
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARA YÖNELİK HAZIRLANAN ÖZ DÜZENLEME EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME VE SOSYAL BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Beyzanur Canol

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Beyzanur
Soyadı : Canol
Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 60-72 Çocuklara Yönelik Hazırlanan Öz Düzenleme Eğitim Programının Çocukların Öz Düzenleme ve Sosyal Becerileri Üzerine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Self-Regulation Training Program Prepared for 60-72 Months Old Children Attending Preschool Institutions on the Self-Regulation and Social Skills of Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Beyzanur CANOL

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Beyzanur CANOL tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 60-72 Çocuklara Yönelik Hazırlanan Öz Düzenleme Eğitim Programının Çocukların Öz Düzenleme ve Sosyal Becerileri Üzerine Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Aysel TÜFEKCİ
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 27/07/2021

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

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Yaşadığımı hissettiren ve canlı kalmaları için hayatım boyunca çabalayacağım merakım ve öğrenme arzuma

TEŞEKKÜR

Çalışmam boyunca akademik bilgi ve tecrübeleri ile bana yol gösteren, motivasyonumu artıran ve süreç boyunca desteğini esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU'na başta akademik anlayış olmak üzere bana kazandırdıkları için çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca alanıma ve çevreme bakış açımı değiştiren, bana yeni perspektifler katarak vizyonumu genişleten, derslerine katılma şansı bulabildiğim bütün hocalarıma katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Uygulama sürecim boyunca iş birliği içinde çalıştığımız, görüş ve önerileriyle bana yardımcı olan ve desteklerini esirgemeyen sayın okul müdürleri ve değerli öğretmenlerime teşekkür ederim.

Deneyim ve fikirleri ile sürecime katkı sunan değerli dostlarım Seda YELKENCİ ve Merve KÜÇÜK'e, sürecin başından itibaren hiçbir an fark etmeksizin madden ve manen destek vermekte tereddüt etmeyen canım ikinci ailem Gamze SEÇGİN ve H. Emre SEÇGİN'e teşekkür ederim.

Her zaman olduğu gibi yüksek lisans eğitimim boyunca da maddi manevi her konuda beni destekleyen anne ve babama, yoğun temposuna rağmen her vakitte fikir ve desteğiyle yanımda olan ablam Tuğçe CANOL'a çok teşekkür ederim. Sizi çok seviyorum.

Sürecimin başından sonuna bana en büyük desteği veren, bütün duygularıma ortak olan, sevgisi ile beni cesaretlendiren ve düşmeme izin vermeyen canım yol arkadaşım Talha'ya beni benden daha çok desteklediği için tüm kalbimle teşekkür ederim.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARA YÖNELİK HAZIRLANAN ÖZ DÜZENLEME EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME VE SOSYAL BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Beyzanur Canol

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran, 2021

ÖZ

Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenleme ve sosyal becerileri üzerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında öz düzenleme eğitim programı geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı iki ilkokulun anasınıfına devam eden 18 kontrol grubu, 18 deney grubu olmak üzere toplam 36 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen Öz Düzenleme Eğitim Programı haftada bir gün olacak şekilde sekiz hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; "Kişisel Bilgi Formu", "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED" ve "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)" kullanılmıştır. Eğitim programı uygulanmadan önce "Kişisel Bilgi Formu" ve "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Öğretmen Değerlendirme Formu" ön test olarak deney ve kontrol grubu için sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuş, "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)" ise araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubundaki çocuklara birebir uygulanmıştır. Deney grubuna sekiz haftalık eğitim programının uygulanmasının ardından

ölçme araçları son test olarak deney ve kontrol grubuna öğretmen ve araştırmacı tarafından tekrar doldurulmuş ve uygulanmıştır. Son test uygulamasından üç hafta sonra uygulanan programın kalıcılığını ölçmek için deney grubuna kalıcılık testi yapılmıştır. Öz Düzenleme Eğitim Programına katılan çocuklara uygulanan eğitimin etkisini belirlemek için non-parametrik testlerden Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; geliştirilen Öz Düzenleme Eğitim Programının çocukların öz düzenleme ve sosyal beceri kazanımını olumlu etkilediği saptanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda eğitimin kalıcılığını artırmak için araştırmacılara geliştirilen eğitimin daha uzun süre ve sıklıkla uygulanabileceği; eğitimcilere ise, Öz Düzenleme Eğitim Programını çocukların öz düzenleme ve sosyal becerilerini geliştirmek için kullanabilecekleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öz düzenleme, sosyal beceriler, öz düzenleme eğitimi, okul öncesi eğitim
Sayfa Adedi : 134
Danışman : Prof. Dr. Esra Ömeroğlu

THE EFFECT OF SELF-REGULATION TRAINING PROGRAM PREPARED FOR 60-72 MONTHS OLD CHILDREN ATTENDING PRESCHOOL INSTITUTIONS ON THE SELF-REGULATION AND SOCIAL SKILLS OF CHILDREN

(Master Thesis)

Beyzanur Canol

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2021

ABSTRACT

This research was carried out to examine the impact of the self-regulation training program prepared for 60-72 months old children attending preschool education institutions on the self-regulation and social skills of children. A self-regulation training program was developed within the scope of the research. The study group of the research consists of 36 children including ,18 in the control group and 18 in the experimental group, who attend the preschools of two primary schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2020-2021 academic year. In the research, a semi-experimental design with pretest-posttest control group was used. The Self-Regulation Training Program developed by the researcher was applied to the experimental group once a week for eight weeks. As a data collection tool in the research; “Personal Information Form”, “Preschool Social Skills Assessments Scale -PSSAS” and “Preschool Self-Regulation Scale- PSRA” were used. "Personal Information Form" and "PSSAS- Teacher Evaluation Form" were filled by the classroom teachers for the experimental and control groups as a pre-test before the training program was implemented, and the "Preschool Self-Regulation Assessments- PSRA" was

applied to all children in the experimental and control groups one to one by the researcher. After the application of the eight-week training program to the experimental group, the measurement tools were filled and applied again by the teacher and the researcher to the experimental and control groups as a post test. After three weeks, in order to measure the permanence of the post test application, the permanence test was applied to the experimental group. The Mann-Whitney U Test and Wilcoxon Signed Rank Test, which are non-parametric tests, were used to determine the effect of the education applied to the children participating in the Self-Regulation Education Program. As a result of the research; it has been determined that the Self-Regulation Education Program has a positive effect on children's self-regulation and social skill acquisition. In line with the data obtained, it is stated that the reformed training for the researchers can be applied for a longer time and more frequently in order to increase the permanence of the training; for educators it is suggested that they can use the Self-Regulation Education Program to improve children's self-regulation and social skills.

Keywords : Self-Regulation, social skills, self-regulation education, pre-school education
Page Number : 134
Supervisor : Prof. Dr. Esra Ömeroğlu

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR v

ÖZ vi

ABSTRACT viii

İÇİNDEKİLER x

TABLOLAR LİSTESİ xiv

ŞEKİLLER LİSTESİ xvi

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xvii

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 4

1.3. Araştırmanın Önemi 5

1.4. Varsayımlar 7

1.5. Sınırlıklar 7

1.6. Tanımlar 8

BÖLÜM II 9

KAVRAMSAL ÇERÇEVE 9

2.1. Öz Düzenleme 9

2.2. Öz Düzenlemenin Alt Boyutları 10
2.2.1. Dikkat Düzenleme 11
2.2.2. Duygu Düzenleme 12
2.2.3. Davranış Düzenleme 14
2.3. Erken Çocuklukta Öz Düzenleme Gelişiminin Önemi 15
2.4. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme Gelişimi 17
2.5. Sosyal Beceriler 18
2.6. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması 20
2.7. Erken Çocuklukta Sosyal Becerilerin Önemi 23
2.8. Erken Çocuklukta Sosyal Becerilerin Gelişimi 25
2.9. Okul Öncesinde Öz Düzenleme Eğitimi 26
2.10. Okul Öncesi Öz Düzenleme Eğitiminin Sosyal Becerilere Etkisi 29
2.11. İlgili Araştırmalar 31
2.11.1. Öz Düzenleme ile İlgili Araştırmalar 31
2.11.2. Sosyal Beceriler ile İlgili Araştırmalar 36
BÖLÜM III 42
YÖNTEM 42
3.1. Araştırma Modeli 42
3.2. Çalışma Grubu 42
3.3 Veri Toplama Araçları 45
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 45
3.3.2. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği-OÖDÖ 45
3.3.3. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Öğretmen Değerlendirme Formu 46
3.4. Öz Düzenleme Eğitim Programının Hazırlanması 48
3.5. Veri Toplama Araçlarının ve Öz Düzenleme Eğitim Programının Uygulanması 50
3.5.1. Ön Testin Uygulanması 50
3.5.2. Öz Düzenleme Eğitim Programının Uygulanması 51
3.5.3. Son Testin Uygulanması 54
3.5.4. Kalıcılık Testinin Uygulanması 55
3.6. Verilerin Analizi 55
BÖLÜM IV 57

BULGULAR VE TARTIŞMA 57

4.1. Normallik Varsayım Testine (Shapiro - Wilks Testi) İlişkin Bulgular 57

4.2. Öz Düzenleme Eğitim Programının Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Öz Düzenleme ve Sosyal Beceri Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular 59

4.2.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların OSBED – Öğretmen Formu ve OÖDÖ'den Elde Ettikleri Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular 60

4.2.2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların OSBED-Öğretmen Formu ve OÖDÖ'den Elde Ettikleri Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular 63

4.2.3. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların OSBED-Öğretmen Formu ve OÖDÖ Ön Test Son Test Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 68

4.2.4. Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların OSBED-Öğretmen Formu ve OÖDÖ Ön Test Son Test Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 73

4.3. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların OSBED- Öğretmen Formu ve OÖDÖ Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular 77

BÖLÜM V 82

SONUÇ VE ÖNERİLER 82

5.1. Normallik Varsayım Testine (Shapiro-Wilks Testi) İlişkin Sonuçlar 82

5.2. Öz Düzenleme Eğitim Programının Çocukların Öz Düzenleme ve Sosyal Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçlar 82

5.3. Öneriler 83

5.3.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler 83

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 84

KAYNAKLAR 86

EKLER 102

EK-1. Kişisel Bilgi Formu 103

EK- 2. Öz Düzenleme Eğitim Programı Bir Günlük Eğitim Planı Örneği 104

EK-3. Öz Düzenleme Eğitim Programı Kazanım ve Göstergelerin Etkinlik ve Haftalara Göre Planı 108

EK-3. (Devam) Öz Düzenleme Eğitim Programı Kazanım ve Göstergelerin Etkinliklere Göre Planı 109

EK-4. Etkinlik Hafta Dağılımı 110

EK-5. İzin Yazısı 111

EK-6. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Kullanım İzni 112

EK-7. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni 113
EK-8. Verilerin Analizi Tablosu 114

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımı……43*

Tablo 2. *Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Anne ve Babalarının Öğrenim Düzeylerine İlişkin Dağılımı……44*

Tablo 3. *OSBED Ölçeğine Ait Normallik Varsayım Testi Sonuçları……...58*

Tablo 4. *OÖDÖ Ölçeğine Ait Normallik Varsayım Testi Sonuçları……59*

Tablo 5. *Deney ve Kontrol Gruplarının OSBED Ön Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular ……60*

Tablo 6. *Deney ve Kontrol Gruplarının OÖDÖ Ön Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular……..60*

Tablo 7. *Deney ve Kontrol Gruplarının OSBED Son Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular……..63*

Tablo 8. *Deney ve Kontrol Gruplarının OÖDÖ Son Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular ……64*

Tablo 9. *Deney Grubu OSBED Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular ……68*

Tablo 10. *Deney grubu OÖDÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular ……68*

Tablo 11. *Kontrol Grubu OSBED Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular ……73*

Tablo 12. *Kontrol Grubu OÖDÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular ……73*

Tablo 13. *Deney Grubundaki Çocukların OSBED-Öğretmen Formu Son Test ve Kalıcılık Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular ……..77*

Tablo 14. *Deney Grubundaki Çocukların OÖDÖ Son Test ve Kalıcılık Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular ……..78*

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öz düzenleme ve alt boyutlarının kavramsal içerikleri…….....*15*

Şekil 2. Deney ve kontrol gruplarının OSBED ön test puanları Mann-Whitney U testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar…….*61*

Şekil 3. Deney ve kontrol gruplarının OÖDÖ ön test puanları Mann-Whitney U testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar…….*61*

Şekil 4. Deney ve kontrol gruplarının OSBED son test puanları Mann-Whitney U testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar …….....*64*

Şekil 5. Deney ve kontrol gruplarının OÖDÖ son test puanları Mann-Whitney U testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar …….....*64*

Şekil 6. Deney grubu OSBED ön test-son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaret testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar ……...*69*

Şekil 7. Deney grubu OÖDÖ ön test-son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaret testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar …….....*69*

Şekil 8. Kontrol grubu OSBED ön test-son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaret testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar…….*74*

Şekil 9. Kontrol grubu OÖDÖ ön test-son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaret testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar …….....*74*

Şekil 10. Deney grubundaki çocukların OSBED son test ve kalıcılık puanları Wilcoxon İşaret testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar…….*78*

Şekil 11. Deney grubundaki çocukların OÖDÖ son test ve kalıcılık puanları Wilcoxon İşaret testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar…….*79*

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OSBED	Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği
OÖDÖ	Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Son yıllarda geleneksel eğitim yaklaşımlarının geride bırakılması, yerini çağdaş eğitim yaklaşımlarına bırakmıştır. Çocuk merkezli çağdaş eğitim yaklaşımları, bireyin dışsal kontrol olmadan davranışlarını ve düşünce süreçlerini kendisi düzenleyerek öğrenmesini temel almıştır. Öz düzenleme becerileri de bireyin davranış ve düşünce süreçlerini düzenleme sırasında ortaya çıkan ve çocuk, yetişkin fark etmeksizin her bireyin sahip olması gereken becerilerdir. Aynı şekilde sosyal beceriler de gelişen ve değişen dünyada bireyin kendi ihtiyaçlarını kendisinin karşılayabilmesi, kendini yaşamın değişen koşullarına uygun organize edebilmesi gibi bireylerde aranılan özellikler haline gelmiştir. Öz düzenleme becerileri gelişen çocukların sosyal becerilerinin de geliştiği ve iki becerinin birbirlerini etkileyerek gelişim süreçlerinin paralel ilerlediği düşünülmektedir.

1.1. Problem Durumu

Genel anlamıyla öz düzenleme, bireyin kendi süreçlerini düzenleyebilmesi; dikkat, duygu ve davranışlarını bilinçli bir şekilde kontrol etmesi olarak tanımlanmaktadır. Her canlının gelişimine ve çevreye uyumuna rehberlik edecek düzenleme ve organize etme potansiyeline sahip olduğu ve öz düzenleme becerilerinin gelişiminin yaşamın başlangıcı ile başladığı belirtilmektedir (Bandura, 1991; Bronson, 2000, s. 3). Doğumdan erken çocukluk döneminin sonuna kadar önemli düzeyde gelişen öz düzenleme becerileri bireyin tüm yaşamı boyunca içinde bulunacağı sosyal durumları ve ilişkileri etkilemektedir (Senemoğlu, 2018).

Öz düzenleme becerileri gibi sosyal beceriler de çocukların bulundukları ortama ve sosyal çevreye uyumunu kolaylaştırır. Sosyal beceri kavramı, bireyin çevresiyle etkili iletişim

kurmasını ve yaşadığı topluma uygun sosyal açıdan kabul edilebilir geri dönütler vermesini sağlayan öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Çocukların toplumda var olabilmeleri için öncelikle çevreleriyle iletişim başlatmaları gerekmektedir (Akkök, 1999, s. 19). Bu iletişimin başlayabilmesi için çocuklarda bazı sosyal becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Dinleme, kendini ve başkalarını tanıtma, diyalog başlatma ve diyaloğu sürdürme, soru sorma, iltifat etme, teşekkür etme, yardımda bulunma ve yardım talep etme, gruba dahil olma, yönerge alma ve yönerge verme, özür dileme gibi beceriler hem iletişim başlatma ve sürdürme becerisi açısından hem de sosyal becerilerin temelleri olması açısından çok önemlidir (Avcıoğlu, 2007; Bacanlı, 2000, s. 25-26).

Sosyal becerilerin gelişimini etkileyen dikkat, duygu ve davranış düzenleme becerileri, bize bireyin öz düzenleme düzeyi ile ilgili bilgi verir. Bireylerin öz düzenleme düzeylerinin, sosyal becerilerin kazanımını etkilediği düşünülmektedir. Yaşamın ilk yıllarından itibaren okula hazır oluş becerileri kapsamında ele alınan oyun davranışları, problem çözme becerisi, öğrenme performansı ve akademik başarı gibi sosyal beceriler ve öz düzenleme becerisi arasında anlamlı ilişkilerin olduğu yapılan birçok araştırmayla ortaya konmuştur (Blair & Razza, 2007, s. 658; Kayalı, 2019; McClelland vd., 2019; Seevers & Jones-Blank, 2008; Sezgin, 2016).

Erken çocukluk eğitim kurumları bireylerin öz düzenleme ve sosyal becerilerinin geliştirilmesinde genellikle ilk dışsal ortamlardır. Bu dönemde hazırlanan programlar ve planlanan etkinlikler incelendiğinde, öz düzenleme becerilerinin yanında, sosyal uyum sağlama, kişiler arası iletişim, okula hazır oluş gibi içinde sosyal beceriler bulunan kavramların da geliştirilmeye çalışıldığı görülmüştür. Çocuğun uyum sağlama, sorumluluklarını yerine getirme ve çevreyle ilişki kurma gibi sosyal becerilerinin erken çocukluk döneminde kazandırılması çocuğun önündeki diğer akademik basamaklara geçmesini kolaylaştırır. Öz düzenleme becerileri gelişmiş olan çocukların, okul görevlerini yerine getirmede, arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle ilişkilerinde, okul işleyişine uyumda daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Calkins & Williford, 2009, s. 188). Çocuğun öz düzenleme eğitim programlarıyla geliştirilen duygusal, davranışsal ve bilişsel süreçleri kontrol etme düzeylerinin, sosyal becerilerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Duygularını düzenleyebilen, örneğin öfkelendiğinde saldırgan davranmayan ya da arkadaşıyla problem yaşadığında hissettiği kırgınlığı konuşarak ifade edebilen çocuğun bulunduğu ortama ve ortamdaki insanlara uyum sağlama becerileri kendiliğinden gelişmiş olur. Davranışsal süreçlerini kontrol edebilen bir çocuk arkadaşlarını dinlemeyi, iletişim başlatmayı, özür

dilemeyi, teşekkür etmeyi, gruba dahil olmayı, yönerge verebilmeyi, yardımlaşma ve iş birliği gibi sosyal becerileri kolayca gerçekleştirebilir. Bilişsel süreçleri kontrol etme becerisi tüm bu becerilerin temeli olarak düşünüldüğünden geliştirilmesi ve desteklenmesinin tüm becerilerin gelişimini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Avcığlu, 2007, s. 21; Kandır, 2004).

Çelik (2017), çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde çocuk katılımlı eğitim programının etkisini incelediği araştırmanın sonucunda; çocuk katılımlı eğitim programına katılan çocukların katılamayan çocuklara göre öz düzenleme becerilerinde gelişim gösterdiği ve hazırlanan programın çocukların öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Kayalı (2019), okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerilerine yaratıcı dramanın etkisini incelediği araştırmanın sonucunda; yaratıcı dramanın çocuklara öz düzenleme becerilerini kazandırmada etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir. McClelland vd., (2019), red light purple ligt müdahale programının çocukların öz düzenleme ve erken okuryazarlık becerileri üzerine etkisini inceledikleri araştırmanın sonucunda hazırlanan programın çocukların öz düzenleme ve erken okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Howard, Vasseleu, Batterham ve Neilsen-Hewett (2020), geliştirdikleri okul öncesi durumsal araç kiti (PRSIST) programının çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde okul öncesi durumsal araç kiti programının anlamlı düzeyde etkili olduğu bulunmuştur. Şentürk (2019), çocukların sosyal beceri eksikliklerinin çocuk eğitim programı ile önlenmesini araştırdığı çalışmasında; çocuk eğitim programının çocukların sosyal beceri eksikliklerini gidermede başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akyel (2020), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal beceri kazanımına dijital oyun destekli sosyal beceri eğitim programının etkisini incelediği araştırmasının sonucunda dijital oyunlarla desteklenen sosyal beceri eğitim programının çocukların sosyal beceri kazanımını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Ebrahimi, Aslipoor ve Khosrojavid (2019), grup oyun terapisinin çocukların sosyal becerileri ve agresif davranışları üzerine etkisini inceledikleri araştırmanın sonucunda grup oyun terapisinin agresif davranışları azaltıcı ve önleyici; sosyal becerileri de artıcı düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Amani, Koruzhdeh ve Taiyari (2019), yürütücü işlevlerle desteklenmiş grup oyun programının çocukların sosyal becerileri üzerine etkisini inceledikleri araştırmada çocukların sosyal becerileri üzerinde yürütücü işlevlerle desteklenmiş grup oyun programının önemli düzeyde etkili olduğu bulunmuştur.

Yukarıda yapılan araştırmalara bakıldığında çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde hazırlanan öz düzenleme eğitim programlarının etkili olduğu ve öz düzenlemeyi destekleyerek artırabildikleri görülmektedir. Aynı şekilde sosyal becerilere bakıldığında da hazırlanan eğitim programlarıyla sosyal becerilerin geliştirildiği ve desteklendiği görülmüştür. Ancak öz düzenleme eğitim programı ile hem sosyal beceri hem de öz düzenleme becerilerine etkisine bakılan bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Öz düzenleme becerilerinin ve sosyal becerilerin birbirini etkilediği düşünüldüğünden öz düzenleme temelli oluşturulacak bir eğitim programının çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirirken aynı zamanda sosyal becerilerini de destekleyeceği düşünülmektedir. İncelenen araştırmalarda okul öncesi dönem çocuklar için hazırlanan öz düzenleme programlarının öz düzenleme becerileri yanında daha birçok gelişimsel beceri üzerine de olumlu etki ettiği görülmüştür (Çelik, 2017; Ezmeci, 2019; Gündüz, 2020; Howard vd., 2020; Kayalı, 2019; Liman, 2017; McClelland vd., 2019; Seevers & Jones-Blank, 2008; Sezgin, 2016).

Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde; öz düzenleme becerisi ve sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelendiği, öz düzenleme eğitim programlarıyla çocukların öz düzenleme ve problem çözme, duygusal davranışlar, etkileşimli akran oyunları gibi becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Atmaca, 2019; Ezmeci, 2019; Liman, 2017; Samar, 2019; Şepitçi, 2018). Öz düzenleme temelli etkinliklerle oluşturulmuş eğitim programı ile öz düzenleme ve sosyal becerilerin desteklendiği ve geliştirildiği bir çalışmanın bulunmaması bir ihtiyaç olarak değerlendirilmektedir. Alan yazında böyle bir çalışmaya rastlanmaması ve erken çocukluk döneminde öz düzenleme ve sosyal becerilerin geliştirilmesinin önemli olması bir problem durumu olarak görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

İnsan yaşamının önemli becerilerinden olan öz düzenleme becerileri okul öncesi dönemden itibaren gelişmektedir. Çocukların, sosyalleşmeye başladıkları okul öncesi eğitim kurumlarında öz düzenleme becerilerine yönelik yaşadıkları deneyimlerle, onların dikkat becerilerine, duygularını düzenleme ve ifade eme becerilerine ve yeni durumlarla baş edebilme gibi becerilerine destek sağlanabilir (Baumeister & Vohs, 2004; Cobb, 2003). Bu beceriler aynı zamanda sosyal becerilerin gelişimi için de temel olan becerilerdir. Sosyal becerilerin yetersiz gelişimi; çocukların ilerde bilişsel, davranışsal ve duygusal anlamda

kendilerini düzenleme problemleri yaşamalarına neden olabilir (Blair & Raver, 2015; Ceylan, 2009). Bu nedenle öz düzenleme ve sosyal becerilerin erken çocukluk döneminde desteklenmesi gerekmektedir. Çocukların öz düzenleme becerisini ve sosyal becerilerini desteklemek ve geliştirmek planlı ve sistemli bir öz düzenleme eğitim programı ile daha doğru biçimde sağlanabilir.

Bu durumlardan hareketle bu araştırmanın amacı: okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenleme ve sosyal becerileri üzerine etkisini incelemektir. Bu amaca ilişkin olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

1. Okul öncesi dönem çocuklara yönelik hazırlanan Öz Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların öz düzenleme ve sosyal becerileri üzerine etkisi var mıdır?
2. Okul öncesi dönem çocuklara yönelik hazırlanan Öz Düzenleme Eğitim Programı'nın çocukların öz düzenleme ve sosyal becerileri üzerine etkisi kalıcı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocukları kendi kendine yetebilen bağımsız bireyler olarak yetiştirmek için erken dönemde öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Öz düzenleme, okulda başarılı olmak için gerekli olduğu düşünülen okuma yazma, toplama, çıkarma, sayma vb. akademik becerilerin yanında; çocuğun dikkat, duygu ve davranışlarını düzenleyebilmesine yaptığı katkı ile okul başarısındaki temel rolü üstlenmektedir. Öz düzenleme becerileri çocukların çevrelerine kolay uyum sağlamalarını, davranış, duygu ve düşüncelerini durumlara ve olaylara uygun şekilde düzenleyebilmelerini sağladığı için önemlidir (Calkins & Fox, 2002). Öz düzenleme becerileri gelişmiş çocuklar düşünmeden hareket etmek yerine hareket etmeden önce düşünebilirler. Davranışlarında bilinç vardır. Davranışlarının bilinçli olmasını sağlayan öz düzenleme becerisi çocuğun ilkokula uyum sağlayabilmesi için çok önemlidir. Öz düzenleme düzeyi iyi olan bireylerin iş ve sosyal yaşantılarında daha başarılı bireyler oldukları ve daha az problemli davranışlar sergiledikleri görülmüştür (Duckworth & Seligman, 2005). Düşük öz düzenlemeye sahip bireylerin ise daha fazla problemli davranışlar gösterdiği, suça eğilimin, sağlıksız cinselliğin ve yeme bozukluklarının arttığı, davranışlarını ve ilişkilerini düzenleyemeyen, güvensiz bireyler oldukları görülmüştür (Gailliot, Mead & Baumeister 2010; McQuade & Gill, 2012). Yaşamın devamı için kritik

önemi olan öz düzenleme becerisinin okul öncesi dönemde kazandırılması önemlidir. Çocukların öz düzenleme becerilerinin eğitim kurumlarında hazırlanacak çok boyutlu ve çocuk katılımlı bir eğitim programı ile desteklenebileceği düşünülmektedir.

Sosyal beceriler de öz düzenleme becerileri gibi yaşamın ilk yıllarında kazanımı kritik olan becerilerdendir. Sosyal becerilerin öğrenimi ilk olarak ailede taklit ve model alma yoluyla başlar. Daha sonra okul öncesi dönemde akran etkileşimi ve çevrenin desteğiyle yeni beceriler oluşur (Berk, 2008). Sosyal becerisi gelişmiş olan çocukta sorumluluk bilinci vardır, görevlerini zamanında yerine getirir, sosyal ortamlarda kabul düzeyi yüksek olur, uyum sağlama becerileri gelişmiştir. Sosyal becerileri gelişmiş çocuklar çevresinde, akran grubunda ve okul hayatında başarılı olur. Kedine güvenleri yüksektir. Sosyal beceri gelişimi eksik olan çocuklar ise özgüveni düşük, kendini ifade edemeyen ve yalnız bireylerdir (Kapkıran, İvrendi & Adak, 2006). Girdiği ortama hemen uyum sağlayabilen, iletişim başlatabilen ve sorumluluk alabilen çocukların yeni şeyler keşfetmesi ve öğrenmesi daha kolaydır. Sosyal becerileri yüksek olan çocukların kaygı düzeyleri düşüktür ve problem çözme becerileri gelişmiştir (Akkök, 1999). Sosyal beceriler de öz düzenleme becerileri gibi bireyin gelecekteki yaşamını etkilemektedir. Bu yönüyle okul öncesi dönemde kazanılması önemlidir.

Öz düzenleme becerileri ile davranışlarını kontrol edebilen çocuğun sınıfta arkadaşlarıyla ve dışarıda çevresiyle kuracağı etkileşimler onun yeni sosyal beceriler kazanmasını sağlar. Öz düzenleme becerileri, sosyal becerilerin kazanımı için ortam oluşturur (Zimmerman, 2000). Öz düzenleme temelli etkinliklerle sosyal becerilerin daha kolay kazanılabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda öz düzenleme eğitim programlarının sosyal beceri kazanımını kolaylaştırarak hızlandıracağı söylenebilir. Çünkü öz düzenleme becerisi ile sosyal beceriler arasında olumlu yönde ilişki vardır bu yönüyle öz düzenleme eğitim programıyla çocukların sosyal becerilerinin artırılması önemlidir (Luczynski & Hanley, 2013; Meyers & Berk, 2014).

Bu doğrultuda bu becerilerin bireylerin erken çocukluk döneminde geliştirilmesi gerekir ve yaşamın devamındaki beceriler için öz düzenleme ve sosyal becerilerin bu dönemde kazanılması kritiktir. Okul öncesi kurumlarında hazırlanan çok amaçlı etkinlikler ve çocukların öz düzenleme ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış eğitim programlarının çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu etki gösterdiği tespit edilmiştir. Alan yazında öz düzenleme ve sosyal becerilerin birlikte çalışıldığı, öz düzenleme eğitim programlarıyla öz düzenleme ve problem çözme, duygusal davranışlar,

etkileşimli akran oyunlarını geliştirmeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Liman, 2017; Samar, 2019; Şepitçi, 2018). Ancak öz düzenleme eğitim programıyla çocukların öz düzenleme ve sosyal becerilerini geliştiren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada çocukların öz düzenleme becerileri ve sosyal becerileri öz düzenleme eğitim programıyla geliştirilip desteklenecektir. Bu yönüyle çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın yapılmasında geçerli olabilecek varsayımlar şu şekildedir;

1. Araştırmacı tarafından doldurulan "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ne (OÖDÖ)" çocukların verdiği yanıtların içten ve samimi olduğu; öğretmenlerin doldurması gereken "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin-OSBED" ve Kişisel Bilgi Formu yanıtlarının gerçeği yansıttığı,
2. Kullanılacak ölçeklerin geçerli ve güvenilir olup, öz düzenleme ve sosyal becerileri ölçebilecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlıklar

Bu çalışma;

- Ankara ili Çankaya ilçesinde anasınıfına devam eden ve daha önce planlı bir öz düzenleme eğitimi almamış çocuklarla,
- "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)" ve "Okul Öncesi Sosyal Beceri Ölçeği-OSBED"nden elde edilen puanlarla,
- Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen verilerle,
- Geliştirilen eğitim programının etkinlikleriyle,
- Eğitimin verildiği 2020 – 2021 eğitim öğretim yılıyla,
- Covid-19 pandemisi doğrultusunda alınan önlemlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öz düzenleme; yaşanılan çevreye uygun şekilde dikkat, duygu ve davranışların düzenlenmesi, uyum sağlama, hazzın ertelenmesi çevreyle ters düşen davranışların engellenmesi gibi becerileri içeren, bireyin içinde bulunduğu toplumla en uygun şekilde etkileşimde olmasını sağlayan ve bireysel farklılıklardan etkilenen bir kavramdır (Ertürk Kara vd., 2018).

Sosyal beceriler; bireyin olumlu sosyal ilişkiler kurmasını, ilişkilerinde kendinin ve karşısındaki bireyin duygusal süreçlerini, düşünce ve davranışlarını anlayarak bu durumlara uygun davranabilmesini sağlayan, deneyimleme ve gözlem yoluyla öğrenilebilen davranışlardır (Özbey, 2009).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın kavramsal temellerinden öz düzenleme, sosyal beceri, öz düzenleme eğitimi, öz düzenleme eğitiminin sosyal becerilere etkisi ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Öz Düzenleme

İnsan yaşam süreci boyunca bulunduğu çevreyle uygun şekilde ilişki kurabilmek için kendi içsel süreçlerini düzenlemekte ve çevre ile içsel süreçleri arasındaki dengeyi sağlamak için çabalamaktadır. Öz düzenleme becerileri kişinin çevreyle uyumlu davranabilmesi için kendi içsel süreçlerini gözlemlemesini, uyum göstermek için bazı davranışsal, duygusal ve bilişsel durumlarını düzenleme ve kontrol etmesini sağlamaktadır (Bronson, 2000, s. 4; Vohs & Baumeister, 2004; Zimmerman, 2008, s. 166-167). Birbirinden farklı kavramları içinde barındıran öz düzenleme becerilerinin birçok tanımı olmakla beraber bireyin duygu, dikkat ve davranış süreçlerini kontrol etmesi; dürtü ve düşüncelerini düzenleyebilmesi olarak açıklanmaktadır (Pintrich & De Groot, 1990, s. 33-34; Zimmerman, 2008, s. 166).

Bandura, öz düzenlemeyi, bireyin deneyimler yoluyla davranışlarını yoğun bir biçimde motive etme, bilişsel işlevlerini durumlara göre çalıştırabilme ve duygularını karşılaşılan olaylara göre düzenleyebilme becerileri olarak tanımlamıştır (Bandura, 1991).

Rothbart ve Bates'e göre öz düzenleme; uyum sağlama, yerinde olmayan duygu ve davranışları engellenme, hazzı erteleme ve dikkat kontrolü kavramlarını içeren ve bireysel farklılıklardan etkilenen becerilerdir (Rothbart & Bates, 1998, s. 107).

Bireyin yaşadığı toplumdaki sosyal kültürel değerler ile kendi gereksinimleri arasında dengeyi kurmasına yardımcı olan bir yapı olarak ele alınan öz düzenleme becerilerini Bronson; kişinin kurallara, toplumlara, rutinlere, kültürlere, planlara ve stratejilere uymasını sağlayan yürütücü işlevlerinin gelişimi yoluyla zihinsel kapasitesini geliştirmesi olarak tanımlamaktadır (Bronson, 2000).

Zimmerman ise, öz düzenlemeyi, bireyin duygularını, düşüncelerini, dürtülerini, dikkat ve davranışlarını kontrol etme ve düzenlemesi olarak tanımlamaktadır. Bireyin kendi öğrenme sürecinde duygusal, davranışsal, güdüsel ve bilişsel olarak ne kadar etkin oluyorsa o düzeyde öz düzenleyici olduğunu belirtmiştir (Zimmerman, 2000, s. 14).

Başka bir tanımda Wills, Walker, Mendoza ve Ainette, öz düzenleme becerilerini, bireyin içinde bulunduğu çevreye uyum sağlamayı kolaylaştırmak için, kendisini ve davranışlarını gözlemleyerek kontrol etmesini sağlayan; içinde duygu, dikkat ve davranış kontrolü gibi birçok becerinin birbiriyle ilişkili olduğu bir süreç olarak tanımlamaktadır (Wills, Walker, Mendoza & Ainette, 2006).

Yapılan tanımlara bakıldığında öz düzenleme; duygularını kontrol edebilme, düzenleyebilme ve ifade edebilme, davranışlarını ve isteklerini erteleyebilme ve bastırabilme, sosyal kurallara göre davranışlarını düzenleyebilme, hedefe uygun uyarıcıya yoğunlaşma ve dikkatini yaptığı iş boyunca devam ettirebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Bauer & Baumeister, 2011, s 65; Bronson, 2000; s, 6; Zimmerman, 2000). Başka bir ifade ile; bireyin bulunduğu çevreyi tanıması, uyum sağlamak için davranışlarını amaca yönelik düzenlemesi ve hedeflerine ulaşmak için çevreyle ne şekilde iletişime geçeceğini belirlemesi ve öz farkındalığının olması şeklinde açıklanmaktadır. Öz düzenleme, içerisinde birbirinden farklı becerilerin ve motivasyona yönelik bileşenlerin bir arada çalıştığı çok yönlü bir süreç olarak ele alınmaktadır (Cearly & Zimmerman, 2004, s. 538-539).

