğini belirtirken Harden, Morrison ve Clyman (2014) da ailenin aylık ortalama gelirinin çocukların duygu isimlendirme ve tanıma becerilerini yordadığını tespit etmiştir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılan ölçekler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan incelemelerde çocukların Denham Duygu Anlama Testi'nden aldıkları puanlar ile Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu ilişki, okul öncesi dönem çocuklarının duygu bilgisi düzeyinin arttıkça öz düzenleme becerilerinde de artış olduğunu ortaya koymaktadır. Söz konusu ilişki hem öz düzenleme toplam puanları için hem de dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyutları için geçerlidir.

Hem çocuklarda hem de yetişkinlerde duygu bilgisinin ve duygu düzenlemenin sosyal etkileşimin ve kişilerarası iletişimin kalitesini artırması beklenmektedir. Yüksek düzeyde duygu bilgisi bireyin çevresinde gerçekteşen duygusal durumları ve iç dünyasında gün yüzüne çıkan duyguları analiz etmesini kolaylaştırır ve bu sayede düzenleme becerilerini geliştirme imkanı oluşturur (Izard, Woodburn, Finlon, Krauthamer-Ewing, Grossman & Seidenfeld, 2011). Bu çalışma sonuçlarıyla benzer şekilde 4-6 yaş çocuklarının duygu bilgisi düzeylerinin duygu düzenleme becerisiyle pozitif yönde ilişkili olduğu ve duygu düzenleme seviyelerinin yaşla birlikte arttığını ortaya koyan çalışma mevcuttur (Schaan vd., 2019).

Davranış düzenleme ile duygusal yeterlilik arasındaki ilişkileri inceleyen Rojas ve Abenavoli (2021) ise okul öncesi dönemde eğitim yılının başlangıcında yüksek duygusal yeterliliğe sahip olan çocukların yıl boyu davranış düzenleme becerilerinde daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca yine aynı araştırmada davranış düzenleme becerileri gelişmiş olan çocukların eğitim yılı boyunca duygusal yeterlilik kazanımları elde etme konusunda daha avantajlı oldukları görölmüştür. Saarni (2000) duygu bilgisinin duygusal yeterliliğin kapsamında yer aldığını belirtmiştir. Davranış düzenleme ise öz düzenlemenin alt boyutlarından biridir (Smith Donald vd., 2007). Bu araştırma sonucunda ise duygusal yeterlilik alt boyutlarından olan duygu bilgisi daha yüksek olan çocukların, davranış düzenleme becerilerini de kapsayan öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgilerden hareketle araştırma bulgularının alan yazını desteklediği söylenebilir.

Pelc, Kornreich, Foisy ve Dan (2006) 7-12 yaş aralığındaki çocuklardan dikkat eksikliği olanların, yüz ifadelerinden duygusal çıkarım yapma becerilerinin daha düşük olduğunu belirtmiştir. Dikkatini odaklamakta zorluk yaşamayan çocukların okulda, duygularını uygun yollarla ifade edebilme ve duyguyu düzenlemeyi gerçekleştirebilme olasılıkları daha yüksektir (Trentacosta, Izard, Mostow & Fine, 2006). Bu bulgu, duygu bilgisi ve dikkat becerileri arasındaki ilişkiyi desteklemektedir.

Alan yazında, bu araştırma sonuçlarından farklı olarak öz düzenleme becerilerinin duygu bilgisini açıkladığına yönelik veri sağlayan çalışmalar mevcuttur. Bunlardan bir tanesinde çocukların öz düzenleme becerilerinin duygu bilgisi seviyelerini geliştirdiğini ve öz düzenleme becerilerinin ileriki yıllarda duygu bilgisini tahmin edebildiği belirtilmiştir (Denham, Bassett, Way vd., 2012; Schultz, Izard, Ackerman & Youngstrom, 2001). von Salisch, Haenel ve Denham, (2015)'da çocukların davranış düzenleme becerilerinin duygu anlama becerilerini yordadığı sonucunu desteklemiş ayrıca farklı kùltürlerde de benzer sonuçların görùldùđünü belirtmiştir. Bir diğer araştırmada ise Blair ve Dennis (2010) öz düzenlemenin temelinde yer alan yönetici işlev becerilerinin (dikkat, işleyen bellek ve engelleyici kontrol) bilgi edinmeyi, öğrenmeyi kolaylaştırmasının muhtemel olduğunu ve öz düzenlemenin küçük çocukların duygu bilgisi düzeylerini arttırabileceğini belirtmiştir. Araştırma bulguları ise yukarıdaki araştırmalardan farklı olarak çocukların duygu bilgisi düzeylerinin, öz düzenleme becerilerini açıkladığını göstermiştir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda çocukların duygu bilgileri ile öğrenme davranışları arasındaki dinamikleri belirlemek için ölçekler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan incelemelerde çocukların toplam duygu bilgisi puanları ile ÖDÖ dikkat devamlılığı alt ölçeği ilişkili bulunmuş fakat yetkinlik/motivasyon ve öğrenmeye karşı tutum alt ölçekleri arasında ilişki bulunamamıştır. Okul öncesi dönemde duygu bilgisi düzeyi yüksek olan çocukların, düşük duygusu bilgisi düzeyine sahip çocuklara göre daha olumlu öğrenme davranışları sergilemesi olasıdır (Denham, Ferrier & Basset, 2020). Duygu bilgisi, çocukların duygu içeren ifadelerde, duygu ve duyguların nedenleri hakkında uzmanlaşmanın giderek ilerlediği bir takım karmaşık becerileri içerir. Bu beceriler ise okul öncesi başarısı için kayda değer destek sağlarken ilkokul boyunca çocukların akademik yeterliliğinde artışın görùlmesini sağlamaktadır (Nix, Bierman, Domitrovich & Gill, 2013).

Denham, Basset, Mincic vd., (2012) hem duygu bilgisinin hem de öğrenme davranışlarının, çocukların sosyal ve duygusal beceriler üzerinden okul başarısını artırdığını belirtmiştir. Denham Duygu Anlama Testi ve Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği kullanılarak yapılan çalışmada, daha fazla duygu bilgisine sahip olan çocukların daha olumlu öğrenme davranışlarına sahip olduğu belirlenmiştir (Denham, vd., 2015). Araştırma bulguları da çocukların duygu bilgisi düzeyinin arttıkça öğrenme davranışları kapsamında yer alan dikkat devamlılığının arttığını göstermiştir. Duygu bilgisi sosyal yeterliliğin gelişimini destekler ve sosyal yeterliliğin de sınıf uyumunu dolayısıyla okul başarısını desteklediği bilinmektedir. Sınıf uyumu, çocukların öğrenme davranışlarını, okulla ilgili olumlu tutumları, işbirliğini ve gönüllü katılımını kapsamaktadır (Denham vd. 2015). Bu bilgiler ışığında duygu bilgisinin çocuğun öğrenme davranışlarını desteklediğini söylemek mümkündür.

