
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ DAVRANIŞSAL ÖZ DÜZENLEME VE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Özlem Vardi

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MART, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Özlem

Soyadı : Vardi

Bölümü : Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :…../…../…..

TEZİN

Türkçe Adı : 5-6 Yaş Çocuklarının Davranışsal Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Behavioral Self-Regulation and Emotion Regulation Skills of 5-6 Years Old 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: Özlem Vardi

İmza:…….

JÜRİ ONAY SAYFASI

Özlem Vardi tarafından hazırlanan "5-6 Yaş Çocuklarının Davranışsal Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi" 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: Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……..

Başkan: Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ
(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……..

Üye: Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKCI
(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi) ……..

Tez Savunma Tarihi:18/03/2021

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

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen, araştırmanın her aşamasında yardımlarıyla beni yönlendiren, manevi desteği ve güveniyle yanımda olan danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ'e saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmama değerli görüşleri ve önerileri ile katkı sağlayan sayın jüri üyelerim, Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI ve Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ hocalarıma teşekkür ederim.

Fikirleriyle, bilgisiyle ve desteğiyle her zaman yanımda olan ablam Yıldız VARDİ' ye, yaşamım boyunca her zaman yanımda olan sevgi ve desteklerini her zaman hissettiğim anneme, babama ve tüm aileme teşekkür ederim.

5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ DAVRANIŞSAL ÖZ DÜZENLEME VE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Özlem Vardi
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mart, 2021

ÖZ

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ile duygu düzenleme becerilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Malatya İli Merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıflarına ve bağımsız anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubu 187'si kız ve 241'i erkek olmak üzere toplam 428 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada çocuklar ve aileleri ile ilgili gerekli bilgilere ulaşabilmek için "Kişisel Bilgi Formu"; çocukların davranışsal öz düzenleme becerini belirlemek için "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)"; çocukların duygu düzenlemelerini belirlemek için "Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde bağımsız değişkenlerin kategori sayısına göre ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi kullanılırken, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H Testinin anlamlı olduğu durumlarda, hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için non-parametrik karşılaştırma testinden yararlanılmıştır. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) ve Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) puanları arasındaki ilişkiler Spearman Korelasyon Testi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin çocuğun yaşına, cinsiyetine, okula devam süresine, kardeş sayısına, anne-baba öğrenim düzeyine, anne çalışma durumuna ve aile aylık gelirine göre istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0,05$). Ayrıca araştırmada davranışsal öz

düzenleme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Erken çocukluk eğitimi, Davranışsal öz düzenleme, Duygu düzenleme
Sayfa Adedi : 218
Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ

EXAMINATION OF BEHAVIORAL SELF-REGULATION AND EMOTION-REGULATION SKILLS OF 5-6 YEARS OLD CHILDREN

(M. S. Thesis)

Özlem Vardi

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March, 2021

ABSTRACT

This study was conducted to examine the behavioral self-regulation skills and emotion regulation skills of 5-6 year old children attending preschool education institutions. The research was conducted with a total of 428 children, 187 girls and 241 boys, in the 5-6 age group, who attend the kindergartens and independent kindergartens of official primary schools affiliated to the Ministry of National Education located in the Central districts of Malatya Province. "Personal Information Form" in order to reach the necessary information about children and their families in the study; "Child Behavior Evaluation Scale (CARS)" to determine children's behavioral self-regulation skills; "Emotion Regulation Scale (DAS)" was used to determine the emotion regulation of children. In the analysis of the research data, Mann Whitney U test was used in paired comparisons according to the number of categories of independent variables, while Kruskal Wallis H Test was used in comparing more than two groups. In cases where the Kruskal Wallis H Test was significant, non-parametric comparison test was used to determine which groups had a significant difference. Relationships between the Child Behavior Evaluation Scale (CARSS) and Emotion Regulation Scale (DAS) scores were examined with the Spearman Correlation Test. As a result of the study, it was determined that the behavioral self-regulation and emotion regulation skills of the children showed a statistically significant difference according to the child's age, gender, type of preschool institution attended, duration of school attendance, number of siblings, parents' education level, mother's employment status and family monthly

income. ($p < 0.05$). In addition, the study concluded that there is a significant positive relationship between behavioral self-regulation skills and emotion regulation skills.

Keywords : Early childhood education, Behavioral self-regulation, Emotion regulation
Page Number : 218
Supervisor : Serap DEMİRİZ, Ph.D.

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **iv**

ÖZ ..... **v**

ABSTRACT ..... **vii**

İÇİNDEKİLER ..... **ix**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xii**

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xiv**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu **1**

1.2. Araştırmanın Amacı **7**

1.3. Araştırmanın Önemi **8**

1.4. Varsayımlar **10**

1.5. Sınırlılıklar **10**

1.6. Tanımlar **11**

BÖLÜM II **12**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE **12**

2.1. Öz Düzenleme **12**

2.1.1. Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri **20**

2.1.1.1. Sosyal Bilişsel Kurama Göre Öz Düzenleme ***20***

2.1.1.2. Psikanalitik Kurama Göre Öz Düzenleme *26*

2.1.1.3. Sosyal-Kültürel Tarihsel Kurama Göre Öz Düzenleme *28*

2.1.1.4. Bilişsel Gelişim Kuramına Göre Öz Düzenleme *35*

2.1.1.5. Davranışçı Kurama Göre Öz Düzenleme *36*

2.1.2. Davranışsal Öz Düzenleme **37**

2.1.2.1. Yürütücü İşlev *42*

2.1.2.1.1. Dikkat *45*

2.1.2.1.2. Çalışan Bellek *49*

2.1.2.1.3. Engelleyici Kontrol *50*

2.1.3. Erken Çocukluk Döneminde Davranışsal Öz Düzenlemenin Önemi **52**

2.2. Duygusal Düzenleme **57**

2.2.1. Duygu **57**

2.2.2. Duyguların Doğası **59**

2.2.3. Duygu Düzenleme **64**

2.2.3.1. Duygu Düzenlemenin Özellikleri *66*

2.2.4. Duygusal Düzenleme Süreç Modeli **67**

2.2.5. Erken Çocukluk Döneminde Duygu Düzenlemenin Önemi **70**

2.3. Duygu Düzenleme ve Davranışsal Öz Düzenleme Becerilerini Etkileyen Faktörler **73**

2.4. İlgili Araştırmalar **75**

2.4.1. Davranışsal Öz Düzenleme ile İlgili Yapılan Araştırmalar **75**

2.4.2. Duygu Düzenleme ile İlgili Yapılan Araştırmalar **91**

BÖLÜM III **110**

YÖNTEM **110**

3.1. Araştırmanın Modeli **110**

3.2. Çalışma Grubu **111**

3.3. Veri Toplama Araçları **112**

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 113

3.3.2. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) 113

3.3.3. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) 114

3.4. Verilerin Toplanması 115

3.5. Verilerin Analizi 116

BÖLÜM IV 119

BULGULAR VE TARTIŞMA 119

BÖLÜM V 161

SONUÇ VE ÖNERİLER 161

5.1. Sonuçlar 161

5.1.1. Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar 161

5.1.2. Çocukların Davranışsal Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Sonuçlar 162

5.1.3. Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Sonuçlar 164

5.1.4. Çocukların Davranışsal Öz Düzenleme Becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar 165

5.2. Öneriler 166

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 166

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 167

KAYNAKLAR 169

EKLER 210

EK 1. Kişisel Bilgi Formu 211

EK 2. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) Kullanım İzni 213

EK 3. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) 214

EK 4. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) Kullanım İzni 215

EK 5. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) 216

EK 6. Gazi Üniversitesi Etik İzni 217

EK 7. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni 218

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Araştırmaya Katılan Çocuklara ve Ebeveynlerine İlişkin Demografik Bilgiler*.....111

Tablo 2. *Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları*.....115

Tablo 3. *Ölçeklerin Kolmogorov-Smirnov Testlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular*.....117

Tablo 4. *Çalışmaya Katılan Çocukların "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği" Puanları Betimsel İstatistikleri*.....119

Tablo 5. *Araştırmaya Katılan Çocukların ÇODDÖ' nden Aldıkları Puanların Yaşa Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları*.....121

Tablo 6. *Araştırmaya Katılan Çocukların ÇODDÖ' nden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları*.....123

Tablo 7. *Araştırmaya Katılan Çocukların ÇODDÖ' nden Aldıkları Puanların Okula Devam Süresine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*.....125

Tablo 8. *Araştırmaya Katılan Çocukların ÇODDÖ' nden Aldıkları Puanların Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*.....127

Tablo 9. *Araştırmaya Katılan Çocukların ÇODDÖ' nden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*.....129

Tablo 10. *Araştırmaya Katılan Çocukların ÇODDÖ' nden Aldıkları Puanların Anne Çalışma Durumuna Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları*.....131

Tablo 11. *Araştırmaya Katılan Çocukların ÇODDÖ' nden Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*.....133

Tablo 12. *Araştırmaya Katılan Çocukların ÇODDÖ' nden Aldıkları Puanların Aile Aylık Gelirine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*.....135

Tablo 13. *Çalışmaya Katılan Çocukların "Duygu Düzenleme Ölçeği" Puanları Betimsel İstatistikleri* 137

Tablo 14. *Araştırmaya Katılan Çocukların DDÖ' nden Aldıkları Puanların Yaşa Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları* 140

Tablo 15. *Araştırmaya Katılan Çocukların DDÖ' nden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları* 142

Tablo 16. *Araştırmaya Katılan Çocukların DDÖ' nden Aldıkları Puanların Okula Devam Süresine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları* 144

Tablo 17. *Araştırmaya Katılan Çocukların DDÖ' nden Aldıkları Puanların Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları* 146

Tablo 18. *Araştırmaya Katılan Çocukların DDÖ' nden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumu Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları* 149

Tablo 19. *Araştırmaya Katılan Çocukların DDÖ' nden Aldıkları Puanların Anne Çalışma Durumuna Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları* 151

Tablo 20. *Araştırmaya Katılan Çocukların DDÖ' nden Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumu Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları* 153

Tablo 21. *Araştırmaya Katılan Çocukların DDÖ' nden Aldıkları Puanların Aile Aylık Gelirine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları* 156

Tablo 22. *Çocukların Davranışsal Öz Düzenleme Becerileri ve Duygusal Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sperman Korelasyon Analizi Sonuçları* 158

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

$\bar{X}$	Ortalama
SS	Standart Sapma
N	Örneklem Sayısı
%	Yüzdelik Değeri
p	Anlamlılık Değeri
f	Frekans
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	Statistical Package for Social Sciences

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanın doğuştan sahip olduğu potansiyelini erken dönemlerden itibaren geliştirebilmesi, davranışsal, duygusal ve bilişsel yönden öz düzenlemesini sağlayabilmesi, zengin uyarıcılarla donatılmış bilinçli bir çevreyi gerektirmektedir. Erken çocukluk dönemi çocukların bir grup akranıyla aktif etkileşime geçtikleri ilk ve en etkili dönemlerdendir. Bu dönemde çocuklar bir sosyal grubun içerisinde var olarak bir gruba ait olmanın hazzını yaşamak için duygularını ve davranışlarını sınıfın kurallarına ve toplumsal normlara uygun şekilde düzenlemesi gerektiğini aktif akran etkileşimiyle yaşayarak öğrenirler. Bu dönem duygu düzenlemenin ve davranışsal öz düzenlemenin gerekliliğinin farkına varıldığı ve temellerinin atıldığı dönemdir. Öz düzenleme becerilerinin kazanılması açısından kritik bir zaman aralığını oluşturan erken çocukluk yıllarında kazanılan beceriler bireylerin tüm yaşamları üzerinde etkili olabilmektedir (Thompson, 2009). Erken yıllarda kazanılan ve tüm yaşam üzerinde etkili olan davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerisine sahip olan bireyler hedonist bir anlayışla hazsal bir tatmin peşinden koşarak anı yaşamak için eylemde bulunmazlar. İnsanın en önemli özelliklerinden biri olan düşünme yetisini kullanarak an için değil tüm zamanlar için yaşamlarını sürdürebilirler. Uyarıcı tepki

bağlantısıyla değil, neden sonuç ilişkisi içerisinde araya zihinsel süreçleri yerleştirerek; düşünerek, yargılayarak, sorgulayarak, neden sonuç arasındaki bağlantıyı analiz ederek davranışlarını, duygularını, düşüncelerini dolayısıyla öz benliklerini düzenleyerek yaşamlarını sürdürürler. Böylece bencil değil insancıl bir yaşam sürerek sadece kendine değil tüm evrene yararı dokunan evrensel bireyler olabilirler (Bandy ve Moore, 2010; Berk, Mann ve Ogan, 2006, s. 2; Bodrova ve Leong, 2017, s. 209,210; Bronson, 2019, s. 3; Ertürk Kara, Güler Yıldız ve Fındık, 2018, s. 4). İçinde bulunduğumuz yüzyıl kendi öz düzenlemesini yapabilen, kendi kararlarını alabilen, içinde bulunduğu ortamın koşullarına göre davranışlarını, duygularını düzenleyerek uygun kararlar verebilen bu sayede bedensel ruhsal ve zihinsel yönden sağlıklı bireyleri gerektirmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemden itibaren çocukların bilişsel, duygusal ve davranışsal yönden öz düzenlemelerini gerçekleştirebilmeleri için desteklenmeleri gerekmektedir (Akawi, 2011, s. 5; Calkins ve Fox, 2002). Berk, Mann ve Ogan (2006) erken çocukluk yıllarının, öz düzenleme becerilerinin gelişimi açısından çok önemli yıllar olduğunu belirtmişlerdir (s. 4).

Bandura öz düzenleme kavramını; kendi davranışını gözlemleme, davranışına karar verme ve davranışına tepkide bulunma basamaklarıyla açıklamıştır (Bronson, 2019, s. 17). Freud'a göre ise id ve süperego arasında denge politikasını sağlayan, mantıklı tarafımızı oluşturan ego öz düzenlemeyi oluşturmaktadır (Bronson, 2019, s. 12). Sosyo-kültürel açıdan bakıldığında, yetişkin-çocuk etkileşimleri bağlamında çocukların öz düzenleme kapasiteleri gelişmektedir (Bodrova ve Leong, 2017, s. 108). Davranışçı teorisyenler davranış üzerindeki asıl kontrol edici rolü çevreye verir ve bireylerin çevresel sınırlara adapte olmak için kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrendiklerini öne sürerler (Bronson, 2019, s. 99). Piaget, öz düzenlemeyi zihinsel süreçlerle ele alarak çocuğun gerçeklik kavrayışını şekillendirenin ödül veya cezanın dışsal modellerinden ziyade akıl olduğunu belirtmiştir (Bronson, 2019, s. 101). Bireyler karşılaştıkları duruma ve koşullara göre öz düzenlemenin çeşitli boyutlarını kullanmaktadırlar (Sakız, 2014, s. 3). Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, (2007) öz düzenlemeyi bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutta incelemişlerdir. Öz düzenlemenin boyutlarından biri olan davranışsal öz düzenleme, dürtüsel davranışlar sergilenmeden

davranış öncesinde düşünmek, nasıl bir davranış sergileyeceğini planlamak, hayal kırıklıklarının üstesinden gelerek tepkileri kontrol etmek gibi durumları kapsamaktadır. Öz düzenlemenin davranışsal öz düzenleme boyutu, dikkat, çalışan bellek ve engelleyici kontrol mekanizmasının birleşiminden oluşmaktadır (von Suchodoletz ve Gunzenhauser, 2012).

Davranışlarını koşullara göre uygun bir şekilde düzenleyebilen bireyler akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurarak bir gruba ait olma duygusunu sağlıklı bir şekilde yaşayabilirler. Sosyal bilişsel teoriye göre öz düzenlemeli öğrenme sadece kişisel süreçler tarafından değil davranışsal ve çevresel olaylar tarafından da etkilenir. Dolayısıyla bireyin çevresi ile kurduğu olumlu sosyal ve duygusal ilişkiler olumlu öğrenme ortamlarına zemin hazırlar. Nitelikli bir akran etkileşimi ve nitelikli bir öğrenme sağlayan davranışsal öz düzenleme, akademik başarıyı da beraberinde getirmektedir (Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster, 2014; Smith-Donald vd., 2007; Zimmerman, 1989). Davranışsal öz düzenleme becerileri erken yaşlardan itibaren desteklenen bireyler sağlıklı sosyal ilişkiler ve sağlıklı bir yaşam için gerekli olan duygularını da erken yıllardan itibaren düzenleyerek huzurlu ve mutlu bir yaşam sürebilirler.