2.2. Öz Düzenlemenin Alt Boyutları

Öz düzenleme birçok bileşenin oluşturduğu çok yönlü bir yapıdır. Bu doğrultuda öz düzenlemeye dair birçok kuramsal bakış açısı bulunmaktadır. Bu nedenle öz düzenlemenin alt boyutları ile ilgili de birçok görüş vardır (McCabe, Cunnington & Brooks-Gunn, 2004, s. 343). Bazı araştırmacılar öz düzenlemenin alt boyutlarını uyarana verilen kontrolsüz tepkinin düzenlenmesini sağlayan ‘otomatik tepkilerin engellenmesi’,

eylem kontrolünü sağlayan ‘motor kontrol’, bireyin isteklerine direnerek onları düzenleyebilmesini sağlayan ‘hazzın ertelenmesi’ ve hedefe yönelik dikkati odaklama ve sürdürebilmesini içeren ‘sürdürülen dikkat’ olarak adlandırmıştır.

Zimmerman, Grolnick ve Farkas, bu boyutlara bireyin davranış, düşünce ve duygusal süreçlerini hedefe yönelik düzenlemesini içeren ‘amaca yönelik davranış’ ve amaca yönelik davranış için kendini güdüleyebilme becerisini içeren ‘motivasyonu’ da eklemiştir (Grolnick & Farkas, 2002, s. 93; Zimmerman, 2008, s. 168). Bazı araştırmacılar ise zihinsel süreçleri kontrol etme ve düzenlemeyi ‘bilişsel boyutta’, duyguları kontrol etme ve düzenlemeyi ‘duygusal boyutta’, kendini kontrol etme ve davranış düzenlemeyi ‘davranışsal boyutta’ ele almaktadır (Smith Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007, s. 174). Bu doğrultuda öz düzenlemeyi kavramsal olarak incelediğimizde; dikkat düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme boyutlarının, birbirleri ile ilişkili biçimde çalışan çok yönlü bir süreç olduğu görülmektedir.

2.2.1. Dikkat Düzenleme

Dikkat, bireyin dışardan gelen dikkat dağıtıcı uyaranları görmezden gelerek asıl amaca odaklanabilme yeteneğidir. Sinir sisteminin, çevreden gelen birçok uyaranı bireyin ihtiyacı ve amacına yönelik olacak şekilde ayırt etmesi işlevidir. Dikkat, bireyin sosyal ve fiziksel boyutta çevresine uyum sağlayabilmesi için davranışlarını çevreden gelen uyaranlara göre düzenleyebilmesini sağlar (Posner & Rothbart, 2000, s. 433; Ruff & Rothbart, 1996, s.4-5). Dikkatin bir uyarana odaklanabilmesi için dört sürecin gerçekleşmesi gerekir; dikkat, çevredeki tüm uyarıcılara odaklanmaz, seçicidir. En uygun kaynağı seçer ve yönelir. Bununla birlikte bölünebilirdir, birden fazla kaynağa aynı süreçte odaklanabilir. Birey, amaca yönelik uyaranlar arasında dikkatinin yönünü değiştirebilir ve aynı zamanda bu dikkat sürdürülebilirdir (Eisenberg vd., 2005, s. 1056).

Bireyin; içinde bulunduğu tüm süreçler dikkate alındığında “bir olaya yönelik davranışların düzenlenmesi” dikkat olarak tanımlanmaktadır. Dikkati sürdürme, alakasız uyarıcıları görmeme, hedefe uygun hareket etmek için hazır olma ve dikkati, yapılan iş boyunca aktif tutma gibi davranışların tümüdür (Ruff & Rothbart, 1996, s.133-134). Dikkat düzenleme becerisi; yürütücü dikkat, işeyen bellek ve yürütücü işlevler kavramları ile de yakından ilgilidir (Ezmeci, 2019, s.18).

Dikkat düzenlemede, üst düzey dikkat becerilerinden; bir uyarana odaklanma ve ihtiyaç duyulduğunda bu odağın yön değiştirebilmesi, "çaba gerektiren kontrol" becerileri ile ilgilidir ve yürütücü dikkat becerilerinin içine girmektedir. Bu kapsamda yer alan çaba gerektiren kontrol, ortamda bireyin dikkatini dağıtacak uyaranlar olsa da onun yaptığı işe odaklanabilmesini ve dikkatini sürdürebilmesini sağlar. Bu doğrultuda birey bilinçli şekilde uygun olmayan davranışı engellemekte, uygun olan davranışı yerine getirmektedir (Eisenberg, Smith & Spinrad, 2004, s. 264; Rothbart, Sheese & Posner, 2007).

Yürütücü işlevler; davranışları engelleme, tepkileri erteleme, hedef koyma, seçim yapma, planlama ve organize etme, hedefe uygun davranışa devam etme ve yön verebilme becerilerinden oluşmaktadır. Yürütücü işlevler aynı zamanda dikkat, bellek, dikkati yöneltme ve yönünü değiştirme süreçleri ile de ilişkilidir (Singer & Bashir, 1999, s. 265-266). Yürütücü işlevler, bireyin amaçlı davranışlarını gerçekleştirmesi sırasında ona amacını hatırlatır, süreç içinde amacından uzaklaşmasını engeller ve amaca ulaşması için gerekli adımları izlemesini sağlar (Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018, s. 20-21).

Dikkat düzenlemenin bir diğer kavramı olan işleyen bellek, kısa süreliğine bilginin bilinçte aktif tutulması ve yeniden yapılandırılması şeklinde açıklanmaktadır. İşleyen bellek, dikkat kontrolü ile bilginin kontrolü ve yönetimini de içermektedir. Dikkati çeken uyaranlar işleyen bellekte kaldığı sürece bireyin daha sonraki davranışları üzerinde etkili olabilir. Hedefe uygun davranışta dikkatin yönü, daha önce işleyen belleğe kaydedilmiş ihtiyaçlara göre belirlenir (Hoffman, Friese, Schmeichel & Baddeley, 2011).

2.2.2. Duygu Düzenleme

Duygu, bireyin kendi deneyimleri, düşünceleri, davranışları ile çevresiyle ilişkiye geçmesi sonucu ortaya çıkan karmaşık bir olgudur. Duygular hem bireylere bir şeyler hissettirir hem de bu hislerin davranışa dönüştürülmesini sağlar. Bu doğrultuda birey hissettiği duyguyu tanımlamak için hem davranışlarını hem de dilini kullanılır (Gross & Thompson, 2007, s.7-8). Duygular, kişinin farklı uyaranlara kendi kontrolü dışında odaklanmasını ve tepki vermesini engeller. Bu nedenle bireyin birçok sürecine etki etme ve düzenlemede rolleri vardır (Cole, Martin & Dennis, 2004, s. 330).

Duygu düzenleme, bireyin duygularını anlaması, onların farkında olması, uyaranın ortaya çıkardığı duygusunu ifade ederken davranışsal ve bilişsel süreçlerde duygularının yoğunluğunu kontrol edebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Carlson & Wang, 2007, s. 491).

Duygu düzenleme, hedefe uygun olarak duygusal tepkileri anlama, değerlendirme ve kontrol etme becerisidir. Yani amaca ulaşmak için bireyin duygusal koşullarını kontrol etmesi, duygusal ve davranışsal değişiklikleri yapabilme becerisidir (Dennis, 2006). Duygu düzenlemede; kendi duygularını ve diğer insanların kendinde oluşturduğu duyguları düzenleme ve o duygunun neden oluştuğunu anlama gibi süreçler vardır (Thompson & Calkins, 1996, s.165).

Duygular bireyi, bir uyaran karşısında hissettiği şeyi davranışa dönüştürmeye iter. Bu durumlar duyguların bilişsel süreçlerde düzenleyici ve etkileyici olarak görev aldığını göstermektedir. Bu doğrultuda bilişsel boyuta ait olan yürütücü işlev becerileri hem duygu düzenlemeyi etkilemekte hem de bu süreçten etkilenmektedir. Bireyin yaşadığı yoğun duygular (korku, depresyon, kaygı) yürütücü işlev becerilerini sekteye uğratabilir. Bu durumun tersine düzenlenmiş duygular yürütücü işlev becerilerini olumlu etkilemektedir (Dennis & Chen, 2007, s. 2). Carlson ve Wang, çocukların duygu düzenleme ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında; yürütücü işlevlerden engelleyici kontrol becerisi ile duygu düzenleme arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu belirtmişlerdir. Engelleyici kontrol, bireyin yoğun duygu durumlarında kendi kendini telkin ederek yatıştırmasını ve hissettiği duygu yoğunluğunu uygun davranışlara dönüştürerek ifade etmesini sağlar. Yoğun duygu durumlarında verilen tepkinin kontrol edilebilmesi için bu beceriye ihtiyaç vardır. Engelleyici kontrol düzeyinin yükselmesi beraberinde başarılı bir duygu düzenleme sürecini getirir (Carlson & Wang, 2007, s. 504).

Çocuk büyürken çevresiyle kurduğu ilişkide birçok farklı duyguyu hissetme ve bu duygularla baş edebilme süreciyle karşılaşır. Dilin kazanımı ile ifade edilmeye başlanan duygular, duygu kontrolü ve düzenleme becerilerinin gelişmesini sağlar (Cole vd., 2004, s. 320). Duygu düzenleme sürecinde çocuk kendi davranış ve duyguları ile karşısındakinin davranış ve duygularını da düzenlemektedir. Bu doğrultuda duygu düzenleme, sosyal ilişkilerle paralel olarak gelişmektedir. Çocuk sosyal ilişkileriyle deneyim kazandıkça duygularını ifade etme becerileri de gelişir (Eisenberg & Spinrad, 2004, s. 335). Sosyal deneyimlerle duygularını tanıyan çocuk, karşılaştığı durumlara göre duygu düzenleme stratejileri geliştirerek negatif duyguları azaltarak pozitif duyguları artırmayı başarabilir (Cole vd., 2004, s. 323-324).

2.2.3. Davranış Düzenleme

Öz düzenlemenin davranış düzenleme boyutu, çocukların davranış göstermeden önce düşünmesi, organize etmesi, tepkilerini kontrol edebilmesi, dürtüsel olmaması, hayal kırıklıklarıyla baş edebilmesi, sabır göstermesi ve sıra bekleyebilmesi gibi durumları içermektedir (Smith-Donald vd., 2007, s.174). Davranış düzenleme boyutu, hazzı erteleme, çaba gerektiren kontrol (gayretli kontrol), engelleyici kontrol (engelleme denetimi), dürtü kontrolü ve dürtüsellik ile iç içedir (Mischel, Shoda, & Rodriguez, 1989, s.933).

Hazzı erteleme, bireyin kısa süreli mutluluğunu erteleyerek hedefe uygun bir davranış göstermek için çabalaması şeklinde tanımlanmaktadır. Çocukların hazzı erteleme davranışı göstermeleri; zekâ düzeyleri, çekici duruma karşı koyma becerileri, sorumluluk alma, başarılı olmak için çabalama becerileri ile de ilgilidir (Mischel vd., 1989, s. 934).

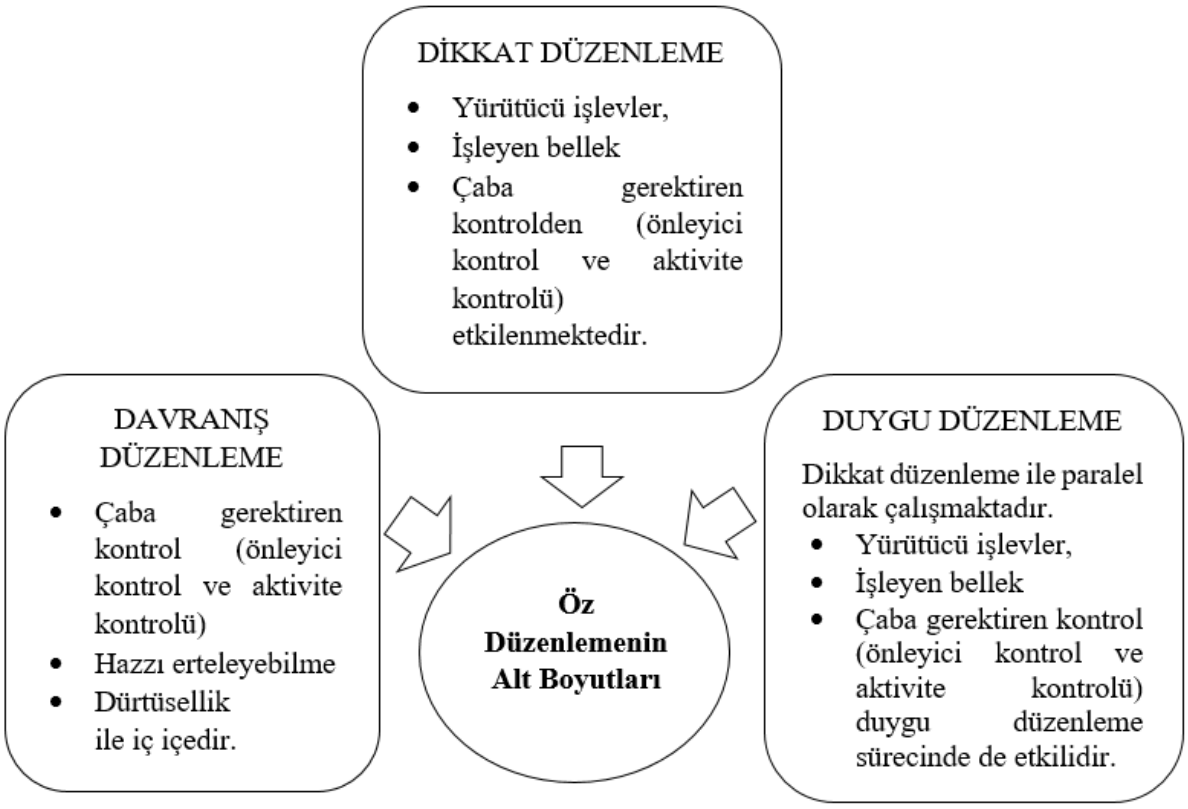
Çaba gerektiren kontrol becerisi; hazzı erteleme sürecinde çocuğun cezbedici uyarandan başka bir yere odaklanmasını sağlayan beceriler olarak adlandırılmaktadır. Bu beceri fikirlerin, duyguların bilinçli olarak kontrol edilmesinde, hataları düzeltmede, çatışmaların çözümünde ve yeni eylem planlamada kendini gösterir (Eisenberg vd., 2005, s. 1). Çocuğun dikkat dağıtıcı uyaranlara rağmen oyuna odaklanabilmesi, sınıfta uzun süre oturabilmesi, zevk almadığı bir oyunu tamamlamak için devam etmesi, arkadaşlarını rahatsız etmemesi çaba gerektiren kontrol becerisinin göstergesidir. Bu beceriler öz düzenleme becerisinin temelini oluşturmaktadır (Eisenberg vd., 2005, s.2-3).

Yürütücü işlevlerin ve çaba gerektiren kontrol becerisinin önemli bir bileşeni olan engelleyici kontrol; bireyin, durumlara uygun davranış gösterebilmesi için diğer uygunsuz tepkilerinin engellenmesini sağlar. Rotbarth ve Posner, engelleyici kontrolü, hedefe uygun olmayan eylemlerin baskılanması ve engellenmesi şeklinde tanımlamışlardır (Rothbart & Posner'dan aktaran Carlson & Wang, 2007, s. 490). Çocuğun dikkat odağının cezbedici uyarana kaymamasını sağlayan beceriler engelleyici kontrol becerileridir. Çocuğun yönergeleri takip edebilmesi, tehlikeli olduğu söylenen yerlere gitmemesi ya da giderse dikkatli olması, hayır dendiğinde yaptığı şeyi bırakabilmesi gibi durumlar çocuğun kendisini engelleyebilmesine bağlıdır (Ertürk Kara vd., 2018, s. 17-18).

Dürtüsellik ve tepkilerin engellenememesi süreçlerini içeren dürtü kontrolü düzeyi, çocukların uyum becerilerine ilişkin bilgiler vermektedir. Okul öncesi dönemde engelleyici kontrol becerilerinde başarılı olmayan çocukların hayatlarının ilerleyen dönemlerinde kendilerini aktarmada sorunlar yaşadıkları görülmüştür (Eisenberg vd., 2007, s. 552-553).

Davranış düzenlemenin bir diğer boyutu dürtüselliktir. Düşünmeden eyleme geçmek olarak tanımlanmaktadır. Çaba gerektiren kontrol becerilerinde başarısız olan çocukların dürtüselliklerinin yüksek olduğu görüşmüştür (Eisenberg vd., 2004, s. 26-27). Çocukların dürtüsellik düzeyleri, çocuğa bakım veren kişilerle ilişkisinin niteliği, çocuğun mizacına ait özellikleri, genel hareketlilik seviyesi, ani sinirlenme gibi farlılıklar ve bireylerin bilişsel düzeylerinden etkilenmektedir (Kopp, 1982).

Öz düzenlemeyi oluşturan boyutlar ve bu boyutların içerdiği kavramlar şekildeki gibi özetlenebilir:



Şekil 1. Öz düzenleme ve alt boyutlarının kavramsal içerikleri. Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

2.3. Erken Çocuklukta Öz Düzenleme Gelişiminin Önemi

Erken çocukluk döneminde gelişiminin büyük bir kısmı tamamlanan öz düzenleme becerisi, sosyalleşme sürecinde çocukların okula uyum becerileri, sosyal becerileri, rutin alışkanlıkları, akademik becerileri, öz bakım becerileri gibi pek çok alanın temelini oluşturur. Bireyin düşüncelerini, duygularını, eylemlerini organize etmesi ve bunlara bağlı

olarak kararlar vermesi bilinçli ve istemli bir öz düzenleme süreci tarafından sağlanmaktadır (Bronson, 2000, s.1).

Öz düzenleme okul hayatında başarılı olmak için gerekli görülen okuma, yazma, sayı sayma, toplama, çıkarma gibi akademik becerilerin ötesinde, çocuğun düşüncelerini, duygularını, davranışlarını, eylemlerini kontrol edebilmesi ile okul ve ileriki hayatındaki başarısı için asıl önemli rolü üstlenmektedir. İlköğretime hazır olma bağlamında düşünülen sosyal beceriler, öğrenme stratejileri, problem çözme becerileri, oyun becerileri, arkadaşları ile olan ilişkiler ile öz düzenleme becerisi arasında doğumdan itibaren anlamlı ilişkilerin olduğu birçok araştırma ile ortaya konmuştur (Blair & Razza, 2007; Calkins & Fox, 2002; Spinrad vd., 2006; Torres, 2011).

Öz düzenleme becerisi gelişmiş çocuk bilinçli ve istemli şekilde eyleme geçer. Başka bir ifadeyle harekete geçmeden önce eylemi bilinçli bir şekilde düşünür, organize eder, planlar ve dikkat dağıtıcı uyaranları görmezden gelerek eyleme odaklanır. Bu beceriler çocuk ilkokula başladığında yapması beklenen becerilerdir. Ayrıca okul hayatında kuralları ve eğitim programının gerektirdiği kazanımları bilinçli bir şekilde öğrenebilmeleri ve istemli olarak hatırlayabilmeleri, saldırgan ve yıkıcı davranışlarını kontrol edebilmeleri, zevki erteleyebilmeleri, duygularını kontrol edebilmeleri gibi becerilerde yetkinleşerek olumlu yönde hareket edebilmeleri de ilkokula hazır oluşta çocuklardan beklenilen becerilerdir. Öz düzenleme bu belirtilen tüm becerilerin gelişiminin temelini oluşturur (Bodrova & Leong, 2017, s. 1098-1099).

Çocukluk çağında geliştirilen öz düzenlemenin etkisi çocuğun ileriki yaşamında da kendini göstermektedir. Yapılan çalışmalar, öz düzenleme düzeyi yüksek bireylerin iş hayatı ve sosyal yaşamlarında daha başarılı bireyler oldukları ve daha az psikolojik problemlere ya da farklı sorunlara sahip olduklarını göstermiştir (Duckworth & Seligman, 2005; Tangney, Baumeister & Boone, 2004). Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında; düşük öz düzenleme düzeyine sahip bireylerin, iş ve sosyal hayatlarında şiddeti kullanan, suça meyilli, madde bağımlılığı ya da eğilimi olan, davranışlarında aşırılığa giden (aşırı yemek yeme, aşırı para harcama), işlerini aksatan, toplumsal kurallara uymayan, özgüvensiz, empati yapamayan, çevresini küçük gören ve sağlıksız cinsel hayatı tercih eden yetişkinler olarak karşımıza çıktığı görülmüştür (Baumeister, Gailliot, DeWall & Oaten 2006; Duckhworth & Kern, 2011; Gailliot, Mead & Baumeister 2010; Gino, Schweitzer, Mead & Ariely, 2011; McQuade & Gill, 2012).

2.4. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme Gelişimi

Öz düzenlemenin gelişimi yaşla birlikte ilerlemektedir. Yaşamın ilk aylarından itibaren çocuk çevresiyle fiziksel ve sosyal etkileşime geçer. Bu etkileşimler çocukta bilinçli bir kontrol mekanizmasının temellerini atar ve süreç ilerledikçe çocuk bu etkileşimleri kontrol edebilecek öz düzenleme mekanizmaları geliştirir. Çocuk ve ona bakım verenlerin ilişkisi, çocuğun diğer sosyal çevresinde edindiği deneyimler, öz düzenleme gelişimini; dikkat, duygu ve davranış düzenlemeye doğru evirir (Bronson, 2000).

Kopp, öz düzenlemenin gelişim sürecini beş aşamada açıklamıştır. İlk aşama doğumdan üç aya kadar geçen süreçte, refleksif tepkiler ve uyarılma durumlarını kontrol etme becerisini kapsayan nörofizyolojik evredir. Bu evrede bebek ile bakım veren kişi arasındaki iletişim kontrol becerisinin gelişimi açısından çok önemlidir. Çünkü bakım veren kişiler süreç içinde bebeğin hangi durumlara nasıl tepki verdiğini öğrenerek bu durumları düzenlerler. Bebek annenin sesini duyduğunda ya da ona temas ettiğinde sakinleşir. Bu ilk düzenleme çocuğun öz düzenlemesinin temelini oluşturur. İkinci aşama duyu-motor evredir. İlk üç ay ile dokuz ay arasındaki süreci kapsayan duyu motor evrede bebeğin öz düzenleme becerisi içinde bulunduğu zengin uyarıcılı ortamdan da etkilenir. Bebek zamanla uyaranlara vücut hareketleriyle tepki verebilir duruma gelir, nesnelere uzanmaya çalışır. Kendini tehlikede hissettiğinde bakım veren kişiye yönelir. Bu dönemde de bakım veren kişinin bebeğin ihtiyaçlarına duyarlı olması onu rahatlatacak ve çevresine organize olmasını sağlayacaktır (Kopp, 1982, s. 202-203).

Üçüncü aşama olan kontrol evresine bebekler, dokuz – on iki ve on sekiz aylar arasında geçerler. Bu evrede fiziksel ve duygusal eylemleri anlayabilir ve gerçekleştirebilir düzeye gelirler. Çevreleriyle iletişim kurarlar. Bu dönemde bir şey yaptıklarında sevinirler, hata yapınca utanırlar, kendi duygu durumlarını anlayabilir hale gelirler. Bakım veren kişi duygu ve davranış düzenleme bağlamında referans alınmaktadır. Bununla birlikte bu evrede kontrol artık bilişsel süreç becerilerini de kapsar (Kopp, 1982, s. 203). Bebek, yetişkinin hangi davranışları onaylayıp hangi davranışları onaylamadığının farkındadır, uyum sağlar. Bebek, ebeveynin isteklerine göre davranmaya başladıktan sonra bilinçli şekilde uygun olmayan davranışları engeller. Uygun olmayan davranışın engellenmesi olarak ortaya çıkan engelleyici kontrol yaşamın ilk yıllarında oluşmaya başlar. Bu dönem öz düzenlemenin ilk somut adımı olarak düşünülebilir (Kopp, 1982, s. 203-204).

Bu dönemde gelişimi başlayan dikkat sistemi başlarda istemsiz ve biyolojiktir. Sosyal etkileşim ve deneyimlerle bu sistem istemli hale gelir. Bakım veren kişi, bebeğin

çevresindeki zengin uyarıcılarla çeşitli etkinlikler yaparak dikkatini yönlendirmesi için ona destek olabilir. Bebek zaman içinde çevresinden destek almadan dikkatini düzenlemeye ve odaklanmaya başlar (Rothbart & Posner, 2005, s.104). Gergin duygu durumunda olan bebeklerin dikkatleri farklı nesnelere çekilerek olumsuz duyguların azaltıldığı görülmüştür. Bebekler olumsuz duygularını azaltmada parmak emme, nesneye bağlanma, dikkati farklı bir yere odaklama ve görmezden gelme gibi stratejiler kullanmaktadır (Rothbart & Sheese, 2007).

Kontrol evresinde davranış kontrolü için dışsal bir etkene ihtiyaç duyan çocuk, 24. aydan itibaren dördüncü evre olan öz kontrol evresine geçer. Bu evrede öz kontrol becerisi, çocuğun davranışlarını yetişkin beklentilerine göre düzenleyebilmesi, isteklerini erteleyebilmesi ve yanında bir yetişkin olmaksızın beklentilere uygun davranış gösterebilmesi olarak ortaya çıkar. Bu dönemde kuralları öğrenen çocuk uygun davranış göstermek için düşünce ve davranışlarını kontrol eder (Kopp, 1982, s. 206-207). Çocuklar 36. aydan itibaren beşinci evre olan öz düzenleme evresine geçer. Bir önceki evrenin öz kontrol becerisi bu süreçte öz düzenlemeye dönüşmeye başlar. Bu dönemde çocuğun kendi süreçlerini kontrol etme becerileri gelişmiş ve kendinden başkasını düzenleyecek düzeye gelmiştir. Üç, dört yaşlarına doğru çocuklar artık öğrendikleri kuralları ve bilgileri sosyal çevrelerinde ve sınıf ortamında da kullanırlar. Yönergelere uymayan arkadaşlarını düzenlemeye çalışır, onlara kuralları hatırlatırlar. Bu diğerini düzenleme davranışına işaret etmektedir. Bu durum öz düzenlemenin başladığını göstermektedir (Kopp, 1982, s.206-207).

Çocukları 36. aydan itibaren öz düzenleme evresine geçişi aynı zamanda okul öncesi eğitimin başlama zamanına denk gelmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların sosyal çevrelerinin gelişmesiyle birlikte farklı durumlar deneyimleme fırsatları olur. Bu deneyimler, çocukların davranış, duygu ve dikkat kontrolü süreçleri ile ilgili kendilerine ait stratejiler oluşturmalarını sağlar. Okul öncesi eğitim kurumlarında planlanacak çok yönlü etkinliklerle bu becerilerin kazanımı desteklenebilir (Bordova & Leong, 2010).

2.5. Sosyal Beceriler

Çocuk, doğduğu andan itibaren kendini sosyal bir etkileşimin içinde bulur. Öncelikli çevresi anne, baba, kardeşler ve diğer aile üyeleri iken büyüdükçe bu sosyal çevre genişler. Çocuğun bu sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi için sosyalleşmesi gerekmektedir. Sosyalleşme; yaşanan toplumun inanç, değer, tutum ve kurallarına göre beklenen sosyal

davranışların öğrenilmesi ve bu davranışlara göre hareket edilebilmesidir (Bacanlı, 1997, s. 1; Günindi, 2008, s. 20; San Bayhan & Artan, 2011, s. 237). Sosyalleşme süreci sosyal gelişimin bir parçasıdır ve bu süreci etkileyen en önemli etmenlerden biri sosyal becerilerdir. Bireylerin olumlu sosyal etkileşimler kurmasını sağlayan sosyal beceriler yaşama uyum sağlamada kazanılması gereken en önemli becerilerdendir (Combs & Slaby, 1977, s. 162; Lynch & Simpson, 2010, s. 4).

Sosyal beceriler üzerine birçok görüş ve tanım bulunmaktadır. Bu görüşlere bakıldığında; sosyal beceriler, bireylerin birbirleriyle etkileşimlerinde, kendinin ve başkalarının davranış, duygu ve düşüncelerini anlama ve bu durumlara uygun davranış geliştirme yetisi olarak görülmektedir (Marlowe'dan aktaran Karateke, 2016).

McFall ise bireyin çevresi tarafından ona yüklenen görev ve rollere uygun davranış göstermesini sosyal beceriler olarak adlandırmıştır (McFall, 1982).

Cartledge ve Milburn sosyal becerileri, bireyin sosyal çevresi ile etkileşimleri sırasında olumsuz tepkilerini olumlu tepkilere çevirebilmesi, tepkilerini içinde yaşadığı sosyal topluma uygun biçimde ifade etmesi, içinde bulunulan duruma bağlı olarak amaca yönelik davranışlar göstermesi şeklinde tanımlamıştır (Cartledge & Milburn'den aktaran, Çimen, 2009, s. 23).

Gresham ve Elliot sosyal becerileri, bireyin başkalarıyla girdiği sosyal etkileşimlerinde yanlış olarak tanımlanan davranışlardan kaçınarak doğru davranışı seçme, sosyal olarak kabul gören davranışları sergileme becerisi olarak tanımlamıştır (Gresham & Elliot, 1990, s. 1).

Wilson ve Sabee ise sosyal becerileri, sosyal etkileşimlerde yol gösterecek, amaca yönelik davranış göstermesini sağlayacak, çocuğun bilinçli olarak başvurduğu özel yollar olarak açıklamıştır (Wilson & Sabee, 2003, s. 32).

Margalit'e göre sosyal beceriler, bireyin yaşadığı deneyime bağlı değişen, kurallarla belirlenmiş amaca yönelik davranışlardır (Margalit'den aktaran, Sazak, 2003, s. 7). Rin ve Markle ise sosyal becerileri, bireylerin kişilerarası ilişkilerinde birbirlerini etkiledikleri davranış repertuarı olarak tanımlamış; kişinin başkalarını incitmeden davranış gösterme, olumsuz davranışlardan kaçınma ve olumlu davranışlarda bulunma ve sosyal yönden becerikli ve başarılı olma ölçütü olduğunu vurgulamışlardır (Rin & Markle, 1979, s. 108).

Yapılan sosyal beceri tanımlarına bakıldığında sosyal becerilerin birçok açıdan değerlendirilerek açıklandığı görülmüştür. Genel kapsamda ele alınacak olursa sosyal beceriler: kişinin olumsuz tepkiler oluşturacak durumlardan kaçınmasını ve çevresiyle olumlu etkileşimler kurmasını sağlayan, toplumun beklentilerine uygun ve öğrenilmiş; paylaşma, yardımlaşma, iş birliği, iletişim kurma, kendini ifade etme, arkadaşlık becerileri ve nezaket becerileri gibi davranışlardan oluşmaktadır (Elliot & Busse, 1991, s. 64). Sosyal beceriler, kişinin arkadaşları, ailesi, sosyal çevresi ve kendisi tarafından kabul görmesini sağlayan ve sosyal bağımsızlığını kazanmada kişiyi destekleyen becerilerdir (Bremer & Smith, 2004, s. 1). Bireylerin sosyal beceri düzeylerinin onların sosyal etkileşimlerini etkilediği yapılan tanımlarla vurgulanmıştır.

2.6. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması

Sosyal becerilerin sınıflandırılmasında birçok farklı bakış açısının olduğu görülmüştür. Calderalla ve Merrel, sosyal becerileri beş boyutta sınıflandırmıştır. Bunlar; akranlarla ilişkili beceriler, kendini düzenleme becerileri, akademik beceriler, atılganlık/girişimcilik becerileri ve uyma becerileridir (Calderalla & Merrel, 1997).

- Akranlarla ilişkili beceriler; başkalarına yardım etme ve onlardan yardım talep etme, onları takdir etme, oyuna ve iletişime çağırma, kolaylıkla arkadaşlık kurma, diyalog başlatma ve tartışabilme, başkalarının haklarını savunma ve onların duygularını anlama, liderlik rolü üstlenebilme, gülme ve güldürebilme becerilerini kapsamaktadır.
- Kendini düzenleme becerileri; sıra bekleme, kurallara uyma, problemlere karşı soğukkanlı olma, uzlaşma, eleştiri kabul edebilme, kızgınlığını kontrol etme becerilerini içermektedir.
- Akademik beceriler; yönergeleri takip etme/yönergelere uyma, boş zamanlarını değerlendirme, ihtiyacı olduğunda yardım isteme becerilerini içermektedir.
- Uyma becerileri; kurallara ve talimatlara uyma, paylaşma, sorumluluklarını gerçekleştirme, eleştiriye uygun tepki verme becerilerini içermektedir.
- Atılganlık becerileri; tanışmaya çalışma, başkalarıyla iletişim başlatma, duygularını ifade etme, gruba rahatça katılma, farklı ortam ve durumlarda kurallara uyma, karşı cins ile rahatça iletişim kurma, arkadaşlarını oyuna çağırma, kendi adına iyi şeyler yapma ve söyleyebilme becerilerini içermektedir (Calderalla & Merrel, 1997).

Goldstein, Sprafkin, Gershaw ve Klein sosyal becerileri altı boyutta sınıflandırmıştır. Bu beceriler; başlangıç sosyal, ileri sosyal, duygularla başa çıkabilme, saldırganlığa alternatif, stresle baş edebilme ve planlama becerileridir (Goldstein, Sprafkin, Gershaw ve Klein, 1980).

- Başlangıç sosyal becerileri; başkalarıyla diyalog başlatma ve diyaloğa devam etme, dinleme, sorular sorma, kendini anlatma ve teşekkür etme becerilerini içermektedir.
- İleri sosyal beceriler; yönergeleri takip etme ve yönerge söyleme, yardım isteme, özür dileme, etkileşime katılma ve başkalarını ikna etmeye çalışma gibi beceriler içermektedir.
- Duygularla başa çıkma becerileri; kendinin ve başkalarının duygularını fark etme, anlama ve ifade etme, öfke ve korku durumlarıyla başa çıkabilme, kendini ödüllendirme becerilerini içermektedir.
- Saldırganlığa alternatif beceriler; uzlaşma, kendini kontrol etme, hakkını savunma, çatışma ve kavgadan kaçınma, paylaşma, yardımlaşma ve izin isteme becerilerini içermektedir.
- Stresle başa çıkma becerileri; olumsuz duygu, durum ve hatalarla baş edebilme, hayır diyebilme ve hayır cevabını kabul edebilme, grup baskısıyla baş edebilme becerilerini içermektedir.
- Planlama becerileri; hedef belirleme, sorunun nedenini bulma, yeteneklerini belirleme, bir konu üzerinde karar verme ve dikkatini konuya yoğunlaştırabilme becerilerini içermektedir (Goldstein vd., 1980)

Young ve West, sosyal becerileri işlevlerine göre beş boyutta sınıflandırmıştır. Bunlar; etkileşimi artıran sosyal beceriler, hoş olmayan durumlarla başa çıkmamızı sağlayan sosyal beceriler, çatışmayı çözmeye yardımcı sosyal beceriler, halihazırda bulunan etkileşimleri sürdürmeye yarayan sosyal beceriler ve atılgan becerilerdir (Jenson, Sloane & Young, 1988).