Okulda duygu ile ilgili ipuçlarını başarılı bir şekilde yakalayıp değerlendirebilen çocukların eğitim atmosferine dâhil olmaları dolayısıyla okula uyum sağlamaları beklenir. Elbette bu durumun tam tersi durumda ise duygu bilgisi düzeyi düşük olan çocukların akranları ve öğretmenleriyle daha olumsuz ilişkiler geliştirerek akademik görevlere dikkatini vermekte zorlanmaları olasıdır (Schultz vd. 2001). Çocukların duygu bilgisine sahip olmaları yoluyla sosyal becerilerinin geliştiğini, bu sayede çocuğun olumlu duygu ve ilgiden gelen duygu motivasyonunun akademik görevlere katılmak, keşfetmek ve öğrenmek için kullanabildiğini savunan araştırmacılar bulunmaktadır (von Salisch, Haenel & Freund, 2013). Çocukların duygu bilgisine sahip olma düzeyleri ile çocukların standart ölçümlerle hesaplanan okul yeterlilikleri arasında doğrudan ilişki vardır, duygu durum bilgisi, öğrenme davranışlarını yordamaktadır (Garner & Waajid, 2008). Voltmer ve von Salisch (2017) duygu bilgisinde başarılı olan 3-12 yaş arası çocukların akademik performans ve okul/sınıf uyumunda başarılı olduğunu saptamıştır. Sınıf uyumunun ve okul yeterliliğinin çocukların öğrenme davranışlarını da kapsadığı göz önüne alındığında, duygu bilgisi düzeyi yüksek olan çocukların daha olumlu öğrenme davranışlarına sahip olduğunu söylemek mümkündür. Yukarıda bahsedilen araştırmalar, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

### 5.3.Öneriler

#### 5.3.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Duygu bilgisi, öz düzenleme becerisi ve öğrenme davranışları küçük çocukların gelişimlerinde oldukça önemlidir. Çocukların ruhsal iyi oluşları, sosyal çevreyle başarılı etkileşim kurma ve okul-sınıf ortamlarına uyum sağlama yoluyla akademik başarıya ulaşmaları için bu becerilerin desteklenmesi önem arz etmektedir. Eğitimciler aileleri ve genel anlamda toplumu bu konuda bilgilendirmelidir.
- Duygu bilgisinin desteklenmesi için eğitim programları geliştirilebilir. Okul öncesi eğitim programlarında bu beceriler için daha detaylı ve kapsayıcı yönergelere yer verilerek her sınıfta bu becerilerin desteklenmesi sağlanabilir.
- Çocukların duygu bilgilerinin desteklenmesi için anne baba başta olmak üzere çocuğa eğitim veren ya da bakım sağlayan kişiler için eğitimler düzenlenerek çocukların gelişimlerinin birçok yönü desteklenebilir.
- Öğretmenlere çocukların duygu bilgisini nasıl geliştirebilecekleri konusunda eğitim verilebilir.
- Duygusal dil kullanmak, yalnızca olumlu duyguların değil olumsuz duyguların da “anlayışla kabul gördüğü” ortamlar çocukların hem olumlu hem de olumsuz duyguları kabullenmelerine, bu duygular hakkında giderek daha fazla bilgi sahibi olmalarına öncülük edecektir. Aile üyelerinin duygusal dil kullanımına ağırlık vermesi çocukların gelişimini desteleyeceğinden bu konuda ailelere rehberlik edilebilir.
- Öğretmenlerin sınıfta resimli kitaplar okuyarak, çocuklara duygu aktarması ve duygulara ilişkin tartışma başlatması sınıf ortamında duyguya ilişkin öğrenme fırsatları yaratması önerilir. Ayrıca öğretmenler çocukların duygu bilgisini desteklemek için duygu ve duygusal ifadelerine karşı cezalandırıcı tepki göstermekten kaçınmalı ve çocuğa karşı kabullenici tutum sergilemelidir (Denham vd., 2020).

### **5.3.2.Araştırmacılaraya Y6nelik 6neriler**

- Araştırmada ocukların duygu bilgisi, 6z d6zenleme ve 6ğrenme davranışları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Farklı 6lek ve y6ntemlerle (g6zlem gibi) farklı yaş gruplarında bu değişkenlerin incelenmesi 6nerilmektedir.
- Araştırma Diyarbakır ilinde yer alan 3 ilçede eğitime devam eden 140 çocukla yapılmıştır. Sonraki araştırmalarda farklı çalışma grupları ile çalışılarak karřılařtırılmalđ sonuçlar elde edilebilir.



## KAYNAKLAR

- Adagideli, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak özdüzenleme becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü., İstanbul.
- Albanese, O., Stasio, S. D., Chiacchio, C. D., Fiorilli, C., & Pons, F. (2010). Emotion comprehension: The impact of nonverbal intelligence. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(2), 101-115.
- Ansari, A., & Gershoff, E. (2015). Learning-related social skills as a mediator between teacher instruction and child achievement in Head Start. *Social Development*, 24(4), 699-715.
- Aral, N. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa.
- Arı, M., Bayhan, P., Üstün, E., Akman, B., & Şahin, S. (1995). 48-72 aylar arasındaki çocukların duygusal ifadeleri tanımlama ve algılamalarının yaş ve cinsiyete göre incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(3), 119-124.
- Arı, R., & Şahin Seçer, Z. (2004). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(11), 67-84.
- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R., & Deane, F. P. (2005). Development of the levels of emotional awareness scale for children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology*, 23(4), 569-586.
- Barnett, D. W., Bauer, A. M., Ehrhardt, K. E., Lentz, F. E., & Stollar, S. A. (1996). Keystone targets for change: planning for widespread positive consequences. *School Psychology Quarterly*, 11(2), 95.