Duygu insan yaşamının köşe taşı olarak adlandırılmaktadır. Cole vd. (2004) duyguyu hayatta kalmak için gerekli olan biyolojik donanımlar olarak tanımlarken, Campos vd. (1989) duygunun kişiler arası ve transaksiyonel önemine vurgu yapmakta ve duyguyu kişiyle çevresi arasındaki ilişkiyi oluşturan, devam ettiren veya bozan süreçler olarak tanımlamaktadır. Spinoza'ya göre ise duygular canlının kendi bütünlüğünü korumasının temelidir. Dolayısı ile Spinoza duyguların motivasyonel yönünü öne çıkarmaktadır (Vatan, 2014, s. 34). Duygular, biyolojik, psikolojik ve çevresel etkenlerin dahil olduğu karmaşık etkileşimleri kapsar. İnsanı, çevresine adapte olmaya ve çevresini önemsediği şeyler ve amaçları doğrultusunda değiştirmeye motive eder (Southam-Gerow, 2014, s. 10-11). Goleman (1999) duyguyu; bir sezme işi, bu sezgilere yönelik düşünceler, bir takım fizyolojik ve psikolojik amaca yönelme eğilimi olarak ifade etmiştir. İnsanlar duygularını düzenleyebildikleri sürece sosyal ilişkileri ve hayat bağları kuvvetlenebilir. Duygular hayatımıza tat katan bizi biz yapan özelliklerimizdir. Duyguları, önemli fırsatlara ve

zorluklara uyum sağlamayı koordine eden biyolojik temelli reaksiyonlar olarak görülür (Gross ve Muñoz, 1995). Örneğin Aristo 2000 yıl önce, duyguları kontrol etmenin önemine Nikomakus Etiği'nde yer vermiştir. "Herkes kızabilir, bu kolaydır. Ancak doğru insana, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru nedenle ve doğru şekilde kızmak, işte bu kolay değildir"şeklinde ifade etmiştir (Aristo'dan aktaran Tekin Acar, 2001, s. 33; Gross, 1998). Duygu düzenleme, bireyin duygularının farkında olmasını, yeni bir duygusal tepkinin başlatılmasını, var olan duygusal duruma ait tepkilerin kontrol altında değiştirilebilmesini kapsar. Duygu düzenleme Uyaran karşısında ortaya çıkan duygu ve duygunun görünürdeki yansıması olan davranış ile bilişsel süreçlerde, duyguların baskın olma eğilimini kontrol altında tutması olarak tanımlanabilir (Carlson ve Wang, 2007; Tekin, 2017, s. 2).

Gross (1999), duygu düzenlemenin duygusal tepkilerin bileşenlerini artırmak, devam ettirmek ya da azaltmak için kullanılan bilinçli ya da otomatik süreçler olduğunu ifade etmiştir. Duygusal tepkilerin bileşenleri duyguyu oluşturan bilişleri, davranışları ve fizyolojik tepkileri kapsar. Duygularını düzenleyebilen çocukların korku, öfke gibi tepkilerinin ve rahatsızlık gösterme gibi eğilimlerinin daha az olduğu tespit edilmiştir (Bell ve Deater-Deckard, 2007). Dolayısı ile duygu düzenleme, insanların duygularının doğal akışını yönlendirmeye çalıştığı süreçler dizisi olarak tanımlanabilmektedir (Koole, 2009). Duygusal ve davranışsal yönden güçlü olan çocukların öz güvenleri yüksektir. Duygularını ve davranışlarını ortam ve koşullara göre uygun bir şekilde düzenleyebilirler. Bu durum sosyal gelişimini ve özellikle akran etkileşimini olumlu yönde etkileyerek bireyin gelişiminde büyük bir öneme sahip olan bir gruba, aileye, topluma ait olma duygusunu sağlıklı bir şekilde yaşamasını sağlayarak, yaşama sevinci yüksek ve mutlu bireylerin topluma kazandırılmasını sağlar (Epstein ve Sharma'dan aktaran Argun, 2005, s. 3).

Erken çocukluk yılları, bilişsel, duygusal ve davranışsal düzenlemeyi içerisinde barındıran öz düzenlemenin gelişiminde çok önemli bir zaman dilimidir (Berk, Mann ve Ogan, 2006). Özellikle davranışsal öz düzenlemenin okula hazırlık ve erken akademik başarı için kritik bir öneme sahip olan; dikkati odaklama, çalışan bellek ve engelleyici kontrolün entegrasyonunu içerdiği (Wanless, McClelland, Acock, Chen ve Chen, 2011), okula uyum

ve okul başarısı açısından büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Çocukların gelişiminde, okul, akran grupları ve topluma uyumunda, akademik başarısında etkili olan davranışsal öz düzenlemenin erken dönemden itibaren desteklenebilmesi için öz düzenleme becerileri ile ilişkili olan ve öz düzenlemeyi etkileyen faktörleri bilmenin erken çocukluk döneminden itibaren çocukları desteklemek açısından etkili olacağı düşünülmektedir.

Alan yazında yer alan uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar incelendiğinde, davranışsal öz düzenleme ile akademik başarı, okula adaptasyon, okuryazarlık, kelime bilgisi, matematik becerileri, dil becerileri, cinsiyet, okul olgunluğu arasındaki ilişkiyi (Becker, Miao, Duncan ve McClelland, 2014; Cadima, Gamelas, McCelland ve Peixoto, 2015; Ertürk Kara, 2017; Ivrendi, 2011; Matthews, Cameron Ponitz ve Morrison, 2009; McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes ve Morrison, 2007**;** Olson ve Kashiwagi, 2000; Ponitz, McClelland, Matthews ve Morrison, 2009; Sektnan, McClelland, Acock ve Morrison, 2010; Sezgin Ulus ve Şahin, 2019; Son, Lee ve Sung, 2013; Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber ve Gollwitzer, 2009; Tominey ve McClelland, 2011; Wanless vd., 2013; Von Suchodoletz, Gestsdottir, Wanless, McClelland, Birgisdottir, Gunzenhauser ve Ragnarsdottir, 2013; Von Suchodoletz ve Gunzenhauser, 2012; Von Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber ve Gollwitzer, 2009; Wanless vd., 2011) inceleyen çalışmalar mevcuttur.

Çocukların iletişiminde, akademik başarılarında, insan ilişkilerinde, topluma uyumunda etkili olan duygu düzenlemeye yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde; çocukların duygu düzenleme becerilerinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin rolünü (Akbaba, 2017; Bozkurt Yükçü, 2017; Chang, Schwartz, Dodge ve McBride-Chang, 2003; Chen, 2015; Denham vd., 1997; Dennis, 2006; Fırat, 2020; Gökşen, 2019; Işık Uslu, 2016; İnce, 2020; Hamre ve Pianta, 2005; Mehmetoğlu Yontar, 2019; Mehmed, 2020; Metin, 2010; Özkan, 2019; Mutlu, 2020; Seçer, 2017; Sille, 2016; Uğur Ulusoy, 2018; Yağmurlu ve Altan, 2010; Yaman, 2018; Yılmaz, 2020) eğitim programlarının duygu düzenlemeye etkisini (Aktaş, 2019; Aktürk, 2016) çeşitli değişkenlerin duygu düzenleme becerilerine etkisini (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; İlgar ve Akbaba, 2017; Kalpidou, Power, Cherry ve Gottfried, 2004;

Vondra, Shaw, Swearingen, Cohen ve Owens, 2001) duygu düzenleme ve duyguları ifade etme şekli arasındaki ilişkiyi (Burak, 2019; Cole vd., 2008; Erel, 2016; Ersan, 2017; Ertan, 2013; Şahin, 2019; Ünal, 2020; Yılmaz, 2012) duygu düzenleme ve akran ilişkilerini (Garner ve Spears, 2000; Hanish vd., 2004; Kayhan Aktürk, 2015; Kuyucu, 2012) bağlanma şekli ve duygu düzenlemeyi (Burçe Tulpar, 2019; Can Öztürk, 2018; Majıdlı, 2018; Omrak, 2019; Şahin ve Arı, 2015; Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz, 2015) yürütücü işlevler ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi (Carlson ve Wang, 2007; Öztemür, 2018; Şahin ve Arı, 2016; Yaşar, 2019) sosyal yeterlilik, empati ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi (Arı ve Yaban 2016; Buharalı, 2019; Cohen ve Mendez, 2009; Denham vd., 2003; Fırat, 2018; Gülgez, 2018; Helmsen, Koglin ve Petermann, 2012; Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz, 2015; Koca, 2020; Köse, 2019; Onchwari ve Keengwe, 2011; Özkan, 2019; Raver vd., 1999; Shields, Cicchetti ve Ryan, 1994; Stansbury ve Zimmermann, 1999) erken akademik başarılarında, okul uyumunda, bilişsel stillerinde duygu düzenlemenin rolünü (Alkan, 2020; Graziano vd., 2007; Herndon vd., 2013; Yılmaz, 2019) oyununun, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimine etkisini (Aksakal, 2020; Galyer ve Evans, 2001; Özdemir, 2019; Ünal Yarar, 2019; Yaşar, 2019) inceleyen pek çok çalışma olmakla beraber duygu düzenleme ve davranışsal öz düzenlemeyi birlikte içeren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Alan yazında yer alan ulusal düzeyde yapılan çalışmalar incelendiğinde, öz düzenlemeye özellikle duygu düzenlemeye yönelik çalışmaların son zamanlarda artış gösterdiği fakat davranışsal öz düzenlemeye yönelik (Astarlar, 2019; Batum ve Yağmurlu, 2007; Kutlu, 2006; Orhan Taşkoyan, 2020; Özkür, 2019; Sezgin, 2016; Temiz, 2019; Tilbe, 2015) yapılan çalışmaların son derece kısıtlı olduğu görülmektedir. Literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde 5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesine yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Burdan hareketle çalışmada erken çocukluk döneminde davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenlemenin önemi ve ülkemiz alan yazınındaki sınırlılığı göz önünde bulundurularak 5-6 yaş

çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi ele alınmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, 5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. 5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri nasıldır?
2. 5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme becerileri;
   (a) Çocuğun yaşına,
   (b) Çocuğun cinsiyetine,
   (c) Çocuğun okula devam süresine,
   (ç) Çocuğun kardeş sayısına,
   (d) Anne öğrenim durumuna,
   (e) Baba öğrenim durumuna,
   (f) Anne çalışma durumuna,
   (g) Aile aylık gelirine göre fark göstermekte midir?
3. 5-6 yaş çocuklarının duygu düzenleme becerileri;
   (a) Çocuğun yaşına,
   (b) Çocuğun cinsiyetine,
   (c) Çocuğun okula devam süresine,
   (ç) Çocuğun kardeş sayısına,
   (d) Anne öğrenim durumuna,
   (e) Baba öğrenim durumuna,
   (f) Anne çalışma durumuna,
   (g) Aile aylık gelirine göre fark göstermekte midir?

4. 5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsan duyguları, düşünceleri, istekleri olan hedefler belirleyen ve hedeflerine ulaşabilmek için duygularını, düşüncelerini, davranışlarını ve çevresini düzenleyebilme yeteneğine sahip olan bir varlıktır. Bireyin özünü düzenleyebilme yeteneğini içinde barındırdığı düşünülmektedir. Dışsal faktörler bu yetinin bilincinde olur ve desteklerse bu yeti gelişir. Fakat bilinmezse, farkına varılmazsa ve dış denetim odaklı yetiştirilirse, duygu ve davranışsal öz düzenleme yeteneği körelebilir. İnsanların tüm yaşam dönemleri göz önünde bulundurulduğunda gelişim ve öğrenmenin en kritik dönemi okul öncesi dönemdir. Bu dönemde kazanılan ve desteklenen tüm yetenekler ve beceriler, bireyin diğer tüm yaşam dönemlerini olumlu yönde etkilemektedir. Çocuğun beyin gelişimini inceleyen Nörobilimciler, okul öncesi dönemin kritik bir dönem olduğu üzerinde dururken, yapılan ekonometrik çalışmalarla nitelikli okul öncesi eğitim programlarının uzun vadede toplumsal katkısı ortaya konmaktadır (Ertürk, 2013, s. 9). Çocukların tüm gelişim alanlarının hızlandığı okul öncesi dönemde çocukların gelişimlerini etkileyen yetenek, beceri ve çeşitli durumların bilinmesi bunların arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi çocukların bu konularda desteklenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların sosyal ilişkilerinde, öğrenmesinde, akademik başarılarında, okula ve çevreye uyumunda büyük önem taşıdığı düşünülen becerilerden olan davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri ile bu beceriler arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi, desteklenmesi ve geliştirilmesinin çocukların bugünleri ve gelecekleri için son derece önemli olacağı düşünülmektedir.

Öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi, kontrol etmesidir. Diğer bir değişle bireyin kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirmesidir. Öz

düzenleme insan olmanın bir özelliğidir (Senemoğlu, 2005, s. 231). Erken çocukluk dönemi süresince bilişsel, duygusal ve davranışsal öz düzenleme becerileri hızlı bir gelişme gösterdiğinden, en erken yıllardan itibaren çocukların bu konuda desteklenmeleri, çocukların akademik becerileri, sosyal yetkinlikleri, okula hazırbulunuşluklarına (Schmitt vd., 2015) ve hayata hazırlanmalarına olumlu katkıda bulunacaktır. Öz düzenleme içerisinde duygu düzenleme ve davranışsal öz düzenleme gibi boyutları da barındırmaktadır. Davranışsal öz düzenleme, bireylerin dikkatlerini odaklaması ve devam ettirebilmesini, yeni bir bilgiyi hayata geçirebilmesini, bulunduğu ortamın koşullarına göre davranışı ortaya koyması veya engelleyebilmesini sağlar (Wanless vd., 2011). Duygu ise, insan ile dışsal veya içsel çevre arasında bulunan ilişkileri kuran, bozan veya devamını sağlayan bir süreçtir (Campos, Campos ve Barrett, 1989). Duygular çoğunlukla faydalı olmakla beraber olumsuz duyguların kötü sonuçlarını azaltmaya, olumlu duyguları ise devam ettirmeye ve çoğaltmaya yönelik girişimler duygu düzenleme kavramını ortaya çıkarmıştır (Bozkurt Yükçü, 2017, s. 1). Gross (1999), duygu düzenlemenin duygusal tepkilerin bir ya da daha fazla bileşenini arttırmak, devam ettirmek ya da azaltmak için kullanılan bilinçli ya da otomatik kontrol edilen süreçler olduğunu, bu bileşenlerin bir duyguyu oluşturan bilişleri, davranışları ve fizyolojik tepkileri kapsadığını ifade etmiştir.

İnsan ilişkileri, akademik başarı, okula ve çevreye uyum gibi önemli konularda oldukça etkili olan erken çocukluk döneminde davranışsal öz düzenlemeye yönelik literatür incelendiğinde sadece birkaç çalışma "Temiz (2019) çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini çocuğa ve aile ortamına ilişkin değişkenler ve ebeveyn tutumları açısından incelenmesi, Doğruyol, Aka ve Tilbe (2017) okul tipinin davranışsal düzenleme becerileri üzerindeki etkilerini incelenmesi, Astarlar (2019) çocuklarının davranışsal düzenleme becerilerinin altı aylık dönem içinde değişiklik gösterip göstermediğinin incelenmesi, Özkür (2019) embedded öğrenme temelli hareket eğitim programının, Sezgin (2016) ise oyun temelli davranışsal öz düzenleme eğitim programının çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi, Batum ve Yağmurlu (2007) çalışmalarında ilköğretim çağındaki çocukların davranış sorunlarının dışsallaştırılmasında duygu ve davranış

düzenlemenin farklı rollerinin incelenmesi, Tilbe (2015) erken çocukluk döneminde davranış düzenlemesi, ebeveynlik tutumu ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Orhan Taşkoyan (2020) 48-72 aylık çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ile sosyal değer kazanımlarının incelenmesi" yer almaktadır.

5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesine yönelik ülkemizde araştırma yapılmamış olması, bu çalışmanın özgünlüğünü ve bu alana yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan çalışmanın gelecekte yürütülecek benzer ve daha geniş çaplı çalışmalar açısından önemli bir başlangıç noktası oluşturacağına, örnek teşkil edeceğine inanılmaktadır. Bunun yanında; önleyici çalışmaların müdahale çalışmalarından önce geldiği inancına dayanarak, erken çocukluk döneminde bu değişkenlerin birbiriyle olan ilişkilerinin bilinmesi çocuğun davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme ile ilgili olarak karşılaşabileceği olası olumsuz deneyimleri önlemede yol gösterici olabilecektir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya ilişkin varsayımlar aşağıda sunulmuştur;

1. Ölçme araçlarının ölçülmek istenen özellikleri ölçmede yeterli olduğu varsayılmaktadır.
2. Öğretmenlerin ölçeklerde yer alan maddeleri samimi olarak ve çocukların durumunu yansıtacak şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Malatya ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokullarına ve anasınıflarına devam eden, normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubu çocuklar ile bu çocukların öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma, “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODÖ)” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)”nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Davranışsal öz düzenleme: Özdüzenlemenin dikkat, çalışan bellek ve engelleyici kontrol gibi bilişsel süreç bileşenlerini içeren boyutudur (Wanless vd. 2011).