- Etkileşimi artıran beceriler; selamlaşma, oyuna katılma ve başkalarını katma, paylaşma, yardımlaşma, soru sorma, teşekkür, rica ve iltifat etme, yakınlık ve ilgi gösterme, bilgi verme ve rahat hissettirme becerilerini içermektedir.
- Hoş olmayan durumlarla baş edebilmemize yardım eden beceriler; istekleri reddedebilme, hayır diyebilme, dalga geçme ile baş edebilme, akran baskısıyla başa çıkma, özür dileyebilme ve şikâyet etme becerilerini içermektedir.

- Çatışmayı çözmeye yönelik beceriler; uzlaşma, tartışma, üzerine düşünme, problem çözme, görüşme becerilerini içermektedir.
- Diğer beceriler; halihazırda devam eden sosyal etkileşimleri sürdürmemize yardımcı olur.
- Atılgan beceriler; ilgi gösterme, duygularını ifade etme, isteği tekrarlama, hayır diyebilme, özür dileme ve özürle başa çıkma becerilerini içermektedir (Jenson, Sloane & Young, 1988).

Akkök ise sosyal becerileri, etkileşim başlatma ve devam ettirme becerileri, grupla çalışabilme becerileri, duyguları anlamaya yönelik beceriler, saldırgan/olumsuz davranışlar ile baş edebilmeye yönelik beceriler, stres ve yoğun duygularla baş edebilme becerileri, plan yapma, organize etme ve sorun çözme becerileri olarak altı boyutta sınırlandırmıştır (Akkök, 1999).

- Etkileşim başlatma ve devam ettirme becerileri; diyalog başlatma ve devam etme, dinleme, kendini anlatma ve başkalarını tanımaya çalışma, nezaket ifadelerini kullanma, yardım talep etme, grupla birlikte hareket edebilme, yönerge takip etme ve yönerge söyleme, özür dileme becerilerini içermektedir.
- Grupla çalışabilme becerileri; grup içinde sorumluluk alma ve verilen göreve uyma, arkadaşlarının görüşlerini anlamaya çalışma becerilerini içermektedir.
- Duyguları anlamaya yönelik beceriler; arkadaşlarının ve kendinin duygularını fark etme, anlama, duygularını söyleme, kendi öfkesiyle ve başkalarının öfkesiyle baş edebilme, korku ile başa çıkma, sevgi ve iyi duyguları söyleme ve kendine ödül verme becerilerini içermektedir.
- Saldırgan/olumsuz davranışlar ile baş edebilmeye yönelik beceriler; paylaşma, yardımlaşma, uzlaşma, izin alma, hakkını savunma ve koruma, kızgınlık ve alay etmeyle baş edebilme, kavgadan kaçınma becerilerini içermektedir.
- Stres ve yoğun duygularla baş edebilmeye yönelik beceriler; başarısızlıkları ve utanılan durumları kabul edebilme, grup baskısı ve yalnızlık ile baş etme becerilerini içermektedir.
- Plan yapma, organize etme ve sorun çözme becerileri; bilgi toplama, sorunun nedenini araştırma, karar verme, amaç oluşturma ve bir işe yoğunlaşma becerilerini içermektedir (Akkök, 1999).

Gresham ve Elliot, sosyal becerileri yedi boyutta sınıflandırmıştır. Bunlar; iletişim, iş birliği, kendini anlatma, sorumluluk sahibi olma, empati yapabilme, grupla çalışabilme ve kendini düzenleme becerileridir (Gresham & Elliot, 2008).

- İletişim becerileri; konuşurken ses tonunu ayarlayabilme, göz kontağı kurma ve sırasını bekleme, konuşmada nazik ifadeler kullanma, beden dilini ve mimikleri uygun kullanma becerilerini içermektedir.
- İş birliği yapma becerileri; iş birliği yapma, paylaşma, kurallara ve yönergelere uyma becerilerini içermektedir.
- Kendini ifade etme becerileri; iletişim başlatma ve sürdürme, kendini tanıtma, soru sorma ve sorulara cevap verme becerilerini içermektedir.
- Sorumluluk alma becerileri; eşyalarına ve işine önem gösterme, yetişkinlerle iletişim kurma yeteneği gösterme becerilerini içermektedir.
- Empati kurabilme becerileri; başkalarıyla ilgilenme ve başkalarının düşünce ve bakış açılarına saygı gösterme becerilerini içermektedir.
- Grupla birlikte hareket etme becerileri; gruba katılma, başkalarını davet etme, başkalarıyla konuşma ve iletişim başlatma ve arkadaşlık kurma becerilerini içermektedir.
- Kendini kontrol etme becerileri; anlaşmazlık durumlarında uzlaşma, olumsuz duygularla başa çıkma becerilerini içermektedir (Gresham & Elliot, 2008).

Farklı kişiler tarafında yapılan çeşitli sınıflandırmalara bakıldığında benzer becerilerin benzer başlıklar altında toplandığı görülmüştür. Kendini tanıtma, ifade etme, iletişim başlatma ve sürdürme gibi beceriler iletişim başlangıç becerilerine yönelik; yardımlaşma, paylaşma, oyuna davet etme, arkadaş edinme, kolaylıkla arkadaşlık kurma gibi beceriler arkadaşlık becerilerine yönelik; uzlaşma, duygularını ifade etme, kötü durumlar ve baskıyla baş edebilme gibi beceriler duyguları kontrol etme becerilerine yönelik ve soru sorma, bilgi toplama, cevap verme, işbirliği yapma, plan yapma, bir işe yoğunlaşabilme gibi beceriler de akademik becerilere yönelik beceriler şeklinde sınıflandırılmıştır.

2.7. Erken Çocuklukta Sosyal Becerilerin Önemi

Sosyal beceriler çevreyle ve başkalarıyla olumlu etkileşimler kurulmasını destekler. Çocuklar bu becerileri çevrelerinde onlara çeşitli durumlarda nasıl davranacaklarına ilişkin model olan yetişkinlerden ve akranlarından öğrenir. Erken çocukluk döneminde öğrenilen

sosyal beceriler çocukların gençlik ve yetişkinlikte kuracakları ilişkilerin temelini oluşturur (Ladd & Burgess, 2001, s. 1585). Sosyal gelişimin temellerinin de atıldığı erken çocukluk döneminde çocukların sosyal becerileri öğrenmesi ve sosyal beceri patikleri yapmaları büyük önem taşımaktadır (Lynch & Simpson, 2010, s. 3).

Erken çocukluk döneminde çoğu çocuk gününün büyük bir kısmını okul öncesi eğitim veren kurumlarda geçirmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında akranlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşime geçerek sosyalleşirler. Bu sosyalleşme alanları çocuklara öğrendikleri ve öğrenecekleri sosyal ve diğer beceriler için pratik fırsatı sağlar. Çocukların süreç içinde kazandıkları sosyal beceriler, öğrenecekleri yeni beceriler için onlara kolaylık sağlar. İş birliği yapabilen, yardım isteyebilen, kendini ifade edebilen, olumsuz durumlarla başa çıkabilen sosyal beceri düzeyi yüksek çocukların akademik ve diğer becerileri de daha kolay öğrenebileceği düşünülmektedir (Akkök, 1999, s. 19-20).

Okul öncesi dönemde sosyal gelişimin sağlanamaması ve sosyal becerilerin kazanılmaması durumunda; gençlik, yetişkinlik ve tüm yaşamı boyunca bireyi etkileyecek olumsuz durumlarla baş edememe, saldırganlık, bir gruba ait olamama, içe kapanıklık, kendini ifade edememe, yaşanılan sosyal çevreye uyum sağlayamama gibi olumsuz durumlar ortaya çıkmaktadır. Bu durumlar hem bireyin kendi sağlığını hem de toplumun sağlığını tehlikeye atmaktadır (Kapkıran, İvrendi & Adak, 2006, s. 21). Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocukların sosyal becerileri kazanımlarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Sosyal becerilerdeki yetersizlik bireyin akademik becerilerini de etkilemekte ve doğal olarak okul başarısını da düşürmektedir. Dinleme, yönergelere ve kurallara uyma, paylaşma, yardımlaşma, sıra bekleme gibi temel sosyal becerileri öğrenmeden okula başlayan çocukların hem arkadaşlarıyla hem de yetişkinlerle anlaşmada güçlük çektikleri görülmüştür. İlerideki okul hayatlarında bazı gençler sosyal becerilerindeki yetersizlikler nedeniyle okuldan atılabilmektedir (Bremer & Smith, 2004). Sosyal becerilerdeki yetersizlikler, bireylerin saldırgan davranışlar sergilemesine ve sosyal kabul edilebilirliği düşük davranışlarda bulunmasına neden olabilmektedir. Aynı zamanda kaygı, içe kapanıklık ve bazı psikolojik sorunlara neden olabileceği düşünülmektedir. Sosyal beceri yetersizliği olan bireylerin genellikle yalnız ve sosyal izolasyon yaşayan bireyler olduğu ifade edilmektedir. Bu bireylerin kişisel hayatlarında ve mesleki yaşamlarında duygusal ve davranışsal problemlerle karşılaştıkları görülmüştür (Chadsey-Rusch, 1992; Çiftçi, 2001; Merrel & Gimpel, 1998; Zirpoli & Melloy, 1997).

Erken çocukluk yıllarında kazanılan sosyal becerilerin bireylerin ileriki yaşamlarında karşılaşacakları suça yönelim, kendini gerçekleştirememe, düşünmeden kendini ve başkalarını tehlikeye atma, bulunduğu çevreye uyum sağlayamama, başkalarına saygı göstermeme, meslek edinememe gibi sosyal ve davranışsal problemleri önleyebileceği düşünülmektedir (Ceylan, 2009; Çetin, Bilbay & Kaymak, 2003).

2.8. Erken Çocuklukta Sosyal Becerilerin Gelişimi

Bireyler için sosyalleşme süreci doğumla başlar ve yaşamın sonuna kadar devam eder. Bebeğin sosyal beceri kazanımının temeli ailede atılır. Bebek ilk iletişimlerini ona bakım veren kişilerle kurar ve çevresinde onları izleyerek, nasıl tepki vermesi gerektiğini, farklı durumlarda nasıl davranması gerektiğini öğrenir. İlk aylardan itibaren bebekler çevresindeki kişilere gülme, tepki verme ve ortamdaki değişikliklere göre ses çıkarma gibi sosyal etkileşimlerde bulunur (McGinnis & Goldstein, 2003).

Beş ve dokuz aylar arasında nesnelere uzanmaya başlayan bebekler, dokuzuncu aydan sonra çevrelerinde duydukları ses ve davranışları taklit etmeye başlarlar. On ikinci aydan itibaren çocuğun sosyal etkileşimlerinde artış görülmektedir. Akranlarıyla iletişime geçmeye başlar. Birbirlerine uzun süre bakar ve dokunurlar (Berk, 2008, s. 259). Etkileşime geçmek için çeşitli sesler çıkardıkları ve davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bir yaş civarında akranlarından hoşlanırlar ancak onlarla oyun oynamazlar. Duygularını birbirlerine yansıttıkları görülmüştür (Broadhead, 2004).

İki yaşına doğru çocuğun yürümeye başlaması ve dil becerilerinin gelişimiyle birlikte sosyal etkileşimleri artar. Çevresiyle iletişime geçmesi yine ebeveynleri aracılığıyla olur. Daha fazla yetişkin ve akranla etkileşime geçen çocuğun sosyal becerileri çeşitlenmeye başlar. Yürüme ve dil becerilerinin gelişimiyle birlikte çocuk bağımsız davranmaya başlar ve kendini kanıtlamaya çalışır. Yardım istemez, bir işi kendi kendine başarmaya çalışır, büyüklerin sözünü dinlemez, kısıtlandığında sinirlenir. Bu dönemde aynı cinsiyetten oyun arkadaşı seçmeye çalışırlar (Graziano & Waschull, 1995, s. 235-237). Çeşitlenen etkileşimler sonucunda çocukta taklit, ilgi çekme, utanma, iş birliği, rekabet gibi sosyal tepkiler gelişmeye başlar. Üç yaşına doğru çocuk arkadaşlarıyla oyun oynamaya başlar. Oyunla çevresiyle etkileşim kurar. Artık daha sosyal bir bireydir. Grupla birlikte oynama, oyun esnasında etkileşim kurma becerileri gelişir. Paylaşma ve yardımlaşma becerileri tam

olarak gelişmemiştir. Oyun esnasında tartışmalar yaşayabilir (Seevers & Jonas Blank, 2008).

Dört yaşa doğru çocuk bulunduğu çevrenin kurallarını ve birlikte yaşadığı kişilerin isteklerini anlamaya başlar. Üç yaşa göre daha sakin ve kontrollüdür. Bağımsızlık becerilerini göstermeye çalışır ve inatçıdır. Oyun arkadaşları seçiminde daha seçicidir. Oyunlar sırasında yaşanan çatışmalarda tartışır ve uzlaşmaya çalışırlar. Çocuk sadece kendi isteklerini değil başkalarının isteklerinin de önemsemesi gerektiğini deneyimlemeye başlar. Bu dönemde çocuk girişimci ve atılgandır. Oyun esnasında paylaşma, sıra bekleme, yardımlaşma, hakkını koruma, kuralları fark etme ve içselleştirme gibi becerileri gelişmeye başlar (Bak, 2011, s. 209-211; Combs & Slaby, 1977, s. 170-172). Beş yaşına doğru çocuk belirgin şekilde toplumsallaşmaya başlar. Çevresindeki insanlarla kişisel ve sosyal iletişimi artmıştır. Akranlarıyla etkileşim içinde olmak bu yaş grubu çocuk için çok önemlidir. Grupla oyun kurmaktan hoşlanır. Sorumluluk almaya başlar, başladığı işi bitirmeye çalışır. Bu yaşta oldukça sosyal ve konuşkandır (Elliot & Busse, 1991, s. 67-69).

Altı yaş civarında çocuk anasınıfına başlar ve arkadaş çevresi genişler. Okulda yaptıkları etkinliklerle ve çevresinin genişlemesiyle sosyal becerileri gelişmeye devam eder. Akranları arasındaki sosyalliği onun için önemlidir. Bu yaşta daha kararsız ve hareketlidirler (Lynch & Simpson, 2010, s. 6-7). Sosyal kuralları anlamaya başlar, duygularını karşısındaki kişiye belli edebilirler. Meraklıdırlar, çevrelerindeki her şeye ilgi duyar ve öğrenmek isterler. Grupla oyun oynamayı severler. Oyunda kural koyucu rolleri vardır. Sorumluluk almaya isteklidir ve sorumluluğunu yerine getirir. Yeni oyunlar bulmaya ve farklı şeyler denemeye isteklidir (Merrel & Gimpel, 2014).

Doğumdan itibaren gelişimi başlayan sosyal becerilerin okul öncesi dönemde planlanacak çok yönlü etkinliklerle kazanımı desteklenebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların sosyal etkileşime geçme düzeyleri artmaktadır. Kuracakları bu sosyal etkileşimlerle öğrendikleri sosyal becerilerin pratiğini yapma fırsatları bulunmaktadır.

2.9. Okul Öncesinde Öz Düzenleme Eğitimi

Okul öncesi dönem, çocukların çevreyi araştırıp tanımaya başladığı, akranlarıyla iletişim kurduğu, merak ettiği, sorular sorduğu, yaşadığı kültürün normlarına uygun eylemleri öğrenmeye başladığı dönemdir. Okul öncesi dönemde önemli olan sosyal becerilerin gelişimine yardımcı olan öz düzenleme becerileri uzun vadede akademik başarıyı

geliştirerek, hedefe yönelik davranış yönetimi ve diğer okul kademelerine sorunsuz geçişi sağlamaktadır (Çeliköz, Kefi & Erişen, 2013, s. 301).

Öz düzenleme, doğal süreçte oluşan düşünceler, duygular ve hedeflere ulaşabilmek için amaca yönelik tüm süreçleri düzenleme ve uyarlama döngüsüdür. Öğrenme süreci içerisinde öz düzenleme, kişinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması, öğrenme sürecine yönelik kendini en iyi şekilde düzenlemesi ve süreçte kendini öğrenmeye yönelik şekilde planlayarak kontrol edebilmesidir (Zimmerman, 2000, s. 14-15). Yani bireyin kendi öğrenme yöntemini, neyi nasıl öğrendiğini keşfederek, zihnini ve çevresini öğrenmenin sağlanacağı zemine göre düzenleyebilmesidir. Çocuklar bunu küçük yaşlardan itibaren yapmaya başlarlar.

Çocuklar öğrenme yeteneklerini hayatlarının ilk yıllarında geliştirirler. Çocuk bu ilk yıllarda bağımsız olarak etkinlik başlatarak, düzenleyerek ve etkinlikler üzerine düşünüp planlamalar yaparak kendi öğrenme sürecini düzenleyebilir hale gelir (Blair & Razza, 2007, s. 648). Bu nedenle hayatın ilk yıllarından itibaren çocuğun kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmesi teşvik edilmelidir. Çocuğun edindiği ilk öğrenme deneyimleri hayatı boyunca edineceği diğer deneyimlerin temelini oluşturacaktır (Hendy & Whitebread, 2000). Araştırmalar, öz düzenleme becerisinin erken çocuklukta kazanılmasının çocukların ileri dönemdeki akademik becerileri için yordayıcı olduğunu vurgulamaktadır (Blair & Razza, 2007; Mulder, Hoofs, Verhagen, Veen & Leseman, 2014; Sylva, Sammons, Melhuish, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004). Olabildiğince erken yaşlarda teşvik edilen öz düzenleme becerisi kazanımının çocukların üstbiliş ve matematik becerilerini geliştirdiği görülmüştür (Hidi & Ainly, 2008; Perels, Dignath & Schmitz, 2009; Tominey & McClelland, 2011).

Erken yıllarda çocuklara öz düzenlemeye dayalı bir eğitimin verilmesi çocukların çeşitli öz düzenleyici süreç pratikleri yapmalarına; bilişsel süreçlerini, dikkatlerini, motivasyonlarını, davranışlarını ve duygularını öğrenme sürecine göre kontrol etmelerine fırsat sağlar (Cobb, 2003, s. 11). Öğrenme sürecinin temeline öz düzenleme becerisinin koyulması çocukların bilişsel açıdan kendi öğrenme süreçlerini planlamasını, düzenlemesini, yürütmesini; güdüsel ve davranışsal açıdan kendini değerlendirmesini ve süreçte özerk olmasını; duygusal açıdan ise duygu ve düşüncelerini sürece yönelik kontrol ederek öğrenme çevresini oluşturmasını sağlar. Öz düzenleme eğitim deneyimleri ile çocuklar öğrenme süreçleri için gereken motivasyon, duygu, düşünce, davranış ve eylemleri planlayarak sistematik bir biçimde uygulayabilir (Dweck & Master, 2008, s. 31).

Çocukların okul öncesi dönemde öz düzenleme becerisini kazanmaları; tüm gelişim alanlarını desteklerken okula uyum, akademik başarı ve sürekli öğrenmenin sağlanmasının da temelini oluşturur (Duckworth & Carlson, 2013, s. 209). Bunun yanında, sosyal duygusal alanda erken yaşlarda başlayan yetersizliklerine müdahale edilmeyen çocuklarda bu durum uyum sorunlarına ve ileride toplumdan reddedilmeye neden olabilmektedir (Blair & Raver, 2015, s. 714).

Okul öncesi eğitim kurumlarında verilecek öz düzenleme eğitimi çocukların bu becerilerinin daha iyi geliştirilmesini sağlar. Sınıf ortamında oluşturulacak rutinler çocukların davranışlarını bu rutinlere göre düzenlemesine yardımcı olur. Örneğin güne başlama zamanında çocuğun deneyimleyebileceği birçok öğrenme merkezinin olması onun katılmak istediği öğrenme merkezlerine göre zamanını ve bilişsel süreçlerini kontrol etmesine yardımcı olur. Sınıfta genel kuralların olması, bu kurallara ilave her etkinliğin de kendi kuralının olması çocukların davranışlarını bu kuralarla göre düzenlemesini sağlar (Gaskil & Hoy, 2002, s. 195-196). Çocuğun sınıfta akranlarıyla ve öğretmeniyle kuracağı iletişimle ve öğrenme sürecinde öğretmeninin ve arkadaşlarının davranışlarını gözlemlemesi ile onların durumlara verdiği tepkileri öğrenebilir. Akranlarıyla sınıfta yaşadığı sorunları çözme süreci çocuğun duygularını düzenleyebilmesini sağlar. Öğretmenin vereceği dönütler çocuğun anında geri bildirim almasını sağlayacağı için eylemlerini kontrol etme becerilerinin okul öncesi kurumlarında hazırlanan etkinliklerle daha hızlı geliştirilebileceği düşünülmektedir (Bronson, 2000).

Öz düzenleme becerilerine yönelik kazanımların belirlenmesi ve bu kazanımlara göre oluşturulacak etkinlikler çocukların öz düzenleme becerileri üzerine yoğunlaşmalarını sağlar. Öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik planlanan etkinliklerle çocukların sorumluluk almaları ve konuya yönelik deneyimlerinin artması öz düzenleme becerilerinin daha hızlı gelişmesine yardımcı olur. Etkinlikler sırasında zayıf ve güçlü yönlerinin farkına varan çocuk bunları geliştirmek için davranışlarını düzenleme çabasına girebilir. Okul öncesi eğitimde devamlı etkinliklerle çocukların öz düzenleme becerilerine yoğunlaştırılması bu becerinin gelişimini olumlu etkiler (Eisenberg, Valiente & Eggum, 2010).

2.10. Okul Öncesi Öz Düzenleme Eğitiminin Sosyal Becerilere Etkisi

Öz düzenleme; bireyin sosyal bir çevrede bulunmadığı zamanlarda da yani dış gözlemciler olmadığı durumlarda bile sosyal olarak kabul edilebilir biçimde davranabilmesidir (Kopp, 1982, s. 199). Sosyal bağlamda, sosyal kabul edilebilirlik ile doğrudan ilgili olduğu için öz düzenleme becerisinin gelişimi bireyin tüm gelişim alanları için önemli bir yere sahiptir. Öz düzenleme, bireyin sosyal olay ve durumlar karşısında davranışlarını düzenleyerek davranış esnekliğini ve uyum sağlama becerisini artırır (Zimmerman, 2000, s. 14). Birey gereksinimlerini doğrudan içinde yaşadığı ve bulunduğu çevreden karşılamaktadır. Yaşanan çevrede sosyal kabul görme, onaylanma, çevreye uyum sağlayabilme ve kendini kontrol edebilme, içinde bulunulan sosyal çevrede var olmak ve hayatta başarılı olmak için önemli unsurlar olarak görülmektedir (Baumeister & Vohs, 2004, s. 2).

Sosyal ilişkiler, yaşantı ile birlikte değişip gelişmektedir. Bireyin kendini, yaşadığı dünyayı, bulunduğu sosyal çevreyi tanıyıp, uyum sağlaması için sosyal ilişkiler çok önemlidir. Günlük hayat ve okul başarısını sağlamada bilişsel yeteneklerin yanında artık duygusal zekâ ve sosyal beceriler de aranmaya başlanmıştır. Bireylerin bulundukları sosyal çevreye uyum sağlayabilmeleri, o çevrede var olabilmeleri ve eğitim kurumlarında başarı elde edebilme gibi becerilere gelişme ortamı sağlayacak sosyal becerilerin gelişmiş olması gerektiği düşünülmektedir (Luczynski & Hanley, 2013, s. 356).

Öz düzenleme becerisi gelişmiş okul öncesi dönem çocukları sırasını bekleyebilme, eşyalarını paylaşabilme, başka birinde bulunan nesneyi almak istediğinde bu dürtüsünü kontrol edebilme, sınıfın kurallarına uyabilme, yardım isteme ve yardım edebilme, kriz durumlarında sakin kalarak uzlaşabilme ve sınıf rutinlerini takip etme gibi becerilere sahiptir (Blair, 2002; Calkins & Fox, 2002). Bahsedilen bu sosyal becerileri gösteren çocuklar; dikkatini, düşüncelerini, davranışlarını ve duygularını düzenleme boyutunda, bu sosyal becerileri göstermede zorluk çeken çocuklara göre önemli düzeyde ilerleme sergilemektedir. Çocuğun bu sosyal becerileri gösterebilmesi, dürtülerini kontrol etmesi, dikkatini yoğunlaştırabilmesi, davranış ve düşüncelerini esnek bir şekilde amaca yönelik düzenleyebilmesi gibi becerileri gerektirmektedir (Meyers & Berk, 2014). Bu nedenle öz düzenleme ve sosyal beceriler iç içe geçmiştir ve gelişimleri birbirleriyle paraleldir.

Farklı eğitim kurum ve ortamlarında yapılan araştırmalarda, aynı yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeyleri karşılaştırıldığında; sosyal beceri düzeyi yüksek olan çocukların akademik ve uyum becerilerinde daha başarılı oldukları bulunmuştur (Winsler & Wallace, 2002). Yine yapılan başka bir araştırmada, çocukların okuldaki ilişkilerinin niteliksel

boyutu ve derinliğinin onların gelecekteki bireysel uyum becerilerinin yordayıcısı olduğu vurgulanmıştır. Sosyal beceri düzeyi düşük ya da sosyal becerilere hiç sahip olmayan çocuk ve yetişkinlerin saldırgan ve anti-sosyal davranışlara yatkınlık düzeyinin yüksek olduğu belirtilmiştir (Yeates & Selman, 1989).

Erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerisi ile sosyal becerilerin gelişimi arasında birbirlerini etkileyen bir ilişki bulunmaktadır. Öz düzenleme becerisi ile gelişen dikkat, duygu ve davranışların kontrol edilmesi ve düzenlenmesi sosyal becerilerin kazanımını kolaylaştırmaktadır (Pelco & Reed-Victor, 2007). Yapılan bir çalışma erken çocukluk döneminde gelişen dikkat/dürtü kontrolü ve davranış düzenleme becerisinin, bireyin ileriki dönemdeki kişiler arası ilişkilerinde sosyal becerilerin niteliğini ve başarısını artırdığı görülmüştür (Bondurant, 2010). Başka bir çalışmada çocuklara uygulanan duyguları tanıma ve kontrol etme, davranışsal süreçleri düzenleyebilme ve kriz durumlarını yönetebilme ile ilgili müdahale programının, çocukların akranları ve yetişkinler ile arasındaki sosyal etkileşimlerini artırdığı, sosyal beceri düzeylerini yükselttiği ve daha az anti sosyal davranışlar göstermelerini sağladığı görülmüştür (Denham & Burton, 2003). Bir çalışmada da çocukların kendilerini kontrol etme kapasitelerinin sosyalleşmeleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Luria'dan aktaran Tupper, 1999). Öz düzenleme becerisinin bireyin okul başarısı, sosyal hayata uyum sağlama, iş yaşamında birden fazla şeyi aynı anda idare edebilme ve düzenleyebilmesinde önemli rolü olduğu belirtilmektedir. Bu bilgilerden hareketle bireyin içinde bulunduğu sosyal çevreye, okula uyum sağlayabilmesi, güvenli sosyal ilişkiler kurabilmesi ve o sosyal çevrede var olabilmesi için öz düzenleme becerisinin erken yaşlarda kazanılmış olmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Galinsky, 2010).

2.11. İlgili Araştırmalar

2.11.1. Öz Düzenleme ile İlgili Araştırmalar

Solomon vd., (2018), Kanada'da zihin araçları programının çocukların öz düzenleme becerileri üzerine etkisini araştırdıkları çalışmalarını 3-4 yaş grubu 20 okul öncesi sınıfı ile yürütmüşlerdir. Araştırmada veriler 'Gündüz/Gece Görevi', 'Baş-Ayak Parmakları-Dizler-omuzlar', 'Güçlü Yönler ve Zorluklar Ebeveyn ve Öğretmen Anketi' ve 'Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği' aracığıyla toplanmıştır. Öz düzenlemeyi, öz düzenleme temelli etkinlikler ve hazırlanan yaratıcı oyun durumları ile destekleyen 'Zihin Araçları Programı' on sınıfa uygulanmıştır. Diğer on sınıfa öz düzenlemeyi direkt olarak desteklemeyen başka bir oyun temelli bir program uygulanmıştır. Programlar 15 ay boyunca çocuklara uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; deney grubunda başlangıçta ebeveynleri tarafından hiperaktivite/dikkatsizlik düzeyi yüksek olarak değerlendirilen çocukların yürütücü işlev becerilerinin ve davranış düzenleme becerilerinin kontrol grubuna kıyasla önemli ölçüde gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

Aydın (2018), 5-6 yaş arası çocukların duygusal zekâ ve öz düzenleme becerileri ile arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasını 5-6 yaş grubu 300 çocukla yürütmüştür. 'Kişisel Bilgi Formu', 'Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği' ve 'Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği' aracılığıyla veriler toplanmıştır. Çalışmadan elde dilen bulgulara göre, çocukların duygusal zekâ ve öz düzenleme becerilerinin yaş ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Duygusal zekâ ile öz düzenleme arasında istatistiksel olarak düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Shiu, Wang ve Chen (2018), çocukların öz düzenleme becerileri üzerine kısa süreli müdahale programının etkisini inceledikleri çalışmalarına 94 çocuk katılmıştır. Müdahale programı öğrenme merkezlerinde, oyun alanlarında oynanacak oyunların planlanması, çember zamanında hikâye okuma, oyun oynama ve şarkılar söyleme gibi çeşitli aktiviteleri içermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre iki grubun puanları arasında öz düzenleme becerileri kazanımı ve gelişimi yönünden deney grubu lehine istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

İleri (2019), erken çocukluk dönemindeki çocukların akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmaya 155 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla 'Kişisel Bilgi

Formu', 'Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği' ve 'Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; çocukların öz düzenleme beceri düzeyi ve akran zorbalığına maruz kalma düzeyinin çocuğun kardeş sayısına, doğum sırasına, anne-baba yaşına, anne-babanın öğrenim durumlarına ve çalışma durumlarına, aile yapısına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Veraksa vd., (2019), Batman filmindeki farklı rolleri canlandırmalarının çocukların öz düzenleme becerilerinden yürütücü işlev becerileri ile arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmaları normal gelişim gösteren ve sosyo ekonomik olarak orta düzeyde olan 5-6 yaş grubu 80 çocuğun katılımı ile yürütülmüştür. Çalışmada bürünülen roller üzerinden yapılan canlandırmalar ile yürütücü işlevler arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada üç deney grubu bir kontrol grubu bulunmaktadır. Deney grubuna en çok tanınan roller verildikten sonra bütün gruplardan canlandırdıkları rolleri hayal etmeleri ve o roldeki gibi davranmaları talep edilmiştir. Gruplar sırayla karakterleri özelliklerine uygun şekilde canlandırmışlardır. Elde dilen sonuçlara göre; bilge karakteri canlandıran grubun öz düzenleme becerilerinden sadece yürütücü işlev becerilerinin bilişsel esneklik alt boyutunda önemli düzeyde gelişme gösterdiği bulunmuştur. Kahraman/iyi karakteri canlandıran gruplar dışında diğer grupların öz düzenleme becerilerinden engelleyici kontrol becerilerinde önemli gelişmeler gösterdiği tespit edilmiştir.

Karakurt (2019), 48-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların dil becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında 48-72 aylık 242 çocuk ve öğretmeni ile çalışmıştır. Çocukların öz düzenlemelerine dair veriler öğretmenleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada 'Kişisel Bilgi Formu', 'Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği' ve 'Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi' veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Yapılan analizlerin sonuçlarına göre öz düzenleme ve dil becerilerinin ailenin öğrenim durumu ve aylık gelirine göre farklılık gösterdiği; yaş, cinsiyet, kardeş sıra ve sayısı değişkenlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çocukların dil becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında olumlu yönlü anlamlı ilişkinin olduğu bulunmuştur.

McClelland vd., (2019), Red Light Purple Light müdahale programının ve bu programın yenilenmiş biçiminin, çocukların matematik, erken okur-yazarlık ve öz düzenleme becerileri üzerine etkilerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmaya sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen toplam 157 çocuk katılmıştır. Araştırmada veriler 'Aile Bilgi

Anketi', 'Baş-Ayak Parmakları-Diz-Omuzlar Görevi', 'Okul Önce Matematik Yatkınlığı Becerileri Formu' ve 'Harf-Kelime Tanıma Testi' aracılığıyla toplanmıştır. Müdahale programının kapsamında öz düzenleme temelli müzikli ve hareketli etkinlikler bulunmaktadır. Müdahale programı sekiz hafta, haftada iki seanstan oluşmaktadır. Her seansta süresi 15-20 dakika arası değişen beş oyun oynanmıştır. Yeniden düzenlenmiş haline çocuğun -mış gibi eylemlerde bulunacağı yönergeler de eklenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; yenilenmiş müdahale programının uygulandığı grup ile müdahale programının ilk halinin uygulandığı iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur, ancak müdahale programlarının uygulandığı çocukların öz düzenleme becerilerinde gelişme eğilimi görülmüştür. Programın iki şeklinin de çocukların matematik becerilerini kontrol grubuna göre artırdığı görülürken, erken okur-yazarlık becerilerinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir.

Özsoy Yanbak (2019), baba-çocuk ilişkisi ile okul öncesi eğitim alan çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasına 208 çocuk ve babaları katılmıştır. Araştırmada veriler, 'Çocuk-Aile Bilgi Formu', 'Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği' ve 'Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği' ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; çocukların öz düzenleme puanlarının, cinsiyet, kardeş sayısı, okula devam etme süresi, baba öğrenim düzeyi ve meslek değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı; yaş, anne eğitim düzeyi ve anne-baba yaşı değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca babanın çocuğuyla olan olumlu ve çatışmalı ilişkisi ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu, çocukların babaları ile olan bağlanma stillerinin ise öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Zachariou ve Whitebread (2019), 6-8 yaş grubu çocukların öz düzenleme davranışlarını müzikal bir oyun sırasında nasıl sergilediklerini inceledikleri çalışmalarına 34 çocuk katılmıştır. Çalışma süreci için birbirinden farklı beş ayrı müzikal oyun oturumu planlanmıştır, oturumlar 30 dakika sürmüştür. Çalışma süreci boyunca çocuklarla el çırpma, yuvarlak oluşturma ve hareket oyunları oynanmıştır. Çocukların oyunlar sırasında sergiledikleri öz düzenleme davranışları gözlemlenerek kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; her bir dakikada ortaya çıkan öz düzenleme becerilerine bakıldığında sekiz yaşındaki çocukların öz düzenleme becerilerinin altı yaşındaki çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sekiz yaşındaki çocukların

yürütücü işlevler, bilişsel düzenleme ve duygusal düzenleme becerisi açısından altı yaş grubundan daha fazla sayıda öz düzenleme becerisi sergiledikleri tespit edilmiştir.

Kurt (2020), çocukların öz düzenleme eğitiminde öğretmen ve okul öncesi eğitimin etkisini araştırdığı çalışmasına 316 öğretmen ve yaşları 57-76 aylar arasında değişen 213 çocuk katılmıştır. Veri toplamak için öğretmenlerin öz düzenleme düzeyleri 'Öz Düzenleme Ölçeği' ile çocukların öz düzenleme düzeyleri ise 'Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği' ile değerlendirilmiştir. Bulgulara göre; çocukların öz düzenleme düzeylerinin aldıkları okul öncesi eğitim süresine göre farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin öz düzenleme düzeyleri ile sınıf içi eğitim uygulamalarında öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyici etkinlik kullanımları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin öz düzenlemeleri ve öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyici uygulama kullanımları ile çocukların öz düzenleme düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin öz düzenlemeleri ve öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyici uygulamaları arttıkça çocukların öz düzenleme düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Dörr ve Perels (2019), farklı eğitim boyutlarından oluşan müdahale programının çocukların öz düzenleme becerileri üzerine etkisini inceledikleri araştırmalarına Almanya'daki 20 farklı anaokulu ve günlük bakım hizmeti veren merkezlerden okul öncesi eğitimin son yılında olan toplam 137 çocuk, ebeveynleri ve öğretmenleri katılmıştır. Çalışmada veriler, okul öncesi çocukların standart problem çözme görevlerinden olan tren yolu görevi sırasında 137 çocuğun her biri için iki video kaydı alınarak toplanmıştır. Çocukların ailelerine ve öğretmenlerine çeşitli eğitim içerikleri hazırlanarak bir müdahale programı oluşturulmuştur. Müdahale programı çok boyutludur ve çocuk için doğrudan öz düzenleme becerisi gelişimi sağlayacak eğitim programı, okul öncesi öğretmeni için eğitim programı ve ebeveynler için eğitim programından oluşmaktadır. Daha sonra bu boyutlar sistematik olarak birleştirilerek, çocuklarla, öğretmenlerle ve ebeveynlerle eğitimler, çocuklarla ve ebeveynlerle eğitimler, çocuklarla ve öğretmenlerle eğitimler, yalnızca çocuklarla eğitimler ve eğitim almayan bir grup olacak şekilde müdahale programının uygulaması tamamlanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre sürekli olarak okulda ve evde öz düzenleme becerileri desteklenen çocukların desteklenmeyen çocuklara göre son test puanlarında istatistiksel olarak pozitif yönlü gelişmeler görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda, okul öncesi dönem çocuklarına, öz düzenleme becerilerini kazandırma ve geliştirme için sürekli ve çoklu ortamlarda bu becerilerin desteklenmesi gerektiği hipotezi doğrulanmıştır.