- Bassett, H. H., Denham, S., Mincic, M., & Graling, K. (2012). The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modeling approach. *Early Education & Development*, 23(3), 259-279.
- Bayındır, D., & Ural, O. (2016). Development of the self-regulation skills scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4).
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.) İstanbul: Kaknüs.
- Beisly, A., Kwon, K. A., Jeon, S., & Lim, C. (2020). The moderating role of two learning related behaviours in preschool children's academic outcomes: learning behaviour and executive function. *Early Child Development and Care*, 1-16.
- Bennett, D., Bendersky, M., & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of Individual differences in young children. *Cognition and Emotion*, 19(3), 659-675.
- Berk, L. H. (2013). *Çocuk gelişimi*. (A. Dönmez, Çev.) Ankara: İmge.
- Blair, C., & Dennis, T. (2010). An optimal balance: The integration of emotion and cognition in context. S. D. Calkins & M. A. Bell (Ed.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* içinde (s. 17–35). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12059-002>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2014). Closing the achievement gap through modification of neurocognitive and neuroendocrine function: results from a cluster randomized controlled trial of an innovative approach to the education of children in kindergarten. *PloSone*, 9(11), e112393.
- Bosacki, S. L., & Moore, C. (2004). Preschoolers' understanding of simple and complex emotions: Links with gender and language. *Sex roles*, 50(9), 659-675.
- Brajša-Žganec, A., & Hanzec, I. (2015). Self-regulation, emotion understanding and aggressive behaviour in preschool boys. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(Sp. Ed. 1), 13-24.
- Bronson, M., (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. New York: The Guildford Publications.

- Bulotsky-Shearer, R. J., Dominguez, X., & Bell, E. R. (2012). Preschool classroom behavioral context and school readiness outcomes for low-income children: A multi level examination of child-and classroom-level influences. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 421.
- Bustamante, A.S., White, L.J., Greenfield, D.B., (2017). Approaches to learning and school readiness in head start: applications to preschool science. *Learning and Individual Difference*, 56, 112-118.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Aygün, Ö., Kılıç Çakmak, E., Karadeniz, Ş., Akgün, Ö. E., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental psychology*, 25(3), 394.
- Camras, L. A., & Allison, K. (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of Nonverbal Behavior*, 9(2), 84-94.
- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.
- Cervantes, C., & Callanan, M. (1998). Labels and explanations in mother-child emotion talk: Age and gender differentiation. *Developmental Psychology*, (34), 88-98.
- Coolahan, K.C., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92, 458-465. DOI: 10.1037/0022- 0663.92.3.458
- Çeçen, A.R., (2002). Duygular insan yaşamında neden vazgeçilmez ve önemlidir? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 164-170
- Çelik, H.R. (2021). *5-6 yaş çocuklarının okula uyum ile öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü., Denizli.

- Denham, S. A. (1986). Social cognition prosocial behavior and emotion in preschoolers: contextual validation. *Child Development*, 57 (1), 194-201.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York: The Guilford Press.
- Denham, S. A. (2001). Dealing with feelings: Foundations and consequences of young children's emotional competence. *Early Education and Development*, 12(1), 5-10.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. (1987). Young preschoolers' ability to identify emotions in equivocal situations.; Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (New York, NY, August 28-September 2, 1 -987).
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Brown, C., Way, E., & Steed, J. (2015). "I know how you feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research*, 13(3), 252-262.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition and Emotion*, 26(4), 667-679.
- Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, ... Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: a person-centered approach. *Learning And Individual Differences*, 22(2), 178-189.
- Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., ... Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 901-916.
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., & Bassett, H. H. (2020). Preschool teachers' socialization of emotion knowledge: Considering socioeconomic Risk. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101160.
- Denham, S.A., Zinsser, K.M. & Brown, C.A. (2006). The emotional basis of learning and development in early childhood education. *Handbook of Research on the Education of Young Children*, 2, 85-103
- Dobbs, J., Doctoroff, G. L., Fisher, P. H., & Arnold, D. H. (2006). The association between preschool children's socio-emotional functioning and their mathematical skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(2), 97-108.

- Dominguez, X., Vitiello, V. E., Maier, M. F., & Greenfield, D. B. (2010). A longitudinal examination of young children's learning behavior: Child-level and classroom level predictors of change through out the preschool year. *School Psychology Review*, 39, 29–47. <https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087788>.
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2013). Investing in preschool programs. *Journal of economic perspectives*, 27(2), 109-32.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child development*, 62(6), 1352-1366.
- Durand, K., Gallay, M., Seigneure, A., Robichon, F., & Baudouin, J.-Y. (2007). The development of facial emotion recognition: The role of configural information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 97(1), 14-27.
- Durmuşoğlu-Saltalı, N., & Arslan, E. (2011). An investigation of emotional skills of six-year-old children attending nursery school according to some variables. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 536-541.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge and academic outcomes. *New Directions For Child And Adolescent Development*, 2005(109), 109-118.
- Ersay, E. (2009, Ekim). *Üç ile beş yaş arasındaki çocuklarda duygusal yeterliliğin ve gönüllü yardım davranışının gelişmesi: Öğretmenlerimiz bu gelişimleri nasıl destekleyebilirler*. 2. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ertürk Kara, H. G. , Güler Yıldız, T., & Fındık, E., (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme, izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri* . Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Ezmeci, F. (2019). *Okul öncesi öz-düzenleme programı'nın çocukların öz-düzenleme, problem davranışları ve sosyal becerilerine etkisi*. Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P. A., McWayne, C., Frye, D., & Perlman, S. (2007). Investigation of dimensions of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review*, 36(1), 44-62.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği Türkçe'ye uyarlama çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fries, A. B. W., & Pollak, S. D. (2004). Emotion understanding in postinstitutionalized Eastern European children. *Development and psychopathology*, 16(2), 355-369.
- Gal-Szabo, D., Spinrad, T., Eisenberg, N., & Sulik, M. (2018). The relations of children's emotion knowledge to their observed social play and reticent/uninvolved behavior in preschool: Moderation by effortful control. *Social Development*, 1-17.
- Garcia, E., & Weiss, E. (2015). Early Education Gaps by Social Class and Race Start US Children Out on Unequal Footing: A Summary of the Major Findings in "Inequalities at the Starting Gate". *Economic Policy Institute*.
- Garcia, E., & Weiss, E. (2017). Education Inequalities at the School Starting Gate: Gaps, Trends, and Strategies to Address Them. *Economic Policy Institute*.
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(2), 89-100.
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers' cognitive ability, classroom behavior, and social competence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 330-343.
- Goleman, D. (2014). *Duygusal Zekâ: Neden IQ' dan daha önemlidir*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.