Duygu düzenleme: Bireylerin sahip oldukları duygularını ne zaman hangi yoğunlukta, nasıl yaşadıklarını ve ifade ettiklerini etkileme sürecidir (Gross, 1998).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesine dair bilgiler verildikten sonra yurt içi ve yurt dışında davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerine yönelik yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Öz Düzenleme

İnsan özünü düzenleme yetisiyle dünyaya gelmiş bir varlıktır. Öz düzenleme insanların en önemli özelliklerinden biridir. İnsan aklı olan, duyguları olan bir çevrenin içinde yaşam bulan ve amacı içinde yaşadığı çevreye uyum sağlamak olan bir canlıdır. Tüm canlılar, döllenmeyle birlikte başlayan hayatlarında sahip oldukları organizasyon içinde bulundukları ortam şartlarında yaşamlarını devam ettirebilecekleri en iyi düzeye ulaşabilme ihtiyacıyla dünyaya gelirler. Bireyler içinde yaşadıkları tüm çevresel koşullara yani ortamlara, durumlara uyum sağlayabilmek için aklını ve duygularını kullanarak uygun davranışlarda bulunmaya çalışırlar. Aklıyla, duygularıyla, davranışlarıyla uygun olabilmek, uyum sağlayabilmek; insan olarak benliğini, manevi varlığını, içini, nefsini, derununu yani özünü düzenleyebilmektir. Bireyler hayatlarını devam ettirebilmek için düşük ya da yüksek düzeyde öz düzenleme becerisine sahiptirler. Öz düzenleme hayatın kendisiyle başlar. Tüm canlılar, gelişimlerini ve adaptasyonlarını yönlendiren, kendini düzenleyen ve organize eden mekanizmalara sahiptir. Yaşamı sürdürmek için gerekli olan biyolojik koşulları

korumalarına yardımcı olan çeşitli düzenleme sistemleriyle donatılmışlardır (Bronson, 2019, s. 1; Zimmerman, 2000, s.13).

Öz düzenleme belirli bir durumun bilişsel, duygusal ve sosyal taleplerine göre çocuğun davranışını düzenleme kabiliyetidir. Düzenleyici süreçler doğum öncesinden itibaren gelişmeye başlar, okul öncesi ve okul yılları boyunca daha sofistike ve kendi kendine başlatılan bir sürece dönüşür (Calkins ve Fox, 2002). Doğumdan ilk üç aya kadar olan süreçte bebeğin bakımından sorumlu olan kişinin bebeğin reflekslerine verdiği tepkiler ve bebeğin uyarılma ihtiyacına yönelik kontrolleri bebeğin ilk düzenlemelerinin oluşmasında etkilidir. Doğuştan gelen fizyolojik mekanizmalar bebeği fazla uyarılmaya karşı korur. İlk üç ayda bebekler uyarı kaynaklarından kaçınarak ya da emme gibi yatıştırıcı faaliyetlerle de kendilerini korurlar. 3. aydan 9. aya kadar olan süreçte bebeğin öz düzenleme becerilerinin gelişimi çevredeki uyarıcılar aracılığıyla sağlanır bebekler ortamdaki değişimlere cevaben istemli eylemler gerçekleştirmeye başlarlar. Nesne ve kişilerle istemli olarak temas kurabilir, kendi davranışlarını diğerlerininkinden ayırabilirler. 12. aydan itibaren bebekler duygusal ve fiziksel durumların farkındadırlar ve 12. aydan itibaren çevrelerine uyum sağlamaya başlarlar. Bu aşamada uyum sağlama ve kontrol davranışları ile öz düzenlemenin gelişimindeki somut adım atılmış olur. 24. aydan itibaren çocuklar dışsal bir denetim olmadan kendi isteklerini erteleyerek öz kontrollerini sağlayabilmektedirler. Süreç ilerledikçe çocuklar kendilerinde var olan öz kontrol becerilerini geliştirerek 36. aydan itibaren öz düzenleme yapmaya başlarlar, karşılaştıkları durumlar ve olaylar karşısında içsel mekanizmalarını kullanarak en uygun davranışı sergileyebilirler (Kopp, 1982). Öz düzenleme gelişiminin büyük bir kısmı, dikkat süreçleri ve motor davranış üzerindeki önleyici kontrolün artmasının bir sonucudur. Yaşamın ikinci ve üçüncü yıllarında çocuklar, çoğunlukla durum tarafından harekete geçirilen dürtüler ve eylemler üzerinde kontrol sahibi olmaya başlarlarken, okul öncesi yıllarda motivasyon ve gürültü gibi dikkatlerini etkileyen faktörlerin farkına varırlar. Bu becerilerin her biri, çocuğun okula ve akran çevresine başarılı bir geçiş yapması için gereklidir (Calkins ve Fox, 2002).

Öz düzenleme hem yetişkinlerin hem de çocukların dikkatli, kasıtlı ve bilinçli davranışlarda bulunmalarına etki eden derin, içsel bir sistemdir (Bodrova ve Leong, 2008). Ayrıca öz düzenleme davranış kontrolü ve planlamayı da içerir, hedefe yöneliktir, öğrenmede temel olan duyuşsal, bilişsel ve metabilişsel süreçler ile motivasyonu barındırır (Hagger, 2010; Hoyle, 2010, s. 1; Ramdass ve Zimmerman, 2011; Sakız, 2014, s. 92; Schunk, 2005). Biliş ve davranışların öz düzenlemesi, sınıf içi bağlamda öğrencinin öğrenmesinin ve akademik performansının önemli bir yönünü oluşturmaktadır (Becker, McClelland, Loprinzi ve Trost, 2014; McClelland ve Cameron, 2012; Pintrich ve De Groot, 1990). Dolayısıyla öz düzenleme becerisine sahip olan bireyler sorumluluğunun bilincinde, kendi yaşamını kontrol edip düzenleyebilen dışsal bir yönlendirmeye ihtiyaç duymayan, öğrenme sürecinde aktif, yapıcı, başarılı insanlardır (Aydın ve Demir, 2014, s. 7; Süer, 2014, s. 53). Eğitimin temel hedeflerinden biride başarılı, hem kendine hem topluma yararlı, yaşam boyu öğrenmeyi benimsemiş bireyler yetiştirmektir. Öz düzenleme becerisi gelişmiş bireyler, erken dönemlerden itibaren üst düzey bilişsel süreçlerini harekete geçirerek hedefler belirleyebilmekte hedeflerine ulaşmak adına biliş, davranış ve duygularını harekete geçirebilmektedirler. Belirlenen her hedef, sarf edilen her çaba, ulaşılan her amaç içsel bir tatmin oluşturmakta ve birey dışsal bir teşvike gereksinim duymadan başarılarının ve hedeflerinin zirvesine ulaşmaya çalışarak, yaşam boyu öğrenmek ve gelişmek uğruna çabalamaktadır (Zimmerman, 2002; Zumbrunn, Tadlock ve Roberts, 2011, s. 4).

İnsan olmanın ne olduğunu anlamanın merkezinde bilinçli ve gönüllü öz düzenleme kapasitesi yer almaktadır. Sahip olunan bu kapasite seçim yapma, karar verme ve planlama konusundaki varsayımların temelini oluşturmaktadır. Özgürlük ve sorumluluk anlayışı buna bağlıdır. Tüm canlılar arasında sadece öz düzenleme yetisine sahip olan insan yasal ve ahlaki olarak eylemlerinden sorumlu tutulur (Bronson, 2019, s. 1). Öz düzenleme kavram olarak 1980'li yıllarda Albert Bandura'nın çalışmalarına dayalı olarak sosyal bilişsel kuram çerçevesinde ele alınmıştır (Sakız ve Yetkin Özdemir, 2014, s. 1). Zimmerman (2000) Öz düzenlemeyi bireysel hedeflere ulaşmak için planlı ve döngüsel olarak uyarlanmış, fikirler, hisler ve eylemler şeklinde ifade etmektedir (s. 13). McKown, Gumbiner, Russo ve Lipton

(2009) Öz düzenlemeyi, bir duruma yanıt olarak dikkat ve davranışları düzenleme (engelleme, etkinleştirme veya değiştirme) yeteneği olarak tanımlamaktadır. Liew (2012) öz düzenlemeyi, bireylerin adaptasyon için optimal düzeyde duygusal, motivasyonel ve bilişsel uyarılma seviyelerini sürdürmelerini sağlayan bilişsel ve davranışsal süreçlerden oluşan geniş bir yapı şeklinde tanımlamıştır. Bodrova ve Leong (2017) ise öz düzenlemenin davranışsal boyutuna odaklanarak öz düzenlemeyi diğerlerini düzenlemenin zıddı olarak çocuğun, kendi davranış sürecine hakim olduğu ve davranışlarını düzenleyebildiği yani çocuğun davranışlarını seçebildiği, planlayabildiği, kontrol edip değerlendirebildiği durumdur şeklinde tanımlamışlardır (s. 341). Genel olarak literatür incelendiğinde kırk yılı aşkın bir süredir öz düzenleme ve öz düzenlemenin alt dallarına yönelik çalışma yapıldığı ve yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunda öz düzenlemenin; belirli bir duruma veya uyaranlara cevap olarak duygu, biliş ve davranış sistemlerini değiştirmeyi, duyguları yönetmeyi, dikkatleri değiştirmeyi veya odaklamayı ve davranışları hem engellemeyi hem de etkinleştirmeyi içerdiği belirtilmiştir. Dolayısıyla, bu öz düzenleme tanımları, birbiriyle ilişkili, birbirini etkileyen, insan mekanizmasının özünü oluşturan gelişimin bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarını içerir (Bell ve Deater-Deckard, 2007; Boekaerts ve Cascallar, 2006; Calkins ve Fox, 2002; Dağgül, 2016, s. 6; Eisenberg ve Fabes, 1992, s. 135; Ertürk Kara, Güler Yıldız ve Fındık, 2018, s. 4; Florez, 2011; Hoyle, 2010, s. 1; Matthews, 2008, s. 32; McClelland, Cameron Ponitz, Messersmith ve Tominey, 2010; Pamuk ve Elmas, 2015; Raffaelli, Crockett ve Shen, 2005; Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007; Süer, 2014, s. 11; Torres, 2011, s. 6). Tüm boyutlarıyla öz düzenleme insanların akademik, sosyal ve dolayısıyla toplumsal yaşama uyum sağlamasında etkili olmaktadır. Önemli olan çocukların kendini düzenleme kabiliyetleri aracılığıyla etkinlikleri başlatıp sonlandırabilmesi, istenilenlere uygun cevaplar oluşturabilmesi, isteklerini erteleyebilmesi, yalnız olduğu durumlarda dahi toplum tarafından kabul görecek şekilde davranması, sosyal ya da eğitim ortamlarında davranışlarının ya da sözel ifadelerinin sıklığını, süresini ve yoğunluğunu ayarlayabilmesidir. Tüm bu becerilerde erken çocukluk dönemi kritik bir rol oynamaktadır. Erken çocukluk döneminin çocuğun gelişiminde ve öz düzenlemesinde ki

önemi göz önünde bulundurulduğunda erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak destek önem arz etmektedir (Bronson, 2019, s. xi; Zimmerman, 2000, s.13). Bu nedenle öz düzenleme ve öz düzenlemenin alt dallarına yönelik ayrıntılı bilgi edinmek bu becerilerin geliştirilmesinde etkili olacaktır.

Bilişsel Düzenleme: Çocukların düzenlemeyi öğrenmesi gereken en önemli alanlardan biri bilişsel işlevlerdir. Çocuklar dikkat ve hafıza süreçleri üzerinde bilinçli kontrol becerilerini geliştirmelidirler. Bu kontrol, bilinç imgelerini, bağımsız karar verme ve eylemi destekleyebilecekleri uygun düzenleme kapasitesi ile etkileşim içinde gelişir. Çocuklar, bilgileri gerçek dünya deneyimlerini yansıtan kategoriler ve bölümler halinde düzenlemelidir. Düşünme ve problem çözme için kurallar ve stratejiler ile bunları karşılaştıkları problemlere uygulama becerisini geliştirmelidirler. Ayrıca geleceğe yönelik plan yapma, hedeflerine doğru ilerlemelerini izleme ve düşünceleri ile davranışlarını bu duruma göre ayarlama becerisini ve sonuç olarak bunları bilinçli ve kasıtlı olarak yapma becerisini de geliştirmelidirler (Bronson, 2019, s. 121).

Biliş terimi içsel zihin sürecini tanımlamaktadır. Canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli bir duruma gelmesidir. Zihin içindeki birçok şeyi kapsayan geniş bir terimdir. Biliş başlığı altına dikkat, algı, bellek, dil gelişimi, okuma ve yazma, problem çözme, akıl yürütme, yaratıcılık gibi birçok alan girmektedir (San Bayhan ve Aratan, 2012, s. 37; Türk Dil Kurumu, 2020). Pintrich (2000) Bilişsel düzenlemeyi, bireylerin bilişlerini adapte etmek ve değiştirmek için uğraştığı bilişsel ve metabilişsel etkinlikler şeklinde tanımlamıştır (s. 460). Bilişin düzenlenmesi, bireylerin bilgili ve bilinçli duruma gelmeleri, düşünce ve öğrenme süreçlerini gözden geçirmeleri için kullandıkları üstbilişsel faaliyetlerden oluşur. Bilişin düzenlenmesinde birey, bilişsel faaliyetlerini ve bunların çıktılarını izler ve denetler (Yürük, 2014, s. 37). Bilişsel düzenleme dikkat düzenleme, yürütücü dikkat, işleyen bellek, yürütücü işlev süreçlerini içermektedir (Ertürk Kara, Güler Yıldız ve Fındık, 2018, s. 19; Pintrich, 2000, s. 460). Bilişsel düzenleme daha çok dikkat kontrolü, düşünme, problem çözme, bağımsız öğrenme faaliyetlerine katılmak gibi bilişsel sistemlerin kontrolüne odaklanır. Bilişsel öz düzenlemenin gelişimi çok erken başlar, çocuk

büyüdükçe ve kendi öğrenmesi için sorumluluk alması beklendiğinde daha da önem kazanır (Bronson, 2019, s. 3). Piaget çocukların, doğaları gereği zihinsel olarak çevreye uyum sağlamaya motive olduklarını ve bilişsel dengeyi destekleyip bilişsel atışmayı azaltacak yolları kullanmasını sağlayan öz düzenleme süreçlerinin doğuştan var olduğunu savunmuştur (Bronson, 2019, s. 129).

Araştırmacılar duygusal ve davranışsal düzenlemenin bilişle bilişsel düzenleme ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Piaget biliş ve duygunun zihnin tüm aktivitelerinde yer aldığını ve birbirlerini etkilediğini belirtmiştir. Bilişsel öz düzenlemeye sahip olan çocuklar, öz yansıtıcı olma kapasiteleri ile düşünebilir ve ileriye dönük planlamalar yapabilirler. Bu çocuklar düşüncelerinin kontrolü altında olduklarından davranışlarını ve duygularını tanır, izler, yeteneklerini değerlendirir ve gerekirse ayarlayabilirler. Yani bilişsel düzenleme davranışsal düzenleme ve duygusal düzenlemenin merkezinde yer almaktadır (Bandy ve Moore, 2010; Blair, 2002; Bronson, 2019, s. 65; Fonagy ve Target, 2002; Matthews, 2008, s. 34). Biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi bütüncül bir şekilde çalışarak çocukların öz düzenlemeleri yapabilmelerine yardımcı olurlar. Dolayısıyla bireyin öz düzenleme yapabilmesi için biliş bilgisine de bilişin düzenlenmesi faaliyetine de ihtiyacı vardır (Yürük, 2014, s. 41).

Bilişsel öz düzenleme duygu düzenleme ve davranışsal öz düzenleme ile ilişkili olduğundan, hem duygu hem de davranışsal öz düzenlemenin merkezinde yer aldığından; yüksek düzeyde bilişsel düzenleme okula uyum, ilkokula hazırlık, akademik başarı, öz düzenlemeli öğrenme, olumlu akran etkileşimi ve sosyal uyum becerilerinde de son derece etkili olmaktadır. Dolayısıyla bilişsel öz düzenlemesi yüksek bireyler sosyal ve akademik yaşamda daha başarılı, daha mutlu bireyler olabilmektedirler (Blair, 2002; Matthews, 2008, s. 38).