Kovancı (2020), çocukların öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasına dört beş yaş arası 113 çocuk katılmıştır. Çalışmada veriler; 'Kişisel Bilgi Formu', 'Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği' ve 'Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği' araçlığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; dört beş yaş çocukların benlik algısı düzeylerinin yaş, cinsiyet, kardeş olup olmama, anne baba birlikteliği gibi değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Çocukların öz düzenleme düzeyleri ile benlik algısı düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yıldız (2020), erken çocuklukta öz düzenleme ve bilişsel tempo arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasına 352 okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır. Çalışmada veri toplamak için 'Kansas Okul Öncesi Çocukları için Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A formu' ve 'Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği' kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; çocukların bilişsel tempo becerileri ile öz düzenleme düzeyleri arasında olumlu yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin yüksek olmasının reflektif olma olasılıklarını artırırken, daha az impulsif beceri göstermelerini sağladığı tespit edilmiştir.

Howard vd., (2020) Okul Öncesi Durumsal Araç Kiti (PRSIST) Programının çocukların öz düzenleme becerileri üzerine etkisini araştırdıkları çalışmayı okul öncesi eğitimin son senesinde olan 50 çocukla yürütmüşlerdir. Çalışmada çocukların öz düzenleme becerileri verilerini toplamak için 'Baş-Ayak Parmakları-Dizler Omuzlar' ve 'Okul Öncesi Durumsal Araç Kiti Değerlendirmesi' kullanılmıştır. Program çocukların öz düzenlemelerini ve öz düzenlemeyle ilgili becerilerini geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Deney grubuna program altı ay boyunca uygulanmıştır, kontrol grubu bu esnada kendi müfredat eğitimine devam etmiştir. Uygulama süresi boyunca programın farklı yönlerini ve süreç içinde eğitimcilerin deneyimlerini ve karşılaştıkları zorlukları göstermek için ayda bir telekonferans çağrıları, programın web sitesi ve basılı program materyalleri ile eğitimciler program sürecine dahil edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; müdahale yapılan deney grubunun öz düzenleme becerilerinin, kontrol grubunun öz düzenleme becerilerine göre önemli düzeyde artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Özcan (2020), okul öncesi dönemde sosyo dramatik oyun ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yaptığı çalışmasına 51 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sosyo dramatik oyuna ilişkin verileri çocuklardan, öz düzenlemeye ilişkin verileri ise çocukların öğretmen ve annelerinden toplanmıştır. Veri toplamak için; 'Kişisel

Bilgi Formu', öğretmenler için '4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Öğretmen Formu', anneler için '4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Anne Formu' ve çocuklar için 'Sosyo Dramatik Oyun Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında; öğretmen görüşlerine göre, çocukların sosyo dramatik oyun alt boyutlarından yüksek düzeyde karmaşık sembolik oyun oynama ile öz düzenleme becerisi alt boyutları arasında olumlu yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Anne görüşlerine göre çocukların sosyo dramatik oyunun alt boyutlarında sırasıyla yüksek ve orta seviyede karmaşık sembolik oyun oynama ile öz düzenleme alt boyutları arasında olumlu yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak, çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyo dramatik oyunlarının birbirleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

2.11.2. Sosyal Beceriler ile İlgili Araştırmalar

Hosokawa ve Katsura (2017), evlilik ilişkisi ve ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri gelişimini nasıl etkilediğini inceledikleri araştırmaya 5-6 yaş grubu 2391 Japon çocuk ve anneleri katılmıştır. Çalışmada evlilik ve ebeveyn tutumları ile ilgili olan veriler 'Alabama Ebeveynlik Anketi', çocukların sosyal becerileri ile ilgili olan veriler öğretmenler aracılığıyla 'Sosyal Beceriler Ölçeği' ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; evlilik ilişkisindeki yıkıcı çatışmalara ve olumsuz ebeveyn tutumlarına maruz kalan çocukların sosyal beceri, özdenetim ve iş birliği puanlarının düşük olduğu bulunurken, yapıcı evlilik ilişkisi içinde ve olumlu ebeveyn tutumları ile büyüyen çocukların sosyal beceri, özdenetim ve iş birliği puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular yıkıcı ve yapıcı evlilik çatışmalarının ebeveynlik tutumları aracılığıyla çocukların sosyal becerilerini doğrudan veya dolaylı şekilde olumlu ve olumsuz şekilde etkileyebileceğini göstermektedir.

Özcan (2018), 4-6 yaş grubu okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal beceri düzeyleri ile teknoloji kullanımlarının bazı değişkenler yönünden incelemeyi amaçladığı çalışmasını 298 çocuk, ebeveynleri ve öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, ebeveynler için 'Okul Öncesi Çağındaki Çocukların Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Ebeveyn Görüşleri Anketi' ve öğretmenler için 'Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği' kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında; çocukların okul öncesi eğitim alma ve devam etme durumlarının sosyal becerilerine olumlu etkisi olduğu görülürken, teknoloji kullanımı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Cinsiyete göre sonuçlarda kız çocukları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yaş

gruplarına göre sosyal becerilerde altı yaş grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Anne ve babanın üniversite mezunu olma değişkeninin çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği ve eğitim seviyesi arttıkça çocuklar için teknoloji kullanımı zararlıdır görüşünün arttığı tespit edilmiştir.

Hinkley, Brown, Carson ve Teychenne (2018), okul öncesi çocuklarda sosyal beceriler ile ekran zamanı ve açık hava oyunları arasındaki ilişkiyi kesitsel olarak inceledikleri çalışmalarına 2-5 yaş arası 575 çocuk ve annesi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Uyarlanabilir Sosyal Davranış Envanteri' kullanılmıştır. Çocukların ekran süresi ve açık havada oyun zamanı verileri annelerden alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre; çocukların ifade etme ve uyum sağlama becerileri ile açık havada oyun oynama süresi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken, ifade etme ve uyum sağlama becerileri ile ekran süresi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışmanın sonuçları televizyon, dvd ve video izleme ile çocukların sosyal becerileri arasında olumsuz bir ilişkinin olduğunu, açık havada oyun oynama ile çocukların sosyal becerileri arasında ise olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Kerigan (2018), okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli kitap okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılmasını amaçladığı çalışmasına 4-5 yaş grubundan, sekiz çocuk kontrol grubunda, dokuz çocuk deney grubunda olacak şekilde toplam 17 çocuk katılmıştır. Araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Veri toplamak için 'Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)' kullanılmıştır. Çocukların sosyal becerilerine dair daha ayrıntılı bilgi elde edebilmek için 'Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları' kullanılmıştır. Kartlardaki sosyal becerilere ilişkin durum görselleri ile ilgili çocuklara görüşleri sorularak cevapları alınmıştır. Çalışmada dört hikâye kitabı deney grubuna sekiz hafta boyunca üç tekrar şeklinde etkileşimli kitap okuma yöntemi ile okunmuştur. Sonuçlara göre; çocukların onlara gösterilen kartlara uygulamadan önce ve sonra verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılık bulunamazken; çocukların OSBED ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür.

Wu vd., (2018), Çin'de erken çocukluk eğitim kurumlarına devam eden çocukların öğretmenleri ile ilişkileri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasına 656 çocuk katılmıştır. Araştırma üç çapraz gecikmeli modelin test edildiği boylamsal bir çalışmadır. Veri toplamak için 'Sosyal Beceri Gelişim Derecelendirme Ölçeği' ve 'Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği' kullanılmıştır. Çalışmada öğretmen ve çocuk

ilişkileri üç farklı model açısından incelenmiştir; çocuk odaklı model, ilişki odaklı model ve karşılıklı ilişki modeli. Araştırmaya katılan çocuklar okul öncesi eğitimlerinin ikinci ve üçüncü yıllarının üç farklı döneminde test edilmiştir. Çocukların sosyal becerilerine ilişkin veriler ailelerden, çocuk-öğretmen ilişkisine yönelik veriler öğretmenden alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre; çocuk odaklı ilişki modelinin öğretmen-çocuk ilişkisi ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi önemli düzeyde etkilediği bulunmuştur. Bu bulgular çocuk-öğretmen ilişkisinin çocukların sosyal beceri düzeylerini etkilediğini göstermektedir.

Gün (2019), 5-6 yaş grubu çocukların dikkat, muhakeme ve sosyal becerileri üzerine elektronik medya maruziyetinin etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmasına 51 çocuk ve 51 ebeveyn katılmıştır. Verilerin toplanması için 'Sosyo Demografik Form', 'Elektronik Medya Kullanım Anketi', 'Frankfurter Dikkat Testi', 'Çocuklar için Empati Bölümü Ölçeği', 'Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Davranışları Değerlendirme Ölçeği', 'Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği' ve 'Çocuklarda Bellek Süreçlerini Değerlendirme Ölçeği' kullanılmıştır. Veriler çocuk ve ebeveynlerle görüşme yoluyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında; elektronik medya araçlarının kullanım alışkanlığı kontrol edilememesinin ve kullanım süresinin aşılmasının çocukların dikkat, muhakeme ve sosyal becerileri üzerinde olumsuz yönde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Şahbaz (2019), okul öncesinde barış eğitimi programının çocukların sosyal beceri gelişimlerine etkisini incelediği araştırmasına 20'si deney grubu, 20'si kontrol grubu olacak şekilde toplam 40 çocuk katılmıştır. Araştırmada veriler 'Kişisel Bilgi Formu' ve 'Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği' aracılığıyla toplanmıştır. Deney grubuna altı haftalık toplumsal barış eğitimi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sosyo demografik değişkenler ile sosyal beceri düzeyleri arasında herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir. İki grubun ön test puanları arasında anlamlı farklılık yokken, son test puanları arasında toplumsal barış eğitimi uygulanan deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Ebrahimi vd., (2019), grup oyun terapisinin çocukların agresif davranış ve sosyal becerileri üzerine etkisini inceledikleri çalışmaya 12'si kontrol grubu, 12'si deney grubu olacak şekilde toplam 24 çocuk katılmıştır. Araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Araştırmada veriler; 'Okul Öncesi Agresif Davranış Ölçeği' ve 'Matson Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği' aracılığıyla toplanmıştır. Deney grubuna sekiz hafta boyunca haftada iki gün 45 dakikalık seanslarla grup oyun terapisi uygulanmıştır. Elde

edilen bulgulara göre; grup oyun terapisinin çocukların agresif davranışlarını azaltmada önemli düzeyde etkisi görülmüştür. Aynı zamanda grup oyun terapisinin çocukların dürtüsellik, soyutlama ve kıskançlık gibi davranışlarını azaltmada önemli düzeyde etkili olduğu bulunmuştur. Deney grubu çocukların kontrol grubu çocuklarına kıyasla sosyal beceri ve özgüven düzeylerine ilişkin son test puanlarında önemli düzeyde artış tespit edilmiştir.

Öztürk (2019), okul öncesi dönem 4-6 yaş grubu çocukların oyun davranışı, bağlanma stili ve sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasına 100 çocuk katılmıştır. Veriler; 'Genel Bilgi Formu', 'Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği' ve '36-71 Aylık Çocuklar için Oyun Davranışı Ölçeği' aracılığıyla toplanmıştır. Çocuklara ait veriler çocukların anneleri ve öğretmenleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; sosyal beceri ve oyun davranışı üzerinde bazı bağlanma stillerinin olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür. Aynı zamanda oyun davranışı ile sosyal beceriler arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Veriler doğrultusunda; sosyo demografik değişkenlerin çocukların sosyal beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğu ancak oyun becerisi üzerinde sadece bağlanma stillerinin etkili olduğu söylenebilir. Erken çocukluk eğitimine katılımın ve eğitime devam etme süresinin çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Maleki vd., (2019), İran'daki okul öncesi dönem çocuklarının evdeki ve okuldaki sosyal beceri düzeylerini ve çocukların sosyal becerileri ile çevresel ve kültürel geçmişleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmaya 546 çocuk katılmıştır. Çalışmada veriler; 3'lü likert tipi 'Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği-Aile Formu-Öğretmen Formu' aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlara doğrultusunda; ailelere ve öğretmenlere göre çocukların evde ve okulda sosyal beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Evde erkek çocukların gösterdiği sosyal beceri düzeyinin kız çocuklarından düşük olduğu görülmüştür. Eğitim düzeyi yüksek ve çalışan anneye sahip olan çocukların, çalışmayan ya da eğitim seviyesi düşük anneye sahip olan çocuklara göre sosyal beceri düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocukların sosyal becerileri ile babalarının yaşı, mesleği ve eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çocukların evde sosyal beceri gösterme düzeyleri ile okulda sosyal beceri gösterme düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Şentürk (2019), çocuk eğitim programı ile çocukların sosyal beceri eksikliklerinin önlenmesini araştırdığı çalışmasına 46-74 ay arasında yaşları değişen 61'i kontrol grubu,

120’si deney grubu olan toplam 181 çocuk ve çocukların anne ve öğretmenleri katılmıştır. Çalışmada veriler; ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘Sınıf Bilgi Formu’, ‘Sosyal Yeterlilik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği’, çocukların duygusal düzeylerini ölçmek için ‘Duygusal Yeterlik Ölçeği’ ve çocukların problem çözme becerilerini ölçmek için ‘Zorlayıcı Durumlar Testi’ aracılığıyla toplanmıştır. Deney grubuna on iki haftalık çocuk eğitim programı uygulanmıştır. Deney grubunun oyun davranışları da gözlenmiştir. Bu süreçte kontrol grubu kendi müfredatına devam etmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlarda; deney grubunun öğretmenlerine göre sosyal yetkinlik ve akran kışkırtması karşısında olumlu sosyal tepkileri ön test ve son test arasında kontrol grubuna göre belirgin biçimde artmıştır. Deney grubu çocukların saldırgan problem çözme davranışlarında azalma görülmüştür.

Amani vd., (2019), yürütücü işlevlerle güçlendirilmiş grup oyunlarının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmaya 15’i kontrol, 15’i deney grubu olacak şekilde toplam 30 çocuk katılmıştır. Çalışmada veriler; 5’li likert tipi ‘Sosyal Beceri Öğretmen Formu’ ve ‘Sosyal Beceri Ebeveyn Formu’ aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada on iki grup oyunu 45 dakikalık seanslar şeklinde çocuklarla oynanmıştır. Yapılan analizlere göre; deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı biçimde farklılık bulunmuştur. Yürütücü işlevlerle desteklenmiş grup oyunlarının okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Saitoğlu (2020), okul öncesi çocukların sosyo-demografik değişkenlere göre akran ilişkileri, sosyal becerileri ve problem davranışlarını incelediği araştırma ilişkisel tarama araştırması olup 385 çocuğun katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çocuklara ait veriler öğretmenleri aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada veriler, ‘Tanıtıcı Bilgi Formu’, ‘Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 yaş)’, ‘Davranış Problemleri Ölçeği: Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ)’ ve ‘Çocuk Davranışı Ölçeği’ aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlara göre; sosyal beceriler ile problemli davranışlar arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Yine çocukların sosyal davranışlar gösterme düzeyleri ile problemli davranışları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunurken; problemli davranışlar ile akran ilişkilerindeki olumsuz durumlar arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Mulvey ve Jenkins (2020), sosyal beceri ve davranışların yordayıcısı olarak okul öncesi çocukların dil becerilerini ve sosyal beceri ve sosyal davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmaya 98 çocuk katılmıştır. Çalışmada veri toplamak için ‘Sosyal Beceri

Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Derecelendirme Formu', 'Okul Öncesi Sosyal Beceri Ölçeği-Öğretmen Formu', 'Okul Öncesi Akran Mağduriyeti Ölçeği-Öğretmen Formu' ve 'Okul Öncesi Temel Dil Klinik Değerlendirme Ölçeği' kullanılmıştır. Bulgulara göre; okul öncesi çocukların dil becerileri ile sosyal becerileri ve sosyal davranışlarının birbirleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Çocukların prososyal davranış gösterme düzeyleri ile sosyal ve dil becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki görülürken akran mağduriyeti ile sosyal beceri ve dil becerileri arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Çocukların agresif davranışlar gösterme düzeyleri ile sosyal beceri ve prososyal davranış gösterme arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Dil becerileri gelişmiş çocukların sosyal beceri ve sosyal davranış gösterme düzeylerinin yüksek olduğu ve gelişmiş dil becerilerinin sosyal beceri ve sosyal davranışların yordayıcısı olabileceği ileri sürülmüştür.

Kaçar (2020), geleneksel çocuk oyunlarının çocukların internet bağımlılığı, sosyal beceri ve stres düzeyine etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasını 20 deney 22 kontrol grubu olacak şekilde toplam 42 çocuğun katılımıyla yürütmüştür. Çalışmada veriler; 'Kişisel Bilgi Formu', 'Aile-Çocuk İnternet Bağımlılık Ölçeği', 'Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği', 'Sosyal Beceriler Ölçeği' ve 'Çocuklarda Algılanan Stres Ölçeği' aracılığıyla toplanmıştır. Sekiz hafta boyunca deney grubuna geleneksel çocuk oyunları uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; her iki grupta da sosyo demografik değişkenler ile çocukların internet bağımlılığı, sosyal beceri ve stres düzeyleri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Ön testte iki grup arasında bir farklılığın olmadığı, son testte ise internet kullanım süresi ve sosyal beceriler açısından anlamlı bir fark olduğu, ancak stres düzeyi yönünden anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Geleneksel çocuk oyunlarının, çocukların internet kullanım süresini azaltmada ve sosyal becerileri düzeylerini artırmada olumlu etkisi olduğu ancak stres düzeyi üzerinde etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenleme ve sosyal becerileri üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, eğitim programının hazırlanması ve uygulanması, ölçeklerin uygulanması ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada "Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen" kullanılmıştır. Bu desende yansız atama yöntemi ile meydana gelen iki grup bulunur. Bu gruplardan biri deney, diğeri ise kontrol grubudur. Eğitim programı uygulanmadan önce her iki gruba da bağımlı değişkenin etkisini ortaya koymaya yönelik ölçümler yapılmaktadır. Eğitim programı sadece deney grubuna uygulanmaktadır. Uygulama sürecinin bitmesinin ardından her iki gruba da bağımlı değişkene ait ölçümler, aynı ölçüm araçlarıyla tekrar gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların öz düzenleme ve sosyal beceri kazanımı iken, bağımsız değişkeni öz düzenleme eğitim programıdır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu belirlemek için bu araştırmada amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme; belli özelliklere göre çalışılmak istendiğinde o özelliklere uygun seçimlerin yapıldığı örneklem türüdür (Büyüköztürk vd., 2018). Bu

doğrultuda çalışma grubunda olması gereken özellikler belirlenmiş, bu özellikler okullara sözel olarak ifade edilmiş ve buna göre çalışma yapılacak gruplar seçilmiştir. Araştırmanın yapılacağı çalışma gruplarının aynı semtte olmasına ve çocukların yaş düzeylerinin benzer olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda Ankara ili Çankaya ilçesinin kolay ulaşılabilir olması nedeniyle Bahçelievler mahallesindeki okullar incelenmiş, iki okul seçilmiştir. Seçilen iki okulun sabah eğitim veren iki, öğleden sonra eğitim veren iki olmak üzere toplam dört anasınıfı bulunmaktadır. Covid-19 salgını nedeniyle sınıflarda bulunan çocuk sayısı az olduğundan bir okulda bulunan tüm sabahçı ve öğlenci gruplar deney grubu diğer okulda bulunan tüm sabahçı ve öğlenci gruplar kontrol grubu olarak alınmıştır. Her iki grupta da 18 çocuk olmak üzere toplam 36 çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Ön testler uygulandıktan sonra elde edilen sonuçlar arasında karşılaştırma yapılarak okullardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Çalışma grubunda bulunan çocukların demografik bilgilerine ilişkin dağılımlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımı

Değişken		Deney		Kontrol		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Yaş	5	13	72.20	13	72.20	26	72.20
	6	5	27.80	5	27.80	10	27.80
Cinsiyet	Kız	6	33.30	9	50.00	15	41.70
	Erkek	12	66.70	9	50.00	21	58.30
Doğum Sırası	İlk	12	66.70	5	27.80	17	47.20
	Son	6	33.30	12	66.70	18	50.00
	Ortanca	-	-	1	5.60	1	2.80
Kardeş Sayısı	Tek	2	11.10	3	16.70	5	13.90
	İki	13	72.20	13	72.20	26	72.20
	Üç ve Fazlası	3	16.70	2	11.10	5	13.90

Tablo 1 incelendiğinde, çocukların yaşlarına ilişkin olarak deney grubunda bulunan çocukların %72.20'sinin kontrol grubunda bulunan çocukların %72.20'sinin beş yaşında, deney grubunda bulunan çocukların %27.80'inin kontrol grubunda bulunan çocukların

%27.80'inin altı yaşında olduğu görülmüştür. Toplam grubun %72.20'si beş yaş grubundaki ve %27.80'ini altı yaş grubundaki çocuklar oluşturmaktadır.

Çalışma grubunda bulunan çocukların cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında; kız çocuklar deney grubunun %33.30'unu kontrol grubunun %50.00'ını oluşturmaktadır. Erkek çocuklar ise deney grubunun %66,70'ini kontrol grubunun %50.00'ını oluşturmaktadır. Toplam grubun %41.70'ini kız çocuklar, %58.30'unu ise erkek çocuklar oluşturmaktadır.

Çalışma grubunda bulunan çocukların doğum sıraları incelendiğinde; deney grubunun %66.70'inin ve kontrol grubunun %27.80'inin ilk doğan çocuk olduğu görülmüştür. Deney grubunun %33.30'unu ve kontrol grubunun %66.70'ini son doğan çocuklar oluşturmaktadır. Deney grubunda ortanca doğan hiç çocuk bulunmamakla birlikte kontrol grubunun %5.60'ını ortanca doğan çocuklar oluşturmaktadır. Toplam grubun %47.20'sini ilk doğan çocuklar, %50.00'ını son doğan çocuklar ve %2.80'ini ortanca doğan çocuklar oluşturmaktadır.

Çalışma grubunda bulunan çocukların kardeş sayılarına bakıldığında; deney grubunun %11.10'unun ve kontrol grubunun %16.70'inin tek çocuk olduğu; deney grubunun %72.20'sinin ve kontrol grubunun %72.20'sinin iki kardeş olduğu; deney grubunun %16.70'inin ve kontrol grubunun %11.10'unun üç ve daha fazla kardeşi olduğu görülmüştür. Toplam grubun %13.90'ı tek çocuklar, %72.20'si iki kardeşli çocuklar, %13.90'ını üç ve daha fazla kardeşi olan çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların anne ve babalarının öğrenim düzeyleri bilgilerine ilişkin dağılıma Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Anne ve Babalarının Öğrenim Düzeylerine İlişkin Dağılımı

Anne Baba Eğitim Durumu	Anne				Baba				Toplam	
	Deney		Kontrol		Deney		Kontrol			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
İlköğretim	1	5.60	-	-	-	-	-	-	1	1.40
Ortaöğretim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lise	3	16.70	6	33.30	3	16.70	2	11.10	14	19.40
Üniversite	14	77.80	12	66.70	15	83.30	16	88.90	57	79.20

Tablo 2 incelendiğinde; deney grubunda bulunan annelerin %5.60'ı ilkokul, %16.70'i lise ve %77.80'i üniversite mezunu iken kontrol grubunda bulunan annelerin %33.30'unun lise, %66.70'sinin üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Babaların ise deney grubunun %16.70'inin lise, %83.30'unun üniversite mezunu; kontrol grubunun ise %11.10'unun lise, %88.90'ının üniversite mezunu olduğu görülmüştür.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için; çocukların ve ailelerin demografik özelliklerine ait bilgileri elde etmeye yönelik "Kişisel Bilgi Formu" çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini belirlemeye yönelik "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği-OÖDÖ" ve çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemeye yönelik "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Öğretmen Değerlendirme Formu" kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların ve ebeveynlerin demografik özellikleriyle ilgili bilgi toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiş Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda çalışma grubunda bulunan çocukların cinsiyet, ailedeki çocuk sayısı, çocuğun ailedeki kaçıncı çocuk olduğu ve ebeveynlerin öğrenim durumuna yönelik bilgi elde etmeyi amaçlayan sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği-OÖDÖ

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), Smith-Donald vd., (2007) tarafından Amerika'da geliştirilmiş, Ezgi Fındık Tanrıbuyurdu (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, çocukların öz düzenleme becerilerini performansa dayalı olarak ölçen bir ölçme aracıdır. OÖDÖ, içerisinde çocukların gerçekleştirmesi beklenen görevlerin bulunduğu Uygulayıcı Rehberi ve puanlama kısmının yer aldığı Uygulayıcı Değerlendirme Formu olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Ölçeğin Uygulayıcı Rehberi bölümü, çocukların öz düzenleme beceri performanslarını ölçmeye yönelik on görevden oluşmaktadır. Çocukların zevki erteleme düzeylerini belirlemek için, oyuncak paketleme ve bekleme, şekerleme saklama ve dil üzerinde tutma görevleri; yönergeye uyma ve yürütücü işlev düzeylerini belirlemek için, denge tahtası,

kule yapma ve kalem tıklatma görevleri; sosyal uyum düzeylerini belirlemek için ise kule toplama, oyuncak ayırma ve oyuncağı geri verme görevleri bulunmaktadır. Uygulayıcı Değerlendirme Formunda çocuğun davranış, dikkat ve duygu düzenleme düzeyi, çocukla yapılan etkileşimli görüşme temel alınarak değerlendirilmektedir.

Ölçekte dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygu olmak üzere iki alt boyut bulunmaktadır. Uygulayıcı Değerlendirme Formunda çocukların dikkat, duygu, dürtü ve davranış kontrolü, sosyal uyum-uyumsuzluk gibi becerilerini değerlendirmeye yönelik 16 madde bulunmaktadır. Formda, dikkat-dürtü alt boyutuna yönelik on madde, olumlu duygu alt boyutuna yönelik ise altı madde bulunmaktadır. Uygulayıcı Değerlendirme Forumu rubrik tipi ölçme aracıdır. Formda bulunan her madde için sıfırdan üçe kadar puanlama sistemi bulunmaktadır. Üç en yüksek sıfır ise en düşük puanı göstermektedir. Çalışmanın güvenirliliğini artırmak için formda bulunan 16 maddenin dört tanesi (A3, B4, E1, E2) ters kodlanacak şekilde düzenlenmiştir. Bu dört madde için sıfır, en yüksek: üç, en düşük puanı göstermektedir. Çocuklar ölçeğin dikkat-dürtü alt boyutundan en yüksek 30, olumlu duygu alt boyutundan ise en yüksek 18 puan alabilmektedir. Testin tamamından alınacak en yüksek puan 48 dir.

Fındık Tanrıbuyurdu (2012) tarafından, ölçeğin Türkiye uyarlama çalışmasının geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması için kapsam ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Ölçekte bulunan 16 maddenin tamamının güvenirliğine yönelik hesaplanan cronbach alpha(α)katsayısı .83, dikkat-dürtü kontrolü alt boyutuna bulunan 10 madde için .88, olumlu duygu alt boyutunda bulunan 6 madde için ise .80 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonunda anlamlı düzeyde korelasyon bulunmuş, korelasyon katsayısı da .86 olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, çocukların dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygu beceri düzeylerini ölçmede güvenilir bulunmuştur.

3.3.3. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Öğretmen Değerlendirme Formu

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED), 36-72 ay arası çocukların sosyal beceri düzeylerinin belirlemek amacıyla Ömeroğlu ve arkadaşları tarafından (2012) geliştirilmiştir. Ölçekten elde edilen performans puanları, çocukların sosyal beceri düzeylerine ait durum belirleme verileri sunmaktadır. Okul Öncesi Sosyal Beceri Projesi

(OSBEP) kapsamında hazırlanan ölçek, 36-72 ay arası çocukların anne-babalarına ve öğretmenlerine yönelik iki ayrı formdan oluşmaktadır. İki formda da 36-72 aylık çocukların sosyal beceri düzeylerine yönelik 49 madde bulunmaktadır. Ölçeğin dört alt boyutu şu şekildedir; başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duyguları yönetme becerileridir. Çocuğa ait ölçek verileri çocuğun öğretmeni ya da ebeveynlerinden alınmaktadır. Aynı çocuk için hem ebeveynlerin hem öğretmenlerin doldurduğu ölçek formu bir arada değerlendirilebilir.

Ölçekte başlangıç becerileri bölümü; selamlaşma, kendini ve başkalarını tanıtma, konuşma, izin ve yardım isteme, özür dileme, teşekkür etme, soru sorma ve vedalaşma becerilerini içermekte, 12 maddeden oluşmaktadır. Akademik destek becerileri bölümü; dinleme, yönergelere uyma, söz alma ve uygun zamanda söze girme, düşüncelerini ifade etme ve sorulara cevap verme, eleştirme ve eleştiriye açık olma, etkinliğe başlama, sürdürme ve bitirme, amaca yönelik çaba gösterme becerilerini içermekte ve 12 maddeden oluşmaktadır. Arkadaşlık becerileri bölümü; sıra bekleme, paylaşma, yardımlaşma, oyuna davet etme ve oyun kurallarına uyma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, onları takdir etme ve haklarını koruma, oyun ortamına katılabilme, arkadaşlarının duygularını anlama, duygu ve fikirlerine uygun tepki verebilme becerilerini içermekte ve 13 maddeden oluşmaktadır. Duygularını yönetme becerileri bölümü; istediğini erteleme, tepki vermeden önce düşünme, duygularını anlama ve yönteme, başkalarının duygularını anlama, kendi duygularını başkalarını rahatsız etmeyecek şekilde ifade etme, hayır cevabını kullanabilme, baskı durumunu yönetebilme, dalga geçme ile başa çıkma, hatalarıyla ve engellenme durumuyla baş etme becerilerini içermekte ve 12 maddeden oluşmaktadır.

Ölçek beşli likert tipi ölçektir ve ölçekteki maddelerin cevapları için beşli dereceleme sistemi kullanılmıştır. Ölçekteki cevap seçenekleri; “Hemen hemen hiç”, “Nadiren”, “Bazen”, “Çoğu zaman” ve “Hemen hemen her zaman” şeklindedir ve alacakları puan sırasıyla bir, iki, üç, dört ve beş puan olarak düzenlenmiştir. Ölçekten en fazla 245 puan en az ise 49 puan alınabilmektedir. Bu puanlamaların yanında ölçeğin alt boyutlarının puanları da ayrıca hesaplanabilmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından alınan yüksek puan, çocuğun alt becerilere yönelik sosyal becerileri gerçekleştirmede yeterli olduğunu, alınan düşük puan ise çocuğun alt becerilere yönelik sosyal becerileri gerçekleştirmede yeterince iyi olmadığını göstermektedir. Elde edilen toplam puanın yüksek olması çocuğun sosyal becerilerinin gelişmiş olduğunu, düşük olması ise bu becerilerin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğinin Öğretmen formu geçerlik güvenirlik çalışmasının sonuçlara göre ölçek puanlarının güvenirliği için alt boyutlarının cronbach alpha (α) katsayısı, başlangıç becerileri için .89, akademik beceriler için .88, arkadaşlık becerileri için .92, duyguları yönetme becerileri için .92, olarak bulunmuştur. OSBED Öğretmen Formu için yapılan norm çalışmasında, norm örneklemden üç yaş düzeyi için hesaplanan cronbach alpha değerlerinin .88 - .96; dört yaş düzeyi için .90 - .97; beş yaş düzeyi için .88 - .96 olduğu, örneklemin tümünde ise .90 - .96 arasında olduğu bulunmuştur. Bu bulgular ile ölçeğin farklı yaş düzeyi çocukların sosyal beceri düzeylerini belirleme ve ayırt etmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür.

3.4. Öz Düzenleme Eğitim Programının Hazırlanması

Araştırma kapsamında geliştirilen "Öz Düzenleme Eğitim Programı" çocukların öz düzenleme ve sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Öz düzenleme ve sosyal becerileri geliştirmeyi hedefleyen eğitim programının hazırlanması için öncelikle öz düzenleme ve sosyal becerilere yönelik alan yazın taranmıştır. Alan yazında öz düzenleme ve sosyal becerilerin birçok farklı şekilde sınıflandırıldığı görülmüştür. Öz düzenleme becerisi genel olarak davranış düzenleme, duygu düzenleme ve bilişsel düzenleme şeklinde üç alt boyutta incelenmektedir. Davranış düzenleme, dürtü kontrolü ve motor düzenleme; duygu düzenleme, duyguları tanımlama ve nitelendirme, kendini yatıştırma, kızgınlığı öfkeyle patlatmaksızın ifade etme ve öfkeye tahammül gösterme; bilişsel düzenleme ise yürütücü işlevler, dikkati ve işleyen belleği düzenleme becerilerini kapsamaktadır (Bandura, 1991; Bronson, 2000; Ertürk Kara vd., 2018). Sosyal becerilerin de pek çok farklı şekilde sınıflandırıldığı ancak bu sınıflandırmalar içinde genelde başlangıç becerileri olarak dinleme, konuşma, kendini tanıtma, konuşma başlatma, soru sorma, teşekkür etme; akademik beceriler olarak bir gruba dahil olma, arkadaşlık becerileri, işbirliği ve yardım isteme becerileri, ikna etme, özür dileme; duyguları yönetme becerileri olarak duygularını anlama ve kontrol etme, stres ve baskıyla baş edebilme, çatışmadan uzak kalma, başkalarının duygularını anlayabilme ve buna göre davranış düzenleyebilme, korkuyla baş edebilme; ve arkadaşlık becerileri olarak yardımlaşma, paylaşma, uzlaşma, gruba katılma, grup ile hareket edebilme, sorumluluk alma şeklinde düzenlendiği görülmüştür (Goldstein vd., 1980). Bu doğrultuda öz düzenleme becerisinin alt boyutları olan davranış düzenleme, duygu düzenleme, bilişsel düzenleme ve sosyal becerilerin alt boyutları olan başlangıç becerileri, arkadaşlık

becerileri, akademik destek becerileri ve duyguları yönetme becerilerine yönelik olan kazanımların alınmasına karar verilmiştir. Bu iki beceriyi geliştirmek için öncelikle alt boyutlarını geliştirmek hedeflenmiştir.