- Gül-Kapçı, E., Uslu, R. İ., Akgün, E., & Acer, D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: Bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlamayla ilişkili etmenlerin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 13-20.
- Gürgah Oğul, İ. (2014). *İlkokula hazır bulunuşluk ile duygu bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P., & Hill, K. (1996). Can we teach children with autism to understand emotions, belief, or pretence? *Development and Psychopathology*(8), 354-365.
- Hahn, K. R., Schaefer, B. A., Merino, C., & Worrell, F. C. (2009). The factor structure of Preschool Learning Behaviors Scale scores in Peruvian children. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(4), 318-331.
- Harden, B. J., Morrison, C., & Clyman, R. B. (2014). Emotion labeling among young children in foster care. *Early Education and Development*, 25(8), 1180-1197.
- Harris, L. C. (2002). The emotional labour of barristers: An exploration of emotional labour by status professionals. *Journal of Management studies*, 39(4), 553-584.
- Harris, R. C., Robinson, J. B., Chang, F., & Burns, B. M. (2007). Characterizing preschool children's attention regulation in parent-child interactions: The roles of effortful control and motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 25-39.
- Herba, C., & Phillips, M. (2004). Development of facial expression recognition from childhood to adolescence: Behavioural and neurological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1185-1198.
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R., & Seidenfeld, A. (2011). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 44-52.
- Kale Karaaslan, Ü. (2012). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karasar, N. (2007). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Karayılmaz, D. (2008). *Anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâ ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, Ş., & Güngör Aytar, A. (2019). Duygusal yetkinliğin önemli bir bileşeni: duygu anlamının okul öncesi dönemde çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*
- Kocayörük, a. (2004). *Duygusal Zekâ Eğitiminde Drama Etkinlikleri*. Ankara: Nobel Akademi.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental psychology*, 18(2), 199.
- LeDoux, J. E. (2006). *Duygusal Beyin*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Leerkes, E. M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 102-124.
- Liman, B. (2020). Cinsiyet ve anne baba eğitim düzeyinin 66-77 aylık okul öncesi çocukların duyguları tanıma ve duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 209-222.
- Martin, R., & Green, J. (2005). The use of emotion explanations by mothers: Relation the preschoolers' gender and understanding of emotions. *Social Development*, 14(2), 229-249.
- Matthews, J. S., Kizzie, K. T., Rowley, S. J., & Cortina, K. (2010). African Americans and boys: Understanding the literacy gap, tracing academic trajectories, and evaluating the role of learning-related skills. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 757.
- McCabe, L. A., Cunningham, M., & Brooks-Gunn, J. (2004). The development of self-regulation in young children: Individual characteristics and environmental contexts. R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Ed), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* içinde (s. 340–356). The Guilford Press.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early childhood research quarterly*, 21(4), 471-490.

- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological bulletin*, 126(3), 424.
- McDermott, P. A., Rikoon, S. H., & Fantuzzo, J. W. (2014). Tracing children's approaches to learning through Head Start, kindergarten, and firstgrade: Different pathways to different outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 200.
- McDermott, P. A., Leigh, N. M., & Perry, M. A. (2002). Development and validation of the preschool learning behavior scale. *Psychology in the Schools*, 39(4), 353-365.
- McDermott, P. A., Rovine, M. J., Reyes, R. S., Chao, J. L., Scruggs, R., ... Fantuzzo, J. W. (2018). Trajectories of early education learning behaviors among children at risk: A growth mixture modeling approach. *Psychology in the Schools*, 55(10), 1205-1223. doi: 10.1002/pits.22145
- McWayne, C. M., Fantuzzo, J. W., & McDermott, P. A. (2004). Preschool competency in context: an investigation of the unique contribution of child competencies to early academic success. *Developmental psychology*, 40(4), 633.
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., & Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education & Development*, 24(7), 1000-1019.
- Ontai, L. L., & Thompson, R. A. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development*, 11(4), 433-450.
- Pelc, K., Kornreich, C., Foisy, M. L., & Dan, B. (2006). Recognition of emotional facial expressions in attention-deficit hyperactivity disorder. *Pediatric neurology*, 35(2), 93-97.
- Polat, H., (2021) *Okul öncesi dönem çocuklarının duygu bilgileri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü., Ankara.

- Pons, F., Harris, P., & Rosnay, M. d. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P., & Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(4), 347-353.
- Post, Y., Boyer, W., & Brett, L. (2006). A historical examination of self-regulation: helping children now and in the future. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 5-14.
- Rikoon, S. H., McDermott, P. A., & Fantuzzo, J. W. (2012). Approaches to learning among head start alumni: Structure and validity of the learning behaviors scale. *School Psychology Review*, 41(3), 272-294.
- Robinson, K. (2013). Early disparities in mathematics gains among poor and non-poor children: Examining the role of behavioral engagement in learning. *The Elementary School Journal*, 114(1), 22-47.
- Rojas, N. M., & Abenavoli, R. M. (2021). Bidirectionality in behavioral regulation, emotional competence, and expressive vocabulary skills: Moderation by preschool social-emotional programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 76, 101316.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* içinde (s. 105–176). John Wiley & Sons Inc.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: The Guildford Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective . R. Bar-On, J. D. Parker (Ed.), *The handbook of emotional intelligence* içinde (s. 68-91). San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Schaan, L., Schulz, A., Nuraydin, S., Bergert, C., Hilger, A., ... Hechler, T. (2019). Interoceptive accuracy, emotion recognition, and emotion regulation in preschool children. *International Journal of Psychophysiology*, 138, 47-56.

- Schaefer, B. A. (2004). A demographic survey of learning behaviors among American students. *School Psychology Review*, 33(4), 481-497.
- 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.
- Schaefer, B. A., Shur, K. F., Macri-Summers, M., & MacDonald, S. L. (2004). Preschool children's learning behaviors, concept attainment, social skills, and problem behaviors: validity evidence for preschool learning behaviors scale scores. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22(1), 15-32.
- Schmerse, D. (2020). Preschool quality effects on learning behavior and later achievement in Germany: Moderation by socioeconomic status. *Child Development*, 91(6), 2237-2254. doi: 10.1111/cdev.13357
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and psychopathology*, 13(1), 53-67.
- Sezgin, E., & Demiriz, S. (2015). Davranış düzenleme becerileri ölçme aracı baş ayak parmakları dizler omuzlar bado görevlerinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *ACED International Journal of Family, Child and Education*, (7).
- Sezgin, E., & Demiriz, S. (2016). Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin (ÇODDÖ) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2).
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K. M., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12(1), 73-96.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.
- Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda Ve Ergenlerde Duygusal Düzenleme*. (M. Şahin, & M. Artıran, Çev.) New York, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Tanrıbuyurdu, E. F., & Yıldız, T. G. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 317-328.
- Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S., & Norris, K. S. (2016). Two-year impact of a mindfulness-based program on preschoolers' self-regulation and academic performance. *Early Education and Development*, 27(6), 805-821.
- Thompson, R. (2002). The roots of school readiness in social and emotional development. Set for success: Bulding a strong foundation for school readiness based on the social-emotional development of young children. *The Kauffman Early Education Exchange* 1(1),
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*(1), 77-88.
- Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J., & Fine, S. E. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly*, 21(2), 148.
- Urbassik, R. (2020). *Hierarchical linear regression of second grade academic achievement on prekindergarten latent profiles of self-regulation and emotion skills*. Doctoral Dissertation, Pennsylvania State Univercity, Pennsylvania.
- Veziroğlu-Çelik, M., & Acar, İ. H. (2018). Children's learning behaviors: Psychometric properties of the preschool learning behavior scale in Turkey. *Turkish Studies*. <https://eresearch.ozyegin.edu.tr/handle/10679/6450> sayfasından erişilmiştir.
- Vitiello, V. E., Greenfield, D. B., Munis, P., & George, J. L. (2011). Cognitive flexibility, approaches to learning, and academic school readiness in Head Start preschool children. *Early Education and Development*, 22(3), 388-410. doi:10.1080/10409289.2011.538366
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). *Understanding self-regulation. Handbook of self-regulation*, New York: The Guilford Press
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (Ed.). (2016). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York: Guilford Publications.