Duygu Düzenleme: Duygular, bir uyaran karşısında, bireyi hızlı bir şekilde karar verip eylemde bulunmaya iten süreçler yaşatmaktadır. Duygusal süreçler, uygun bir şekilde yaşandığında, hedefe yönelik davranışı kolaylaştırmakta ve motivasyonu arttırmaktadır (Blair, 2002; Tekin, 2018, s. 14). Öz düzenlemedeki duygu, çocuğun mutluluğunu, üzüntüsünü, korku veya kaygısını ifadeleriyle veya fiziksel davranışlarıyla uygun bir şekilde göstermesidir (Durksen, 2010, s. 48). Duygu düzenleme ise duyguları yönetme, düzenleme,

engelleme ve geliştirme yeteneği yani duyguların uyarılma ve ifade edilme süreçlerinin kontrol edilmesidir. Duygu düzenleme becerisine sahip olan bireyler belirledikleri hedeflere ulaşabilmek için uyarılmayı uygun bir biçimde düzenlemekte aynı zamanda duyguların davranışsal ifadelerini ise topluma uyumlu biçimde kontrol etmektedir (Bronson, 2019, s. 63).

Duygu düzenleme, öz düzenlemenin önemli bir yönüdür. Duygu düzenlemeye sahip olan bireyler duygularının, içinde bulundukları ortam ve koşulların, yaşadıkları olayların bilincinde olarak; korku, üzüntü, sevinç ve öfke gibi duygularının yoğunluğunu kontrol edebilmektedirler. Duygu düzenleme esnasında olumlu veya olumsuz duygular azaltılabilmekte, arttırılabilmekte veya devam ettirilmektedir. Bireylerin duygularının farkında olarak duygu yoğunluğunu kontrol edebilmesi engelleyici kontrol becerisini gerektirmektedir. Engelleyici kontrol olumsuz davranışlara neden olacak duyguların yoğunluğunu uygun bir şekilde ayarlayarak bireylerin bilinçli ve yapıcı davranışlarda bulunmasını sağlayacaktır (Bandy ve Moore, 2010; Boekaerts ve Cascallar, 2006; Eisenberg ve Spinrad, 2004; Kopp, 2002b). Hem davranışsal hem de bilişsel düzenlemede etkili olan dikkat ve engelleyici kontrol gibi süreçler duygusal düzenlemede de önemli rol oynamaktadır. Duygu düzenleme süreci, dikkati düzenleme ile paralel olarak çalışmaktadır. Dolayısıyla yürütücü işlevler, çalışan bellek, engelleyici kontrol duygu düzenleme sürecinde de etkilidir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012, s. 20).

Duygu düzenleme duyguların geliştirilmesi, uygun bir şekilde açığa çıkarılması veya engellenmesidir. Duygu düzenleme becerisine sahip olan çocuklar duygularını tanımakta duygularının yoğunluğunu, süresini ayarlayıp değiştirebilmekte, yürütücü işlev becerilerini yani dikkat, çalışan bellek ve engelleyici kontrol becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmektedirler. Dikkat kontrolü ve davranışsal düzenleme duyguları düzenleme yeteneğine katkıda bulunur (Raikes, Robinson, Bradley, Raikes ve Ayoub, 2007). Duyguları düzenleme bilişsel ve davranışsal süreçlerle ilişkili olduğundan duygu düzenleme becerisine sahip olan çocukların; davranış düzenleme becerilerinin, sosyal etkileşimlerinin, ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu, öğretmenleriyle iletişimlerinin daha iyi olduğu,

öğretmenleri tarafından sunulan yeni bilgilere bağımsız katılımlarının ve öğrenmelerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Batum ve Yağmurlu, 2007; Blair, 2002; Blair ve Raver, 2015; Ertürk, 2013, s. 39; Graziano, Reavis, Keane ve Calkins, 2007; Matthews, 2008, s. 34; Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007; Şahin, 2015, s. 96). Duygu düzenlemesi veya stresli durumlarda duygusal uyarılma seviyesini değiştirme kabiliyeti, çocukların akranları ve yetişkinlerle başarılı etkileşime girmelerine ve bilişsel veya sosyal olarak zorlu durumlarda iyi performans göstermelerine olanak sağlar (Raikes, Robinson, Bradley, Raikes ve Ayoub, 2007).

Davranışsal Öz Düzenleme: Felsefi açıdan davranış organizmanın uyaranlar karşısındaki dıştan gözlemlenebilecek tepkilerinin bütünü olarak tanımlanmıştır. Davranışsal öz düzenleme ise bir olaya karşı baskın tepkileri engellemek, devam eden tepkileri durdurmak ve devam eden diğer faaliyetlerle karışmasını kontrol etmektir (Barkley'den aktaran Bronson, 2019, s. 163; Türk Dil Kurumu, 2020). Davranışsal öz düzenleme üst düzey bilişsel beceriler olarak adlandırılan dikkat, engelleyici kontrol ve çalışan bellek gibi yürütücü işlev becerilerini barındırmaktadır. Davranışsal öz düzenleme becerisine sahip olan bireyler dikkat dağıtıcı unsurları hiçe sayarak dikkatlerini öğrenmeye elverişli, uygun, yararlı uyarıcılara yöneltmekte; engelleyici kontrol becerisini harekete geçirerek uygun olmayan davranışları engelleyip; anlık hazlarını, dürtülerini erteleyerek amacına yönelik davranışlar sergileyebilmek için çaba gerektiren kontrol becerilerini ortaya koymaktadırlar. Dolayısıyla davranışsal öz düzenleme becerisini içinde bilişsel süreçleri ve üst düzey ahlaki değerleri barındıran, duyguların uygun davranışlar aracılığıyla sergilenmesini sağlayan, akademik, sosyal yönden başarılı ve topluma yararlı evrensel insan olmak yolunda gerekli olan temel insani bir beceri olarak tanımlayabiliriz (Eisenberg, Michalik, Spinrad, Hofer, Kupfer, Valiente, ... ve Reiser, 2007; Mischel, Shoda ve Rodriguez, 1989; Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007).

Davranışsal öz düzenleme dışsal denetime gereksinim duymadan kişinin kendi davranışlarının kontrolüne sahip olması; yaşadıkları olaylar, durumlar karşısında öfke, kızgınlık gibi yıkıcı duyguların seline kapılarak ani, dürtüsel, refleksif tepkiler vermek

yerine davranışı gerçekleştirmeden önce sergileyeceği davranışı ve davranış sonucunda oluşacakları düşünerek uygun, yapıcı, yararlı ve çözüm odaklı davranışlar sergilemesidir. Davranışsal öz düzenleme becerisine sahip olan çocuklar; yaptığı işe ya da etkinliğine odaklanan, sıkıcı olduğu halde başladığı işi bitirmek konusunda kendini zorlayan, arkadaşlarını rahatsız etmeden uzun süre sırasını bekleyebilen, kurallara uyan, sorumluluklarını yerine getirebilen hem aile ortamında hem eğitim yaşamında hem de toplumsal hayatta sağlıklı, başarılı, mutlu ve uyumlu bireyler olmaktadırlar (Ertürk Kara, Yıldız ve Fındık, 2018, s. 16; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012, s. 20; Graziano, Reavis, Keane ve Calkins, 2007; Pintrich, 2000, s. 467; Zumbrunn, Tadlock ve Roberts, 2011, s. 11).

2.1.1. Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri

2.1.1.1. Sosyal Bilişsel Kurama Göre Öz Düzenleme

Sosyal bilişsel kuram bağlamında öz düzenleme üzerine 1980'li yıllardan itibaren özellikle Albert Bandura, Barry J. Zimmerman, Paul R. Pintrich gibi araştırmacılar tarafından önemli araştırmalar yapılmıştır (Sakız ve Yetkin Özdemir, 2014, s. 2). Öz düzenleme kavramı ilk kez sosyal bilişsel kuramın kurucularından olan Albert Bandura tarafından ortaya atılmıştır (Özdemir, 2018, s. 10). Bandura öz düzenleme kavramını; Öz gözlem (kendi davranışını gözlemleme), öz yargılama (davranışına karar verme) ve öz tepki (davranışına tepkide bulunma) basamaklarıyla açıklamıştır. Kendi davranışlarını gözlemleme bireyin kendi davranışının uygunluğunu kontrol ettiği bir süreçtir. Bireyin gerçek performansını belirlemesine, gerçekçi hedefler belirleyerek ilerlemeleri için gereken bilgileri edinmesine yardımcı olur. Bu süreçte bireyler kendi değerlerini ve daha önceden yaptığı etkinlikleri göz önünde bulundurarak, uygun davranışları seçer ve uygun olmayan davranışları elerler. Birey gözlediği davranışının önemli olduğunu düşünerek, gerek gördüğü durumlarda değiştirmeye istekli olduğunda ve gözlem sonucu elde ettiği bilgileri uygun bir şekilde yorumlayabildiğinde etkili olabilmektedir. Davranışla ilgili karar verme basamağında, gözlem sonucunda elde edilen bilginin davranışı etkilemede uygun olup olmadığının

değerlendirilmesi yapılmaktadır. Değerlendirme süreci doğrudan öğretim ya da başkalarının dönütleri tarafından oluşan bireyin ölçütlerinden etkilenir. Örneğin çocukların başarılarını değerlendirmede ailelerinin ölçütlerini kullanarak içselleştirmeleri, kendi performanslarını diğerlerinin performanslarıyla karşılaştırmaları gibi ölçütler kullanabilmektedirler. Bireyler gelişim sağlayabilmek için performanslarını başkalarıyla karşılaştırmak yerine önceki başarılarını içinde bulundukları andaki başarılarıyla karşılaştırarak davranışlarıyla ilgili karar verebilirler. Kendi davranışına tepkide bulunma basamağında ise bireyin davranışının sonucunda kendini ödüllendirerek davranışını pekiştirmesi veya ceza vererek davranışını tekrarlama ihtimalini engellemeye çalışması söz konusudur. Bir birey performans standartlarına ulaştığı için öz yeterlilik duygularıyla kendisini ödüllendirebilir veya başarısızlığa uğradığı için hor görme duygularıyla kendisini cezalandırabilir. Bandura'ya göre birey, kendi kendini değerlendirme sonucunda kendini içsel olarak pekiştirir. Davranışın düzenlenmesinde, içsel pekiştirmeler başkalarından aldığı dışsal pekiştirmelerden daha etkilidir. Dolayısıyla öz düzenleme sürecinde kişi kendi davranışlarını gözlemleyerek davranışlarını standartlara göre yargılayabilir, olumlu ya da olumsuz tepki verebilir. Bandura, bireyin kendi davranışlarını ve başkalarının davranışlarını gözlemleyerek ve etkilerini değerlendirerek hangi davranışların içinde bulunduğu çevrede ödüllendirildiği ve değerlendirildiği hakkında bilgi kazandığını ileri sürmektedir. Bu değerlendirmeler, spesifik davranışların muhtemel sonuçları hakkında "beklentilerin" geliştirilmesine ve davranışların belirli bağlamlarda yeterliliğini değerlendirmeye yönelik iç ölçütlerin performans standartları oluşturulmasına yol açmaktadır. Birey daha sonra kendi davranışlarını düzenlemek ve etkinliğini değerlendirmek ve standartlar karşılandığında kendi kendini ödüllendirmek için" algılanan öz yeterlik" için performans standartlarını kullanır. Bandura'nın içsel olarak motive olmuş öz düzenleyici sistem modeli, dışsal davranışları ve cezaları, çevredeki davranışların yararlılığı ve etkinliği hakkında "bilgi" olarak yapısında bulundurur. Performans standartları geliştirilirken, devam eden davranış bu iç ölçütler tarafından daha fazla düzenlenirken dış ödüller ve cezalarla daha az düzenlenir (Bronson, 2019, s. 17). Bu nedenle Bandura'ya göre insanların davranışları, sadece dışsal

pekiştireçler ve cezalarla kontrol edilemezler. İnsanlar davranışlarını büyük ölçüde kendi kendilerine düzenlerler. Bu kuramda çocuğun dürtü ve alışkanlıklar tarafından içsel olarak, çevrenin ödül olasılıkları tarafından da dışsal olarak düzenlendiği varsayılmıştır. Çevresel etkiler öz düzenlemenin geliştirilmesine yardımcı olur (Bandura, 1991, s. 248-282; Bronson, 2019, s. 16-99; Erdamar Koç, 2011, s. 341; İleri, 2019, s. 2; Schunk, 1989, s. 88; Senemoğlu, 2005, s. 231-32).

Sosyal bilişsel kurama göre öz düzenleme düşünce, motivasyon ve eylem üzerinde önemli bir rol oynayan öz yeterlilik mekanizmasını da kapsar (Bandura, 1991, s. 248). Öz yeterlik, kişinin kendi yeteneğine olan inancıdır (Uygun, 2012, s. 45). Kişi kendi öz yeterlik inancına göre duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını düzenler (Bandura, 1999; Matthews, 2008, s. 45). Bandura (1994)'ya göre bireylerin öz yeterlik inançları geçmiş deneyimlerinden, başarılı kişilerin gözlenmesinden, sosyal destek ve bireyin fiziksel ve duyuşsal durumundan olumlu yönde etkilenmektedir. Bireyler bu kaynaklardan elde ettikleri sonuçlara göre belli bir alana, konuya veya derse yönelik öz-yeterlik algıları oluştururlar (Ilgaz, 2011, s. 5). Öz yeterlik bu bağlamda kişilerin kendileri için koydukları hedeflere ulaşabilmeleri için gereken eylemleri yapıp yapamayacaklarına ilişkin kişisel algılarından oluşmaktadır (Ader, 2014, s. 57). Öz yeterlik inancı, bireyin hayatı boyunca koyduğu hedeflere yön vermekte olup, aynı zamanda kişinin çevre ile olan ilişkilerini biçimlendirmektedir. Dolayısıyla, kendi yeteneklerinin farkında olan, kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenen, öz güveni yüksek olan, eleştirel, yansıtıcı ve analitik düşünen, ulaşması gereken hedeflere ulaşan başarılı bireylerin yetişmesinde oldukça önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bireyler, kendilerine olan inançları ile düşündüklerini, hissettiklerini ve davranışlarını kontrol edebilmektedir (Çelik, 2012, s. 39).

Bandura'nın sosyal bilişsel teorisine göre öz düzenleme, sosyal etkileşim içinde gelişmeye başlar ve zamanla içselleştirilir. Bireyin öz düzenleme gelişimi, davranışlarını yönetmesi, kontrol etmesi ve kendini motive ederek çevresini hedefler doğrultusunda düzenlemesinden geçer. Bu kurama göre öz düzenlemenin dört gelişimsel basamağı vardır. Bunlar sırasıyla; gözlem, taklit, öz kontrol ve öz düzenleme olarak adlandırılmaktadır. Gözlem aşamasında,

öz düzenleme stratejilerini kullanan kişi model alan tarafından gözlenir, daha sonra modelin kullandığı stratejileri taklit eder, beğenilerek taklit edilen davranışlar zamanla özümsenerek bireylerin kendi davranışları şekline dönüşür. Öz kontrol aşamasında bu stratejiler içselleştirilir ve öz düzenleme aşamasında ise içselleştirilen stratejiler kullanılır. Bandura'nın kuramı davranış modellerinin öğrenildiğine, hatırlandığına ve istenilen sonuçları ürettiği için kullanıldığına inanır (Bronson, 2019, s. 99; Kıyaker, 2017, s. 14; Sakız ve Yetkin Özdemir, 2014, s.22; Schunk ve Zimmerman'dan aktaran Bayındır, 2016, s. 18).

Sosyal bilişsel kuramın temelinde karşılıklı belirleyicilik ilkesi yer alır. Karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre; birey, çevre ve davranış arasındaki etkileşim, bireylerde öz düzenlemeli davranışların gelişiminde, niteliğinde ve sürdürülebilirliğinde etkilidir (Bandura, 1991, s. 268; Bandura, 1999; Sakız ve Yetkin Özdemir, 2014, s.22; Wang ve Pape, 2005). Buna göre; birey, önceki düşünce, duygu ve davranışlarını sonraki eylemleri, düşünsel ve duygusal yaklaşımları için bir zemin olarak kullanır. Bu etkileşimli döngüsel zincir, bireyin inançları ve motivasyonundan da önemli düzeyde etkilenir. Davranışsal öz düzenlemede birey, kendi kendini gözlemler ve bireysel performans süreçlerini stratejiler yardımıyla düzenler; çevresel öz düzenlemede çevresel koşulları ve çıktıları gözlemleyip gerekli ayarlamaları yapar ve kişisel öz düzenlemede ise örtülü/gözlemlenemeyen bir öz düzenleme hakim olup, bu süreçte birey kendi bilişsel ve duyuşsal süreçlerini izleyerek gerekli düzenlemeleri gerçekleştirir (Zimmerman'dan aktaran Sakız ve Yetkin Özdemir, 2014, s. 3).

Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramı sosyal öğrenmenin bilişsel yönlerine odaklanır ve davranışın kontrolünde hem iç hem de dış kuvvetlere önem verir. Olumlu ve olumsuz sosyal davranışları öğrenmenin ürünü olarak görür fakat iç yorumlayıcı ve değerlendirici kapasitelerin yüksek derecede bireysel kontrole olanak sağladığını belirtir. Bu iç bilişsel düzenleyiciler belirli bir durumda hangi davranışların daha etkili ve uygun olduğunu değerlendirirler. Ayrıca etki de yaratırlar (Bronson, 2019, s. 99). Bu perspektiften sosyal öğrenmenin en ideal sonucu, toplumsal olarak yanlış olduğu kabul edilen davranışlardan toplumsal olarak onaylanan doğruları ayırt edebilen ve dışsal ödüller ve cezalara gerek

duymadan bu ilkelere göre hareket etmeye çalışacak bir bireydir (Bronson, 2019, s. 100). Gerçekte, insanlar kendi düşünceleri, duyguları, motivasyonları ve eylemleri üzerinde bazı kontroller yapmalarını sağlayan kendi kendini yansıtıcı ve kendi kendine tepki veren yeteneklere sahiptir. Kendini yönetme uygulamasında, insanlar rehber ve motive edici görev yapan ve davranışlarını beklenmedik bir şekilde kendi kendine reaktif etkiyle düzenleyen belirli davranış standartlarını benimserler. İnsan işleyişi, bu nedenle, kendi kendine üretilen, dış etki kaynaklarının etkileşimi ile düzenlenir (Bandura, 1991, s. 249).

Pintrich Öz düzenlemeyi, bireylerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Pintrich, 2000, s.455). Pintrich (2000), Bandura'nın ortaya koyduğu sosyal bilişsel kuramı temel alarak geliştirdiği modelinde öz düzenleme sürecini ön düşünce, izleme, kontrol ve yansıtma olmak üzere dört aşamaya ayırmış; her aşamanın içinde ise bilişsel, motivasyonel, davranışsal ve bağlamsal öz düzenleme aktivitelerinin düzenlemelerine yer vermiştir (Demir ve Budak, 2016; Güdücübaş, 2012, s. 17; Kuyumcu Vardar, 2011, s. 17; Ozan, 2017, s. 86; Aydın, 2012, s. 37).

Ön Düşünce Aşaması: planlama, amaç belirleme, algıların etkinleştirilmesi, görev ile ilgili bilgiler ve görev ile ilişkili olan özü içerir. Bu aşamada bilişsel olarak amaç belirleme, bilişüstü ve ön bilgileri harekete geçirme; motivasyonel olarak amaca yönelme, görev bilinci ve öz yeterlilik inancı oluşturma ve ilgiyi harekete geçirme söz konusu iken; davranışsal alanda davranışların içsel olarak gözlenmesi, zaman ve çabanın planlanması; bağlamsal açıdan ise görev ve bağlam algısını içerir (Pintrich'den aktaran Aydın, 2012, s. 37; Ozan, 2017, s. 86; Sarı ve Akınoğlu, 2009).

İzleme Aşaması: Özün ve görevin farklı yönleri ile ilgili bilişüstü farkındalığı temsil eden çeşitli izleme süreçlerini içerir. Bilişsel olarak, üstbiliş farkındalığı ve bilişin izlenmesi; motivasyonel olarak motivasyonel izleme ve farkındalık, davranışsal olarak zamanın kullanımı, yardıma duyulan ihtiyaç, çabaların izlenmesi ve farkındalık; bağlamsal açıdan ise

değişen görev ve bağlam durumlarının izlenmesini içerir (Ozan, 2017, s. 86; Pintrich'den aktaran Aydın ve Demir, 2014, s. 46; Sarı ve Akınoğlu, 2009).

Kontrol Aşaması: Özün ve görevin farklı yönlerini kontrol etmeye ve düzenlemeye yarayan çeşitli çabaları içerir. Bilişsel kontrol, bilişi değiştirmek ve adapte etmek için kullanılan bilişsel ve üstbilişsel etkinlikleri içerir. Motivasyonel kontrol kişinin kendisiyle yaptığı pozitif konuşmaları içerir. Davranışsal kontrol, ısrar etme, çaba gösterme ve gerektiğinde yardım aramayı içerir. Bağlamsal kontrol ise görevin yeniden düşünülmesi süreçlerini içerir (Ozan, 2017, s. 86; Pintrich'den aktaran Aydın, 2012, s. 37; Sarı ve Akınoğlu, 2009).

Tepki ve yansıtma Aşaması: Öz ve görevle ilgili çeşitli tepki ve yansıtmalardan oluşur. Bilişsel olarak perfromansın değerlendirmesini içerir. Bu değerlendirmeler motivasyon, davranış ve içerikleri değerlendirmenin temelini oluşturur. Motivasyonel tepkiler, öğrencilerin motivasyonlarının azaldığı sonucuna vardıklarında motivasyonlarını artırmak için gösterdikleri çabaları içerir. Davranışsal tepki ve yansıtma, davranışın etkili kullanılması, yeterli çaba gösterme gibi davranış ile ilgili bilişleri içerir. Bağlamsal alanda ise görev ve bağlamın değerlendirilmesini içerir (Ozan, 2017, s. 87; Pintrich'den aktaran Aydın, 2012, s. 37; Sarı ve Akınoğlu, 2009).

Öz düzenleme, kişisel amaçlara ulaşmak için planlı ve döngüsel olarak uyarlanmış, düşünceleri, duyguları ve eylemleri ifade eder (Zimmerman, 2000, s. 13). Zimmerman'a göre, öz düzenleme öngörü, performans veya irade kontrolü ve öz yansıtma olmak üzere üç döngüsel aşamaya ayrılır. Öngörü evresi, harekete geçme ve bunun için zemin hazırlama çabalarından önce gelen etkili süreçleri ifade eder. Bu aşamada birey stratejik planlar ve hedeflerini belirleyebilmek için görev analizi yaparak, gerçekleştirmesi gereken görevin özelliklerinin ve kendisine yönelik beklentilerin analizini yapar. Aynı zamanda ön düşünme evresinde bireyin görevi gerçekleştirebilmek için gereken kapasiteye sahip olduğuna inanması, görev sonucunda istenen ürünü elde edeceğini düşünmesi gibi öz motivasyonel inançlarda etkili olmaktadır. Performans ya da isteğe bağlı kontrol, davranış esnasında meydana gelen ve dikkat ile eylemi etkileyen süreçleri içerir. Bu evrede birey belirlenen etkinliği nasıl yapacağına karar verdikten sonra zihninde canlandırır ve yapacağı işe

odaklanarak hedefine ulaşmak için hangi stratejileri kullanacağına karar verir. Aynı zamanda bu süreçte birey bilinçli bir şekilde kendi davranışlarını gözlemleyerek öz kayıt yapar. Gözlemleri sonucunda elde ettiği bilgi birey tarafından yeterli görülmezse, davranışını çeşitli yönlerden inceleyen kişisel denemeler yoluna gidebilir. Öz yansıtma ise, performans çabalarından sonra ortaya çıkan ve kişinin bu deneyime verdiği cevabı etkileyen süreçleri içerir. Bu evrede birey sonuçta ortaya koyduğu performansı ile başlangıçta belirlediği standartlar arasında bir karşılaştırma yapar, yaptığı karşılaşmalardan yola çıkarak davranışlarını yeniden düzenler. Böylece öz düzenleme döngüsü tamamlanır. Zimmerman tarafından geliştirilen bu döngüsel sürecin her aşaması metabilişsel bilgi ve becerilerin yanında, duygusal ve davranışsal süreçleri ve onları kontrol etmek için esnek bir öz yeterlilik duygusunu da içerir (Zimerman, 2000, s. 16-34).

Sonuç olarak sosyal bilişsel kurama göre insan dışsal denetime ve başkalarının kontrolüne ihtiyaç duymadan kendi davranışlarını, zihinsel işlevlerinin motivasyonel, duyuşsal ve sosyal belirleyicilerini ve bilişsel yönlerini düzenleyebilir (Senemoğlu, 2005, s. 233; Zimmerman ve Bandura, 1994).

2.1.1.2. Psikanalitik Kurama Göre Öz Düzenleme

Freud'un psikanalitik kuramı incelendiğinde neredeyse bütün insan davranışlarının arkasında güdüsel güç olan libidonun ve kişiliğin temel bileşenleri olan id, ego ve süperego'nun yer aldığı görülmektedir. Freud, insanın öz düzenlemesini, kişiliğin savaşan güçlerini kontrol altında tutmaya ve istekleriyle gerçek dünya da başarılı bir şekilde baş etmeye yönelik verdiği mücadele olarak kabul etmiştir (Bronson, 2019, s. 12). Freud'a göre id ve süperego arasında denge politikasını sağlayan, mantıklı tarafımızı oluşturan ego öz düzenlemeyi oluşturmaktadır. Ego, iç ve dış çevreden gelen bilgiyi düzenleyen, davranışı yönlendiren kişiliğin nispeten bilinçli ve akılcı bir yöneticisidir. Bebeklik döneminde ortaya çıkar ve id'in deposundan tahsis edilen enerjinin miktarını arttırarak erken çocukluk boyunca güç kazanır (Bronson, 2019, s. 12). Ego gerçek dünyada id'in, yani libidonun kaynağının

dürtülerini tatmin etmelidir ancak bunu süper egonun içselleştirilmiş toplumsal kurallarını ihlal etmeyecek şekilde yapmalıdır (Bronson, 2019, s. 13; Bee ve Boyd, 2009, s. 59). Freud (1920, 1965) ayrıca, öz düzenlemeli ahlaki davranışı açıklamak için özel bir iç mekanizma olan süperegoyu, ortaya atmıştır. Çocukların aldıkları ödül ve cezaları içselleştirdikçe, süperogonun geliştiğini ileri sürmüştür. Süperego "vicdan" ve "ego ideali"nin ikisini de kapsamaktadır. Süperogo, bireyleri toplum tarafından onaylanan davranışlarda bulunmaya yönlendirmektedir (Freud'dan aktaran Bronson, 2019, s. 96).

Psikoanalitik bakış açısına göre, ego gücü geliştikçe, çocuklarda öz düzenleme artmaktadır. Ego, dışsal gerçeklikle başarıyla başa çıkarken ve gerçek dünyada idin dürtülerini tatmin ederken güçlenir. Güçlü bir ego, idin dürtülerini yönlendirebilir ve kontrol edebilir ve süperogo içselleştikten sonra, kültürün kurallarına uygun yollarla hedeflere ulaşabilir (Bronson, 2019, s. 13). Bu görüşte, çocukların başlıca gelişimsel görevi uygunsuz uyarıcıları kontrol ederek hem toplumsal geleneklerin hem de temel dürtülerin gerekliliklerini tatmin etmeyle etkili şekilde baş etme becerisine sahip güçlü bir ego geliştirerek duygularını düzenlemektir. Freud öz düzenlemenin gelişimini duygusal ihtiyaçların ve dürtülerin bir sonucu olarak kabul etmiştir. Aynı zamanda ego duygusal bir dengeye ulaşabilmek için mantığa bürüme, yüceltme gibi savunma mekanizmalarını kullanarak kişisel dürtülerini yatıştırmaya özünü düzenlemeye çalışır. Ego, toplumun ahlaki taleplerini incitmeden bu dürtüleri gerçek dünyada gidermeyi öğrenmeli, süperego gibi içselleştirmelidir (Bronson, 2019, s. 12).

Freud'a göre id ve süperego arasında denge politikasını sağlayan, mantıklı tarafımızı oluşturan ego öz düzenlemeyi oluşturmaktadır. Haz ilkesine göre hareket eden idin istekleri ve aşırı otokratik, kuralcı, yasaklayıcı isteklerde bulunan süperego arasındaki dengeyi sağlayıp, mantıklı kararlar alarak toplumsal yaşama uyumu sağlayan egonun denge politakısının öz düzenlemeyi oluşturduğu, öz düzenlemenin gelişiminin egonun gelişimiyle doğru orantılı olduğu belirtilmektedir.

2.1.1.3. Sosyal-Kültürel Tarihsel Kurama Göre Öz Düzenleme

Vygotsky sosyal kültürel tarihsel kuramında çocukların öz düzenlemelerinin (dikkat, düşünme ve eylem) gelişiminde dil ve oyun gibi zihin araçlarının ve yakınsak gelişim alanının önemi üzerinde durmuştur. Vygotsk zihin araçlarını kazanmanın öz düzenlemeyle ilişki olduğunu vurgulamıştır. Vygotsky bilginin ve araçların kazanımının çocuğa kendi düşüncelerini ve eylemlerini kontrol etme yolunu sağladığını, çeşitli zihin araçlarını kullanan bireylerin kendi özünü düzenleyerek uygun davranışlarda bulunduklarını, örneğin çocuk bir soruya cevap vermeye hazır olduğunu göstermek için elini kaldırır şeklinde belirtmiştir (Bodrova ve Leong, 2017, s. 34;55; Fox ve Riconscente, 2008).

Zihinsel araçlar dikkatimizi toplamamıza, hatırlamamamıza ve daha iyi düşünmemize yardımcı olurlar. Çocuklar zihinsel araçlardan yoksun olduklarında bilinçli veya planlı bir şekilde nasıl öğreneceklerini bilemezler, zihinlerini bir amaç üzerine odaklayamazlar ve sonuç olarak öğrenmelerinin verimliliği ve kalıcılığı azalır (Bodrova ve Leong, 2017, s. 5). Vygotsky için üst biliş ve öz düzenleme tamamen iç içe geçmiş durumda; öz düzenleme tarafından ima edilen niyetlilik, bilinç gerektirir ve bilinç için gereken kontrol, öz düzenleme anlamına gelir (Fox ve Riconscente, 2008).

Bir kültürün psikolojik araçları insanların, "temel" zihinsel süreçlerden istemli dikkat, soyut düşünme ve istemli öz düzenleme gibi üst düzey zihinsel süreçlere geçmesine izin verir. Temel zihinsel süreçler dışsal uyaranlar ve ödüller tarafından kontrol edilir. Bireyler daha üst düzey süreçler geliştirdiklerinde, kendi eylemlerini ve düşünmelerini istemli olarak kontrol etmek için dil ve diğer sembolik araçları kullanabilirler (Bronson, 2019, s. 21). Vygotsky, insanın öz düzenlenmesi için en önemli ve en gerekli temel psikolojik aracın dil olduğu fikrindedir. Vygotsky dili kültürün aktarılmasında, düşünce ve istemli öz düzenleme için birincil araç olarak gördü. Ona göre çocuk "kendi kendine konuşmayla" düşünmeyi ve kendi kendine yönerge vermeyi öğrenir (Bronson, 2019, s. 21; 31).

Öz düzenleme ve metabiliş Vygotsky'nin, dil temelli sosyal etkileşimlerin içselleştirilmesi tarafından yönlendirilen tarihsel olarak yerleşmiş ve kültürel olarak belirlenmiş insan

davranışı ve gelişiminin hesabında merkezi bir rol oynamaktadır. Öz düzenleme insan davranışının temel bir özelliğidir. Daha yüksek gelişim aşamalarında, insanlar kendi davranışlarında ustalaşır (Fox ve Riconscente, 2008).

Dil: Vygotsky sosyo kültürel tarihsel kuramında, öz düzenlemenin gelişiminde dilin önemini vurgulayarak dilin, öz düzenleme için ihtiyaç duyulan anahtar "psikolojik araç" olduğunu belirtmiş, çocuk ve çevre arasında kendini ifade etmenin ve iletişimin ilk aracı olduğunu vurgulamıştır (Matthews, 2008, s. 46). Dil başkalarıyla iletişim kurma yolumuz ve deneyimimizi temsil ettiğimiz merkezi bir araçtır. Sözel etkileşimler ve dil, öz düzenlemenin geliştirilmesinde kilit bir rol oynamaktadır. (Matthews, 2008, s. 23). Çocuklar kelimelerle temas kurma, kelimelerle düşünebilme ve daha uzman zihinlerden etkilenebilme kapasitelerine sahip olduklarında bu diyaloglardan ortaklaşa üretilen iletişimi alır ve kendi kendine çevirirler. Dolayısıyla düşünce ve davranışları yönetmek için daha olgun kültürel üyelerle kurulan iletişim, çocuğa kendi deneyimlerini sağlayarak gelişimi teşvik etme imkanı sağlar (Berk, Mann ve Ogan, 2006, s. 6).