MEB tarafından hazırlanan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programındaki kazanım ve göstergeler öz düzenleme ve sosyal becerilerin alt boyutları açısından taranmıştır. Tarama sonucunda bu iki alana yönelik toplam 24 kazanım 70 Gösterge belirlenmiştir (EK3). Eğitim programının uygulama süresi sekiz hafta, haftada iki gün olacak şekilde planlanmıştır. Bu sekiz haftaya alınan kazanım ve göstergeler eşit ve sarmal şekilde dağıtılmıştır. Kazanım ve göstergelerin uygulama sürecinde basitten karmaşığa doğru ele alınmasına dikkat edilmiştir. Covid-19 salgını sebebiyle haftada iki gün yapılacak etkinlik uygulaması hem eğitimcinin hem çalışmaya katılan çocukların sağlığı düşünülerek bulaş riskini azaltmak için haftada bir gün uygulama yapılacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Bu nedenle etkinlikler yoğunlaştırılmış şekilde uygulanmış, kazanım ve göstergeler sarmal olarak farklı etkinliklerde birden çok kez ele alınarak pekiştirilmesi ve içselleştirilmesi amaçlanmıştır.

Kazanımların belirlenip haftalara dağıtılmasının ardından belirlenen kazanım ve göstergelere yönelik günlük etkinlik planları hazırlanmaya başlanmıştır. Etkinlik planları hazırlanırken Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının içeriğinde bulunan Türkçe, hareket, sanat, drama, müzik, oyun, fen ve matematik etkinlik çeşitlerinin her birine eşit ve dengeli bir şekilde yer verilmesine dikkat edilmiştir (EK4). Etkinliklerin çocukların yaş ve gelişim düzeylerine, öz düzenleme ve sosyal becerilerine yönelik olmasına, etkinlik arası geçişişlerin bağlantılı olmasına ve etkinliklerin aktif pasif dengesine dikkat edilmiştir. Günde üç etkinlik olacak şekilde toplam 24 etkinlik uygulanması planlanmıştır.

Bir günlük eğitim planında kazanım ve göstergeler, eğitim ortamının hazırlanması, materyaller, alınan kavram ve sözcükler, öğrenme süreci, etkinlikler ve etkinlik değerlendirme soruları yer almaktadır. Eğitim planında öğrenme sürecinin başından sonuna kadar olan her sürece yer verilmiştir. Çocuklar sınıfa gelmeden sınıfın nasıl düzenleneceği, çocukların etkinliğe nasıl yönlendirileceği, etkinliklerde kullanılacak materyallerin neler olduğu ve nasıl kullanılacağı, çocuklara sorulacak sorular dahil olmak üzere etkinliklerin her aşaması ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir. Kazanım ve göstergeler sadece etkinliklere değil öğrenme sürecinin her aşamasına yerleştirilmiştir (EK2).

3.5. Veri Toplama Araçlarının ve Öz Düzenleme Eğitim Programının Uygulanması

Araştırmada veri toplamak için "Kişisel Bilgi Formu" (EK1), "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Öğretmen Değerlendirme Formu" (EK7) ve "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği-OÖDÖ" (EK6) kullanılmıştır. "Kişisel Bilgi Formu" ve "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Öğretmen Değerlendirme Formu" çalışmaya katılan deney ve kontrol grubu çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur ve araştırmacıya teslim edilmiştir. "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği-OÖDÖ" araştırmacı tarafından çocuklara birebir uygulamıştır. Veriler toplandıktan sonra Öz Düzenleme Eğitim Programı araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanmıştır.

3.5.1. Ön Testin Uygulanması

Ön test olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Öğretmen Değerlendirme Formu" ve "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği-OÖDÖ" uygulamaları yapılmadan önce deney ve kontrol grubu öğretmenleriyle araştırmacı görüşerek onları süreç hakkında bilgilendirmiştir. Deney ve kontrol grubu öğretmenleri ile çocukların ebeveynleriyle toplantı yapılmış, ölçeklerin nasıl ve kimler tarafından uygulanacağı, eğitim programı ve süreç hakkında bilgi verilmiş ve izinleri alınmıştır (EK5). Araştırmacı deney ve kontrol grubundaki çocukları tanımak için iki günlük etkinliklere katılarak onlarla vakit geçirmiş ve çocukların da sürece gönüllü katılımı sağlanmıştır. Öğretmenler dolduracakları ölçekler ile ilgili bilgilendirilmiştir. "Kişisel Bilgi Formu" ve "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Öğretmen Değerlendirme Formu" 23.11.2020 – 27.11.2020 tarihleri arasında deney ve kontrol grubu öğretmenleri tarafından doldurulup araştırmacıya teslim edilmiştir. Aynı tarihler arasında "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğini-OÖDÖ" araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubundaki çocuklar kendi sınıflarında eğitim programlarına devam ederken tek tek sınıf dışındaki sessiz bir ortama alınarak birebir uygulanmış ve cevapları uygulayıcı değerlendirme formuna kaydedilmiştir. Ön testler uygulandıktan ve veri analizi yapıldıktan sonra iki grubun sonuçlarına bakıldığında iki grubun OSBED alt boyutları ve OÖDÖ alt boyutları toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu doğrultuda ilk okulun sabahçı öğlenci grupları deney, ikinci okulun sabahçı öğlenci grupları kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

3.5.2. Öz Düzenleme Eğitim Programının Uygulanması

Covid-19 pandemisi ile birlikte okulların uzaktan eğitime geçmesi sonucunda sekiz haftalık eğitim programı uygulamasının ilk altı haftası yüz yüze son iki haftası uzaktan eğitim ile gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda eğitim programı uygulaması 01.12.2020-08.01.2021 tarihleri arasında yüz yüze, 11.01.2021-22.01.2021 tarihleri arasında uzaktan eğitim şeklinde EBA canlı ders ve zoom aracılığıyla uygulanmıştır. Yüz yüze yapılan uygulama bir yarım günde 120 dakika sürede gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitim ile yapılan uygulama bir yarım günde 90 dakika sürede gerçekleştirilmiştir.

3.5.2.1. Yüz Yüze Eğitim

Öz Düzenleme Eğitim Programı uygulanmadan önce uygulama yapılacak deney grubunun öğretmenine uygulama süreci, eğitim programının içeriği, etkinliklerin nasıl ve hangi günler hangi zaman aralığında uygulanacağına dair bilgi verilmiştir. Deney grubu ebeveynleriyle tekrar iletişime geçilmiş ve eğitim programının içeriği, uygulanacak etkinlikler, hangi gün uygulanacağı, çocukların eğitim programı uygulama süresince okula devamının önemli olduğu belirtilmiş ve çocukların katılım izni ile ilgili bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılımın gönüllü olduğu ebeveynlere belirtilerek çocukların katılım izinleri alınmıştır.

Öz Düzenleme Eğitim Programı 01.12.2020 – 08.01.2021 tarihleri arasında altı hafta boyunca haftada bir yarım gün olacak şekilde araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama deney gruplarının kendi sınıfında yapılmıştır. Kontrol grubu ise öğretmenleri tarafından uygulanan kendi eğitim programlarına devam etmiştir. Altı haftalık eğitim sürecinde çocuklarla, öz düzenleme ve sosyal becerilerden; davranış düzenleme/hazzı erteleme/sabretme, paylaşma, dikkat düzenleme/konsantre olma/yoğunlaşma becerileri, iş birliği/ekip çalışması, duygu düzenleme/yoğun duygularla baş edebilme/duyguları anlama ve davranış düzenleme/kişisel alanı koruma/çevresine göre davranışlarını düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılmıştır.

Bir uygulama günü süresi beslenme ve temizlik saati sonrası ile çocukların okuldan ayrılma zamanına kadardır. Sabahçı iki grup öğrencileri bir sınıfta toplanarak, öğlenci iki grup öğrencileri bir sınıfta toplanarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Eğitimci çocuklar beslenme saatindeyken sınıfa gelip o gün uygulanacak etkinliklere ve etkinliklerin hedeflerine göre sınıf ortamını düzenlemiştir. Beslenme saatinden sonra çocuklar kapıda

güler yüzle karşılanarak ve o gün planlanan etkinliklere yönlendirmek için kazanım ve göstergelere uygun hazırlanmış geçiş etkinliği ile etkinlik alanına geçişleri gerçekleştirilmiştir. Çocuklar etkinlik alanına geçirildikten sonra o gün için hazırlanmış etkinlikler için düzenlenen materyaller ya da sorularla çocukların dikkati etkinliğe çekilmiş ve öğrenme süreci başlatılmıştır. Uygulama sırasında kazanımı hedeflenen kazanım ve göstergelerle ilgili etkinlik içinde çocuklara sorular sorulmuştur. Bu sorular ve hazırlanan durumlarla çocukların kazanımlara erişimleri sağlanmıştır. Bütün çocukların uygulama sürecine aktif katılımı gerçekleştirilmiş ve sorular hepsine sorulmuştur. Uygulama bitiminde çocuklara öğrenme süreci ve etkinliklerle ilgili sorular sorulmuştur (EK2).

Örneğin; bir günün etkinliğinde, "Davranış düzenleme: Hazzı erteleme (sabretme, bekleme)" becerilerini geliştirmek için hazırlanan müzik etkinliğinde öncelikle çocuklara bilgisayardan içerisinde farklı müzik aletlerinin sesi olan, farklı müzik aletlerinin çalındığı bir şarkı dinletilmiştir. Şarkının içerisinde müzik aletlerinin sesleri sırayla duyulmaktadır. Şarkı çalındıktan sonra şarkıda geçen müzik aletleri çocukların ellerine verilmiş keşfetmelerine ve onların seslerini dinlemelerine izin verilmiştir. Çocuklar müzik aletlerinin seslerini keşfettikten sonra şarkı bir kez daha bilgisayardan dinletilmiştir. Daha sonra çocuklardan şarkıda sırası gelen müzik aletini onların da sıralarını bekleyerek çalması istenmiştir. Daha sonra çocuklar sırası gelen müzik aletini çalmışlardır. Çocuklara müzik aletini çalmak için sırası gelene kadar beklemeleri, sırası gelmeden müzik aletini çalmamaları gerektiği söylenmiştir. Çocukların isteğine göre şarkı birkaç kez tekrar dinlenerek, eşlik edilmiştir. Böylece çocukların etkinlik planlanırken hedeflenen hazzı erteleme, sabretme, bekleme kazanımlarına erişmeleri sağlanmıştır (EK2).

Başka bir gün; "Sosyal becerilerden, İş birliği/Ekip çalışması becerilerini" geliştirmek için hazırlanan matematik etkinliğinde öncelikle çocukların dikkati sınıfın ortasına yerleştirilen farklı boyut ve ağırlıklardaki iki sandığa çekilmiştir. Çocuklara bu sandıkları kaldırmak için neler yapabilecekleri sorulmuştur. Çocuklara sandıkları kaldırırken sandığın içindekileri dökmemeleri, sandığın düz formunu korumaları gerektiği söylenmiştir. Daha sonra çocukların sandıkları kaldırma denemeleri yapmalarına izin verilmiştir. Çocukların sandıkları tek başına ya da bir arkadaşlarının yardımıyla formunu bozmadan kaldırmayacağını anlamaları beklenmiştir. Çocuklara, hep birlikte iş birliği içinde ekip olarak çalışırlarsa kaldırabilirler mi diye sorulmuştur. Çocukların hep birlikte iş birliği içinde çalışarak sandığı kaldırmalarına fırsat verilmiştir. Sandıklar taşındıktan sonra

sandıkların ağırlıkları ile ilgili çocuklarla sohbet edilmiştir. Böylece çocukların etkinlik planlanırken hedeflenen iş birliği/ekip çalışması kazanımlarına erişmeleri sağlanmıştır.

Her uygulama gününün sonunda çocuklara, etkinliklere dair sorular sorulmuştur. Bu sorularla ulaşılmak istenen kazanımlara katkı sağlanmış ve etkinliklerin pekiştirilmesi amaçlanmıştır.

3.5.2.2. Uzaktan Eğitim

Öz düzenleme eğitim programının son iki haftalık uygulaması covid-19 pandemisi sebebiyle 11.01.2021 – 22.01.2021 tarihleri arasında uzaktan eğitim şeklinde gerçekleştirilmiştir. MEB'in hazırladığı yönergeye göre sınıf öğretmeninin kendi sınıfıyla haftada en az üç kez 20'şer dakikalık altı etkinlik süresince uzaktan eğitim ile bir araya gelmesi öngörülmüştür. Bu yönerge doğrultusunda araştırmacı sabahçı ve öğlenci iki grubun öğretmenleriyle görüşerek, haftada bir gün Öz Düzenleme Eğitim Programı uygulamasını yapmak için onları bilgilendirmiştir. Öğretmenlerle birlikte anne babalarla görüşülerek uzaktan eğitim süreci hakkında bilgilendirme yapılmış, çocukların uzaktan eğitim sürecine devam etmesi konusuna ailelerin önem vermeleri istenmiştir.

Eğitimden bir gün önce aileler eğitim saati, uygulanacak etkinlikler, etkinliklerde kullanılacak materyallerin hazırlanması ve eğitim sürecine destek ile ilgili bilgilendirilmiştir. Eğitim sürecinin aksamaması için oturuma katılmadan önce çocukların kahvaltı, su, tuvalet vb. ihtiyaçlarının karşılanmış olması gerektiği velilere bildirilmiştir. Eğitim oturumlarının linki eğitimden bir gün önce velilere gönderilmiştir. İki haftalık uygulama önceden belirlenen günde sabahçı gruplar için saat 10.00 – 11.30 saatleri arasında, öğlenci gruplar için 12.00 – 13.30 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. İki haftalık uzaktan eğitim sürecinde çocuklarla öz düzenleme ve sosyal becerilerden duygu düzenleme/duygularını fark etme/duygularını ifade etme ve yardımlaşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılmıştır. Bir uygulama oturumu 30 dk olarak düzenlenmiştir.

Örneğin; bir oturumda "Duygu Düzenleme, Duygularla başa çıkabilme (duyguları anlama, ifade etme, kendini yatıştırma)" kazanımlarına yönelik hazırlanan etkinliklerde ailelerden çocukların oturuma katılacağı masaya üstünde duygu durumları görsellerinin bulunduğu yağmur damlalarının koyulması istenmiştir Çocukların oturuma katılımları sağlandıktan sonra çocukların dikkati etkinliğe çekilmiştir. Çocuklar damlacıkları fark ettikten sonra her

çocuğun o gün kendini nasıl hissettiğine uygun bir damlacığı seçmesi ve ekrana göstermesi sağlanmıştır. Çocuklarla o gün kendilerini nasıl hissettikleri ile ilgili konuşulmuştur. Daha sonra Türkçe etkinliğine geçilmiştir. Ekran paylaşımı yapılarak Üzgün Damlacık hikâye kartlarının fotoğraflarını çocukların da görmesi sağlanmıştır ve hikâye anlatılmıştır. Hikâye bittikten sonra ekran paylaşımı sonlandırılmıştır. Eğitimci çocuklara sorular sorarak aynı durumda kendileri olsa ne yapacaklarını düşünmelerini beklemiştir. Çocuklar kendi hayatlarına dair benzer durumlarla ilgili örneklerle cevap vermiştir. Böylece çocukların etkinlik planlanırken hedeflenen duygu düzenleme/duygularla başa çıkabilme kazanımlarına erişimleri sağlanmıştır.

Başka bir günün oturumunda; sosyal becerilerden yardımlaşma becerisini geliştirmek için etkinlikler uygulanmıştır. Matematik etkinliği için ailelerden çocukların çalışma odasının kapısından çalışma masasına kadar yere ayak izi çizip yapıştırmaları istenmiştir. Çocukların odalarına geldiklerinde adımlara basarak çalışma masalarına ulaşmaları sağlanmıştır. Oturum başlatılmıştır. Sorular sorularak çocukların dikkatleri etkinliğe çekilmiştir. Çocukların odadaki ayak izlerine ilişkin cevapları alınmıştır. Çocukların cevapları alındıktan sonra ellerini kullanmadan ayak izi çizme denemeleri yapmalarına izin verilmiştir. Denemeler bittikten sonra çocuklardan yapamadıklarına dair cevaplar alınmıştır. Yanlarındaki kişiden yardım isteyerek ayak izlerini çizmeleri için çocuklara fırsat verilmiştir. Çocukların kendi ayak izleri çizildikten sonra yanlarında bulunan kişiler de ayak izlerinin çizimi için çocuklardan yardım istemiştir ve izlerin çizimi tamamlanmıştır. Çizimler bittikten sonra ayak izlerinin boyutları ile ilgili çocuklarla konuşulmuştur. Böylece çocukların etkinlik planlanırken hedeflenen yardımlaşma kazanımlarına erişimleri sağlanmıştır.

Her oturum sonunda çocuklara, etkinliklere dair sorular sorulmuştur. Bu sorularla ulaşılmak istenen kazanımlara katkı sağlanmış ve etkinliklerin pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Oturumlar sonunda çocuklara ve ailelere teşekkür edilmiş ve sınıf öğretmeni yapılan etkinliklerle ilgili bilgilendirilmiştir.

3.5.3. Son Testin Uygulanması

Öz Düzenleme Eğitim Programının uygulanmasının ardından deney ve kontrol grupları için 25.01.2021- 28.01.2021 tarihleri arasında “Okul öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Değerlendirme Formu” deney ve kontrol grubu öğretmenleri tarafından

doldurulup araştırmacıya teslim edilmiştir. Covid-19 pandemisi nedeniyle okulların uzaktan eğitime geçmesi sonucunda son testlerin yüz yüze uygulanması için deney ve kontrol grubu öğretmen ve anne babaları ile görüşülmüş, deney grubu ve kontrol grubu için uygulama yapılacak günler ve saatler belirlenmiştir. Deney grubu okulun sabah gruplarındaki çocuklar, sabah öğle arası üçlü gruplar şeklinde birer saat arayla ebeveynleri ile okula davet edilmiştir. Yine deney grubunun öğlen gruplarındaki çocuklar öğleden sonra, üçlü gruplar şeklinde ebeveynleri ile birer saat arayla okula davet edilmiştir. Deney grubu son testleri alındıktan sonra ölçek kontrol grubundaki çocuklara aynı uygulama adımları izlenerek uygulanmıştır. "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği-OÖDÖ" uygulaması araştırmacı ve çocuğun sınıf dışında ön test için geçerli olan aynı sessiz ortamda birebir görüşmesiyle gerçekleştirilmiştir. Bir çocuk için uygulama yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Gelen diğer çocuk ve anne babaların sınıf içinde beklemesi sağlanmıştır.

3.5.4. Kalıcılık Testinin Uygulanması

Son testin uygulanmasından üç hafta sonra 22.02.2021-24.02.2021 tarihleri arasında sadece deney grubunda bulunan çocuklara "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Öğretmen Değerlendirme Formu" öğretmen tarafından doldurulmuş ve araştırmacıya teslim edilmiştir. Çocuklar Covid-19 pandemisi nedeniyle devam eden uzaktan eğitim sürecinde olduklarından kalıcılık testinin yüz yüze uygulanabilmesi için öğretmen ve anne babalarla görüşülmüş, uygulamanın yapılacağı gün ve saatler belirlenmiştir. Deney grubunun sabah gruplarındaki çocuklar sabah ve öğle arasında üçlü gruplar şeklinde birer saat arayla, öğlen grubundaki çocuklar da öğleden sonra üçlü gruplar şeklinde birer saat arayla ebeveynleri ile birlikte okula davet edilmiştir. "Okul Öncesi Öz düzenleme Ölçeği-OÖDÖ" uygulaması araştırmacı ve çocuğun sınıf dışındaki ön test ve son testteki gibi sessiz bir ortamda birebir görüşmesiyle gerçekleştirilmiştir. Bir çocuk için uygulama yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Gelen diğer çocuk ve anne babaların sınıf içinde beklemesi sağlanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

"Kişisel Bilgi Formu", "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Öğretmen Değerlendirme Formu" ve "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)" ile toplanan veriler uygun veri analiz programlarına aktarılarak analiz edilmiştir.

Öz Düzenleme Eğitim Programının çocukların öz düzenleme ve sosyal becerileri düzeylerine olan etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları ve deney grubunun kalıcılık test puanları incelenmiştir.

Araştırma verilerinin hangi testlerle analiz edileceğinin belirlenmesi için öncelikle Shapiro-Wilks normallik testi ile dağılım türü belirlenmiştir. Testin sonucuna göre verilerin dağılımının normal olmadığı görülmüştür. Bu nedenle verilerin analizi için non-parametrik testler kullanılmıştır.

Öz düzenleme eğitim programına katılan çocuklar ile katılmayan çocukların Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği-OÖDÖ'den aldıkları ön test puanları ile grupların eğitim programı sonrasında elde ettikleri son test puanları arasındaki farklılığı incelemek için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Grupların kendi içindeki ön test-son test ve son test-kalıcılık karşılaştırmaları için de parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır (EK8).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde Öz Düzenleme Eğitim Programının öz düzenleme ve sosyal beceriler üzerine olan etkisine ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo 3 ve 4'te normallik dağılımına ilişkin bulgular, tablo 5-14 arasında deney ve kontrol grubu ön test öz düzenleme ve sosyal beceri puanlarına yönelik bulgular, tablo 13-14 arasında deney grubuna ait son test ve kalıcılık testi puanlarına yönelik bulgular yer almaktadır.

4.1. Normallik Varsayım Testine (Shapiro - Wilks Testi) İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırma sürecinde kullanılan OSBED öğretmen formu ve OÖDÖ değerlendirici formundan elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak, verilerin analizinde parametrik veya parametrik olmayan testlerden hangilerinin uygulanabileceğine karar vermek için normallik varsayım testi yapılmıştır. Varsayım testi olarak araştırmaya katılan kişi sayısı 50'den büyük ise Kolmogorov – Smirnov Testi ($n>50$), 50'den küçük ise Shapiro – Wilks Testi ($n<50$) kullanılmaktadır. Bu araştırmanın katılımcı sayısı 50 kişiden az olduğu için Shapiro – Wilks Normallik Varsayım Testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 3 – 4'te verilmiştir.

Tablo 3

OSBED Ölçeğine Ait Normallik Varsayım Testi Sonuçları

ÖLÇEK MADDELERİ	Shapiro-Wilk								
	ÖNTEST			SONTEST			KALICILIK		
	İstatistik	df	*P*	İstatistik	df	*P*	İstatistik	df	*P*
S1	.865	36	.000	.805	36	.000	.741	18	.000
S2	.750	36	.000	.789	36	.000	.726	18	000
S3	.861	36	.000	.805	36	.000	.717	18	.000
S4	809	36	.000	.790	36	.000	.753	18	.000
S5	.897	36	.003	.788	36	.000	.775	18	.001
S6	.891	36	.002	.715	36	.000	.688	18	.000
S7	.850	36	.000	.799	36	.000	.752	18	.000
S8	.854	36	.000	.799	36	.000	.717	18	.000
S9	.823	36	.000	.834	36	.000	.751	18	.000
S10	.841	36	.000	.795	36	.000	.642	18	.000
S11	.851	36	.000	.810	36	.000	.752	18	.000
S12	.760	36	.000	.811	36	.000	.786	18	.001
S13	.867	36	.000	.795	36	.000	.638	18	.000
S14	.849	36	.000	.792	36	.000	.624	18	.000
S15	.760	36	.000	.811	36	.000	.638	18	.000
S16	.855	36	.000	.806	36	.000	.638	18	.000
S17	.884	36	.001	.788	36	.000	.638	18	.000
S18	.856	36	.000	.768	36	.000	.566	18	.000
S19	.841	36	.000	.810	36	.000	.726	18	.000
S20	.829	36	.000	.809	36	.000	.814	18	.002
S21	.868	36	.001	.780	36	.000	.624	18	.000
S22	.872	36	.001	.706	36	.000	.642	18	.000
S23	.875	36	.001	.780	36	.000	.566	18	.000
S24	.769	36	.000	.756	36	.000	.601	18	.000
S25	.835	36	.000	.792	36	.000	.720	18	.000
S26	.858	36	.000	.743	36	.000	.751	18	.000
S27	.744	36	.000	.799	36	.000	.743	18	.000
S28	.760	36	.000	.706	36	.000	.688	18	.000
S29	.839	36	.000	.805	36	.000	.780	18	.001
S30	.823	36	.000	.802	36	.000	.638	18	.000
S31	.868	36	.001	.808	36	.000	.751	18	.000
S32	.859	36	.000	.792	36	.000	.751	18	.000
S33	.815	36	.000	.804	36	.000	.624	18	.000
S34	.780	36	.000	.727	36	.000	.566	18	000
S35	.881	36	.001	.811	36	.000	.726	18	.000
S36	.829	36	.000	.808	36	.000	.741	18	.000
S37	.835	36	.000	.808	36	.000	.642	18	.000
S38	.810	36	.000	.764	36	.000	.743	18	.000
S39	.856	36	.000	.810	36	.000	.720	18	.000
S40	.859	36	.000	.795	36	.000	.642	18	.000
S41	.844	36	.000	.792	36	.000	.601	18	.000
S42	.866	36	.000	.799	36	.000	.624	18	.000
S43	.815	36	.000	.802	36	.000	.775	18	.001
S44	.851	36	.000	.768	36	.000	.752	18	.000
S45	.786	36	.000	.795	36	.000	.752	18	.000
S46	.844	36	.000	.808	36	.000	.642	18	.000
S47	.777	36	.000	.806	36	.000	.566	18	.000
S48	.841	36	.000	.768	36	.000	.741	18	.000
S49	.887	36	.002	.775	36	.000	.601	18	.000

P<.05

Tablo 4

OÖDÖ Ölçeğine Ait Normallik Varsayım Testi Sonuçları

ÖLÇEK MADDELERİ	Shapiro-Wilk								
	ÖNTEST			SONTEST			KALICILIK		
	İstatistik	df	*P*	İstatistik	df	*p*	İstatistik	df	*P*
A1	.623	36	.000	.784	36	.000	.457	18	.000
A2	.609	36	.000	.788	36	000	.520	18	.000
A3	.271	36	.000	.623	36	.000	.638	18	.000
B1	.451	36	.000	.742	36	.000	.566	18	.000
B2	.514	36	.000	.738	36	.000	.601	18	.000
B3	.609	36	.000	.798	36	.000	.601	18	.000
B4	.619	36	.000	.696	36	.000	.642	18	.000
B5	.580	36	.000	.788	36	.000	.457	18	.000
C1	.412	36	.000	.743	36	.000	.520	18	.000
C2	.619	36	.000	.803	36	.000	.642	18	.000
D1	.738	36	.000	.773	36	.000	.624	18	.000
D2	.267	36	.000	.805	36	.000	.624	18	.000
E1	.717	36	.000	.540	36	.000	.253	18	.000
E2	.653	36	.000	.619	36	.000	.566	18	.000
E3	.752	36	.000	.768	36	.000	.601	18	.000
E4	.704	36	.000	.775	36	.000	.601	18	.000

P<.05

Tablo 3 ve 4 incelendiğinde, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği maddeleri ve toplam puanlarına yönelik ayrı ayrı yapılan Shapiro Wilks Normallik Testlerinden elde edilen sonuçlara göre verilerin dağılımının normal olmadığı görülmüştür (p<.05). Veri dağılımları normal olmadığı için ölçek puanlarının istatistiki analizinde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

4.2. Öz Düzenleme Eğitim Programının Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Öz Düzenleme ve Sosyal Beceri Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Öz Düzenleme Eğitim Programının’ çocukların öz düzenleme ve sosyal beceri düzeyleri üzerine etkisine yönelik analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre “Öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenleme ve sosyal beceri kazanımına etkisi nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

4.2.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların OSBED – Öğretmen Formu ve OÖDÖ'den Elde Ettikleri Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklar için hazırlanan Öz Düzenleme Eğitim Programının uygulanmasından önce deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu-OSBED ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği-OÖDÖ'den aldıkları ön test puanlarına ait Mann Whitney U Testi sonuçlarına yönelik bulgular tablo 5-6'da, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları Mann Whitney U Testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar ise şekil 2-3'te verilmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Gruplarının OSBED Ön Test Puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular

Ön Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	*p*
Başlangıç Becerileri	Deney	18	20.11	362.00	133.000	-.920	.357
	Kontrol	18	16.89	304.00			
Akademik Destek Becerileri	Deney	18	21.92	394.50	100.500	-1.961	.050
	Kontrol	18	15.08	271.50			
Arkadaşlık Becerileri	Deney	18	20.89	376.00	119.000	-1.365	.172
	Kontrol	18	16.11	290.00			
Duygularını Yönetme Becerileri	Deney	18	19.92	358.50	136.500	-.810	.418
	Kontrol	18	17.08	307.50			
OSBED Toplam	Deney	18	21.67	390.00	105.000	-1.805	.071
	Kontrol	18	15.33	276.00			

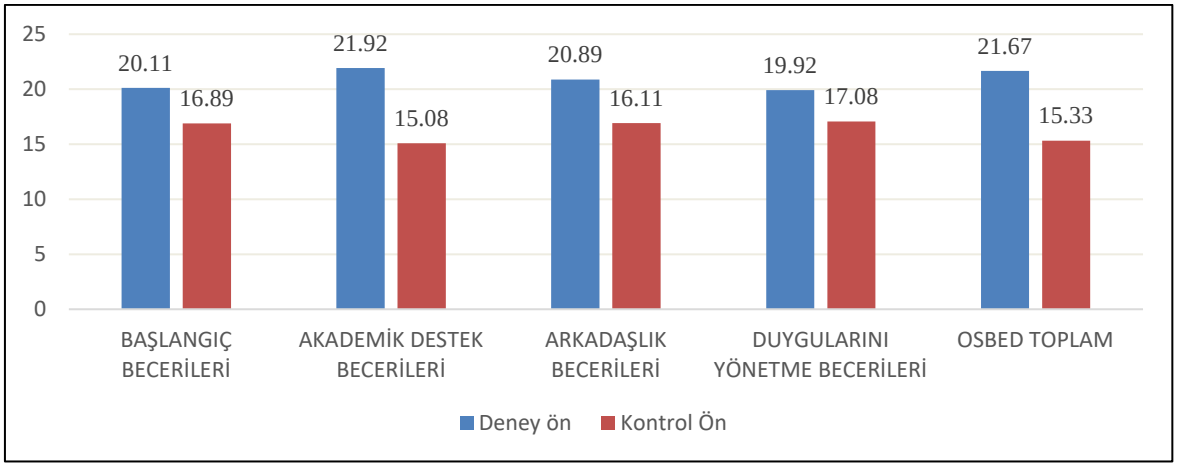
P<.05*

Tablo 6

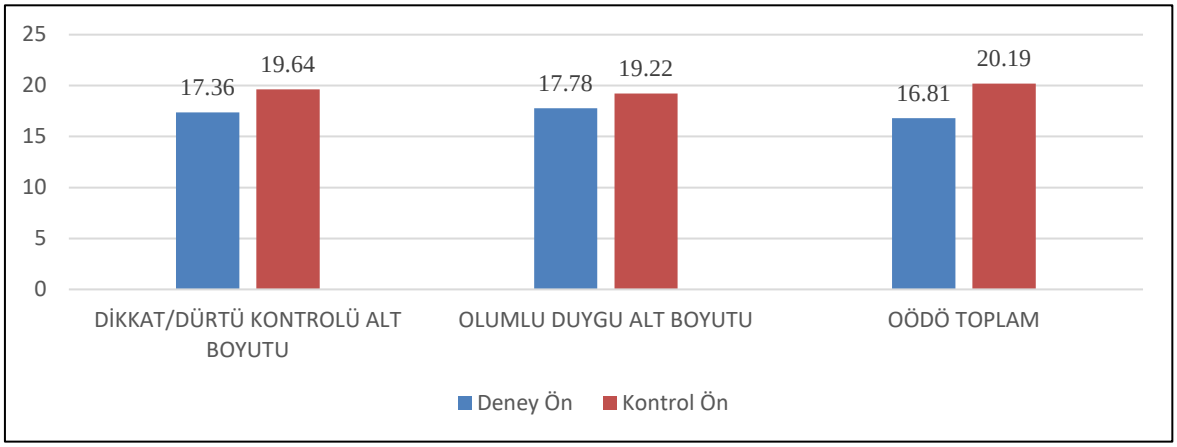
Deney ve Kontrol Gruplarının OÖDÖ Ön Test Puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular

Ön Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	*p*
Dikkat/Dürtü Kontrolü Alt Boyutu	Deney	18	17.36	312.50	141.500	-.653	.514
	Kontrol	18	19.64	353.50			
Olumlu Duygu Alt Boyutu	Deney	18	17.78	320.00	149.000	-.415	.678
	Kontrol	18	19.22	346.00			
OÖDÖ Toplam	Deney	18	16.81	302.50	131.500	-.970	.332
	Kontrol	18	20.19	363.50			

P<.05*



Şekil 2. Deney ve kontrol gruplarının OSBED ön test puanları Mann-Whitney U testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar



Şekil 3. Deney ve kontrol gruplarının OÖDÖ ön test puanları Mann-Whitney U testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar

Tablo 5 ve şekil 2 incelendiğinde; deney ve kontrol grubunun Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu (OSBED) ölçeğinden elde edilen ön test puanları arasındaki farka ve sıra ortalamalarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçlarına yönelik bulgular görülmektedir.

"Başlangıç Becerileri" alt boyutunun ön test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin, deney grubu sıra ortalamaları 20.11 iken, kontrol grubu sıra ortalamalarının 16.89 olduğu görülmüştür. Başlangıç becerileri alt boyutunun ön test uygulamasından elde edilen sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir (U=133., z=-.920, p>.05).

"Akademik Destek Becerileri" alt boyutunda ön test uygulamasından elde edilen puanlara yönelik, deney grubu sıra ortalamaları 21.92 iken, kontrol grubu sıra ortalamalarının ise 15.08 olduğu görülmüştür. Akademik destek becerileri alt boyutunun ön test

uygulamasından elde edilen sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür (U=100., z=-1.961, p>.05).

“Arkadaşlık Becerileri” alt boyutunun ön test uygulamasından elde edilen puanlara bakıldığında deney grubu sıra ortalamaları 20.89 iken, kontrol grubu sıra ortalamalarının 16.91 olduğu görülmektedir. Arkadaşlık becerileri alt boyutunun ön test uygulamasından elde edilen sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (U=119., z=-1.365, p>.05).

“Duygularını Yönetme Becerileri” alt boyutunda ön test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubu sıra ortalamaları 19.92 iken, kontrol grubu sıra ortalamalarının 17.08 olduğu görülmektedir. Duygularını yönetme becerileri alt boyutunun ön test uygulamasından elde edilen sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (U=136., z=-.810, p>.05).

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) toplam ön test puanlarına ait deney grubu sıra ortalamaları 21.67 iken kontrol grubu sıra ortalamalarının 15.33 olduğu görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları arasındaki farka bakıldığında Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) ön test sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir (U=105., z=-1.805, p>.05).

Tablo 6 ve şekil 3 incelendiğinde; deney ve kontrol grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ölçeğinden elde edilen ön test puanları arasındaki farka ve sıra ortalamalarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçlarına yönelik bulgular görülmektedir.

“Dikkat/Dürtü Kontrolü” alt boyutunun ön test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubu sıra ortalamaları 17.36 iken, kontrol grubu sıra ortalamalarının 19.64 olarak bulunmuştur. İki grubun dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu ön test sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir (U=141., z=-.653, p>.05).

“Olumlu Duygu” alt boyutunun ön test uygulamasından elde edilen puanlara yönelik deney grubu sıra ortalamaları 17.78 iken, kontrol grubu sıra ortalamaları 19.22 olarak bulunmuştur. İki grubun olumlu duygu alt boyutu ön test sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (U=149., z=-.415, p>.05).

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) toplam ön test puanlarına ilişkin deney grubu sıra ortalamaları 16.81 iken kontrol grubu sıra ortalamalarının 20.19 olduğu görülmektedir. Gruplar arası farka bakıldığında Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ön test sıra

ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir (U=131., z=-.970, p>.05).

Ön test uygulaması yapılan iki okulun Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ön test alt boyut ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir.