- Voltmer, K., & von Salisch, M. (2017). Three meta-analyses of children's emotion knowledge and their school success. *Learning and Individual Differences*, 59, 107-118.
- von Salisch, M., Haenel, M., & Denham, S. A. (2015). Self-regulation, language skills, and emotion knowledge in young children from Northern Germany. *Early Education and Development*, 26(5-6), 792-806.
- von Salisch, M., Denham, S. A., & Koch, T. (2016). Emotion knowledge and attention problems in young children: A cross-lagged panel study on the direction of effects. *Journal of abnormal child psychology*, 45(1), 45-56.
- von Salisch, M., Haenel, M., & Freund, P. A. (2013). Emotion understanding and cognitive abilities in young children. *Learning and Individual Differences*, 26, 15-19.
- Weinberg, R. A. (1979). Early childhood education and intervention: Establishing an American tradition. *American Psychologist*, 34(10), 912.
- Yaralı, K. T., & Aytar, F. A. G. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870.
- Yaşar, M. (2015). Okul öncesi dönemde sosyal duygusal gelişim. F. Turan, A. Yükselen (Ed.). *Okul öncesi dönemde gelişim içinde* (s. 73-86). Ankara: Hedef.
- Yen, C. J., Konold, T. R., & McDermott, P. A. (2004). Does learning behavior augment cognitive ability as an indicator of academic achievement?. *Journal of School Psychology*, 42(2), 157-169. doi: 10.1016/j.jsp.2003.12.001
- Yeung, W. J., Linver, M. R., & Brooks-Gunn, J. (2002). How Money matters for young children's development: Parental investment and family processes. *Child development*, 73(6), 1861-1879.
- Yıldız, T. G., Kara, H. G. E., Tanrıbuyurdu, E. F., & Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 329-338.
- Yılmaz, E., Tepeli, K., & Güven, G. (2019). 48-72 aylık çocuklara yönelik Denham Duygu Anlama Testinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts & P. R. Pintrich, (Ed), *Handbook of self-regulation* içinde (s. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.



## EKLER



## EK 1. Tablolar

**a. Çocukların Denham Duygu Anlama Testi Kalıp Diyalog Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Çalışma Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri**

|               | Anne Çalışma Durumu     | n  | Ortalama | Standart sapma |
|---------------|-------------------------|----|----------|----------------|
| Kalıp Diyalog | Çalışıyor               | 75 | 12,37    | 2,59           |
|               | Çalışmıyor, iş arıyor   | 10 | 13,10    | 2,03           |
|               | Çalışmıyor, iş aramıyor | 55 | 11,73    | 3,19           |

**b. Anne Çalışma Durumuna Göre ANOVA ve Kruskal Wallis Sonuçları**

| ANOVA            | Varyans Kaynağı         | Kareler Toplamı | sd              | Kareler Ortalaması | F       | p   |
|------------------|-------------------------|-----------------|-----------------|--------------------|---------|-----|
| Kalıp Diyalog    | Gruplar arası           | 22,53           | 2               | 11,27              | 1,43    | ,24 |
|                  | Gruplar içi             | 1083,36         | 137             | 7,91               |         |     |
|                  | Toplam                  | 1105,89         | 139             |                    |         |     |
| Kruskall-Wallis  | Alt Grup                | N               | Sıra Ortalaması | sd                 | Ki-kare | p   |
| Değişken Diyalog | Çalışıyor               | 75              | 72,49           | 2                  | ,48     | ,79 |
|                  | Çalışmıyor, iş arıyor   | 10              | 71,60           |                    |         |     |
|                  | Çalışmıyor, iş aramıyor | 55              | 67,58           |                    |         |     |
| DAT Toplam Puan  | Çalışıyor               | 75              | 72,17           | 2                  | ,72     | ,7  |
|                  | Çalışmıyor, iş arıyor   | 10              | 76,45           |                    |         |     |
|                  | Çalışmıyor, iş aramıyor | 55              | 67,15           |                    |         |     |

Not: DDAT= Denham duygu anlama testi.

**c. Denham Duygu Anlama Testinin Baba Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi**

| Mann Whitney U Testi | Alt gruplar           | n   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U      | p   |
|----------------------|-----------------------|-----|-----------|-----------|--------|-----|
| Kalıp Diyalog        | Çalışıyor             | 134 | 71,53     | 9585,50   | 263,50 | ,15 |
|                      | Çalışmıyor, iş arıyor | 6   | 47,42     | 284,50    |        |     |
| Değişken Diyalog     | Çalışıyor             | 134 | 71,00     | 9514,50   | 334,50 | ,48 |
|                      | Çalışmıyor, iş arıyor | 6   | 59,25     | 355,50    |        |     |
|                      | Çalışıyor             | 134 | 71,06     | 9522,50   | 326,50 | ,44 |
| DAT Toplam           | Çalışmıyor, iş arıyor | 6   | 57,92     | 347,50    |        |     |

Not: DDAT= Denham duygu anlama testi.