Sosyo-kültürel açıdan bakıldığında, çocukların davranışlarını düzenlemesi hem ortak bir eylem hem de kişilerarası bir fenomendir. Yetişkin-çocuk etkileşimleri bağlamında çocukların öz düzenleme kapasiteleri gelişir. Çocuklar bir davranışı yapmak ve düşünmek için dili yardımcı olarak kullanmaktadırlar. Dil zihinsel gelişimde merkezi bir role sahiptir. Çocuklar, konuşarak ve daha yüksek psikolojik süreçler geliştirerek davranışlarını daha iyi kontrol edebilirler. Öz düzenlemenin gelişiminde konuşma önemli bir semboldür. Vygotsky'e göre "düşünce, kelimelerle sadece ifade edilmez, onlarla var olur". Konuşma, kendi dikkatini ve davranışını yönlendirmenin ve düzenlemenin temel aracı olduğu için, vazgeçilmez bir düşünme aracıdır. Konuşma yoluyla, çocukların bilişsel işlemleri çevresel uyaranlardan daha fazla esneklik, özgürlük ve bağımsızlık kazanır. Konuşma, çocuklara kendi davranışlarını geliştirmede ve çevrenin kontrolünü sağlamada araçlar sağlar. Çocukların davranışları ve eylemleri, çevresel uyaranlara daha az bağımlı olmaya başlar (Bodrova ve Leong, 2017, s. 108; Polnariev, 2006; Sakız ve Yetkin Özdemir, 2014, s.19; Wang ve Pape, 2005).

Konuşma ve sözel olmayan sosyal etkileşimler öz düzenlemeye katkıda bulunan birincil araçlardır. Çocuklar dikkat, bellek, planlama ve öz düzenleme gibi karmaşık bilişsel süreçleri kontrol etmek ve kendi davranışlarını yönlendirmek için dili kullanırlar. Konuşma, çocuğun kendi davranışlarında ustalaşmasına yardımcı olur. Çocuklar büyüdükçe ve belli bir görevde ustalaşınca, özel konuşma öz düzenleme işlevini üstlenerek içselleştirilir ve sözlü düşünceye dönüşür (Polnariev, 2006). Vygotsky, yalnızca iç konuşmaya dönüştüğünde dilin düşünceyi örgütleme aracı haline geldiğini vurgulayarak kendi kendine konuşma veya özel konuşmanın, gönüllü öz düzenlemenin birincil yolu olduğunu belirtmiştir (Matthews, 2008, s. 46). Bivens ve Berk (1990), özel konuşmanın içselleştirilmesinin, dikkat ve davranış kontrolünün artmasıyla ilişkili olduğunu göstermiştir (Bivens ve Berk'den aktaran Savina, 2014).

Vygotsky (1962), insanın öz düzenlemesi için gerekli olan temel psikolojik aracın dil olduğunu düşünmüştür. Dili, kültürün iletilmesini, düşünce ve gönüllü öz düzenlemenin gelişmesini sağlayan birincil araç olarak görmüştür (Vygotsky'den aktaran Bronson, 2000, s. 22). Çocukların zenginleştirilmiş öz düzenleyici dil becerilerine sahip olmaları davranışlarını ve duygularını düzenlemeleri konusunda yardımcı olacaktır (Berk, Mann ve Ogan, 2006, s. 15).

Vygotsky çocukların davranışlarını düzenlemelerinde dışsal ve kendine yönelik konuşmanın önemine vurgu yapmıştır. Çocukların başkalarının davranışlarını dışsal konuşma ile kendi davranışlarını ise kendine yönelik konuşma ile düzenlediklerini belirtmiştir. Kendine yönelik konuşma öze yöneliktir, bu tür konuşmaların çevreyle iletişim amacı yoktur öz düzenleyici işlevi vardır. Vygotsky, "kendi kendine konuşma" ya da özel konuşmanın, çocuğun gönüllü öz düzenlemesinin birincil göstergesi olduğu düşüncesindeydi. Başlangıçta ortada olan bu durum; sonrasında, "yeraltına iner", içselleştirilir ve düşünceden ayırt edilemez hale gelir. Birçok çalışma, özel konuşmanın öz düzenleyici işlevini desteklemektedir (Berk, Mann ve Ogan, 2006, s. 15; Bodrova ve Leong, 2017, s. 110; Bronson, 2019, s. 22).

Oyun: Vygotsky'e göre oyun çocukların öz düzenleyici dillerini ve hayal güçlerini ortaya koymalarını, davranışlarını ve duygularını düzenlemelerini sağlayan proksimal bir gelişim bölgesi yaratır (Berk, Mann ve Ogan, 2006, s. 18; Matthews, 2008, s. 23). Oyun esnasında çocukların üstlendikleri roller kendini ve diğer çocukları düzenlemesini ve farklı rolleri olan diğer çocuklar tarafından düzenlenmesini sağlar. Oyun ortamı içinde çocuklar başkaları tarafından düzenlenme aşamasından kendi kendini düzenleme aşamasına geçiş yaparlar. Sosyo kültürel tarihsel kurama göre oyun çocukların davranışlarını; kurallar, roller ve hayali durumlar aracılığıyla kendi kendine düzenleme yeteneğini geliştireceği benzersiz ve motive edici bir ortam sağlar (Matthews, 2008, s. 50). Özellikle sosyodramatik oyunlar okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri ve içselleştirmeleri için mükemmel fırsatlar sağlayabilir. Sosyodramatik oyun dikkat, problem çözme, esneklik ve kendi kendini kontrol etme ile örtüşmektedir. (Matthews, 2008, s. 55). Vygotsky çocukların oyun esnasında ani dürtülerini hemen kontrol altına alabildiklerini dolayısıyla çocukların en yoğun öz düzenlemelerinin oyun esnasında gerçekleştiğini belirtmiştir (Matthews, 2008, s. 51).

Oyun çocuklar için gerçek hayatın bir provası olduğundan oyun sürecinde çocuklar erken dönemlerden itibaren hedefler belirleme, plan yapma; davranışlarını, duygularını ve zihinsel süreçlerini düzenleme becerilerini geliştirirler. Oyunun kurallarına uymak, çocukları kendi hazlarına ve çıkarlarına hizmet eden dürtülerini engelleyerek gerçeklik sınırları içinde tutar. Bu sınırlar içinde kalmaya çalışmak çocukların öz düzenleme yeteneklerini geliştirmelerine ve uygulamalarına yardımcı olur. Oyun öz düzenleme becerilerini kolaylaştıran çeşitli yollar sunar. Oyun esnasında çocuklar davranışlarını yönlendiren içsel temsiller geliştirir olumsuz davranışlarını engellemeyi öğrenirler. Oyunun ortak kurallarını belirlemek, oyundaki rollerin dağılımı konusunda anlaşmaya varmak gibi süreçler ortak bir birlikteliği diyaloğu ve iletişimi gerektirdiğinden sözel öz düzenlemeyi teşvik eder. Oyun ayrıca öz düzenlemenin geliştirilmesinde önemli bir rol oynayarak kişinin kendi davranışlarını ve yanıtlarını kontrol etme deneyimi ile güçlü, pozitif, etkili bir bağlantı sağlar. Dolayısıyla oyundan edinilen

deneyimler öz düzenleme becerilerinin gelişiminde oldukça etkili olabilmektedir (Berk, Mann ve Ogan, 2006, s. 14; Fox ve Riconscente, 2008; Polnariev, 2006; Savina, 2014).

Okul öncesi dönemde davranışsal öz düzenleme, çalışma belleği ve sözlü öz düzenleme alanındaki önemli gelişmelerden dolayı öz düzenleme becerilerinin gelişiminde hassas bir dönemdir. Erken çocukluk döneminde oyunun önemi göz önüne alındığında, çocuklar için doğal, zevkli ve öz düzenleme becerilerini geliştirmek için kolayca uygulanabilen bir yöntemdir. Oyun kendiliğinden öz düzenlemenin gelişimini kolaylaştıran eğlenceli ve güçlü bir araçtır. Vygotsky oyunun çocukların iradelerini geliştirmede karakterlerini oluşturmada, davranışlarını, duygularını yani öz düzenlemelerini geliştirmede önemli olduğunu çünkü oyun esnasında çocukların çevreye olan bağımlılığının azalarak gönüllü kontrolün arttığını, çocukların oyunda günlük hayatta olduğundan daha fazla öz kontrol sağladığını belirterek oyunun öz düzenleme becerilerini geliştirmek için yakınsak gelişim alanı oluşturduğunu belirtmiştir (Berk, Mann ve Ogan, 2006, s. 8; Savina, 2014).

Oyun çocukların problem çözme yeteneğine, duygu düzenleme becerilerine, metabilişselliğine, sosyal yeterliliğine ve öz kontrol yeteneğine katkıda bulunur. Bir çocuğun en büyük öz kontrolü oyunda gerçekleşir (Fox ve Riconscente, 2008; Savina, 2014). Vygotsky çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirebilecekleri bir bağlam olarak dramatik ve sosyodramatik oyunun uygunluğunun da önemini belirtmiştir (Matthews, 2008, s. 132). Elias ve Berk (2002), sosyodramatik oyunun okul öncesi dönem çocuklarının dikkat becerilerini içeren davranışsal düzenleme becerilerini öngördüğünü ortaya koymuştur (Matthews, 2008, s. 133). Russ (2004) sosyodramatik oyunun, okul öncesi çocukların ana düzenleme için gerekli olan organizasyon, farklı düşünce, duygu düzenleme, iletişim ve problem çözme becerilerinde hazır olmalarını sağladığını, çocuklara öz düzenleme becerilerini geliştirebilecekleri bir bağlam sağladığını belirtmiştir. Ayrıca, sosyodramatik oyun sırasında, bir çocuğun belirli bir rolü üstlenirken dürtülerini ve duygularını kontrol ederek iletişim kurması ve iş birliği yapması gerekliliğinin öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir (Matthews, 2008, s. 24).

Sosyal Kültürel Çevre Yakınsak Gelişim Alanı: Sosyal-kültürel yaklaşıma göre öz düzenlemenin oluşması ve gelişmesinde bireylerin sosyal, kültürel ve kuramsal çevrelere katılımı da etkili olmaktadır. Vygotsky, kontrol isteğinin doğuştan geldiğini, çocuğun etkin ve bağımsız hareket etme isteğiyle ve kültürel karşılaşmalarında daha üst düzey zihinsel işlevler geliştirme kapasitesiyle doğduğunu düşünmesine rağmen, öz düzenlemenin şekillendirilmesinde sosyo-kültürel çevrenin rolünü vurgulamıştır. Buna göre öz düzenleme, bireylerin sosyal ve bilişsel becerilerinin etkileşimi ile ortaya çıkan gelişimin önemli bir ürünüdür. Sosyal etkileşim ve kültürel aracılar yoluyla bireylerin öz düzenleme becerilerinin gelişimini destekleyen amaçları, değerleri, bilgi ve becerilerini içselleştirdiklerini belirtmiştir. İnsanlar diğer varlıklardan farklı olarak ne istediğini ya da neye değer vereceği ile birlikte istenenleri elde etmek için gerekli stratejileri öğrenirler. Sosyal-kültürel öğrenme yaklaşımı bu süreçte öğrenenlerin özellikle kendilerinden daha tecrübeli bireylerin düzenleyici olarak rol aldıkları sosyal etkileşimin önemini vurgulamaktadır (Bronson, 2019, s. 20; Sakız ve Yetkin Özdemir, 2014, s.16-19). Sosyo kültürel kuram öz düzenleme sürecinin belirlenmesinde bireyin içerisinde yer aldığı çevrenin, çevrede gerçekleşen etkileşimlerin ve sosyal-kültürel çevrenin etkili olduğunu belirtmiştir (Aylar, 2012; Bronson, 2019, s. 22; Post, Boyer ve Brett, 2006). Vygotsky'e göre, çocukların metabilişselliği ve özdenetim gelişimi, ev bağlamındaki etkileşimlerinin içselleştirilmesiyle başlar (Fox ve Riconscente, 2008). Vygotsky'e göre çocukların sosyal çevreleriyle kurdukları nitelikli etkileşim ve iletişimler çocukların dikkat, davranış düzenleme, bilişsel ve sosyal problemleri çözme gibi üst düzey zihinsel yetenekler ve öz düzenleme becerilerinin kazanılması için çok önemlidir (Berk, Mann ve Ogan, 2006, s. 6).

Vygotsky'e göre, çocukların öz düzenleme becerileri, bir etkinliğe rahat ama onları biraz zorlayıcı bir düzeyde, yani yakınsak gelişim alanları kapsamında katıldıklarında gelişir. Yakınsak gelişim alanı bağımsız problem çözme ile belirlenen gerçek gelişim seviyesi ile yetişkin rehberliğinde veya daha yetenekli akranlarıyla iş birliği içinde problem çözme ile belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafe yani çocuğun halihazırda bağımsız yapabildikleri ve yardımla yapabildikleri arasındaki farktır. Çocuğun bağımsız öz

düzenlemeli eyleminin gelişimini desteklemek için varsayımsal bir psikolojik alan olan "yakınsal gelişim alanı seviyesinde çocuğa yardım sağlanmalıdır. Bağımsız öz düzenlemenin geliştirilmesine müdahale etmemesi için sağlanan yardım çocuğun yeni bir anlayış, beceri veya sentez oluşturması için gerekli asgari düzeyde, en uygun biçimde olmalıdır. Çocuklar sosyal çevrelerinden gelen yardım ile başkalarının düzenlemelerinden gönüllü öz düzenlemelerin içselleşmesine doğru gelişir (Bronson, 2019, s. 20; Matthews, 2008, s. 47; Sakız ve Yetkin Özdemir, 2014, s.21).

Sosyal ve fiziksel çevreden edinilen deneyimler duygu ve davranışların uygun şekilde ifade edilmesi ve ayarlanmasına imkân sağlamaktadır. Çocuğun sosyo kültürel çevresi, ona anlamlar ve yöntemlerden oluşan bir kültürel alet çantası sunar. Bu kültürel alet çantası, bilişsel gelişim, öz düzenleme becerilerinin gelişimi ve tüm çevreye uyum sürecinde çocuğa yol gösterir ve onu destekler (Bruner'den aktaran Bronson, 2019, s. 65). Öz düzenlemenin gelişimi sosyal çevreye güçlü bir bağlılık göstermektedir. Çocuk kendi öz düzenleme becerisini geliştirmede aktif olsa da bunu tek başına yapamayabilir. Kendisine bakan, yetiştiren kişiler ve kültür tarafından desteklenir ve yönlendirilir (Bronson, 2019, s. 66).

Sosyal etkileşim yoluyla bireyler aktif bir şekilde kültürel aracıları kullanmaya başlarlar. Bu aracıları öncelikle başkalarını ve çevrelerini kontrol etmek için kullanırlar; sonra ise kendi düşünce ve eylemlerini düzenlemek için kullanırlar. Bu kültürel aracılar içerisinde, sosyal olarak paylaşılan anlamlara sahip sözcüklerin, bireylerin çevresini, düşüncelerini ve davranışlarını düzenlemesinde önemli bir rolü vardır. Vygotsky hem bilginin hem de öz düzenleme araçlarının özünde sosyal kökenli olduğunu düşünmüştür. Kendini izleme ve istemli dikkat gibi öz düzenleme süreçleri öncelikle bireylerin birbirleri ile etkileşimlerini içeren sosyal düzeyde gerçekleşir, daha sonra bu süreçler bireyin bilişsel ve davranışsal kapasitesinin bir parçası haline gelir. Dolayısıyla çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi, diğerlerinin yardımıyla gerçekleştirildiği ortak düzenlemeden diğerlerinden edindiği araçları kullanarak gerçekleştirdiği öz düzenlemeye doğrudur (Bronson, 2019, s. 21; Sakız ve Yetkin Özdemir, 2014, s.17).

2.1.1.4. Bilişsel Gelişim Kuramına Göre Öz Düzenleme

Piaget, öz düzenlemeyi zihinsel süreçlerle ele almıştır. Çocuğun gerçeklik kavrayışını şekillendirenin ödül veya cezanın dışsal modellerinden ziyade akıl olduğunu belirtmiştir (Bronson, 2019, s. 101). Piaget, öz düzenlemenin, vücuttaki homeostatik öz düzenleyici süreç gibi zihne özgü bir süreç olduğunu düşünmektedir. Piaget, homeostazın, yaşamı ve büyümeyi destekleyen biyolojik süreçlerin iç dengesini koruma amacı olduğu gibi zihinsel öz düzenleyici süreçlerin dış çevreye en uygun adaptasyonu sağlama amacı olduğunu ileri sürmektedir (Bronson, 2019, s. 23). Piaget zihinsel ve öz düzenleme gelişiminin birbirlerine paralel bir seyirde ilerlediğini belirtmiştir. Piaget'e göre bireyler zihinsel öz düzenleme ile amaç ve düşüncelerini bilinçli bir şekilde yönlendirebilir, problemlerini uygun bir şekilde çözebilir. Dolayısıyla birey kendi irade ve isteği ile duygularını davranışlarını ve düşüncelerini düzenleyebilir (Fox ve Riconscente, 2008). Kararlar ve davranışlar çocuğun bilişsel yetenekleri tarafından düzenlenir ve öz düzenleme, bilişsel gelişim ile birlikte niteliksel ve niceliksel olarak artar (Bronson, 2019, s. 25).