4.2.2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların OSBED-Öğretmen Formu ve OÖDÖ'den Elde Ettikleri Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocuklar için hazırlanan Öz Düzenleme Eğitim Programının deney grubuna sekiz hafta uygulanmasının ardından deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu-OSBED ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinden (OÖDÖ) aldıkları son test puanlarına ait Mann Whitney U Testi sonuçlarına yönelik bulgular tablo 7-8'de, iki grubun ön test puanları Mann Whitney U Testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar ise şekil 4-5'te verilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Gruplarının OSBED Son Test Puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular

Son Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	*p*
Başlangıç Becerileri	Deney	18	27.06	487.00	8.000	-4.900	.000*
	Kontrol	18	9.94	179.00			
Akademik Destek Becerileri	Deney	18	27.47	494.50	.500	-5.157	.000*
	Kontrol	18	9.53	171.50			
Arkadaşlık Becerileri	Deney	18	27.50	495.00	.000	-5.165	.000*
	Kontrol	18	9.50	171.00			
Duygularını Yönetme Becerileri	Deney	18	27.31	491.50	3.500	-5.075	.000*
	Kontrol	18	9.69	174.50			
OSBED Toplam	Deney	18	27.50	495.00	.000	-5.131	.000*
	Kontrol	18	9.50	171.00			

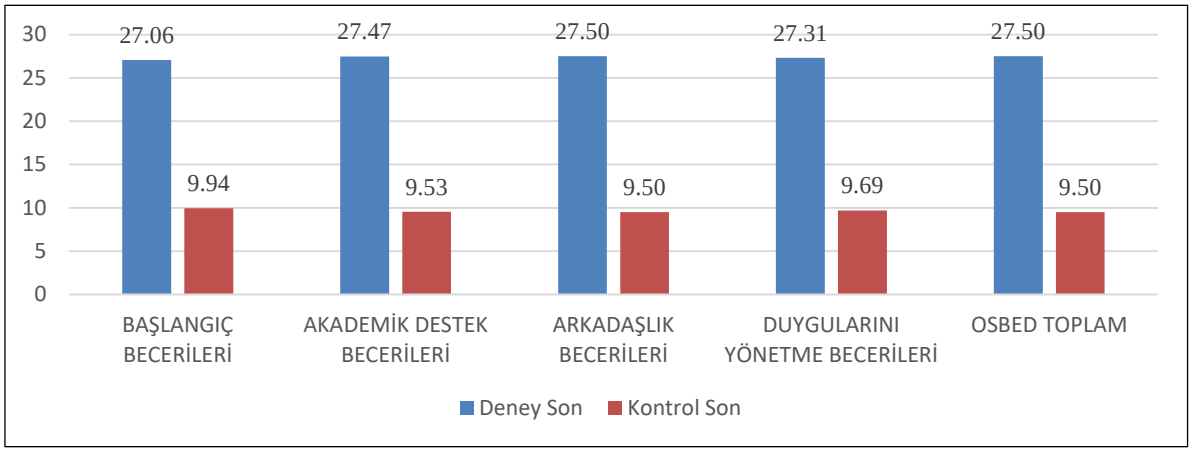
P<.05*

Tablo 8

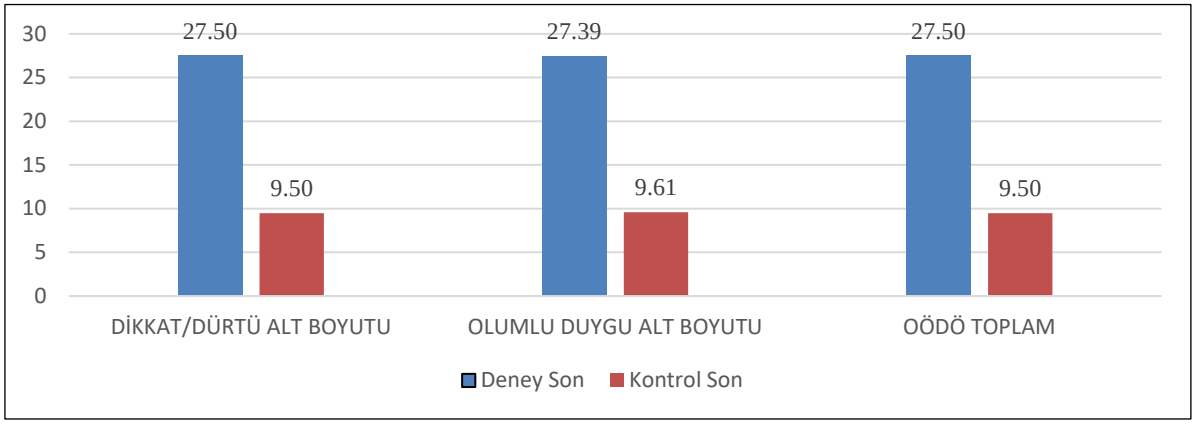
Deney ve Kontrol Gruplarının OÖDÖ Son Test Puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular

Son Test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	*p*
Dikkat/Dürtü Kontrolü Alt Boyutu	Deney	18	27.50	495.00	.000	-5.154	.000*
	Kontrol	18	9.50	171.00			
Olumlu Duygu Alt Boyutu	Deney	18	27.39	493.00	2.000	-5.092	.000*
	Kontrol	18	9.61	173.00			
OÖDÖ Toplam	Deney	18	27.50	495.00	.000	-5.138	.000*
	Kontrol	18	9.50	171.00			

P<.05*



Şekil 4. Deney ve kontrol gruplarının OSBED son test puanları Mann-Whitney U testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar



Şekil 5. Deney ve kontrol gruplarının OÖDÖ son test puanları Mann-Whitney U testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar

Tablo 7 ve şekil 4 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu (OSBED)'den elde edilen son test puanları arasındaki farka ve sıra ortalamalarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçlarına yönelik bulgular görülmektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda; "Başlangıç Becerileri" alt boyutunda son test uygulamasından elde edilen puanlara yönelik deney grubu sıra ortalamaları 27.06 iken, kontrol grubu sıra ortalamalarının 9.94 olduğu görülmektedir. Bu duruma göre iki grubun sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır. Deney grubu sıra ortalaması kontrol grubu sıra ortalamasından yüksektir (U=8.000, z=-4.900, p <.05).

"Akademik Destek Becerileri" alt boyutunda son test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubu sıra ortalamaları 27.47 iken, kontrol grubu sıra ortalamalarının 9.53 olduğu görülmektedir. Sonuçlar doğrultusunda iki grubun sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (U=.500, z=-5.157, p <.05).

"Arkadaşlık Becerileri" alt boyutunda son test uygulamasından elde edilen puanlara yönelik deney grubu sıra ortalamaları 27.50 iken, kontrol grubu sıra ortalamalarının 9.50 olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda grupların arkadaşlık becerileri alt boyutu son test sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (U=.000, z=-5.165, p <.05).

"Duygularını Yönetme Becerileri" alt boyutunda son test uygulamasından elde edilen puanlara bakıldığında deney grubu sıra ortalamaları 27.31 iken, kontrol grubu sıra ortalamalarının 9.69 olduğu görülmüştür. Grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (U=3.500, z=-5.075, p <.05).

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) toplam son test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubu sıra ortalamaları 27.50 iken, kontrol grubu sıra ortalamalarının 9.50 olduğu görülmektedir. Bu duruma göre grupların son test sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubunun son test sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir (U=.000, z=-5.131, p <.05).

Tablo 8 ve şekil 5'e bakıldığında deney ve kontrol grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)'den elde edilen son test puanları arasındaki farka ve sıra ortalamalarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçlarına yönelik bulgular görülmektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda; "Dikkat/Dürtü Kontrolü" alt boyutunda son test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubu sıra ortalamaları 27.50 iken, kontrol grubu sıra ortalamalarının 9.50 olduğu görülmektedir. Buna göre grupların son test sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmektedir (U=.000, z=-5.154, p <.05).

"Olumlu Duygu" alt boyutunda son test uygulamasından elde edilen puanlara yönelik deney grubu sıra ortalamaları 27.39 iken, kontrol grubu sıra ortalamalarının 9.61 olduğu görülmektedir. Grupların olumlu duygu alt boyutu son test sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmektedir (U=2.000, z=-5.092, p<.05).

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) toplam son test uygulamasından elde edilen puanlara bakıldığında deney grubu sıra ortalamaları 27.50 iken, kontrol grubu sıra ortalamalarının 9.50 olduğu görülmektedir. Buna göre grupların son test sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Deney grubunun son test sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (U=.000, z=-5.138, p<.05).

Elde edilen sonuçlara göre, deney grubuna uygulanan Öz Düzenleme Eğitim Programının çocukların öz düzenleme ve sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Deney grubunda yer alan çocuklara covid-19 bulaş riskini azaltmak için sekiz hafta süre ile haftada bir gün sekiz oturum şeklinde eğitim programı uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol grupları öğretmenleri 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı doğrultusunda uygulamalar yapmaya devam etmiştir. Sonuçlarda elde edilen deney grubu lehine anlamlı farklılığın araştırmacı tarafından uygulanan Öz Düzenleme Eğitim Programı içerisindeki etkinliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öz Düzenleme Eğitim Programı kapsamında hazırlanan etkinlikler çocuklara uygulanırken etkinlikler sırasında gerçekleşen durum ve kazanımlara ilişkin çocuklara sorular sorulmuştur. Var olan durum üzerine çocukların fikirleri alınmış, neler yapılabileceği konusunda beyin fırtınası yapmalarına fırsat verilmiştir. Çocuklar var olan durumu fikir alışverişleriyle çözmüştür. Her bir çocuğun sürece aktif katılımı sağlanmıştır. Etkinlikler sonunda etkinliklerdeki kazanımlara yönelik çocuklara değerlendirme soruları sorularak kazanımlara vurgu yapılmış ve çocukların bu sorularla var olan durum ve kazanımları fark etmeleri sağlanmıştır. Uygulanan etkinliklerin tümüyle çocuklara öz düzenleme ve sosyal beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır.

Liman (2017), altı yaş grubu çocukların öz düzenleme, sosyal duygusal davranış ve sosyal becerilerine öz düzenleme beceri eğitim programının etkisini deneysel desende incelediği

araştırmasının sonucunda, öz düzenleme beceri eğitiminin çocukların öz düzenleme, sosyal duygusal davranış ve sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Kıyaker (2017), eğitici drama programının 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde etkisini deneysel desende incelediği araştırmasının sonucunda, eğitici drama eğitiminin çocukların öz düzenleme becerilerine ve öz düzenleme beceri alt boyutlarından yönerge takibi, yürütücü kontrol, hazzı erteleme, sosyal beceri ve sosyal uyum beceri düzeylerine olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Baron ve arkadaşları (2017), erken çocukluk döneminde öz düzenlemeyi geliştirmek için zihin araçları müfredatının etkisini inceledikleri araştırmalarında; yapılandırılmış oyun senaryoları ve sosyal duygusal becerilere ve öz düzenleme becerilerine odaklı etkinlikler geliştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda; zihin araçları müfredatı ile uygulanan etkinliklerin ve oyun senaryolarının çocukların öz düzenleme, sosyal ve akademik becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Williams (2018), erken çocukluk sınıflarında öz düzenlemeyi geliştirmek için müzik, ritim ve hareketi kullandığı çalışmasında çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmek için müzik terapisi, müzik eğitimi, koordineli ritim ve motor hareketleri kullanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre müzik terapisi, müzik eğitimi, ritim ve hareket ile tasarlanan okul öncesi etkinliklerin çocukların motor, işitsel, sosyal ve öz düzenleme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Yukarıdaki çalışmalarda da görüldüğü gibi çeşitli yöntemlerle öz düzenleme ve sosyal beceri eğitimi verilen çocukların öz düzenleme ve sosyal beceri düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. Öz düzenleme temelli hazırlanan programların çocukların öz düzenleme ve sosyal becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Bu durum elde edilen araştırma bulgularını desteklemekte, Öz Düzenleme Eğitim Programının, çocukların öz düzenleme ve sosyal beceri kazanımını desteklediği sonucu ile paralellik göstermektedir.

4.2.3. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların OSBED-Öğretmen Formu ve OÖDÖ Ön Test Son Test Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Erken çocukluk eğitim kurumlarına giden çocuklar için hazırlanan Öz Düzenleme Eğitim Programı uygulanan deney grubuna ait ön test-son test puanları arasındaki farka yönelik verilerin analizi Wilcoxon İşaret Testi kullanılarak yapılmıştır. Yapılan analize göre deney grubunun ön test son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaret testi sonuçlarına yönelik bulgular tablo 9-10'da, deney grubunun ön test son test puanlarına yönelik Wilcoxon İşaret Testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar şekil 6-7'de verilmiştir.

Tablo 9

Deney Grubu OSBED Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular

Bölümler		N	Ortalama	Standart Sapma	Med.	Min.	Maks.	Negatif Sıra Ort.	Pozitif Sıra Ort.	Z	*P*
Başlangıç Becerileri	Ön	18	3.42	.60153	3.41	2.25	4.50	.00	9.50	-3.728	.000*
	Son	18	4.35	.29918	4.33	3.58	4.75				
Akademik Destek Becerileri	Ön	18	3.54	.38478	3.58	2.75	4.25	.00	9.50	-3.729	.000*
	Son	18	4.42	.18277	4.41	3.92	4.67				
Arkadaşlık Becerileri	Ön	18	3.57	.39946	3.46	2.92	4.31	.00	9.50	-3.731	.000*
	Son	18	4.41	.18842	4.46	4.00	4.69				
Duygularını Yönetme Becerileri	Ön	18	3.44	.52081	3.45	2.42	4.33	.00	9.50	-3.726	.000*
	Son	18	4.40	.26236	4.50	3.67	4.67				
OSBED Toplam	Ön	18	3.49	.38041	3.51	2.84	4.14	.00	9.50	-3.724	.000*
	Son	18	4.39	.17419	4.41	4.00	4.61				

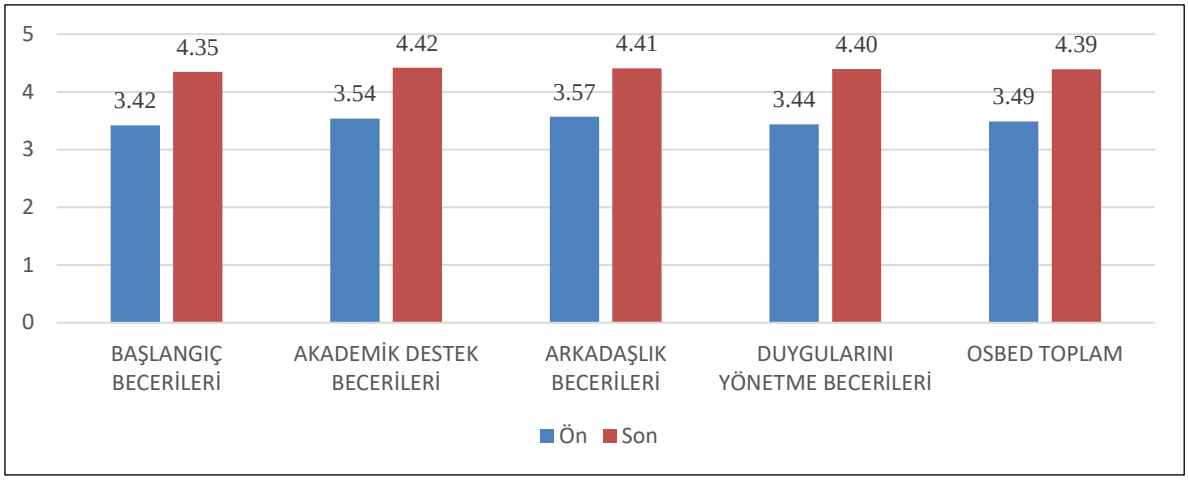
P<.05*

Tablo 10

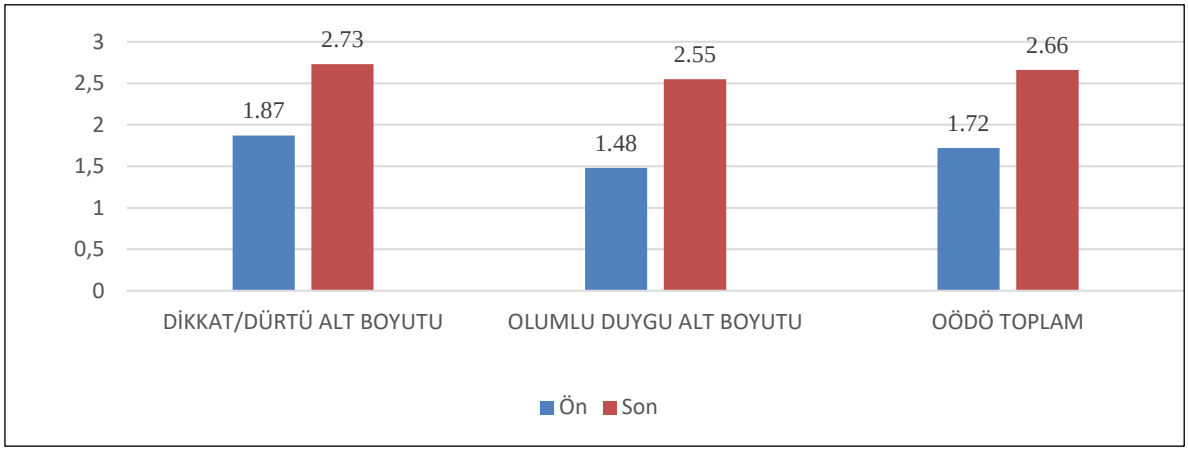
Deney Grubu OÖDÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular

Bölümler		N	Ortalama	Standart Sapma	Med.	Min.	Maks.	Negatif Sıra Ort.	Pozitif Sıra Ort.	Z	*P*
Dikkat/Dürtü Kontrolü Alt Boyutu	Ön	18	1.87	.56131	1.70	1.30	3.80	11.00	9.41	-3.256	.001*
	Son	18	2.73	.23515	2.80	2.20	3.00				
Olumlu Duygu Alt Boyutu	Ön	18	1.48	.40378	1.41	.83	2.17	.00	9.50	-3.754	.000*
	Son	18	2.55	.32338	2.50	2.17	3.00				
OÖDÖ Toplam	Ön	18	1.72	.44097	1.56	1.25	3.13	1.00	10.00	-3.692	000*
	Son	18	2.66	.21437	2.65	2.19	3.00				

P<.05*



Şekil 6. Deney grubu OSBED ön test-son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaret testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar



Şekil 7. Deney grubu OÖDÖ ön test-son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaret testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar

Tablo 9 ve şekil 6'da deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) ön test ve son test puanları arasındaki farka ve sıra ortalamaları ilişkin Wilcoxon İşaret Testi sonuçlarına yönelik bulgular görülmektedir.

Deney grubunun "Başlangıç Becerileri" alt boyutuna ilişkin puanların sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, ön test sıra ortalamaları 3.42, son test ortalamaları ise 4.35 olarak bulunmuştur. Buna göre deney grubunun ön test son test sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Karşılaştırmaya göre deney grubunun son test sıra ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir ($z=-3.728$, $p <.05$).

Deney grubunun "Akademik Destek Becerileri" alt boyutu puanların sıra ortalamaları karşılaştırıldığında ön test sıra ortalamaları 3.54, son test sıra ortalamaları ise 4.42 olarak

bulunmuştur. Deney grubu ön test son test sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın son test adına olduğu görülmektedir (z=-3.729, p <.05).

Deney grubunun "Arkadaşlık Becerileri" alt boyutu puanların sıra ortalamaları karşılaştırıldığında ön test sıra ortalamaları 3.57, son test sıra ortalamaları ise 4.41 olarak bulunmuştur. İki testin sıra ortalamaları arasında son test adına anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (z=-3.731, p <.05).

Deney grubunun "Duygularını Yönetme Becerileri" alt boyutu puanları sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, ön test sıra ortalamaları 3.44, son test sıra ortalamaları ise 3.40 olarak bulunmuştur. Deney grubu ön test son test sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır (z=-3.726, p <.05).

Deney grubunun Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) toplam puan sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, ön test sıra ortalamaları 3.49, son test sıra ortalamaları ise 4.39 olduğu olarak bulunmuştur. Deney grubu OSBED ön test son test sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir (z=-3.724, p <.05).

Tablo 10 ve şekil 7'de deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ön test ve son test puanları arasındaki farka ve sıra ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaret Testi sonuçlarına yönelik bulgular görülmektedir.

Deney grubunun "Dikkat/Dürtü" alt boyutu sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, ön test sıra ortalamaları 1.87, son test sıra ortalamaları ise 2.73 olarak bulunmuştur. Deney grubu ön test son test sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu ve son test sıra ortalamalarının, ön test sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir (z=-3.256, p <.05).

Deney grubunun "Olumlu Duygu" alt boyutu sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, ön test sıra ortalamaları 1.48, son test sıra ortalamaları ise 2.55 olarak bulunmuştur. İki testin sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmektedir (z=-3.754, p <.05).

Deney grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) toplam puan sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, ön test sıra ortalamaları 1.72, son test sıra ortalamaları ise 2.66 olarak bulunmuştur. Deney grubu OÖDÖ ön test son test sıra ortalamaları arasında son test adına anlamlı bir farklılık elde edilmiştir (z=-3.692, p <.05).

Deney grubunun OSBED Öğretmen Formu ve OÖDÖ alt boyutları ve toplam puanlarında ön test-son test sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Bu

farklılığın iki ölçeğin alt boyutlarında da son test lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre deney grubuna uygulanan Öz Düzenleme Eğitim Programının çocukların öz düzenleme ve sosyal beceri kazanımlarını olumlu yönde desteklediği söylenebilir.

Eğitim programında öz düzenleme ve sosyal becerileri desteklemek amacıyla geliştirilen öz düzenleme temelli etkinliklerde çocuklara sunulan gerçek yaşam durumlarının, materyallerin ve farklı uyarıcıların çocukların ilgisini çekmesi ve öğrenme sürecine onları daha çabuk katabilmesi yönüyle öz düzenleme becerilerini ve sosyal becerileri kazandırmada etkili olduğu düşünülmektedir. Hazırlanan Öz Düzenleme Eğitim programı ile çocukların desteklenmesi hedeflenen öz düzenleme ve sosyal beceri durumları, sınıf ortamında gerçek yaşam durumları gibi sunulmuş ve çocukların bu durumları deneyimlemesi ve farkındalıklarının artması sağlanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde hedeflenen kazanım ve göstergelere yönelik hazırlanan etkinlikler için ebeveynler yardımıyla evde gerçek yaşam durumları düzenlenmiştir. Öğretmen, çocuk ve ebeveyn iş birliği ile çocuklar sürece dahil edilmiştir. Çocukların bu becerilere sadece okulda değil evde ve farklı ortamlarda da ihtiyaçları olduğunu fark etmeleri sağlanmıştır. Çocukların Türkçe dil, oyun, sanat, müzik, fen, matematik etkinlikleriyle bu durumları sınıfta deneme ve fark etme fırsatının olması edindikleri deneyimleri gerçek yaşama entegre etme süreçlerini kolaylaştırmıştır.

Ezmeci (2019), çocukların problem, sosyal duygusal davranış ve öz düzenleme becerilerine okul öncesi öz düzenleme programının etkisini incelediği deneysel araştırmasının sonucunda okul öncesi öz düzenleme programının çocukların sosyal duygusal, problem davranış ve öz düzenleme becerilerini olumlu etkilediği görülmüştür.

Gündüz (2020), okul öncesi dönem çocuklarının etkileşimli akran oyunlarına ve öz düzenleme becerilerine öz düzenleme eğitim programının etkisini incelediği deneysel çalışmasının sonucunda, öz düzenleme eğitim programının, çocukların etkileşimli akran oyunlarını ve öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Braak, Storksen, Idsoe ve McClelland (2019) çocukların akademik ve öz düzenleme becerilerine oyun temelli eğitim programının etkisini ve öz düzenleme ve akademik beceriler arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonucunda uygulanan oyun temelli eğitim programının çocukların akademik becerilerini ve öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği, akademik beceriler ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Amani vd., (2019), yürütücü işlevlerle güçlendirilmiş grup oyunlarının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine etkisini inceledikleri deneysel çalışmalarında çocukların sosyal becerilerinin yürütücü işlevlerle güçlendirilmiş grup oyunları aracılığıyla olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmalara bakıldığında; çocukların öz düzenleme ve sosyal becerileri düzeylerinin eğitim programları yoluyla geliştirildiği görülmüştür. Öz düzenleme temelli eğitim programı da çocukların yürütücü işlevlerini, gruba dahil olma ile ilgili sosyal becerilerini, akran etkileşimlerini, davranış ve duygu düzenleme süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu veriler; Öz Düzenleme Eğitim Programının, öz düzenleme ve sosyal beceri gelişimini desteklediğine ilişkin bulgular ile paralellik göstermektedir.

4.2.4. Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların OSBED-Öğretmen Formu ve OÖDÖ Ön Test Son Test Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Kontrol grubunda bulunan çocukların Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) – Öğretmen Formu ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ön test-son test puanları arasındaki farka ilişkin verilerin analizleri Wilcoxon İşaret Testi kullanılarak yapılmıştır. Yapılan analize göre kontrol grubunun ön test son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaret testi sonuçlarına yönelik bulgular tablo 11-12'de, kontrol grubunun ön test-son test puanlarına yönelik Wilcoxon İşaret Testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar şekil 8-9'da verilmiştir.

Tablo 11

Kontrol Grubu OSBED Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular

Bölümler		N	Ortalama	Standart Sapma	Med.	Min.	Maks.	Negatif Sıra Ort.	Pozitif Sıra Ort.	Z	*P*
Başlangıç Becerileri	Ön	18	3.33	.18846	3.16	3.00	3.58	2.00	9.44	-3.559	.000*
	Son	18	3.56	.10128	3.50	3.42	3.75				
Akademik Destek Becerileri	Ön	18	3.31	.29815	3.16	2.50	3.67	.00	8.50	-3.528	.000*
	Son	18	3.65	.11871	3.58	3.42	3.92				
Arkadaşlık Becerileri	Ön	18	3.38	.26647	3.15	2.92	3.85	5.00	9.67	-2.492	.013*
	Son	18	3.57	.11576	3.53	3.31	3.77				
Duygularını Yönetme Becerileri	Ön	18	3.34	.28567	3.14	2.75	3.75	5.83	10.23	-2.986	.003*
	Son	18	3.58	.09480	3.56	3.42	3.75				
OSBED Toplam	Ön	18	3.34	.14614	3.23	3.04	3.57	1.00	10.00	-3.681	.000*
	Son	18	3.59	.08160	3.54	3.47	3.76				

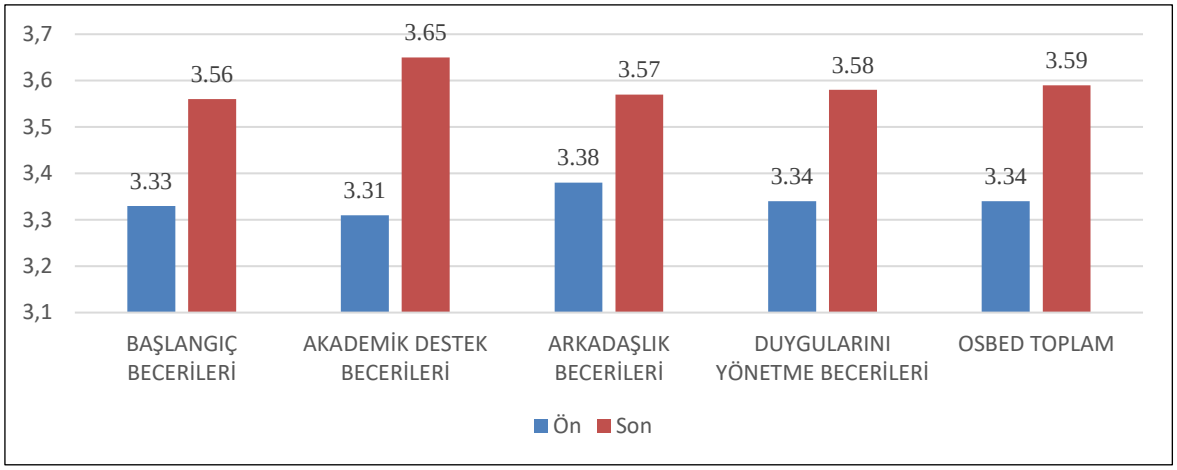
P<.05*

Tablo 12

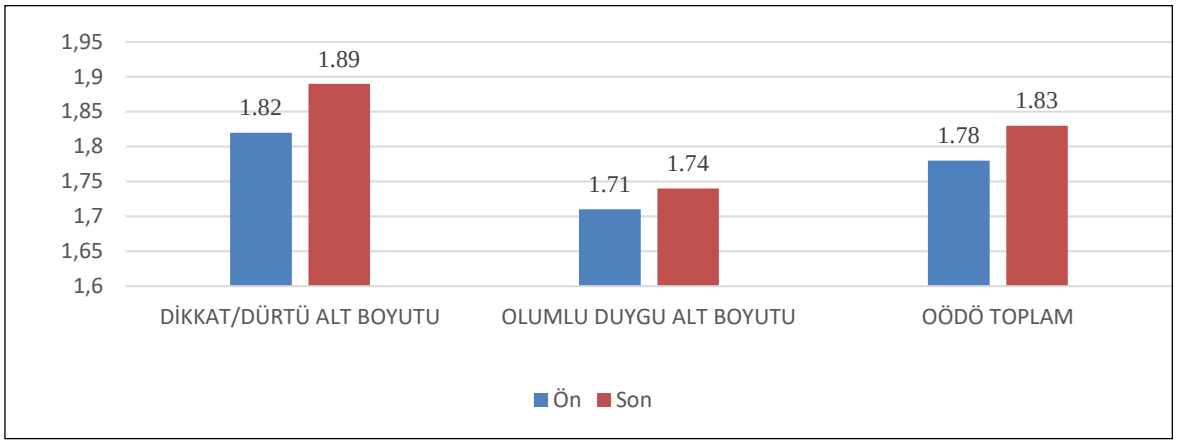
Kontrol Grubu OÖDÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişikin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular

Bölümler		N	Ortalama	Standart Sapma	Med.	Min.	Maks.	Negatif Sıra Ort.	Pozitif Sıra Ort.	Z	*P*
Dikkat/Dürtü Kontrolü Alt Boyutu	Ön	18	1.82	.24925	1.67	1.30	2.10	5.50	6.70	-2.351	.019*
	Son	18	1.89	.20996	1.70	1.40	2.10				
Olumlu Duygu Alt Boyutu	Ön	18	1.71	.90714	1.16	1.00	5.00	10.75	8.18	-2.476	.013*
	Son	18	1.74	.29826	1.45	1.17	2.17				
OÖDÖ Toplam	Ön	18	1.78	.36331	1.56	1.44	3.06	8.00	9.21	-2.505	.012*
	Son	18	1.83	.15027	1.71	1.56	2.06				

P<.05*



Şekil 8. Kontrol grubu OSBED ön test-son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaret testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar



Şekil 9. Kontrol grubu OÖDÖ ön test-son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaret Testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar

Tablo 11 ve şekil 8'de kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) ön test ve son test puanları arasındaki farka ve sıra ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaret Testi sonuçlarına yönelik bulgular görülmektedir.

Kontrol grubunun "Başlangıç Becerileri" alt boyutu puanları sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, ön test sıra ortalamaları 3.33, son test sıra ortalamaları ise 3.56 olarak bulunmuştur. Elde edilen sıra ortalamaları karşılaştırıldığında son test adına anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($z=-3.559$, $p <.05$).

Kontrol grubunun "Akademik Destek Becerileri" alt boyutu puanları sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, ön test sıra ortalamaları 3.31, son test puan ortalamaları ise 3.65 olarak bulunmuştur. Buna göre sıra ortalamaları arasında son test adına anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($z=-3.528$, $p <.05$).

Kontrol grubunun “Arkadaşlık Becerileri” alt boyutu puanları sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, ön test sıra ortalamaları 3.38, son test sıra ortalamaları ise 3.57 olarak bulunmuştur. Elde edilen sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ve son test sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür (z=-2.492, p <.05).

Kontrol grubunun “Duygularını Yönetme Becerileri” alt boyutu puanları sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, ön test sıra ortalamaları 3.34, son test sıra ortalamaları ise 3.58 olarak bulunmuştur. Buna göre sıra ortalamaları arasında son test adına anlamlı bir farklılık görülmektedir (z=-2.986, p <.05).

Kontrol grubunun OSBED toplam puanları sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, ön test sıra ortalamaları 3.34, son test sıra ortalamaları ise 3.59 olarak bulunmuştur. Elde edilen sıra ortalamaları arasında son test adına istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (z=-3.681, p <.05).

Tablo 12 ve şekil 9’da kontrol grubunda yer alan katılımcıların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ön test ve son test puanları arasındaki farka ve sıra ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaret Testi sonuçlarına yönelik bulgular görülmektedir.

Kontrol grubunun “Dikkat/Dürtü” alt boyutu puanları sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, ön test sıra ortalamalarının 1.82, son test sıra ortalamaları ise 1.89 olarak bulunmuştur. Buna göre sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (z=-2.351, p <.05).

Kontrol grubunun “Olumlu Duygu” alt boyutu puanları sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, ön test sıra ortalamaları 1.71, son test sıra ortalamaları ise 1.74 olarak bulunmuştur. Elde edilen sıra ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğu ve son test sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir (z=-2.476, p <.05).

Kontrol grubunun OÖDÖ toplam puanları sıra ortalamalarına bakıldığında, ön test puan ortalamaları 1.78, son test puan ortalamaları ise 1.83 olarak bulunmuştur. Elde edilen sıra ortalamaları arasında son test adına istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (z=-2.505, p <.05).

Kontrol grubunun Okul Öncesi sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) ön test son test puanları sıra ortalamaları arasında Başlangıç Becerileri, Arkadaşlık Becerileri Akademik Destek Becerileri, Duygularını Yönetme Becerileri ve OSBED toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Kontrol grubunun Okul

Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ön test ve son test puanları sıra ortalamaları arasında dikkat/dürtü alt boyutu, olumlu duygu alt boyutu ve OÖDÖ toplam puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Deney grubunun Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) ön test-son test puanları ve sıra ortalamaları arasında başlangıç becerileri 3.42'den 4.35'e yükselirken, kontrol grubunun başlangıç becerileri ise 3.33'ten 3.56'ya yükselmiştir. Deney grubunun akademik destek becerileri 3.54'ten 4.42'ye yükselirken, kontrol grubunun akademik destek becerileri 3.31'den 3.65'e yükselmiştir. Deney grubunun arkadaşlık becerileri 3.57'den 4.41'e yükselirken, kontrol grubunun arkadaşlık becerileri 3.38'den 3.57'ye yükselmiştir. Deney grubunun duyguları yönetme becerileri 3.44'ten 4.40'a yükselirken, kontrol grubunun duyguların yönetme becerileri 3.34'ten 3.58'e yükselmiştir. Deney grubunun OSBED toplam puanı 3.49'dan 4.39'a yükselirken, kontrol grubunun OSBED toplam puanı 3.34'ten 3.59'a yükselmiştir. Yine deney grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ön test-son test puanları ve sıra ortalamaları arasında dikkat/dürtü alt boyutu 1.87'den 2.73'e yükselirken, kontrol grubunun dikkat/dürtü alt boyutu 1.82'den 1.89'a yükselmiştir. Deney grubunun olumlu duygu alt boyutu 1.48'den 2.55'e yükselirken, kontrol grubunun olumlu duygu alt boyutu 1.71'den 1.74'e yükselmiştir. Deney grubunun OÖDÖ toplam puanı 1.72'den 2.66'ya yükselirken, kontrol grubunun OÖDÖ toplam puanı 1.78'den 1.83'e yükselmiştir.