**d. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Anne Eğitim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri**

|                       | Anne Eğitim Durumu  | n  | Ortalama | Standart sapma |
|-----------------------|---------------------|----|----------|----------------|
| Dikkat/Dürtü Kontrolü | İlkokul ve altı     | 12 | 22,33    | 6,6            |
|                       | Ortaokul ve lise    | 41 | 21,73    | 8,16           |
|                       | Üniversite ve üzeri | 87 | 23,29    | 6,08           |
| Olumlu Duygu          | İlkokul ve altı     | 12 | 11,17    | 4,57           |
|                       | Ortaokul ve lise    | 41 | 12,42    | 4,35           |
|                       | Üniversite ve üzeri | 87 | 12,01    | 4,15           |
| Öz Düzenleme Toplam   | İlkokul ve altı     | 12 | 33,50    | 9,23           |
|                       | Ortaokul ve lise    | 41 | 34,15    | 10,18          |
|                       | Üniversite ve üzeri | 87 | 35,30    | 7,20           |

**e. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Anne Eğitim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

|                       | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F   | p   |
|-----------------------|-----------------|-----------------|-----|--------------------|-----|-----|
| Dikkat/Dürtü Kontrolü | Gruplararası    | 69,72           | 2   | 34,86              | ,76 | ,47 |
|                       | Gruplariçi      | 6310,53         | 137 | 46,06              |     |     |
|                       | Toplam          | 6380,25         | 139 |                    |     |     |
| Olumlu Duygu          | Gruplararası    | 14,94           | 2   | 7,47               | ,42 | ,66 |
|                       | Gruplariçi      | 2466,61         | 137 | 18                 |     |     |
|                       | Toplam          | 2481,54         | 139 |                    |     |     |
| Öz Düzenleme Toplam   | Gruplararası    | 59,44           | 2   | 29,72              | ,43 | ,65 |
|                       | Gruplariçi      | 9540,35         | 137 | 69,64              |     |     |
|                       | Toplam          | 9599,79         | 139 |                    |     |     |

**f. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Baba Eğitim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri**

|                       | Baba Eğitim Durumu         | n  | Ortalama | Standart sapma |
|-----------------------|----------------------------|----|----------|----------------|
| Dikkat Dürtü Kontrolü | İlköğretim ve altı         | 15 | 21,60    | 7,9            |
|                       | Ortaöğretim mezunu         | 31 | 22,84    | 5,77           |
|                       | Üniversite mezunu ve üzeri | 94 | 22,90    | 6,95           |
| Olumlu Duygu          | İlköğretim ve altı         | 15 | 10,00    | 4,21           |
|                       | Ortaöğretim mezunu         | 31 | 12,00    | 4,20           |
|                       | Üniversite mezunu ve üzeri | 94 | 12,40    | 4,19           |
| Öz Düzenleme Toplam   | İlköğretim ve altı         | 15 | 31,60    | 10,39          |
|                       | Ortaöğretim mezunu         | 31 | 34,84    | 7,45           |
|                       | Üniversite mezunu ve üzeri | 94 | 35,31    | 8,2            |

**g. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

|                       | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F    | p   |
|-----------------------|-----------------|-----------------|-----|--------------------|------|-----|
| Dikkat/Dürtü Kontrolü | Gruplararası    | 22,32           | 2   | 11,16              | ,24  | ,79 |
|                       | Gruplariçi      | 6357,93         | 137 | 46,41              |      |     |
|                       | Toplam          | 6380,25         | 139 |                    |      |     |
| Olumlu Duygu          | Gruplararası    | 74,91           | 2   | 37,45              | 2,13 | ,12 |
|                       | Gruplariçi      | 2406,64         | 137 | 17,57              |      |     |
|                       | Toplam          | 2481,54         | 139 |                    |      |     |
| Öz Düzenleme Toplam   | Gruplararası    | 177,95          | 2   | 88,97              | 1,29 | ,28 |
|                       | Gruplariçi      | 9421,85         | 137 | 68,77              |      |     |
|                       | Toplam          | 9599,79         | 139 |                    |      |     |

**h. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Anne Çalışma Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri**

|                     | Anne çalışma durumu     | n  | Ortalama | Standart sapma |
|---------------------|-------------------------|----|----------|----------------|
| Olumlu Duygu        | Çalışıyor               | 75 | 11,88    | 3,91           |
|                     | Çalışmıyor, iş arıyor   | 10 | 13,90    | 3,79           |
|                     | Çalışmıyor, iş aramıyor | 55 | 11,96    | 4,69           |
| Öz Düzenleme Toplam | Çalışıyor               | 75 | 35,05    | 7,18           |
|                     | Çalışmıyor, iş arıyor   | 10 | 39,70    | 7,03           |
|                     | Çalışmıyor, iş aramıyor | 55 | 33,58    | 9,64           |

**i. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Anne Çalışma Durumuna Göre ANOVA ve Kruskal Wallis sonuçları**

| Kruskall-Wallis       | Grup                    | N               | Sıra Ortalaması | sd                 | Ki-kare | p    |
|-----------------------|-------------------------|-----------------|-----------------|--------------------|---------|------|
| Dikkat/Dürtü Kontrolü | Çalışıyor               | 75              | 71,47           | 2                  | 2,95    | 0,23 |
|                       | Çalışmıyor, iş arıyor   | 10              | 89,25           |                    |         |      |
|                       | Çalışmıyor, iş aramıyor | 55              | 65,77           |                    |         |      |
| ANOVA                 | Varyans Kaynağı         | Kareler Toplamı | sd              | Kareler Ortalaması | F       | p    |
| Olumlu Duygu          | Gruplararası            | 36,77           | 2               | 18,4               | 1,03    | ,36  |
|                       | Gruplariçi              | 2444,75         | 137             | 17,85              |         |      |
|                       | Toplam                  | 2481,54         | 139             |                    |         |      |
| Öz Düzenleme Toplam   | Gruplararası            | 326,52          | 2               | 163,26             | 2,41    | ,09  |
|                       | Gruplariçi              | 9273,27         | 137             | 67,69              |         |      |
|                       | Toplam                  | 9599,79         | 139             |                    |         |      |

**j. Okul Öncesi Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Baba Çalışma Durumuna Göre Mann Whitney U ve T Testi Sonuçları**

| Mann Whitney U Testi  |                           | n   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U     | p    |     |
|-----------------------|---------------------------|-----|-----------|-----------|-------|------|-----|
| Dikkat/Dürtü Kontrolü | Çalışıyor                 | 134 | 71,55     | 9588,0    | 261,0 | ,15  |     |
|                       | Çalışmıyor, iş arıyor     | 6   | 47,00     | 282,0     |       |      |     |
| Öz Düzenleme Toplam   | Çalışıyor                 | 134 | 71,82     | 9624,5    | 224,5 | ,07  |     |
|                       | Çalışmıyor, iş arıyor     | 6   | 40,92     | 245,5     |       |      |     |
| T Testi               |                           | n   | $\bar{X}$ | SS        | sd    | t    | p   |
| Olumlu Duygu          | (1) çalışıyor             | 134 | 12,17     | 4,16      | 138   | 1,52 | ,13 |
|                       | (2) çalışmıyor, iş arıyor | 6   | 9,50      | 5,36      |       |      |     |