Piaget, öz düzenlemeyi insanın bilişsel uyumunun doğuştan bir özelliği olarak kabul etmiştir. Bilişsel gelişim evreleri boyunca ilerleme, metabilşsel ve öz düzenlemenin gelişimi kişinin çevresiyle etkileşimini, kendi düşünceleri ve niyetlerinin bilgisini ve kontrolünü gerektirir (Fox ve Riconscente, 2008). Piaget'in bilişsel gelişim kuramı denge dengesizlik ve yeniden denge sürecinden oluşmaktadır. Bu süreçte bireyler yeniden dengeye ulaşarak çevreye uyum sağlamaktadırlar. Çocuklar yaşam sürecinde karşılaştıkları yeni durumları asimile ederek uyum sağlamakta fakat yaşantı ve deneyimleri sonucunda uygun olmayan bir özümseme yaptığının farkına vardığı süreçte yeniden bir dengesizlik ve kırılma yaşayarak, bu sürecin sonunda doğru bir uyumsama ile yeniden dengeye ulaşmaktadır. Piaget bireyin yeniden bir dengeye uyum sağlama süreci ile öz düzenleme arasında bağlantı olduğunu belirtmiş ve bilişsel yapıların, çevrenin gittikçe daha doğru anlaşılmasını içerdiğinden, çocuğun bu çevrede davranışlarını daha etkin ve verimli bir şekilde düzenleyebildiğini vurgulamıştır (Bronson, 2019, s. 31).

Piaget bilimsel düşünceyi insan düşüncesinin en üst modeli olarak kabul etmektedir. Piaget, çocuğu dünya ile ilgili hipotezler oluşturan ve hipotezlerini test etmek için etkileşim içinde çalışmalar yapan küçük bir bilim adamı olarak düşünmektedir. Piaget mantıksal düşüncenin doğrudan öğretilemeyeceğine, ancak çocuk tarafından bağımsız olarak keşfedilip zihinsel olarak inşa edilebileceğine inanıyordu (Bronson, 2019, s. 25). Çocuklar mantıksal düşünme ve başkalarının bakış açılarını anlama yeteneğine sahip oldukça hem ahlaki yargıları hem de bu yargılar doğrultusunda davranışlarını, duygularını ve düşüncelerini kontrol etme yeteneği gelişir (Bronson, 2019, s. 101).

2.1.1.5. Davranışçı Kurama Göre Öz Düzenleme

Davranışçı gelenek içindeki kuramcılar, öz düzenlemeyi öğrenilmiş öz denetim olarak görürler. Öz denetimin, kişinin dürtüselliğini kontrol altında tutmasını sağladığını aynı zamanda, kazanmak için gerekli olan davranış stratejilerini kullanabilmeyi ve kontrol etmeyi de içerdiğini belirtirler. Öğrenilmiş öz denetimdeki öğrenmeyi ise büyük ölçüde ortamdaki ödül olasılıkları ve açık eğitim gibi dış faktörlere atfederler. Davranışçı kuramcılar genellikle, bireylerin kendi davranışlarını kontrol etmelerinden ziyade dış çevrenin bireylerin davranışlarını kontrol etme yollarına odaklandıklarından (Bronson, 2019, s. 14), düşüncenin içsel davranışı da dahil olmak üzere davranışların, çevredeki ödül ve ceza ihtimalleri ile şekillendiğini düşünürler. Davranışçılara göre çocuklar öz düzenlemeli olmak için, geciken pekiştireçleri beklemeyi öğrenirler, davranışları ve problem çözme yollarını yönlendirmek için kendilerine yönergeler verirler ve bu yönergelere uymak için kendi kendine pekiştirme yapmayı öğrenirler (Bronson, 2019, s. 30).

Davranışçı teorisyenler davranış üzerindeki asıl kontrol edici rolü çevreye verir ve bireylerin çevresel sınırlara adapte olmak için kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrendiklerini öne sürerler. Bu açıdan bakınca hem öz düzenlemeli girişim amaçları hem de kontrolü uygulamak için araçlar büyük oranda çocuğun dışından gelmektedir. Eğer çocuk büyük toplumun bakış açısından iyi ya da kötü bir şekilde davranıyorsa, hatalı olanın öğrenme ya

da eğitim ortamı olduğunu belirtmişlerdir (Bronson, 2019, s. 99). Bandura (1999) bu durumu "Davranışçılar bize belirsiz bir kara kutu ile bağlantılı girdi-çıktı modelini verdiler. Bu görüşe göre, insan davranışı çevresel uyaranlarla koşullandırılır ve düzenlenir" şeklinde ifade etmiştir.

Dolayısıyla davranışçılara göre öz düzenleme, çocukların çeşitli ödüllerin göreceli değerini değerlendirmesi, uygun hedefleri seçmeyi öğrenmesi, kendilerine etkili yönergeler vermesi veya verilen yönergeyi takip etmesi, kendi faaliyetlerini izlemesi ve çevresi tarafından nihayetinde ödüllendirilecek veya cezalandırılmalarını önleyecek davranışları için kendisini ödüllendirmesidir. Öz düzenleme görüşü, çocuğun ödüllerin göreceli değerini nasıl öğrendiğini, çocuğun en avantajlı ödülleri kazanmak ve tepkileri kontrol etmek için nasıl stratejiler geliştirdiğini konu almaktadır (Bronson, 2019, s. 15-16).

2.1.2. Davranışsal Öz Düzenleme

İnsan davranışlarını inceleyen bilim dalı psikolojidir. Psikoloji, bir anlamda "davranışın bilimi" olarak tarif edilebilir. Davranış "bir canlının, içinde bulunduğu ortamın, çevrenin koşullarına, ya da bu koşullardaki bir değişikliğe yaptığı tepki" olarak tanımlanmaktadır. Davranışın amacı bu koşullara uyum sağlamaktır. "Çevre" dediğimizde, bundan hem canlıyı dışardan kuşatan dış çevreyi, yani dış ortamı, hem de canlının kendi bedeninin iç koşullarını, yani iç ortam anlaşılmaktadır. Davranış terimi, bir organizmanın, son derece karmaşık sosyal ve kişilerarası olaylarla ilgili olarak açıkça veya gizlice yaptığı her şeyi içermektedir. Gerek dış ortam gerekse iç ortam, durağan ve tekdüze değildir; sürekli değişir, gelişir, yenilenir. Bu değişen ortamda, değişen çevre içinde canlının varlığını sürdürebilmesi için değişen koşullara uyum göstermesi gerekir. Bu uyumu gösterebilmek için de çevredeki bu değişikliklerden haberdar olmalı, bunları değerlendirebilmeli ve bunlara canlılığın devamı yönünde uygun bir davranışta bulunabilmelidir (Mischel, 1973; Öktem, 2016, s. 1).

İnsan davranışlarında hipotalamus ve Frontal loblar gibi fizyolojik süreçler de etkili olmaktadır. Hipotalamus, beyin için tek bir tanedir; ön beynin en altındaki yapıdır. Önemli

davranışların düzenlenmesinde rol oynar. Hipotalamus aslında bedenin iç düzenleyicisi diye düşünülebilir. Davranışlarımızı büyük ölçüde belirleyen ve yönlendiren hormonların salgılanması, hipofiz adı verilen bezin emri altındadır; hipofizi ise kontrol eden hipotalamustur. Bundan başka, hipotalamus otonom sinir sisteminin de kontrolünü üstlendiği için bu yolla da iç davranışlarımızı denetler (Öktem, 2016, s. 12; Liew, 2012; Zhou, Chen ve Main, 2012). Frontal loblar, motor işlevin yani hareketin kontrolünü üstlenmiştir; ayrıca diğer kortükal bölgelerin işlevlerinin koordinasyonu da frontal korteks tarafından yürütülür. Böylece frontal loblar, özellikle öndeki profrantal kısım, dikkatin sürdürülmesi, geleceği planlama, soyutta düşünme, esnek olabilme, uygun olmayan cevap eğilimini durdurma gibi birçok işlevde önemli roller alır (Bronson, 2019, s. 174; Öktem, 2016, s. 13).

Bütün davranışlarımız, uygun davranışlar olmayabilir. Ama sağlıklı ve uyumlu bir canlının davranışlarının çoğu çevreye ve koşullara uygun davranışlar olmalıdır. Davranışlarını düzenleme konusunda yetersizlik gösteren çocuklar hem akranları hem de yetişkinler tarafından olumsuz tepkilerle karşılaşabilmektedirler. Bu nedenle davranışsal öz düzenleme insanın bireysel, toplumsal ve akademik yaşamında büyük önem arz etmektedir (Eisenberg, 2005; Öktem, 2016, s. 2). Davranışsal öz düzenlemeye sahip olan bireyler, davranışını sergilemeden önce bir iç gözlem yaparak davranış sonucunda oluşacak etkileri düşünür. Daha sonra kişisel ve çevresel standartları göz önünde bulunduran öz yargılama yaparak üstbilişsel süreçleri içeren davranışsal tepkide bulunur. İnsanlar başkalarını memnun etmenin yanında kendilerini de memnun edecek biçimde hareket ederek içsel standartlar oluşturup, davranışlarını değerlendirebilir ve yargıda bulunabilirler. İnsanlar ne kadar çalışacaklarını ne kadar uyku uyuyacaklarını, neleri yiyeceklerini, neleri içeceklerini, ne kadar konuşacaklarını, toplumda nasıl davranacakları gibi pek çok davranışlarını kendileri kontrol ederler. İnsanların gösterdikleri davranışlar genellikle kendi içsel standartlarına ve kendi güdülenmelerine dayalıdır. İnsanlar davranışlarından kendileri sorumludur, doğaları gereği kendi kendilerini düzenlerler (Argun, 2005, s. 43; Bandura, 2001, s. 2; Senemoğlu, 2005, s. 225; Erdamar Koç, 2011, s. 327; Korkmaz, 2015, s. 256; Schunk, 1989, s. 90;

Winne, 1995). Birey davranışını düzenlemek için, öncelikle performans standartlarını geliştirir. Bu amaçla, başkalarının ve kendi yaşantılarını gözleyerek, ödüllenen performans niteliklerini belirlerler. Böylece birey, doğrudan ya da dolaylı yaşantılar sonucunda kendine özgü performans standartlarını geliştirmiş olur. Daha sonra kendi performansını gözler ve kendi performansını, geliştirdiği performans standartlarıyla karşılaştırarak davranışı hakkında karar verir. Eğer davranışı standartlarına uygunsa birey kendi kendini pekiştirir ve davranışını sürdürür. Bireyin davranışı kendi standartlarına uygun değilse, birey kendi kendini cezalandırabilir ya da davranışta yeniden düzenlemeye gidebilir (Senemoğlu, 2005, s. 232).

Okul öncesi dönem çocukların sosyal yeterlilikleri, erken akademik becerileri, uygun davranışsal ve duygusal tepkileri ve okula hazırlıklı olma durumları ile davranışsal öz düzenleme becerileri arasında önemli bir ilişki vardır. Çocukların dikkatlerini ve davranışlarını öğrenme görevlerine yönlendirebilmeleri, erken eğitimde sağlıklı sosyal ve akademik gelişim için bir temel sağlar (McClelland ve Cameron, 2012; Posner ve Rothbart, 2009; Sektnan, McClelland, Acock ve Morrison, 2010). Okul öncesi çocukların davranışsal öz düzenlemeleri, çocukların uyum ve dürtü kontrollerini, sınıf kurallarını ve öğretmenlerin talimatlarını takip etmelerini, oyuncaklarını paylaşma, sırasını bekleme ve akademik başarılarını etkilemektedir. Duygu, dikkat ve davranış düzenlemesi, üç önemli gelişim alanını temsil etmektedir; her bir alan birbirleriyle ilişkili olup birbirlerini etkilemektedir. İnsan davranışlarının temel düzenleyici mekanizması yürütücü işlev becerilerini barındırır. Yürütücü işlev becerileri üst düzey bilişsel süreçler olarak adlandırılan dikkat, engelleyici kontrol ve çalışan belleği içerir tüm bu mekanizmalar hem davranışsal hem duygusal hem de bilişsel düzenlemede etkilidir. Dolayısıyla davranışlarını düzenleyebilen çocukların sosyal yeterliliği, okula uyumu ve akademik başarısı daha yüksektir. Özellikle davranışsal dürtü kontrolü ve motor kontrolünden oluşan davranışsal düzenleme kapasitesi çocukların okula hazır olmaları açısından son derece önemli ve öz düzenlemenin de önemli bir bölümünü temsil eden bir beceridir (Akawi, 2011, s. 2; Bandura ve Schunk, 1981; Bandy ve Moore, 2010; Bell ve Deater-Deckard, 2007; Berk, Mann ve Ogan, 2006, s. 19; Bierman,

Nix, Greenberg, Blair ve Domitrovich, 2008; Blair ve Razza, 2007; Calkins, 2007, s. 5; Eisenberg, Valiente ve Eggum, 2010; Ertürk, 2013, s. 39; Ertürk Kara, Güler Yıldız ve Fındık, 2018, s. 15; Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007; Taylor, 2011, s. 11).

Davranışsal öz düzenlemenin temeli erken çocukluk döneminde oluştuğundan, okul öncesi dönemde çocuklar dışsal ve içsel uyarıcılara yönelik davranışlarını, duygularını ve bilişsel süreçlerini düzenleme konusunda hızlı bir gelişim göstermektedir. 12 aylıkken çoğu bebek bazı davranışları engelleyebilir ve yeni bir cevap setine geçebilir 3 yaşına kadar çocuklar ara sıra hata yapmaya devam etmelerine rağmen "içgüdüsel" davranışlarını dürtü ve eylemlerini oldukça iyi bir şekilde engelleyip düzenleyebilirler. Korteksin yürütücü alanındaki (prefrontal) metabolik oranlarda 2 ila 4 yaş arası büyük artış, karar vermeyi ve gönüllü hareketi kontrol eder. Yürüyen çocuklar, basit taleplere uyabilir; 3 ila 5 yaşlarındaki çocuklar kuralları takip edebilir ve gittikçe daha karmaşık yön ve kurallara uyabilirler. Çocuklar devam eden bir faaliyete müdahaleyi daha fazla kontrol edebilir ve odaklanmayı sürdürebilirler. Dolayısıyla okul öncesi dönemde çocuklar duygularını ifade etme ve davranışlarını düzenleme becerilerinde daha fazla kontrol geliştirirler. Belli davranışlarını yapmak için diğerlerinden izin alabilir ve bazı davranışlarını ise bastırabilirler. (Anderson, 2002; Bell ve Deater-Deckard, 2007; Bronson, 2019, s. 174-177; Calkins ve Fox, 2002; Eisenberg, Champion ve Ma, 2004; Sektnan, McClelland, Acock ve Morrison, 2010).

Vygotsky'e göre erken çocukluk döneminde davranışsal düzenlemenin hızlı gelişiminde yakınsak gelişim alanı ve dil etkili olmaktadır. Çocukların daha tecrübeli ve bilgili insanlarla kurdukları sosyal etkileşim ve iletişimin çocukları davranışlarını düzenlemeye teşvik ettiğini vurgulamıştır. Aynı zamanda çocukların akran etkileşimleri esnasında diğer çocukları düzenleyerek de davranış düzenlemeyi öğrendiklerini belirtmektedir (Berk, Mann ve Ogan, 2006, s. 6; Bodrova ve Leong, 2017, s. 28). Çocukların diğerlerini düzenleme kuralını kullanırken öğrendikleri şey kuralın soyut olduğu ve onu koyan kişiden bağımsız olarak var olduğu gerçeğidir. Kural varsa başka durumlara da uygulanabilir. Böylece çocuk kuralı içselleştirmeye başlar ve bir standart geliştirir (Bodrova ve Leong, 2017, s. 137). Çocuklar kendi kendilerine bir şey yaparken kuralı gözden kaçırabilirler fakat başkalarının yaptıklarını

gördükleri anda kural tekrar akıllarına gelecektir (Bodrova ve Leong, 2017, s. 139). Arkadaşlarının davranışlarını düzenleyen çocuk kendi kendini eleştirebilecek ve aynı yansıtmacı süreci kendi davranışlarına uygulayabilecektir. Benzer şekilde, daha önce diğerlerini düzenlemenin alıcı ucunda olan çocuk, akranları tarafından kullanılan stratejileri içselleştirecek ve bunları bağımsız bir şekilde kullanabilecektir. Çocukları diğerlerini düzenlemeye dâhil etmek düşünce süreçlerini geliştirmede çok faydalıdır (Bodrova ve Leong, 2017, s. 138).

Çocukların yakınsak gelişim alanlarından biri olan okul çocukların davranışsal öz düzenlemelerinde önemli rol oynamaktadır. Okulun belirli saatlerde başlayıp bitiyor olması sınıf içinde gerçekleştirilen etkinlikler, etkinliklerin kendi içinde bir düzen dahilinde gerçekleşiyor olması, genellikle çocukların bir aktivite için beklemek, her şeyi sırayla yapmak, konuşmadan önce elini kaldırarak söz almak ve bağırmak yerine yavaşça konuşmak gibi birlikte belirlenen kurallara göre davranılıyor olması çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin gelişiminde etkili olmaktadır (Ertürk, 2013, s. 38; Fox ve Riconscente, 2008).