Bu sonuçlara göre kontrol grubundaki çocukların OSBED Öğretmen formundan ve OÖDÖ ölçeğinden elde ettikleri yüksek puanların Öz Düzenleme Eğitim Programına katılan deney grubundaki çocukların puanları kadar olmadığı görülmektedir. Her ne kadar kontrol grubunun da OSBED Öğretmen formu ve OÖDÖ son test sonuçları lehine anlamlı farklılık görülse de deney grubu OSBED Öğretmen formu ve OÖDÖ son testlerinden elde edilen anlamlı farklılık daha fazladır. Bu durumun deney grubuna uygulanan Öz Düzenleme Eğitim Programından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kontrol grubunda görülen artışın ise çocuğun gelişiminin devamlı ve sürekli gelişen yapısından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Hem çocuğun öz düzenleme ve sosyal becerilerinin kendi kendine de geliştiğinden hem de MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının içeriğindeki öz düzenleme ve sosyal beceri kazanım ve göstergelerine yönelik kontrol grubu öğretmeninin hazırladığı etkinliklerden ya da uyguladığı farklı yöntem ve tekniklerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

4.3. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların OSBED- Öğretmen Formu ve OÖDÖ Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular

Erken çocukluk eğitim kurumlarına giden çocuklar için hazırlanan Öz Düzenleme Eğitim Programının deney grubuna ait son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasındaki farka yönelik verilerin analizi Wilcoxon İşaret Testi kullanılarak yapılmıştır. Yapılan analize göre deney grubunun son test kalıcılık testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaret testi sonuçlarına yönelik bulgular tablo 13-14'te, deney grubunun son test kalıcılık testi puanlarına yönelik Wilcoxon İşaret Testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar şekil 10-11'de verilmiştir.

Tablo 13

Deney Grubundaki Çocukların OSBED-Öğretmen Formu Son Test ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular

Bölümler		N	Ortalama	Standart Sapma	Med.	Min.	Maks.	Negatif Sıra Ort.	Pozitif Sıra Ort.	Z	*P*
Başlangıç Becerileri	Son	18	4.35	.29918	4.33	3.58	4.75	6.77	3.50	-2.834	.005*
	Kalıcılık	18	4.26	.22732	4.25	3.67	4.58				
Akademik Destek Becerileri	Son	18	4.42	.18277	4.41	3.92	4.67	7.96	8.25	-2.539	.011*
	Kalıcılık	18	4.34	.13782	4.41	4.00	4.50				
Arkadaşlık Becerileri	Son	18	4.41	.18842	4.46	4.00	4.69	7.00	4.00	-2.496	.013*
	Kalıcılık	18	4.35	.18511	4.34	4.00	4.62				
Duygularını Yönetme Becerileri	Son	18	4.40	.26236	4.50	3.67	4.67	6.00	.00	-3.207	.001*
	Kalıcılık	18	4.34	.24463	4.41	3.67	4.58				
OSBED Toplam	Son	18	4.39	.17419	4.41	4.00	4.61	9.44	2.00	-3.551	.000*
	Kalıcılık	18	4.32	.14972	4.35	4.00	4.55				

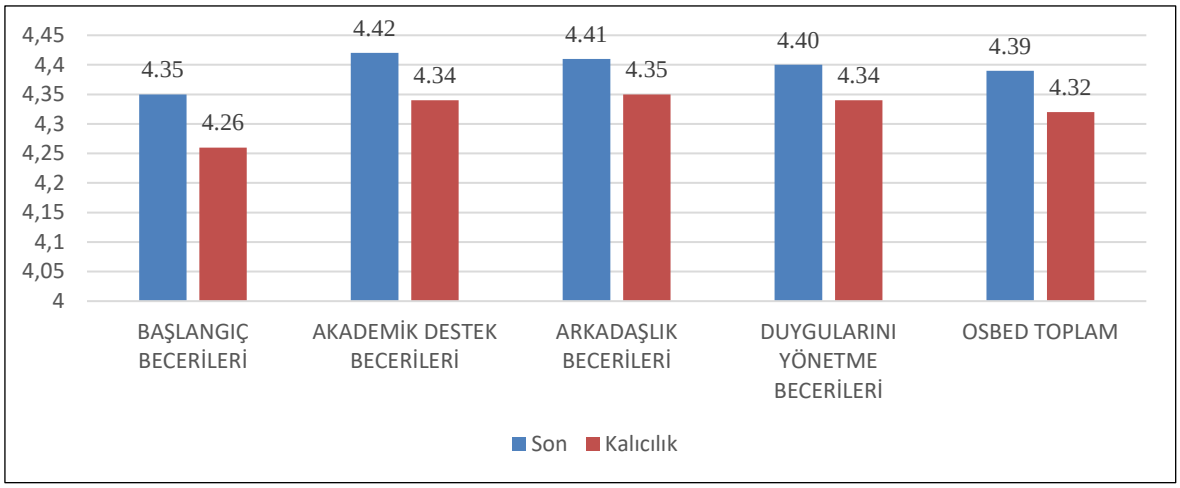
P<.05*

Tablo 14

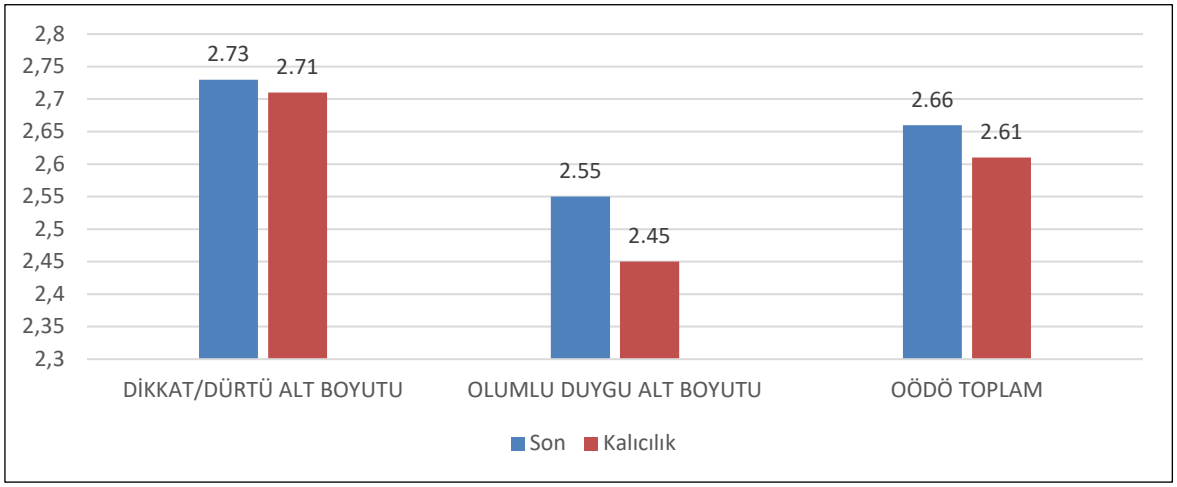
Deney Grubundaki Çocukların OÖDÖ Son Test ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaret Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular

Bölümler		N	X	Standart Sapma	Med.	Min.	Maks.	Negatif Sıra Ort.	Pozitif Sıra Ort.	Z	*P*
Dikkat/Dürtü Kontrolü Alt Boyutu	Son	18	2.73	.23515	2.80	2.20	3.00	2.50	.00	-2.000	.046 *
	Kalıcılık	18	2.71	.23736	2.80	2.20	3.00				
Olumlu Duygu Alt Boyutu	Son	18	2.55	.32338	2.50	2.17	3.00	5.00	.00	-2.810	.005 *
	Kalıcılık	18	2.45	.35149	2.33	2.00	3.00				
OÖDÖ Toplam	Son	18	2.66	.21437	2.65	2.19	3.00	6.50	.00	-3.217	.001 *
	Kalıcılık	18	2.61	.21464	2.62	2.19	3.00				

P<.05*



Şekil 10. Deney grubundaki çocukların OSBED son test ve kalıcılık puanları Wilcoxon işaret testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar



Şekil 11. Deney grubundaki çocukların OÖDÖ son test ve kalıcılık puanları Wilcoxon İşaret testi sıra ortalamalarına ilişkin sonuçlar

Tablo 13 ve şekil 10'da deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka ve sıra ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaret Testi sonuçlarına yönelik bulgular görülmektedir.

Deney grubunun "Başlangıç Becerileri" alt boyutu puanları sıra ortalamaları karşılaştırıldığında son test sıra ortalamaları 4.35, kalıcılık testi sıra ortalamaları ise 4.26 olarak bulunmuştur. Elde edilen sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($z=-2.834$, $p <.05$).

Deney grubunun "Akademik Destek Becerileri" alt boyutu puanları sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, son test sıra ortalamaları 4.42, kalıcılık testi sıra ortalamaları ise 4.34 olarak bulunmuştur. Buna göre sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($z=-2.539$, $p <.05$).

Deney grubunun "Arkadaşlık Becerileri" alt boyutu puanları sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, son test sıra ortalamaları 4.41, kalıcılık testi sıra ortalamaları ise 4.35 olarak bulunmuştur. Elde edilen sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($z=-2.496$, $p <.05$).

Deney grubunun "Duygularını Yönetme Becerileri" alt boyutu puanları sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, son test sıra ortalamaları 4.40, kalıcılık testi sıra ortalamaları ise 4.34 olarak bulunmuştur. Deney grubunun elde edilen sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farlılık olduğu görülmektedir ($z=-3.207$, $p <.05$).

Deney grubunun OSBED toplam puanları sıra ortalamaları karşılaştırıldığında son test sıra ortalamaları 4.39 iken, kalıcılık testi sıra ortalamaları 4.32 olarak bulunmuştur. İki sıra ortalamaları arasında son test adına istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (z=-3.551, p <.05).

Tablo 14 ve şekil 11 deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka ve sıra ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaret Testi sonuçlarına yönelik bulgular görülmektedir.

Deney grubunun "Dikkat/Dürtü" alt boyutu puanları sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, son test sıra ortalamaları 2.73, kalıcılık testi sıra ortalamaları ise 2.71olarak bulunmuştur. Deney grubu dikkat dürtü alt boyutu sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (z=-2.000, p <.05).

Deney grubunun "Olumlu Duygu" alt boyutu puanları sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, son test puan ortalamaları 2.55, kalıcılık puan ortalamaları ise 2.45 olarak bulunmuştur. Elde edilen sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmektedir (z=-2.810, p <.05).

Deney grubunun OÖDÖ toplam puanları sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, son test sıra ortalamaları 2.66 iken, kalıcılık testi sıra ortalamaları 2.61 olarak bulunmuştur. İki testin sıra ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (z=-3.217, p <.05).

Deney grubunun Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği son test ve kalıcılık testi sıra ortalamaları arasında başlangıç becerileri, arkadaşlık becerileri, akademik destek becerileri, duyguları yönetme becerileri alt boyutu ve OSBED toplam puanı sıra ortalamalarında son test adına istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Deney grubunun sos test ve kalıcılık testi sonuçları karşılaştırıldığında uygulanan öz düzenleme eğitim programının etkisinin son teste göre azaldığı ancak devam ettiği görülmektedir.

Deney grubunun Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği son test ve kalıcılık testi sıra ortalamaları arasında dikkat dürtü, olumlu duygu alt boyutu ve OÖDÖ toplam puanı sıra ortalamalarında son testi lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubunun sos test ve kalıcılık testi sonuçları karşılaştırıldığında uygulanan öz düzenleme eğitim programının etkisinin son teste göre azaldığı ancak devam ettiği görülmektedir.

Yapılan karşılaştırmalar sonucunda, hazırlanan öz düzenleme eğitim programının kalıcılık etkisinin son teste göre azalarak devam ettiği görülmektedir. Normal süreçte eğitim programının uygulanması haftada iki gün olacak şekilde planlanmıştır. Eğitim programının planlandığı şekilde uygulanmış olması durumunda kazandırılmak istenen kavram ve kazanım göstergelere, öğrenme sürecinde daha fazla yer verilip pekiştirilmesi sağlanacağından bu durumun kalıcılığı olumlu yönde etkileyeceği düşünülmüştür. Aynı zamanda normal süreçte çocukların okulda bulunma süreleri haftada beş gün beş ders saati olduğundan; eğitim programının uygulandığı günler haricinde, sınıf öğretmenlerinin, MEB'in programına göre hazırlayacağı etkinliklerin eğitim programı ile verilmek istenen kavram ve kazanımları destekleyerek pekiştireceği düşünülmüştür. Çünkü eğitim programı ile çocuklara kazandırılmak istenen kavram ve kazanımlar MEB tarafından hazırlanan program ile paraleldir. Ancak Covid-19 pandemisi nedeniyle bulaş riskini azaltmak için eğitim programı haftada bir gün olacak şekilde uygulanmıştır. Pandemi nedeniyle alınan önlemler doğrultusunda çocukların okula gelme süreleri haftada dört gün, günde üç saat olacak şekilde yeniden düzenlenmiş ve 11.01.2021 tarihinden itibaren uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu süreçte eğitim programının yüz yüze uygulanması planlanan süre önlemler nedeniyle kısaltılmış ve son iki haftası uzaktan eğitim nedeniyle yüz yüze gerçekleştirilememiştir. Son testin uygulanmasından sonra devam eden uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler çocukların ekran başında uzun süre durmasının olumsuz etkileri nedeniyle kısa süreli çevrim içi etkinlikler gerçekleştirmiştir. Bu durumun eğitim programı ile verilmek istenen kavram ve kazanımların bu süreçte yeterince desteklenememesinde etkili olabileceği düşünülmüştür. Covid-19 pandemisinin getirdiği yeni düzenlemeler nedeniyle eğitim süresinin planlanan sıklıkta ve uzunlukta yüz yüze uygulanamaması, çocukların okulda geçirdiği vakitlerin azalması ve uzaktan eğitim nedeniyle son testten sonra kazanımların yeterince desteklenememesinin, kalıcılığın oluşması ve sürdürülebilmesinde olumsuz etkisi olabileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde Öz Düzenleme Eğitim Programının çocukların öz düzenleme ve sosyal beceri düzeylerine olan etkisinin incelenmesi üzerine yapılan çalışmanın sonuçlarına yer verilmiştir. Analiz edilen sonuçlar aracılığıyla araştırmacılara ve eğitimcilere öneriler sunulmuştur.

5.1. Normallik Varsayım Testine (Shapiro-Wilks Testi) İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmada Shapiro-Wilks Normallik Varsayım Testi uygulanmıştır. Testten elde edilen sonuçlara bakıldığında, OSBED maddelerinden ve OÖDÖ maddelerinden elde edilen puanlara göre dağılımın normal olmadığı bulunmuştur ($p<.05$).

5.2. Öz Düzenleme Eğitim Programının Çocukların Öz Düzenleme ve Sosyal Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının OSBED-öğretmen formundan ve OÖDÖ ölçeğinden elde ettikleri ön test puanlarında başlangıç becerileri, arkadaşlık becerileri, akademik destek becerileri ve duyguları yönetme becerileri alt boyutları ile OSBED toplam puanlarında ve dikkat/dürtü alt boyutu, olumlu duygu alt boyutu ile OÖDÖ toplam puanlarında iki grubun ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir. ($p>.05$).

Deney ve kontrol gruplarının OSBED-Öğretmen formunda ve OÖDÖ ölçeğinden elde ettikleri son test puanlarında başlangıç becerileri, arkadaşlık becerileri, akademik destek becerileri ve duyguları yönteme becerileri alt boyutları ile OSBED toplam puanlarında ve dikkat/dürtü alt boyutu, olumlu duygu alt boyutu ile OÖDÖ toplam puanlarında deney grubu adına istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.05$).

Deney grubunun OSBED-Öğretmen formu ve OÖDÖ ölçeği ön test son test puanları arasındaki farklılığa yönelik sonuçlara bakıldığında; başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duyguları yönteme becerileri alt boyutları ile OSBED toplam puanlarında ve dikkat/dürtü alt boyutu, olumlu duygu alt boyutu ile OÖDÖ toplam puanlarında son test adına anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Kontrol grubunun OSBED-Öğretmen formu ve OÖDÖ ölçeği ön test son test puanları arasındaki farklılığa yönelik sonuçlara bakıldığında; başlangıç becerileri, arkadaşlık becerileri, akademik destek becerileri ve duyguları yönteme becerileri alt boyutları ile OSBED toplam puanlarında ve dikkat/dürtü alt boyutu, olumlu duygu alt boyutu ile OÖDÖ toplam puanlarında son test adına anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Deney grubunun OSBED-Öğretmen formu ve OÖDÖ ölçeği son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasındaki farlılığa yönelik sonuçlara bakıldığında; başlangıç becerileri, arkadaşlık becerileri, akademik destek becerileri ve duyguları yönteme becerileri alt boyutları ile OSBED toplam puanlarında ve dikkat/dürtü alt boyutu, olumlu duygu alt boyutu ile OÖDÖ toplam puanlarında son test adına anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda Öz Düzenleme Eğitim Programının okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların öz düzenleme ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde Öz Düzenleme Eğitim Programının okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların öz düzenleme ve sosyal becerileri üzerine etkisinin incelendiği çalışmanın sonuçları doğrultusunda eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.3.1. Eğitimcilere ve Eğitim Yöneticilerine Yönelik Öneriler

- Okul öncesi dönemde öz düzenleme ve sosyal becerileri desteklemeye yönelik Öz Düzenleme Eğitim Programı kullanılabilir
- Eğitimcilere yönelik "Öz düzenleme becerisi nedir? Öz düzenleme becerisi temelli etkinlikler öğrenme sürecinde nasıl kullanılabilir? Bu etkinlikler eğitim programına

nasıl dönüştürülebilir?" konuları üzerine hizmet içi eğitim, seminer ve kurs verilerek öz düzenleme becerisi temelli etkinliklerin eğitsel amaçla kullanımı yaygınlaştırılabilir.

- Öz düzenleme becerisi temelli etkinlikler, öz düzenleme ve sosyal becerilerin yanı sıra farklı gelişim ve akademik alandaki becerileri de desteklemek için kullanılabilir.
- Eğitimcilerin farklı becerileri desteklemek için öz düzenleme becerisi temelli etkinlikler gibi farklı beceriler temelli etkinlikler üretmeleri de önerilebilir.
- Günlük eğitim akışları içinde çocukların öz düzenleme ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik farklı etkinlik ve eğitsel materyaller kullanılabilir.
- Farklı okul ve kurumlarda eğitimciler çocukların öz düzenleme ve sosyal becerilerini desteklemek için Öz Düzenleme Eğitim Programını kullanabilir.
- Eğitim yöneticilerine, mevzuattaki okul öncesi eğitim programını öz düzenleme ve sosyal beceriler açısından daha zengin uygulamalarla donatmaları ve programı bu konularda revizyondan geçirmeleri önerilebilir.
- Eğitim yöneticilerinin oluşturacakları ekip çalışmaları ile daha kapsamlı eğitim programları geliştirilip, ulusal program ile genellenebilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma Ankara ilinde 2020-2021 eğitim öğretim yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Eğitim programının farklı iller ve yıllarda uygulanarak etkisinin incelenmesi ve artırılması önerilebilir.
- Bu araştırmada öz düzenleme eğitim programı, covid-19 bulaş riskini azaltmak için sekiz hafta, haftada bir gün şeklinde uygulanmıştır. Sonraki araştırmalarda desteklenmesi hedeflenen öz düzenleme ve sosyal becerilerin kalıcı olması ve daha iyi içselleştirilebilmesi için hazırlanan öz düzenleme eğitim programı on hafta, haftada iki gün, bir eğitim öğretim dönemi ya da yılı boyunca uygulanabilir.
- Araştırmacılar farklı gelişimsel alanlardaki becerileri desteklemek için yeni öz düzenleme eğitim programı üreterek beceriler üstündeki etkisini araştırabilirler.
- Öz düzenleme becerisi temel alınarak oluşturulan eğitim programı farklı beceriler temel alınarak hazırlanıp etkisi araştırılabilir.

- Eğitim öğretime yeni başlayan mülteci ve göçmen çocukların okula uyum problemlerini çözme ve iyileştirmede öz düzenleme ve sosyal becerileri destekleyerek öz düzenleme eğitim programının etkisi araştırılabilir.

KAYNAKLAR

Akkök, F. (1999). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi (Öğretmen El Kitabı).* Ankara: Özgür.

Akyel, A. İ. (2020). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara uygulanan dijital oyun destekli sosyal beceri eğitim programının sosyal beceri kazanımına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Amani, M., Koruzhdeh, E. & Taiyari, S. (2019). The effect of strengthening executive functions through group games on the social skills of preschool children. *Games for Health Journal, 8*(3), 213-219. https://doi.org/10.1089/g4h.2018.0052

Atmaca, R. N. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme ve sosyal beceri düzeyleri ile annelerin empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Avcığlu, H. (2007). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi.* Ankara: Kök.

Aydın, F. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekâlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bacanlı, H. (1997). *Sosyal ilişkilerde benlik: Kendini ayarlamanın psikolojisi*. İstanbul: MEB.

Bak, M. (2011). *Çocuk gelişimi.* İstanbul: Cinius.

Bacanlı, H. (2000). *Sosyal beceri eğitimi.* Ankara: Nobel.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 248–287. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L

Bauer, I. M. & Baumesiter, R. F. (2011). Self-regulatory strength. In K. D. Vohs & R. F. Baumesiter (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 64-82). New York: The Guilford.

Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (Eds.). (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications.* New York: The Guilford.

Baumeister, R. F., Gailliot, M., DeWall, N. C. & Oaten, M. (2006). Self-regulation and personality: How interventions increase regulatory success, and how depletion moderates the effects of traits on behavior. *Journal of Personality, 74*(6), 1773-1802. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00428.x

Bayhan, P., & Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* Ankara: Morpa.

Berk, L. E. (2008). *Child development* (8th ed.). London: Pearson.

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*(2), 111–127. https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111

Blair, C. & Raver, C. C. (2015). School readness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology, 66*, 711–731. doi: 10.1146/annurev-psych-010814-015221

Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development, 78*(2), 647-663.

Bodrova, E. & Leong, D. J. (2010). *Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde ygotsky yaklaşımı* (T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz, E. Kalkan Çev.). Ankara: Anı.

Bondurant, M. L. (2010). *The roots of academic underachıevement: Prediction form early difficulities with self-regulation. Doctoral dissertation,* The University Of Texas At Dallas Communication Scinience and Disorders, Dallas.

Bordova, E. & Leong, D. J. (2017). Tools of the mind: A vygotskian early childhood curriculum. In M. Fleer & B. Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education* (pp. 1095-1111). GX Dordrecht: Springer.

Braak, D. T., Storksen, I., Idsoe, T. & McClelland, M. (2019). Bidirectionality in self-regulation and academic skills in play-based early childhood education. *Journal of*

Applied Developmental Psychology, 65. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101064

Bremer, D. C. & Smith, J. (2004). Teaching social skills. Addressing trends and developments in secondary education and transition. *Information Brief, 3*(5), 1-6.

Broadhead, P. (2004). *Early years play and learning: Developing social skills and cooperation.* New York: Psychology.

Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture.* New York: The Guilford.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Calderalla, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Rewiew, 26*(2), 264–278.

Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology, 14*, 477-498.

Calkins, S. D., & Williford, A. p. (2009). Taming the terrible two: Self regulation and school readness. In O. A. Barbarin, & B. H. Wasik (Eds.), *In handbook of child development and early education: Research to practise* (pp. 172-198). New York: The Guilford.

Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in, preschool children. *Cognitive Development, 22*(4), 489-510.

Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çeliköz, N., Kefi, S., & Erişen, Y. (2013). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin temel bilimsel süreç becerilerini kullanım düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* (2), 2-34.

Chadsey-Rusch, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment settings. *American Journal on Mental Retardation, 96*(4), 405–418.

Cleary, T.J. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools, 41(5),* 537-550.

Cobb, R. J. (2003). *The relationship between self-regulated learning behaviors and academic performance in web-based courses.* Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development, 75*, 317–333.

Combs, M.L. & Slaby, D.A., (1977). Social skill training with children. In B. B. Laheu. & A. E. Kazdin (Eds.), *Advance in clinical child psychology* (pp. 161-201). Boston: Springer.

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

Çetin, F., Bilbay Alpa, A. & Kaymak Albayrak, D. (2003). *Çocuklarda sosyal beceriler.* İstanbul: Epsilon.

Çimen, N. (2009). *Okul öncesi eğitimi programında altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Denham, A. S. & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers.* Boston: Springer.

Dennis, T. (2006). Emotional self-regulation in preschoolers: The interplay of child approach reactivity, parenting, and control capacities. *Developmental Psychology, 42*(1), 84–97. https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.1.84

Dennis, T. A. & Chen, C. C. (2007). Neurophysiological mechanisms in the emotional modulation of attention: The interplay between threat sensitivity and attentional control. *Biological Psychology, 76*, 1-10.

Dennis, T. A., Cole, P. M., Wiggins, C. N., Cohen, L. H., & Zalewski, M. (2009). The functional organization of preschool-age children's emotion expressions and actions in challenging situations. *Emotion, 9*(4), 520–530. https://doi.org/10.1037/a0016514

Dörr, L & Perels, F. (2019). Improving metacognitive abilities as an important prerequisite for self-regulated learning in preschool children. *International Electronic Journal of Elementary Education, 11*(5), 449-459. DOI:10.1080/03004430.2019.1595608

Duckworth, A. & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performans of adolescents. *Psychological Science, 16*(12), 939-944.

Duckworth, A. & Kern, M. L. (2011). A meta-analysis of the convergent validity of self control measures. *Journal of Research in Personality, 45*(3), 259-268. DOI:10.1016/j.jrp.2011.02.004

Duckworth, A. L. & Carlson, S. M. (2013). Self-regulation and school success. In B.W. Sokol, F.M.E. Grouzet, & U. Müller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (pp. 208-230). New York: Cambridge University.

Dweck, C. S. & Master, A. (2008). Self-theories motivated self regulated learning. In H. D. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self regulated learning* (pp. 31-53). New York: Lawrence Erlbaum.

Ebrahimi, T., Aslipoor, A. & Khosrojavid, M. (2019). The effect of group play therapy on aggressive behaviors and social skills in preschool children. *Quarterly Journal of Child Mental Health, 6*(2): 40-52. DOI:10.29252/jcmh.6.2.5

Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A. & Spinrad, T. L. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In K. D. Vohs ve R. Baumeister (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications (*pp. 259-283). New York: The Guilford.

Eisenberg, N. & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development, 75*(2), 334-339.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, A. R., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, A. S., Valiente, C., Losoya, H. S., Guthrie, K. I. & Thompson, M. (2004). The relations of

effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development, 75*(1), 25-46.

Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, L. T., Valiente, C., Fabes, A. R. & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control and externalizing problems: A three wave longitudinal study. *Child Development, 76*(5), 1055-1071.

Eisenberg, N., Michalik, N., Spinrad, T. L., Hofer, C., Kupfer, A., Valiente, C., Liew, J., Cumberland, A. & Reiser, M. (2007). The relations of effortful control and impulsivity to children's sympaty: A longitudinal study. *Cognitive Development, 22*, 544-567.

Eisenberg, N., Valiente, C. & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Educ Dev, 21*(5), 681–698. DOI: 10.1080/10409289.2010.497451

Elliott, S. N., & Busse, R. T. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents: Guidelines for assessment and training procedures. *School Psychology International, 12*(1-2), 63–83. https://doi.org/10.1177/0143034391121006

Ertürk Kara, G. H., Güler Yıldız, T., & Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme; izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri.* Ankara: Anı.

Ezmeci, F. (2019). *Okul öncesi öz düzenleme programının çocukların öz düzenleme, problem davranış ve sosyal becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Galinsky, E. (2010). *Mind ın the making: The seven essentiall life skill every child needs.* 382 Halaman: HarperStudio. ISBN-13: 978-0061732324

Gaskill, P. J., & Hoy, A. W. (2002). *Self-efficacy and self-regulated learning: The dynamic duo in school performance.* In J. Aronson (Eds.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (p. 185–208). Academic.

Gino, F., Schweitzer, M. E., Mead, N. L., & Ariely, D. (2011). Unable to resist temptation: How self-control depletion promotes unethical behavior. *Organizational Behavior*

and Human Decision Processes, 115(2), 191–203. https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2011.03.001

Gailliot, M. T., Mead, N. L., & Baumeister, F. R. (2008), "Self-regulation". In O. John, R. Robins & L Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 472-491). New York: The Guilford.

Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: The Guilford.

Grolnick, W. S., & Farkas, M. (2002). *Parenting and the development of children's self-regulation.* In M. H. Bornstein. (Eds.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (pp. 89–110). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). The social skills rating system. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system rating scales*. Minneapolis, MN: NCS Pearson.

Graziano, W. G., & Waschull, S. B. (1995). *Social development and self-monitoring.* In N. Eisenberg (Eds.), *Review of personality and social psychology, 15. Social development* (pp. 233–260). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Goldstein, A.P., Sprafkin, R. F., Gershaw, N. J. & Klein, P. (1980). Skill-streaming the adolescent: A structured learning approach to teaching prosocial skills. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 9*(1), *89-90*, DOI:https://doi.org/10.1017/S0141347300006947

Gün, S. (2019). *5-6 yaş çocuklarında elektronik medya maruziyetinin dikkat, muhakeme ve sosyal beceriler üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

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

Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin*

incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hendy, L. & Whitebread, D. (2000). Interpretations of independent learning in the early years. *International Journal of Early Years Education, 8*(3), 243-252.

Hidi, S., & Ainley, M. (2008). *Interest and self-regulation: Relationships between two variables that influence learning.* In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 77–109). New York: Lawrence Erlbaum.

Hinkley, T., Brown, H., Carson, V. & Teychenne, M. (2018) Cross sectional associations of screen time and outdoor play with social skills in preschool children. *Plos One 13*(4): 1-15. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193700

Hofmann, W., Friese, M. ve Schmeichel, B. J. & Baddeley, A. D. (2011). Working memory and self-regulation. In K. D. Vohs ve R. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 204-225). New York: The Guilford.

Hosokawa, R. & Katsura, T. (2017). Marital relationship, parenting practices, and social skills development in preschool children. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 11*(2), 2-8. DOI 10.1186/s13034-016-0139-y

Howard, S. J., Vasseleu, E., Batterham, M., & Neilsen-Hewett, C. (2020) Everyday practices and activities to improve pre-school self-regulation: Cluster RCT evaluation of the PRSIST program. *Front. Psychol. 11*:137. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00137

İleri, G. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Jenson, W. R., Sloane, H. N., & Young, K. R. (1988). *Applied behavior analysis in education: A structured teaching approach. Englewood Cliffs*, NJ: Prentice-Hall.

Kaçar, D. (2020). *Geleneksel çocuk oyunlarının internet bağımlılığı, sosyal beceri ve stres düzeyine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kandır, A. (2004). *Çocuğum büyüyor.* İstanbul: Morpa Kültür.

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

Karateke, B. (2016). *Üstün yetenek potansiyeli olan çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitim programının sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kapıkıran Acun, N., İvrendi Bora, A. & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*, 19-27.

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

Kerigan, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kıyaker, S. (2017). *60-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 18*(2), 199–214. https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199

Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25*(3), 343–354. https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.343

Kopp, C. B. (2002). Commentary: The codevelopments of attention and emotion regulation. *Infancy, 3*(2), 199-228.

Kovancı, L. (2020). *Okul öncesi dönem 4-5 yaş çocuklarının benlik algıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, T.C Maltepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

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

Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment?. *Child Development, 72*(5), 1579–1601. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366

Liman, B. (2017). *Öz düzenleme beceri eğitim programının altı yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına, sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Luczynski K. C. & Hanley, G. P. (2013). Prevention of problem behavior by teaching functional communication and self-control skills to preschoolers. *Journal of Applied Behaviour Analyses, 46*(2), 355-368. https://doi.org/10.1002/jaba.44

Lynch, S. A. & Simpson, C.G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimension of Early Childhood, 38*(2), 3-12.

Maleki, M., Mardani, A., Chehrzad, M. M., Dianatinasab, M. & Vaismoradi, M. (2019). Social skills in children at home and in preschool. *Behavioral Sciniences, 9*(7), 74. doi:10.3390/bs9070074

Meyers, A., & Berk, L. (2014), Make-believe play and self-regulation. In L. Brooker, M. Blaise, and S. Edwards (Eds.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (pp. 43-56). London: SAGE.

Mischel, W., Shoda, Y. & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science, 244*, 933-938.

McCabe, L. A., Cunnington, M. & Brooks-Gunn, J. (2004). The development of self-regulation in young children. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 341-357). New York: The Guilford.

McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., Hatfield, B. E., Purpura, D. J., Gonzales, C. R., & Tracy, A. N. (2019). Red light, purple light! Results of an intervention to promote school readiness for children from low-income

backgrounds. *Frontiers in Psychology, 10,* Article 2365. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02365

McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assesment,* (4), 1-33.

McGinnis, E. & Goldstein, A.P. (2003). *Program form: New strategies and perspectives for teaching pro-social Skills*. Illinois: Research.

Mulder, H., Hoofs, H., Verhagen, J., van der Veen, I., & Leseman, P. P. M. (2014). Psychometric properties and convergent and predictive validity of an executive function test battery for two-year-olds. *Frontiers in Psychology, 5,* Article 733. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00733

Mulvey, N. & Jenkins, L. (2020). Language skills as predictors of social skills and behaviors in preschool children. *Contemporary School Psychology.* https://doi.org/10.1007/s40688-020-00281-1

McQuade, A. & Gill, P. (2012). The role of loneliness and self control in predicting problem gambling behaviour. *Gambling Research, 24*(1), 18-30.

Oh-Uchi, A., Nagao, H., & Sakurai, S. (2008). Development of an early childhood self-regulation scale: Social skills and problem behavior. *Japanese Journal of Educational Psychology, 56*(3), 414–425. https://doi.org/10.5926/jjep1953.56.3_414

Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Aydoğan, Y., Kılıç Çakmak, Y., Gültekin Akduman, G., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Yurt, Ö., Koğar, H. & Karayol, S. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği anne-baba formuna ait norm değerlerinin belirlenmesi ve yorumlanması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , II* (4), 102-115.

Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin (PKBS-2) geçerlik ve güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi.* Doktora tezi, Gazi Üniveristesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özcan, Ö. (2020). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerileri ve sosyo-dramatik oyun arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Özcan, F. (2018). *Okul öncesi eğitimi alan çocuklarda teknoloji kullanımı ve sosyal becerilerin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Özsoy Yanbak, M. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz düzenleme becerileri ile baba çocuk ilişkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, F. D. (2019). *Okul öncesi 4-6 yaş grubu çocukların bağlanma stilleri ile sosyal beceri düzeyi ve oyun davranışı arasındaki etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Pelco, E. L. & Reed-Victor, E. (2007). Self-regulation and learning-related social skills: Intervention ideas for elementary school students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 51*(3), 36-42, doi: 10.3200/PSFL.51.3.36-42

Perels, F., Dignath, C., & Schmitz, B. (2009). Is it possible to improve mathematical achievement by means of self-regulation strategies? Evaluation of an intervention in regular math classes. *European Journal of Psychology of Education, 24*(1), 17–31. https://doi.org/10.1007/BF03173472

Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33–40. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33

Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self regulation. *Development and Psychopathology, 12*(3), 427-441.

Rinn, R. C. & Markle, A. (1979). Modification of social skills deficits in children. In A. S. Bellack & M. Hersen (Eds). *Research and practice in social skills training*. New York: Plenum.

Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Volume 3. Social,* 137 *emotional and personality development* (pp. 105-176). New York: Wiley.

Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2005). Genes and experience in the development of executive attention and effortful control. *New Directions for Child and Adolescent Development, 109,* 101-108.