**k. Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Öğrenmeye Karşı Tutum Alt Ölçeği Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri**

|                       |  | Anne Çalışma Durumu     | n  | Ortalama | Standart sapma |
|-----------------------|--|-------------------------|----|----------|----------------|
| Öğrenmeye Karşı Tutum |  | Çalışıyor               | 75 | 14,67    | 3,2            |
|                       |  | Çalışmıyor, iş arıyor   | 10 | 13,20    | 3,68           |
|                       |  | Çalışmıyor, iş aramıyor | 55 | 14,46    | 3,18           |

**l. Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Öğrenmeye Karşı Tutum Alt Ölçeği**  
**Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

|                          | Varyans<br>Kaynağı | Kareler<br>Toplamı | sd  | Kareler<br>Ortalaması | F   | p   |
|--------------------------|--------------------|--------------------|-----|-----------------------|-----|-----|
|                          | Gruplararası       | 19,03              | 2   | 9,52                  | ,92 | ,40 |
| Öğrenmeye<br>Karşı Tutum | Gruplariçi         | 1423,90            | 137 | 10,39                 |     |     |
|                          | Toplam             | 1442,94            | 139 |                       |     |     |

**m. Çocukların, Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Yetkinlik/Motivasyon Ve  
Dikkat Devamlılığı Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanların Anne Çalışma  
Durumuna Göre Kruskal Wallis Sonuçları**

|                          | Alt Gruplar             | N  | Sıra<br>Ortalaması | sd | Ki-<br>kare | p   |
|--------------------------|-------------------------|----|--------------------|----|-------------|-----|
| Yetkinlik/<br>Motivasyon | Çalışıyor               | 75 | 74,43              | 2  | 1,54        | ,46 |
|                          | Çalışmıyor, iş arıyor   | 10 | 66,85              |    |             |     |
|                          | Çalışmıyor, iş aramıyor | 55 | 65,81              |    |             |     |
| Dikkat<br>Devamlılığı    | Çalışıyor               | 75 | 74,27              | 2  | 1,54        | ,46 |
|                          | Çalışmıyor, iş arıyor   | 10 | 69,85              |    |             |     |
|                          | Çalışmıyor, iş aramıyor | 55 | 65,47              |    |             |     |

## EK 2. Kişisel Bilgi Formu

### Kişisel Bilgi Formu

#### Katılımcı Numarası:

Değerli Anne Babalar;  
Ben Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. MEB'den çalışma iznini aldığım yüksek lisans tez konum kapsamında çalışmamı tamamlayabilmem için bu anketi doldurmanıza ihtiyaç duymaktayım. Anket kapsamındaki sorulara verdiğiniz cevaplar yalnızca araştırma amaçlı kullanılacak, hiçbir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır. Zaman ayırdığınız ve samimiyetle bilgileri doldurduğunuz için teşekkür ederim.

Araştırmacı: Latife Hanım ERDEM  
Danışman: Doç. Dr. Ebru ERSAY

#### Çocuğunuz;

|                                                                      |                                                  |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl)                                            | ...../...../.....                                |
| Cinsiyeti                                                            | Kız ( ) Erkek ( )                                |
| Çocuğunuzun kaç kardeşi var?<br>(Yazınız)                            | .....<br>(Bu sayıya çocuğunuzu dâhil ETMEYİNİZ.) |
| Çocuğunuz okul öncesi eğitim kurumuna ne kadar süredir devam ediyor? | .....                                            |

#### Annenin;

|                   |                      |                           |                             |                     |                     |                       |                            |                     |
|-------------------|----------------------|---------------------------|-----------------------------|---------------------|---------------------|-----------------------|----------------------------|---------------------|
| Yaşı<br>(Yazınız) | .....                |                           |                             |                     |                     |                       |                            |                     |
| Eğitim Durumu     | Okur Yazar Değil ( ) | Okur Yazar ( )            | İlkokul Mezunu ( )          | Ortaokul Mezunu ( ) | Lise Mezunu ( )     | Üniversite Mezunu ( ) | Yüksek Lisans/ Doktora ( ) | Diğer (Yazınız) ( ) |
| Çalışma Durumu    | Çalışıyor ( )        | Çalışmıyor, iş arıyor ( ) | Çalışmıyor, iş aramıyor ( ) | Emekli ( )          | Diğer (Yazınız) ( ) |                       |                            |                     |

#### Babanın;

|                   |                      |                           |                             |                     |                     |                       |                            |                     |
|-------------------|----------------------|---------------------------|-----------------------------|---------------------|---------------------|-----------------------|----------------------------|---------------------|
| Yaşı<br>(Yazınız) | .....                |                           |                             |                     |                     |                       |                            |                     |
| Eğitim Durumu     | Okur Yazar Değil ( ) | Okur Yazar ( )            | İlkokul Mezunu ( )          | Ortaokul Mezunu ( ) | Lise Mezunu ( )     | Üniversite Mezunu ( ) | Yüksek Lisans/ Doktora ( ) | Diğer (Yazınız) ( ) |
| Çalışma Durumu    | Çalışıyor ( )        | Çalışmıyor, iş arıyor ( ) | Çalışmıyor, iş aramıyor ( ) | Emekli ( )          | Diğer (Yazınız) ( ) |                       |                            |                     |

Ailenin toplam aylık geliri nedir? Lütfen yazınız.

.....

### EK 3. Denham Duygu Anlama Testi Kullanım İzni

latife ovalı

6 Ağu 2019 Sal 15:42 ☆ ↩ ⋮

Merhabalar hocam, ben Latife Hanım Ovalı. Gazi Üniversitesi'nde Doç. Dr. Ebru Ersay danışmanlığında yüksek lisans eğitimi almaktayım. Denham Duygu Anlama testi ni tezimde kullanmak için izninizi rica ediyorum. Teste ait kodlama, puanlama bilgilerini de gönderebilirsenez çok sevinirim. İyi çalışmalar dilerim.



Alıcı: ben ▼

7 Ağu 2019 Çar 10:07 ☆ ↩ ⋮

Merhabalar,

Öncelikle araştırmamıza gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim. Türkçe uyarlamasını yaptığımız Denham Duygu Anlama Testi'ni kullanabilirsiniz. Ölçeğin 48-72 aylık çocuklara yönelik olarak geçerlik-güvenirlik analizleri tekrarlanmıştır. Ekte makaleyi ve ölçeği iletiyorum. Uygulama süreci ile ilgili bilgi isterseniz iletişim kurabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim...