Rothbart, M. K. & Sheese, B. E. (2007). Temperament and emotion regulation. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of the emotion regulation* (pp. 331-350). New York: The Guilford.

Rothbart, M. K., Sheese, B. E., & Posner, M. I. (2007). Executive attention and effortful control: Linking temperament, brain networks, and genes. *Child Development Perspectives, 1*(1), 2–7. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00002.x

Ruff, H. A., & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in early development: Themes and variations.* Oxford: Oxford University.

San Bayhan, P. & Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* İstanbul: Morpa Kültür.

Saitoğlu, R. (2020). *Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile problem davranışlar ve akran ilişkilerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Samar, Y. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim-kuramdan uygulamaya.* Ankara: Anı.

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

Seevers, R. L. & Jonas-Blank, M. (2008). Exploring the effects of social skills training on social skill development on student behavior. *National Forum of Special Education Journal, 19*(1), 1-8.

Singer, B. & Bashir, A. (1999). What are executive functions and self regulation and what do they have to do with language-learning disorders. *Language Speech and Hearing Services in Schools, 30*(3), 265-273. DOI:10.1044/0161-1461.3003.265

Shiu, S., Wang, S. & Chen Y. (2018). The effects of a small scale intervention to develop self-regulation in kindergarten children. *Early Child Development and Care, 190*(3), 337-347. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1471474

Smith-Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T. & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of preschool self-regulation sssessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 173-187.

Solomon, T., Plamondon, A., O'Hara, A., Finch, H., Goco, G., Chaban, P., Huggins, L., Ferguson, B., & Tannock, R. (2018). A cluster randomized-controlled trial of the impact of the tools of the mind curriculum on self-regulation in canadian preschoolers. *Frontiers in Psychology, 8*, Article 2366. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02366

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Findings from pre-school to end of key stage 1*. Nottingham, United Kingdom: Department for Education and Skills.

Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Gaertner, B., Popp, T., Smith, C. L., Kupfer, A., Greving, K., Liew, J. & Hofer, K. (2004). Relation of matrenal socialization and toddlers' effortful control to children's adjustment and social competence. *Dev Psychol. 43*(5), 1170–1186.

Şahbaz, S. (2019). *Okul öncesindeki toplumsal barış eğitimi programının okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal beceri gelişimlerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şentürk, B. İ. (2019). *Preventing preschoolers' social skill deficits through a child training program.* Yüksek Lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şepitçi, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tangney, J. P., Baumeister, F. R. & Boone, L. A. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology better grades and interpersonal success. *Journal of Personality, 72*(2), 271-324. https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x

Thompson, R. A., & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology, 8*(1), 163–182. https://doi.org/10.1017/S0954579400007021

Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education and Development, 22*(3), 489–519. https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574258

Tupper, D. E. (1999). Introduction: Alexander Luria's contiuning influence on worlwide neuropsychology. *Neuropsychol Rev, 9*, 1-7. https://doi.org/10.1023/A:1025634702965

Veraksa, A. N., Gavrilova, M. N., Bukhalenkova, D. A., Almazova, O., Veraksa, N. E. & Colliver, Y. (2019). Does Batman™ affect EF because he is benevolent or skillful? The effect of different pretend roles on pre-schoolers' executive functions. *Early Child Development and Care*, 1-10. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1658091

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

Wills, T. A., Walker, C., Mendoza, D., & Ainette, M. G. (2006). Behavioral and emotional self-control: Relations to substance use in samples of middle and high school students. *Psychology of Addictive Behaviors, 20*(3), 265–278. https://doi.org/10.1037/0893-164X.20.3.265

Wilson, S. R. & Sabee, C. R. (2003). Explcicating comnunicative competence as a therotecital term. In J. O. Gren & C. M. Sabee (Eds). *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 3–51). Berlin: Hobert & Go.

Winsler, A., & Wallace, G.L. (2002). Behavior problems and social skills in preschool children: Parent-teacher agreement and relations with classroom observations. *Early Education & Development, 13,* 41-58.

Wu, Z., Hu, B. Y., Fan, X. Zhang, X. & Zhang, J. (2018). The associations between social skills and teacher-child relationships: A longitudinal study among Chinese preschool children. *Children and Youth Services Review, 88,* 582-590. http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.052

Yeates, K. O. & Selman, R. E. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention, *Developmental Review, 9*(1), 64-100, https://doi.org/10.1016/0273-2297(89)90024-5

Yıldız, F. E. (2020). *Erken çocuklukta öz düzenleme ile bilişsel tempo arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Zachariou, A. & Whitebread, D. (2019). Musical play and self-regulation: Does musical play allow for the emergence of self-regulatory behaviours?. *International Journal Of Play, 5*(2), 116-135. https://doi.org/10.1080/21594937.2015.1060572

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

Zimmerman, B. J. (2008) İnvestigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166-183.

Zirpoli, T. J. & Melloy, K. J. (1997). *Behavior management application for teachers and parents.* Ohio: Printice-Hall.

EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

Çocuk İçin Kişisel Bilgi Formu

1. **Çocuğun Doğum Tarihi:** ____ / ____ / _____
2. **Çocuğun Cinsiyeti:** ( ) Kız ( ) Erkek
3. **Çocuğun Doğum Sırası:**
   ( ) İlk çocuk ( ) Son çocuk ( ) Ortancalardan biri
4. **Çocuğun Kardeş Sayısı:**
   ( ) Tek çocuk ( ) İki kardeş ( ) Üç kardeş ( ) Dört veya daha fazla kardeş
5. **Anne Baba Öğrenim Durumu:**

	Anne	**Baba**
1. İlkokulu mezunu	( )	( )
2. Ortaokul mezunu	( )	( )
3. Lise mezunu	( )	( )
4. Üniversite mezunu	( )	( )

EK- 2. Öz Düzenleme Eğitim Programı Bir Günlük Eğitim Planı Örneği

1.Hafta: Müzik – Sanat – Oyun Etkinlikleri- Davranış düzenleme: Hazzı erteleme; sabretme, bekleme

Dil Gelişimi

K2: Dili iletişim amacıyla kullanır.

1.Konuşma sırasında göz teması kurar.
3.Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır.
4.Konuşmayı başlatır.
5.Konuşmayı sürdürür.
6.Konuşmayı sonlandırır.

Bilişsel Gelişim

K6: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.

2.Nesne/varlıkları sesine göre eşleştirir.

Motor Gelişim

K3: Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.

1.Bedenini, nesneleri ve vurmalı çalgıları kullanarak ritim çalışması yapar.
2.Basit dans adımlarını yapar.
3.Müzik ve ritim eşliğinde dans eder.
4.Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.

Sosyal Duygusal Gelişim

K2: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

1.Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.
2.Nesneleri alışılmışın dışında kullanır.
3.Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.

K6: Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.

1.Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.

K8: Sorumluluklarını yerine getirir.

1.Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir.
2.Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.

Kavramlar ve Sözcükler

- Sabretme
- Sabır
- Bekleme becerileri

Materyaller

- Müzik aletleri – davul, zil, marakas, flüt
- Seçilen müzik aletlerinden oluşturulmuş bir müzik
- Dergiler
- Makas ve yapıştırıcı
- Hareketli müzik

Eğitim Ortamının Hazırlanması

- Eğitimci sınıfın girişine çocukların sayılarına yetecek kadar müzik aletini yere koyar ve üzerine bir örtü örter.

- Sınıfın bir alanına müzik etkinliği için sandalyeler yarım ay şeklinde düzenlenir.
- Sanat etkinliği için masalara kağıtlar, dergiler, makaslar ve yapıştırıcılar koyulur.
- Akıllı tahtada müzikler atılarak müziklerin çalışıp çalışmadığı kontrol edilir.

Öğrenme Süreci

Eğitimci çocukları sınıfın kapısında karşılar ve selamlar ancak sınıfın kapısını onlara açmaz. İçeride onlar için bir sürpriz hazırladığını ve ancak sırayla içeri girerlerse bu sürprizi görebileceklerini söyler. Çocuklar kapının önünde sıra olur. Eğitimci içeriye giren arkadaşınız kapıyı tıklatana kadar sabırla beklemelisiniz, o kapıyı tıklattığında içeri girebilirsiniz, kapı tıklanmadan içeriye girerseniz sürprizi göremezsiniz denir. Çocuklar sırayla içeriye alınır. İçeri alınan her çocuğun yere koyulmuş üstü kapalı müzik aletlerinden birini seçmesi ve seçtikten sonra diğer arkadaşının içeri gelmesi için kapıyı tıklatması beklenir. Kapıyı tıklattıktan sonra yarım ay şeklinde düzenlenmiş sandalyelere geçmesi sağlanır **(SDG: K6: G1; K8: G2)**. Bütün çocuklar sınıfa girdiğinde seçtikleri materyalin üzerindeki örtünün kaldırılması istenir. Çocuklar müzik aletlerini gördüklerinde onlara bu müzik aletinin ismi ne, daha önce hiç kullanmış mıydın, sesi nasıl çıkıyor biliyor musun gibi sorular sorulur. Çocukların bunun adı davul, zil, flüt, daha önce kullandım/kullanmadım, sesi şu şekilde çıkıyor olabilir gibi cevaplar vermeleri beklenir ve çocukların cevapları alınır **(DG: K2; G1, G3, G4, G5, G6)**. Ardından çocukların ellerindeki müzik aletlerini istedikleri gibi çalmaları istenir ve çalmaları sağlanır **(MG: K3:G1)** sonrasında çocuklar bu müzik aletlerini kullanarak şarkı çalmaya ne dersiniz denilerek müzik etkinliğine geçilir.

1. **Müzik Etkinliği / Sıra Bekleyen Çalgıcılar**

Eğitimci çocuklar ritim aletlerini aldıktan sonra ‘çocuklar bugün size bir müzik getirdim, bu müzik birçok müzik aletinin çalınmasıyla oluşmuş, dinleyelim bakalım hangi müzik aletleri var’ denilerek müzik açılır ve çocukların müziği dinlemeleri sağlanır. Çalan her bir aletten sonra müzik durdurulur ve bu sesin hangi müzik aletinin sesi olduğu çocuklara sorulur ve çocuklardan davul, zil, flüt gibi cevaplar beklenir, çocukların cevapları alınır **(DG: K2; G1, G3, G4, G5, G6).** Şarkıda kullanılan müzik aletleri çocukların sınıfa girerken aldıkları müzik aletlerinden oluşmaktadır. Dinlenilen şarkıdaki müzik aletleri çocukların ellerindeki müzik aletleri ile eşleştirilir **(BG: K6: G2)**. Ardından ‘Çocuklar bu şarkıda bizim elimizde tuttuğumuz müzik aletleri kullanılmış. O zaman bu müzik aletlerini kullanarak biz de bu şarkıyı çalabilir miyiz?’ denilerek çocuklardan onaylayan cevaplar vermeleri beklenir. Çocukların cevapları alındıktan sonra **(DG: K2; G1, G3, G4, G5, G6)** ‘o zaman müziği açalım ve biz de müzik aletlerimizle birlikte şarkıya eşlik edelim ancak şarkıda müzik aletleri sırayla çalındığı için her bir müzik aletini çalabilmek için bizim de sabredip sıramızı beklememiz gerekiyor’ denir ve müzik açılır. Önce şarkı birkaç defa dinlenilerek herkesin nerede çalacağı belirlenir ve birkaç alıştırma yapılır. **(MG: K3: G1 – SDG: K8: G1 - BG: K6: G2)** Daha sonra şarkıda müzik aletleri sırayla çalındığı gibi çocuklarında bekleyip kendi müzik aletleri ile sıraları geldiğinde şarkıya eşlik etmeleri sağlanır, **(MG: K3:G1 – SDG: K6: G1; K8: G1, G2)** çocukların sıra kendilerine gelene kadar sabırla beklemesi beklenir. Etkinlik birkaç defa tekrar edilir ve çocukların sabırla

bekleme davranışları pekiştirilir. Etkinlik sonunda müzik aletleri aynı anda çalınarak özgün bir bitiriş yapılır. **(MG: K3: G1 – SDG: K2: G3; K8: G2).**

Sanat etkinliğine geçiş için eğitimci 'çocuklar biz de masadaki materyallerle kendi müzik aletlerimizi yapalım mı' denir. Çocuklardan onaylayan cevaplar vermeleri beklenir. Cevaplar alındıktan sonra 'masalara geçebilmemiz için önce elimizdeki müzik aletlerini ve sandalyelerimizi yerlerine bırakmalıyız. Yerlerine bırakırken bunu az önce dinlediğimiz müzikle yapacağız. Bu nedenle önce müzik merkezine en yakında olan arkadaşımız müzik aletini bıraksın daha sonra sandalyesini masaya koyup otursun diğer arkadaşlarımız da kendi sırası gelince aynı şeyi yaparak masaya geçsinler. Ama çok acele etmemeliyiz müzik bittiğinde bizim de müzik aletlerimizi ve sandalyelerimiz yerine koymuş olmamız gerekecek denilerek çocukların hem şarkının bitişine kadar hem de kendinden önceki arkadaşlarını sabırla beklemeleri sağlanıp, masalara geçiş gerçekleştirilir **(SDG: K6: G1; K8: G2)**.

2. Sanat Etkinliği / Hayalimizdeki Müzik Aleti

Çocuklar masalara alındıktan sonra 'Çocuklar şimdi bu dergileri inceleyip beğendiğimiz her şeyi kesebiliriz ve kestiğimiz resimleri önümüzdeki kağıtlara yapıştırarak kendi müzik aletimizin bir resmini oluşturabiliriz' denir. Çocukların dikkati masadaki materyallere çekilir ve çocuklar odaklanır. 'Ancak elimizde sadece üç dergi üç makas ve üç yapıştırıcı kalmış. Bu nedenle materyallerimizi hepimiz aynı anda kullanamayacağız. Sizce ne yapabiliriz' diye sorulur. Çocukların eşyalarımızı sırayla kullanabiliriz, başka bir arkadaşımız kullanırken onun işini bitirmesini sabırla bekleyebiliriz gibi cevaplar vermeleri beklenir ve cevapları alınır **(DG: K2; G1, G3, G4, G5, G6 – SDG: K2: G1, G2, G3).** Çocukların dergileri incelemeleri, istedikleri şeyleri kesmeleri ve kağıtlarına yapıştırmaları beklenir, **(SDG: K2: G1, G2, G3)** bazı çocuklar incelerken, keserken ve kağıtlarına kestikleri şeyleri yapıştırırken diğer çocukların da arkadaşlarını sabırlı bir şekilde beklemeleri sağlanır **(SDG: K2: G2, G3; K8: G1, G2)**

Oyun etkinliğine geçiş için her çocuğun kâğıda yaptığı kendi müzik aleti ile bir şarkı söylemesi istenir. Şarkısı bittikten sonra müzik aletini sınıfın uygun köşesine yerleştirmesi ve oyun alanına geçmesi beklenir **(SDG: K6: G1; K8: G2)** Her çocuk kendinden bir önceki arkadaşının şarkısını dinlemeyi ve arkadaşının resmini sınıfın uygun yerine yerleştirmesini ve oyun alanına geçmesini bekler. Tüm çocukların şarkısını söylemesi ve oyun alanına geçmesiyle oyun etkinliğine geçiş sağlanır.

3. Oyun Etkinliği / Sabırlı Heykeller

Eğitimci 'Çocuklar bugün sizinle bir oyun oynayacağız. Bu oyunun bir müziği ve kuralları var müzik başladığında önce dans edeceğiz sonra müzik duracak ve hiç hareket etmeden heykel olacağız ve müzik başlayana kadar sabırla bekleyeceğiz' denir. 'Müzik durduğunda siz beklerken ben sizin aralarınızda dolaşacağım ve hareket edip etmediğinizi kontrol edeceğim hiç hareket etmemelisiniz çünkü heykeller hareket etmez' denir ve oyunun hareketleri çocuklara uygulamalı olarak gösterilir. Müziğin ritmine göre önce eller havaya kaldırılır, sonra kendi etrafında dönülür, iki adım ilerlenir arkadaşıyla kol kola girerek tekrar dönülür oyun adımları müziğin ritmine göre bu şekilde tekrarlanır **(MG: K3: G2, G3, G4).** Daha sonra müzik açılır ve çocukların oyun adımlarını yapmaları beklenir **(MG: K3: G2, G3, G4 – SDG: K6: G1; K8: G2).** Müzik durduğunda çocukların müzik

başlayana kadar heykel olarak sabretmeleri gözlenir. Her müzik durdurması bir öncekinden daha uzun tutulur ve çocukların daha uzun süre hareketsiz bir şekilde müzik yeniden başlayana kadar sabretmeleri beklenir **(SDG: K6: G1; K8:G2).** Dans hareketleri bittiğinde çocukların müzikle istedikleri gibi dans etmeleri beklenir, **(MG: K3: G2, G3, G4)** müzik arada yine farklı uzunlukta sürelerde durdurulup çocukların sabırla hareketsiz kalmaları beklenir.

Değerlendirme Soruları

1.Betimleyici Sorular

Sınıfa girmeden önce ne yapmamız gerekti?

Çalan müziğe elimizdeki müzik aletleriyle eşlik etmek için ne yaptık?

2.Duyuşsal Sorular

Kendi müzik aletlerimizi oluştururken malzemeleri kullanmak için arkadaşlarınızı beklerken neler hissettiniz?

3.Yaşamla İlişkilendirme Soruları

Okula gelirken yolda nerelerde beklemeniz gerekiyor?

Bazen oynamak istediğiniz bütün oyuncaklarla arkadaşlarınız oynuyor olabilir o zaman o oyuncaklarla oynamak için ne yapabilirsiniz?

Okulda ben bir arkadaşınla konuşurken bana bir şey söylemek istersen ne yapmalısın?

4. Kazanımlara Yönelik Sorular

İstediğimiz bir şeyi yapmadan önce bazen ne yapmamız gerekir?

EK-3. Öz Düzenleme Eğitim Programı Kazanım ve Göstergelerin Etkinlik ve Haftalara Göre Planı

Müzik Etkinliği	Sanat Etkinliği	Oyun Etkinliği	Türkçe Etkinliği	Oyun Etkinliği	Drama Etkinliği
1.Hafta	**Dil Gelişimi** **K2: Dili iletişim amacıyla kullanır.** 1.Konuşma sırasında göz teması kurar. 3.Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. 4.Konuşmayı başlatır. 5.Konuşmayı sürdürür. 6.Konuşmayı sonlandırır. **Motor Gelişim** **K3: Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.** 1.Bedenini, nesneleri ve vurmalı çalgıları kullanarak ritim çalışması yapar. 2.Basit dans adımlarını yapar. 3.Müzik ve ritim eşliğinde dans eder. 4.Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar. **Sosyal Duygusal Gelişim** **K2: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.** 1.Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. 2.Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. 3.Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur. **K6: Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.** 1.Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. **K8: Sorumluluklarını yerine getirir.** 1.Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. 2.Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.		**2.Hafta**	**Dil Gelişimi** **K3: Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.** 1.Sözel yönergeleri yerine getirir. **K4: Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.** 1.Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. 2.Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. 3.Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatır. **Motor Gelişim** **K2: Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.** 1.Bireysel ve eşli olarak nesneleri kontrol eder. **Sosyal-Duygusal Gelişim** **K9: Kendine güvenir.** 2.Grup önünde kendini ifade eder. 3.Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler. 4.Gerektiğinde liderliği üstlenir. **K10: Değişik ortamlardaki kurallara uyar.** 1.Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. 2.Kuralların gerekli olduğunu söyler. 3.İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır.	

Fen Etkinliği	Müzik Etkinliği	Hareket Etkinliği	Matematik Etkinliği	Sanat Etkinliği	Oyun Etkinliği
3.Hafta	**Bilişsel Gelişim** **K5: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.** 2.Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir. 3.Mekânda konum alır. **K7: Problem durumlarına çözüm üretir.** 1.Problemi söyler. **Dil Gelişimi** **K1: Sesini uygun kullanır.** 1.Konuşurken şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. 2.Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar. **K3: Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.** 2.Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. 3.Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar. **Motor Gelişim** **K3: Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.** 1.Bedenini, nesneleri ve vurmalı çalgıları kullanarak ritim çalışması yapar. 2.Basit dans adımlarını yapar. 3.Müzik ve ritim eşliğinde dans eder. 4.Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar. **Sosyal-Duygusal Gelişim** **K11: Estetik değerleri korur.** 2.Çevresini farklı biçimlerde düzenler. **K12: Başkalarıyla sorunlarını çözer.** 1.Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözer. 2.Arkadaşlarıyla sorunlarını çözemediği zamanlarda yetişkinlerden yardım ister.		**4.Hafta**	**Bilişsel Gelişim** **K6: Neden-sonuç ilişkisi kurar.** 1.Bir olayın olası nedenlerini söyler. 2.Bir olayın olası sonuçlarını söyler **K7: Problem durumlarına çözüm üretir.** 2.Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. 3.Çözüm yollarından birini seçer. 5.Seçtiği çözüm yolunu dener. 6.Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. 7.Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir. **Dil Gelişimi** **K2: Dili iletişim amacıyla kullanır.** 4.Konuşmayı başlatır. 5.Konuşmayı sürdürür. 6.Konuşmayı sonlandırır. **Motor gelişim** **K2: Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.** 1.Bireysel ve eşli olarak nesneleri kontrol eder. 9.Nesneleri kaldırır, taşır, iter, çeker **Sosyal-Duygusal Gelişim** **K2: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.** 1.Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. 2.Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. 3.Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur. **K8: Sorumluluklarını yerine getirir.** 1.Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. 2.Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.	

EK-3. (Devam) Öz Düzenleme Eğitim Programı Kazanım ve Göstergelerin Etkinliklere Göre Planı

Drama Etkinliği	Türkçe Etkinliği	Fen Etkinliği	Hareket Etkinliği	Matematik Etkinliği	Müzik Etkinliği

5.Hafta	**Bilişsel Gelişim** **K1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.** 1.Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. 2.Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. 3.Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar. **K2: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.** 1.Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. 2. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. 3.Gerçek durumu inceler, tahmin ile gerçek durumu karşılaştırır. **K3: Algıladıklarını hatırlar.** 1.Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. **Dil Gelişimi** **K2: Dili iletişim amacıyla kullanır.** 8.Sohbete katılır. 9.Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. 10.Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler. **Motor Gelişim** **K1: Denge hareketleri yapar.** 6.Çizgi üzerinde yönergeler doğrultusunda yürür. **Sosyal Duygusal Gelişim** **K3: Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.** 1.Başkalarının duygularını söyler. 2.Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. 3.Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler. **K4: Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.** 1.Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. 2.Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir. **K6: Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.** 1.Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.	**6.Hafta**	**Dil Gelişimi** **K3: Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.** 1.Sözel yönergeleri yerine getirir. 2. Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. 3.Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar. **K4: Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.** 1.Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. 2.Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. 3.Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatır. **Motor Gelişim** **K3: Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.** 1.Bedenini, nesneleri ve vurmalı çalgıları kullanarak ritim çalışması yapar. 2.Basit dans adımlarını yapar. 3.Müzik ve ritim eşliğinde dans eder. **Sosyal-Duygusal Gelişim** **K6: Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.** 2.Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir. **K8: Sorumluluklarını yerine getirir.** 1.Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. 2.Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. 3.Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.

Matematik Etkinliği	Hareket Etkinliği	Sanat Etkinliği	Türkçe Etkinliği	Drama Etkinliği	Fen Etkinliği

7.Hafta	**Bilişsel Gelişim** **K3: Algıladıklarını hatırlar.** 2.Eksilen ya da eklenen nesneyi söyler. **K4: Nesne veya varlıkları gözlemler.** 1.Nesne/varlığın adını, rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, dokusunu, söyler. **Dil Gelişimi** **K2: Dili iletişim amacıyla kullanır.** 7.Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. 8.Sohbete katılır. 9.Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. **Motor Gelişim** **K1: Denge hareketleri yapar.** 1.Ağırlığını bir noktadan diğerine aktarır. 2.Atlama, konma, başlama, durma ile ilgili denge hareketlerini yapar. 3.Tek ayak üzerinde durur. 4.Tek ayak üzerinde sıçrar. 5.Bireysel ve eşli olarak denge hareketleri yapar. **Sosyal-Duygusal Gelişim** **K6: Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.** 2.Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir. **K8: Sorumluluklarını yerine getirir.** 1.Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. 2.Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.	**8.Hafta**	**Bilişsel Gelişim** **K1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.** 1.Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. 2.Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. **K2: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.** 1.Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. 2. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. 3.Gerçek durumu inceler, tahmin ile gerçek durumu karşılaştırır. **K3: Algıladıklarını hatırlar.** 1.Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. **Dil Gelişimi** **K3: Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.** 1.Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. 2.Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar. **Sosyal Duygusal Gelişim** **K1: Kendisine ait özellikleri tanıtır.** 1. Duyussal özelliklerini söyler. **K2: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.** 1.Duygu, düşünce ve hayallerini ifade eder. **K3: Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.** 1.Başkalarının duygularını söyler. 2.Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. 3.Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.

EK-4. Etkinlik Hafta Dağılımı

Etkinlikler	1. H	2. H	3. H	4. H	5. H	6. H	7. H	8. H
Sanat	X			X			X	
Drama		X			X			X
Fen			X		X			X
Matematik				X		X	X	
Türkçe		X			X			X
Oyun	X	X		X				
Hareket			X			X	X	
Müzik	X		X			X		

EK-5. İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.12.2020-E.37168

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.18145644 16.12.2020
Konu : Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 30.10.2020 tarihli ve 116568 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Beyzanur CANOL'un "**Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklara Yönelik Hazırlanan Öz Düzenleme Eğitim Programının Çocukların Öz Düzenleme ve Sosyal Becerileri Üzerine Etkisi**" konulu çalışması kapsamında İlimiz Çankaya İlçesine bağlı ilkokullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları

Dağıtım:
Gereği: Bilgi:
Gazi Üniversitesi Çankaya İlçe MEM

EK-6. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Kullanım İzni

Gmail beyzanur canol <beyzancanol@gmail.com>

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği hk.
6 ileti

Ezgi Fındık <ezgifindik@gmail.com> 9 Temmuz 2019 11:51
Alıcı: beyzancanol@gmail.com
Cc: Tulin Guler <tulinguler@gmail.com>

Beyzanur Hanım merhaba,

Tülin Hoca bana mailinizi iletti. Mail adresim internet sitemizde var esasen, neden ulaşamadınız bilmiyorum.

Ölçeği kullanmanız bizi sevindirir, teşekkürler. Ancak ölçeği kullanmadan önce araştırmacılarla uygulama sürecine ilişkin bir görüşme yapıyoruz. Görüşmemizin içeriği uygulama sürecine ilişkin benim size iletmek istediğim noktalar, uygulama sürecine ilişkin videoların paylaşımı ve sizin sorularınıza yanıtlar aramak olacak. Büyük olasılıkla 16-19 Temmuz arasında bir başka raaştırmacı gelecek görüşme için. Netleşince size de yazacağım. O gün sizin için uygunsa görüşürüz sizinle de. yok değilse sonbahara doğru ancak görüşme olanağımız olacaktır.

Sevgiler,
Ezgi.

--
Arş. Gör. Ezgi Fındık
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü
Keçiören Yerleşkesi
Fatih Cad. No:197/A, Keçiören 06290

beyzanur canol <beyzancanol@gmail.com> 11 Temmuz 2019 13:37
Alıcı: Ezgi Fındık <ezgifindik@gmail.com>

Ezgi hocam merhaba. Bahsettiğiniz tarihlerde bir operasyon geçirmem gerekiyor bu yüzden o tarihler kesinleşirse katılamayabilirim. Ancak ben de önümüzdeki akademik yılın ilk dönemi etkinliklerimi hazırlayıp ikinci dönemi de uygulama yapmak istiyorum verilerimi toplayabilmek için. Sonbaharda hangi tarihler sizin için uygun oluyor hocam? En geç eylül sonu gibi sizinle görüşsem etkinliklerimi hazırlama öncesi benim için çok faydalı olur.
Teşekkürler, iyi günler.
Sent from my iPhone
[Alıntılanan metin gizlendi]

Ezgi Fındık <ezgifindik@gmail.com> 17 Temmuz 2019 11:15
Alıcı: beyzanur canol <beyzancanol@gmail.com>

Beyzanur Hanım merhaba,
19 ağustos'ta bir görüşme olacak gibi. Sizin için bu tarih uygun mu acaba?
Sevgiler,
Ezgi.

beyzanur canol <beyzancanol@gmail.com>, 11 Tem 2019 Per, 13:37 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]
[Alıntılanan metin gizlendi]

beyzanur canol <beyzancanol@gmail.com> 17 Temmuz 2019 11:35
Alıcı: Ezgi Fındık <ezgifindik@gmail.com>

Uygun hocam, 19 ağustos'ta gelebilirim.
Teşekkürler, iyi günler.

Ezgi Fındık <ezgifindik@gmail.com>, 17 Tem 2019 Çar, 11:17 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

EK-7. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni

Gmail beyzanur canol <beyzancanol@gmail.com>

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği
2 ileti

beyzanur canol <beyzancanol@gmail.com> 9 Aralık 2019 22:24
Alıcı: gulumser@gazi.edu.tr, gulumsergultekin@yahoo.com

Gülümser hocam merhaba, ben Beyzanur Canol, Gazi Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği bölümünde yüksek lisans yapıyorum. Danışmanım Esra Ömeroğlu hoca ile birlikte tezim için çocukların öz düzenleme ve sosyal becerileri üzerine çalışacağız. Çocukların sosyal becerilerini ölçmek için Okul öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğini kullanacağız. Elinizde mevcutsa ölçeği ve ölçeğin değerlendirme formunu gönderebilir misiniz?
Teşekkürler.

Gülümser Gültekin Akduman <gulumsergultekin@yahoo.com> 10 Aralık 2019 10:41
Alıcı: beyzanur canol <beyzancanol@gmail.com>

merhaba az önce yolladım. Benim bir öğrencimin tezi var .ona da bakabilirsin çünkü çok benzer

1. **RANA NUR BAŞKAL. (2019)** Okul Öncesi Dönem Çocukların Öz Düzenleme ve Sosyal Beceri Düzeyleri ile Annelerinin Empatik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Prof. Dr. Gülümser Gültekin Akduman,
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Emniyet Mahallesi, Bandırma Caddesi, 6/31 Bosna Binası,
Oda no: 404
06500, Beşevler/ Ankara

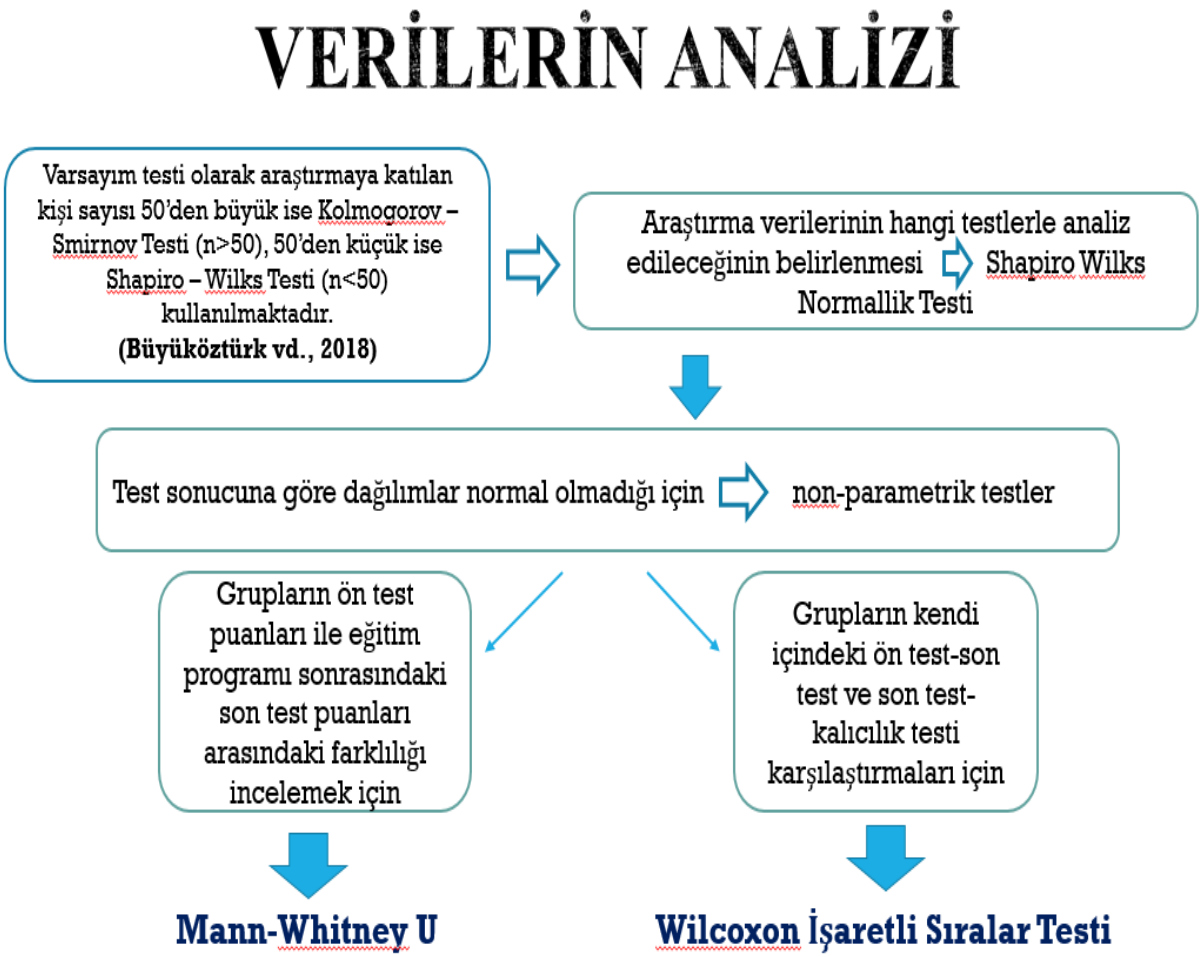
Oda tel: 0 312 202 1658

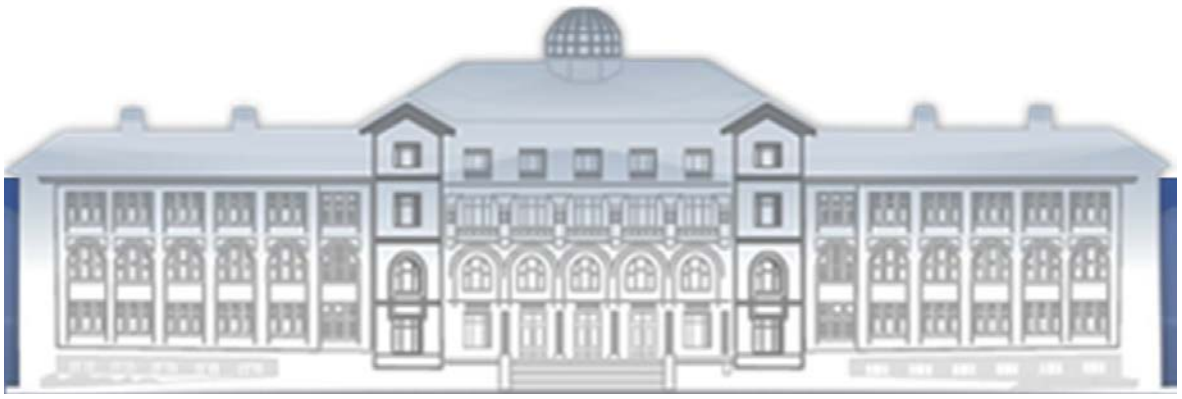
--
Prof. Dr. Gülümser Gültekin Akduman, Phd.
Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Primary Education, Division of Preschool Education
Emniyet Mahallesi, Bandırma Caddesi, 6/31. Bosna Building, Room: 404.
06500, Beşevler/ Ankara TURKEY

Office: +90 312 202 1658

[Alıntılanan metin gizlendi]

EK-8. Verilerin Analizi Tablosu





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...