## EK 4. Denham Duygu Anlama Testi Örnek Maddeler

### DENHAM DUYGU ANLAMA TESTİ (DDTT)

#### KUKLA TESTİ BÖLÜM 1-KALIP DİYALOGLAR

##### 1. MUTLU:

**ELİF/EREN:** “Merhaba! Ben ELİF/EREN. Bu da benim kız/erkek kardeşim. O bana çikolata verdi. Hmmm çok lezzetli!!” (MUTLU)

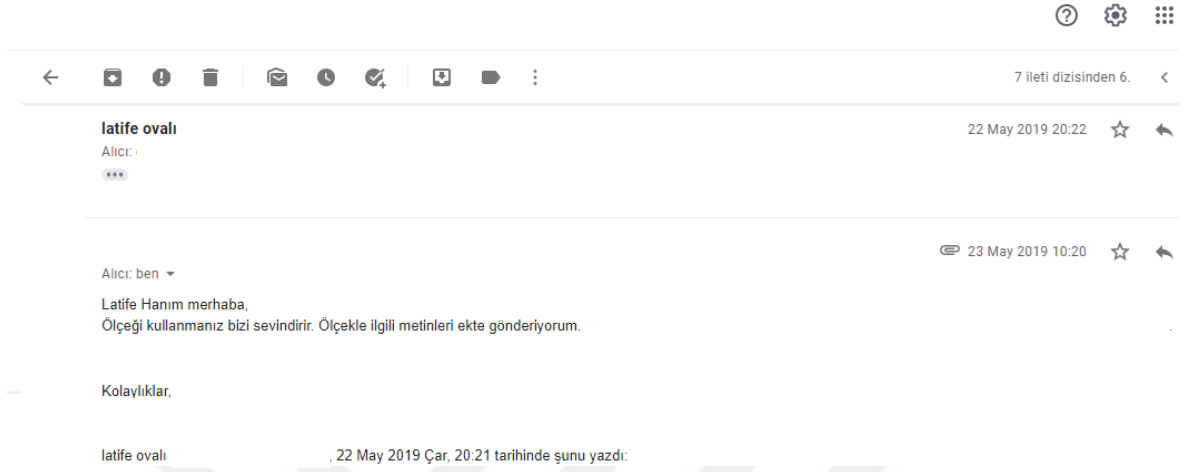
#### KUKLA TESTİ BÖLÜM 2- DEĞİŞKEN DİYALOGLAR

##### 1. [Anne/çocuk] İşte ELİF/EREN ve annesi.

A. **MUTLU: ELİF/EREN:** “Okula gitmeyi çok seviyorum! Okulda çok eğleniyorum.”

B. **ÜZGÜN: ELİF/EREN:** “Okula gitmeyi hiç sevmiyorum. Orda annemi çok özledim. Beni burada bırakıp gitme anne!”

## EK 5. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Kullanım İzni



## EK 6. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Örnek Maddeler

### B 2. Değerlendirme materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınır.

0 1 2 3

3. Çocuk ilginç oyuncaklara karşı bile kendini tutar, dokunma girişiminde bulunmaz ve oyuncakları ya da başka şeyleri toplarken süreyi uzatmaz.
2. Çocuk genellikle öz-kontrol gösterir ancak ilgi çekici oyuncaklara değerlendirme boyunca bir ya da iki kez uzanır.
1. Çocuk eşyalara dokunmaması için birden çok hatırlatmaya ve/veya zamanı geldiğinde oyuncakları toplaması için uyarılara ihtiyaç duyar.
0. Değerlendirilme süreci çocuğun oyuncaklara dokunması ya da oyuncakları ele geçirme çabası ile sık kesilir.

### E 3. Çocuk yoğun bir şekilde olumlu duygu ve davranışlar gösterir.

0 1 2 3

3. Çocuk çok pozitif; kahkaha atar ve/veya uzun süre kıkırdar, çok gülümser ya da el çırpır.
2. Çocuk tekrar tekrar gülümser, olumlu sesler çıkarır ve kısa süreli kıkırdar.
1. Çocuk olumlu davranışlar göstermeyi ve keyifli ifadeler kullanmayı sürdürür.
0. Çocuk değerlendirme boyunca olumlu duygular göstermez.

## EK 7. Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Kullanım İzni

latife ovalı

6 Ağu 2019 Sal 15:46 ☆ ↶ ⋮

Merhabalar hocam, daha önce inceleme yapmak için sizden göndermenizi rica ettiğim Okulöncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği'ni inceledim ve eğer izniniz olursa yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim

Nis 2019 Paz, 16:43 tarihinde şunu yazdı:

\*\*\*



7 Ağu 2019 Çar 09:54 ☆ ↶ ⋮

Merhaba Latife,  
Ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmanızın sonuçlarını bizimle paylaşabilerseniz seviniriz.  
İyi çalışmalar

\*\*\*

↶ Yanıtla

↶ Tümünü yanıtla

➡ Yönlendir

## EK 8. Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği Örnek Maddeler

**Çocuk Adı:**

**Yaş:**

**Cinsiyet:**

### *Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği*

Aşağıda yer alan her bir cümle için uygun olan seçeneği çocuğun yaşını göz önünde bulundurarak işaretleyiniz.

|                                                                                        | Sıklıkla<br>geçerlidir | Bazen<br>geçerlidir   | Geçerli değildir      |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Öğretmenin söylediğine dikkat eder.                                                 | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Bir işi yapmaya kalkıştığında, çok çaba sarfetmeden o işin çok zor olduğunu söyler. | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## EK 9. Gazi Üniversitesi Etik Komisyon Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.02.2020-E.22768



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



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

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 25.11.2019 tarih ve E.148475 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Latife Hanım OVALI'nın, Doç.Dr. Ebru ERSAY'ın** danışmanlığında yürüttüğü **"Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Duygu Bilgisi Öz Düzenleme ve Öğrenme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **07.01.2020** tarih ve **01** 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

Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-97

Ek: 1 Liste

## EK 10. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.  
DİYARBAKIR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799-44-E.11793428  
Konu : Araştırma İzni ( Latife Hanım OVALI )

01.09.2020

### MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelgesi.  
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 10.03.2020 tarih ve 8808 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Latife Hanım OVALI'nın "**Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Duygu Bilgisi Öz Düzenleme ve Öğrenme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu araştırma çalışmasını İlimiz İlçelerine bağlı okullarda eğitim gören okul öncesi öğrencilerine yönelik uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmiş olup, 2020-2021 eğitim öğretim yılı sonuna kadar uygulaması için süre uzatılması talebi ile ilgili dilekçesi ekte sunulmuştur.

Söz konusu araştırma çalışmasının kurum müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda gönüllülük esasına bağlı olarak 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR  
01.09.2020

İl Milli Eğitim Müdürü

Eki:



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...*