Tüm normal insanlar davranışlarını kontrol etme konusunda güçlü bir öznel duyguya sahiptir (Posner ve Rothbart, 1998). Davranışsal öz düzenleme, refleksif, otomatik, bilinçsiz, dürtüsel davranışlardan ziyade çocukların davranışlarını sergilemeden önce düşünmesi, durumsal talepleri göz önünde bulundurarak, dışsal yönlendirmeye gereksinim duymadan uygun davranışlarda bulunması, belirli aktiviteleri erteleyebilmesi, yetişkin desteğine gereksinim duymadan davranışlarını başlatabilmesi, sürdürebilmesi ve durdurabilmesidir. Davranışsal öz düzenleme, yürütücü işlevin alt boyutları olan dikkat, çalışan bellek ve engelleyici kontrol bileşenlerini içermektedir (Bell ve Deater-Deckard, 2007; Bronson, 2019, s. 175; Calkins, 2007, s. 16; Chaves-Barboza, Trujillo-Torres ve López-Núñez, 2015; Denham, Warren-Khot, Bassett, Wyatt ve Perna, 2012; Eisenberg, Fabes, Guthrie ve Reiser, 2000; Florez, 2011; McClelland ve Cameron, 2011, s. 32; McClelland ve Cameron, 2012; Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland ve Morrison, 2016; Morrison, Ponitz ve McClelland,

2010; Posner ve Rothbart, 1998; Sezgin, 2016, s. 37; Skibbe, Montroy, Bowles ve Morrison, 2019; Torres, 2011, s. 31).

2.1.2.1. Yürütücü İşlev

Davranış düzenleme Yürütücü işlev, çalışma belleği ve engelleyici kontrol dahil olmak üzere bir dizi bilişsel faktör içermektedir. Yürütücü işlevler çocuğun "bir hedefe yönelik davranışı sürdürmesini ve davranışa bağlamı kalibre etmesini" sağlar (Calkins, 2007, s. 17). Yürütücü işlevler Frontal lobun ön kısmında yer alan Prefrontal mültimodal Asosiasyon alanındadır. Prefrontal korteks frontal lobun dörtte üçlük bir bölümünü kaplar (Tanrıdağ, 2018, s. 135). Bu alan beynin tüm önemli bölgeleriyle karşılıklı iletişim içindedir; bütün iç alem ve dış çevre bilgilerini alır, bunları üst düzeyde işleyerek bütünleştirir; bütün bu bilgiler ışığında verilecek tepki cevabını belirler; sürekli bilgi alışverişi içinde davranışlarımızı belirler ve bunların uygun bir şekilde yapılmasını izler (Garon, Bryson ve Smith, 2008; Öktem, 2016, s. 46). Yürütücü işlev becerileri davranışlarımızın hazırlayıcısı, son belirleyicisi ve bunların takipçisi konumundadır. Öngörüde bulunabilme, geleceği planlayabilme, kendini kontrol edebilme, uygun olmayan davranışı bastırabilme ya da erteleyebilme, davranış çıktısını çeldirici uyaranlara takılmadan sürdürebilme gibi yönetici işlevler ya da yürütücü işlevler dediğimiz üst düzey işlevlerimizin gerçekleşmesini sağlar. (Bondurant, 2010, s. 8; Öktem, 2016, s. 14).

Tanrıdağ, (2018) Yürütücü-yönetici işlevin beyinde karar ve kontrol mekanizmalarını oluşturan ve düzenleyen, neyin ne zaman hangi içerikte yapılacağına karar veren bir şebeke olduğunu belirtmiştir (s. 128). Dolayısıyla yürütücü işlev, geleceğe yönelik ve amaçlı davranış için gerekli olan düşünce ve eylemlerin bilinçli kontrolü olarak tanımlanmaktadır (Blair ve Razza, 2007; Carlson ve Wang, 2007). Davranışsal, duygusal ve bilişsel öz düzenlemenin temel taşı olarak nitelendirebileceğimiz yürütücü işlev; düşünce organizasyonu ve problem çözme, davranışları mantıklı ve dengeli hale getirebilme, gelecek hakkında öngörülerde bulunabilme, planlar yapma, stratejiler oluşturma, kısa dönem

ödülleriyle uzun dönem amaçları arasında denge kurma, şartlar değiştiğinde davranış değiştirebilme ve yeni davranışlara adapte olabilme, güdü kontrolü, yoğun duyguları baskılama, uygunsuz davranışları engellemek ve uygun davranışları başlatabilme ve dikkatin sürdürülmesi gibi davranışları, duyguları ve bilişi düzenleyici pek çok beceriyi yönetmektedir (Tanrıdağ, 2018, s. 128; Raver, Jones, Li-Grining, Zhai, Bub ve Pressler, 2011).

Yürütücü işlevler birkaç gruba ayrılır. Motivasyon, meraklılık, spontanlık, inisiyatif yeteneği, sosyal uygunluğu gözetme, organizasyon yeteneği, yargı, içgörü, öngörü (ileriyi kestirme ve davranışı buna göre ayarlayabilme), soyutta düşünebilme, yaratıcılık, problem çözme, zihinsel esneklik (bir cevap kalıbını bırakıp, yeni duruma uygun başka bir cevap kalıbına geçebilme), cevapları içsel olarak programlayarak sıralayıp ardada dizileyebilme, riskleri ayırdedici bir şekilde değerlendirip buna dayalı stratejik kararlar verebilme, tatmini/haz almayı erteleyebilme, dikkati sürdürebilme, aynı anda birden çok şeye dikkat edebilme, çeldirici uyaranlara direnç gösterip onları dikkat alanı dışında tutabilme, dikkat odağını bir yerden bir başka yere çevirme esnekliğini gösterebilme, karmaşık bir durumun can alıcı ana özünü kavrayabilme, bir noktaya takılıp kalmadan meselenin bütününü göz önünde tutabilme, çok basamaklı bir yönergeyi izleyebilme, o an var olan ama uygun olmayan tepki eğilimini bastırabilme, davranışı azimli bir şekilde sürdürebilme, yürütücü işlevlerin başlıcalarıdır (Öktem, 2016, s. 46).

Yürütme süreçleri çocukluk ve ergenlik boyunca gelişir ve bir çocuğun bilişsel işleyişinde, davranışında, duygusal kontrolünde ve sosyal etkileşiminde önemli bir rol oynar. Yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde yaşamın ilk 5 yılı kritik bir rol oynamaktadır. Okul öncesi dönem olarak adlandırdığımız 3-5 yaşları arasında yürütücü işlev becerilerinde gerçekleşen hızlı gelişme, çocukların öz düzenlemelerle yönetilen davranışlarda bulunmalarını sağlar. Dikkat, çalışan bellek, engelleyici kontrol gibi yürütücü işlev becerileri okul öncesi dönemde gelişmektedir. 3 yaşından önce, yürütücü işlev bileşenleri için gerekli olan temel beceriler ortaya çıkar, 3 yaşından sonra ise temel beceriler koordine edilerek bütünleştirilir. Bu süreç yürütücü işlev bileşenlerinin gelişmesine zemin hazırlar. Çocuklar yaşamın ilk 6 ayında basit

gösterimleri akılda tutabilirler. Ön dikkat ağının gelişimi ve alt seviye dikkat alt sistemlerine bağlantısı, yaşamın ilk 6 ayında gelişmeye başlar ve daha uzun süre dikkatin sürdürülmesini sağlar. Doğrudan erişimi kontrol etmek gibi basit çatışmalarla baş etmek, yaklaşık 12 aylıkken gelişir. 1. yılın ikinci yarısında basit yanıt engelleme biçimleri gelişir ve bu da bebeğin davranış üzerinde bilişsel kontrol sağlama yeteneğinin arttığını gösterir. Çalışan belleğin koordinasyonu 2 yaş civarında gelişir (Bierman, Nix, Greenberg, Blair ve Domitrovich, 2008; Carlson ve Wang, 2007; Garon, Bryson ve Smith, 2008).

Araştırmalar, prefrontal korteksin en önemli fonksiyonunun diğer beyin alanlarının aktivasyonu ve inhibisyonu yoluyla algı, düşünce ve davranışları düzenlemek olduğunu göstermektedir. Dikkat ve özdenetimi düzenleyen, duygu, biliş ve davranışı koordine eden yönetici işlev becerileri hem bilişsel öğrenmeyi hem de sosyal-duygusal düzenlemeyi destekleyen odaklanmış ve hedefe yönelik davranışı teşvik etmede merkezi bir rol oynamaktadır. Geleneksel olarak yönetici işlev, çok yönlü işleme ve üst düzey bilişsel becerilerden sorumlu merkezi yönetici olarak kavramsallaştırılmıştır. Gelişim psikologları öz düzenlemenin gelişimi ile yürütücü işlevlerin gelişiminin birbirleriyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Yürütücü işlevler temel dikkat, duygu, düşünce ve davranışlar üzerinde üst düzey kontrolü uygulayarak öz düzenlemeyi sağlar. Davranışsal öz düzenlemenin temel faktörü olan ortama, koşullara ve olaylara yönelik uygun davranışlarda bulunmamızı sağlayan yürütücü işlev dikkat, engelleyici kontrol ve çalışan bellek olmak üzere üç temel beceriyi içermektedir. Dikkat (ilgisiz bilgiler yerine ilgili konulara odaklanmak), engelleyici kontrol (uygun olan davranışı yapmak için uygun olmayan davranışı engelleme konusunda güçlü bir direnç gösterme yeteneği). Örneğin çocuğun ağlama veya sinirlenme dürtüsüne direnerek daha sosyal ve yapıcı bir şekilde yanıt vererek duygularını düzenlemesidir (Anderson, 2002; Archibald ve Kerns, 1999; Blair, 2002; Blair ve Razza, 2007; Bronson, 2019, s. 132; Carlson ve Wang, 2007; Calkins, 2007, s. 18; Duncan, Schmitt, Burke ve McClelland, 2018; Garon, Bryson ve Smith, 2008; Jennings, Sandberg, Kelley, Valdes, Yaggi, Abrew ve Macey-Kalcevic, 2008; Rothbart ve Posner, 2005; Sezgin ve Akalın, 2018, s. 92; Thompson, 2009; Whitebread ve Basilio, 2012; Zhou, Chen ve Main, 2012).

Yönetici işlev becerileri çocukların okul başarısı, davranış geliştirme; uygun olmayan bir düşüncenin ya da davranışın ketlenmesi ve etkin bir biçimde davranışların sıralanıp sürdürülerek davranış normlarının içselleştirilmesinde, kendini düzenleme, kontrol etme ve başarılı olmalarında etkin rol oynamaktadır. Bu becerilerin öğrenme ve gelişme için öneminin yanı sıra olumlu davranışlar sağlar, kendimiz ve ailemiz için sağlıklı seçimler yapmamıza izin verir (Blair, 2002; Sezgin ve Akalın, 2018, s. 92-94). Yetersiz yürütücü işleve sahip veya yürütme işlevi performansı, artan stres, endişe gibi nedenlerden bozulan çocuklar, sınıfta dikkat etme, ödevleri tamamlama ve dürtüsel davranışları engelleme konusunda sorunlar yaşarlar (Blair ve Diamond, 2008; Blair ve Raver, 2015). Norris ve Tate (2000) Yürütme işlevlerinde meydana gelen bozulmaların bilişsel, davranışsal veya kişilik sistemlerinde bozulmalara neden olduğunu belirtmiştir. Yürütücü işlev becerileri ile saldırgan davranışlar arasında ters bir orantı söz konusudur. Yürütücü işlev becerileri azaldıkça çocuklardaki saldırgan davranışlarda bir artış meydana gelmektedir. Dolayısıyla yürütücü işlev becerilerinin azalması duygusal ve davranışsal düzenleme ile sosyal uyumu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Yürütücü işlev becerileri, akademik ve sosyal alanlardaki gelişim ile geniş çapta ilişkili görünmektedir (Bierman, Nix, Greenberg, Blair ve Domitrovich, 2008).

2.1.2.1.1. Dikkat

Dikkat veya bilişsel esneklik, diğer dikkat dağıtıcıları görmezden gelirken bir göreve gönüllü olarak odaklanmayı, dikkatini sürdürmeyi ve gerektiğinde dikkatini yeni görevlere kaydırmayı içerir (McClelland ve Cameron, 2012; Mischel, 1973; Ochsner ve Gross, 2005). Gönüllü dikkat, davranışsal öz düzenlemenin en temel şeklidir. Zihinsel odağımızı belirli bir duruma, boyuta veya göreve yönlendirebilmek, öz düzenlemenin bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarında ön görülmüştür (Fox ve Riconscente, 2008; Matthews, 2008, s. 41). Dikkat, genel anlamda duygu ve düşüncelerin bir konu veya nesne üzerine aktarılması eylemidir (Gür, 2018, s. 9). Dikkat, birbirine bağlı alt sistemlerden oluşan karmaşık bir ağdır. Dikkat birçok farklı beyin yapısının etkileşimi ile oluşmaktadır. Bu yapılar birbirine bağlıdır

ve dikkat çekici bir sinir ağı oluşturmaktadır. Alt sistemler arasındaki bağlantıların geliştirilmesi, okul öncesi çocukların düşünceleri ve davranışları üzerinde giderek daha fazla gönüllü kontrol yapmalarını sağlar (Garon, Bryson ve Smith, 2008). Dikkat sürecinde etkili olan beyin yapılarını incelediğimizde; Orta beyinde bulunan retiküler aktivasyon sistemi dikkatin sürekliliği ile bağlantılıdır. Beynin genel uyarılma ve uyanıklık seviyelerini kontrol eder. Orta beyinden arka beynin sırt kısmına uzanan Üstün kolikulus, bir kişinin görsel dikkatini bir nesneden veya bir görsel alandaki noktadan diğerine kaydırmak görevini gerçekleştirmektedir. Talamus, Talamus dorsal ve superior kolikulusun önünde yer almaktadır ve retiküler aktivasyon uyarılma devresinin bir parçasıdır. Retiküler aktivasyon sisteminden girdiler alır ve bunları kortekse iletir. Farklı duyusal mesajları işlemek için uzmanlaşmış korteksin bölümlerine iletir. Parietal lob dikkat kaynaklarının farklı görevlere tahsis edildiği bölgedir. Çeşitli görsel dikkatle ilgili görevlere hizmet eder. Olası kaynakları çeşitli olası faaliyetler arasında dağıtır. Siyonik korteks, alternatif cevapların varlığında bir cevabın seçildiği bölgedir. Ön loblar, motor tepkilerin seçiminde, hedefe yönelik eylemde ve bir göreve bağlılıkta da rol oynamaktadır. Ön loblar yürütme işlevinde ve problem çözme durumlarında belirgin bir şekilde yer alır (Friedenberg ve Silverman, 2011, s. 181-184).

Rothbart, Derryberry ve Posner gibi araştırmacılar bebekliğin ilk yıllarında meydana gelen dikkatin gönüllü kontrolünün ortaya çıkışını, ilgili ancak anatomik olarak birbirinden farklı üç dikkat sisteminin gelişimi ile oluştuğunu belirtmişlerdir. İlk dikkat sistemi beyin sapından kortekse çıkan ve genel uyanıklığın korunmasında ve ayarlanmasında rol oynadığı düşünülen aktive edici sistemdir. Bu sistemin çevrenin önemli yönlerine odaklandığına, dikkat dağılmasını önlediğine ve böylece savunma davranışını kolaylaştırdığına inanılmaktadır. Yaşamın ilk yılının sonunda olgunlaşan ikinci dikkat sistemi, arka dikkat sistemidir. Nörolojik olarak, bu sistem beynin üstün kolikülüsüne, talamusun pulvinar çekirdeğine ve korteks içindeki pariyetal lobuna dağılmıştır. Bu sistemin operasyonları, dikkatin birleştirilmesi ve serbest bırakılması yoluyla dikkatin bir yerden diğerine geçmesine, detaylara yakından odaklanmaya ve işlenecek bilgilerin daha geniş ve genel bir resmini ayarlamaya izin verir. Üçüncü sistem, ön dikkat sistemidir, diğer dikkat

sistemlerinden daha sonra gelişir ve engelleyici kontrolün gelişiminde önemli olduğu öne sürülür. Bu sistem ön korteksin içinde bulunur ve duyusal bilgiyi düzenleyen yönetici bir sistem olarak görülür bu sistemin, bireyin daha reaktif motivasyonel fonksiyonları düzenleyebileceği bilinçli, istekli veya zahmetli davranış kontrolünü temel aldığı belirtilmektedir (Calkins ve Fox, 2002; Rothbart, Derryberry ve Posner'dan aktaran Calkins, 2007, s. 11).

Dikkat kontrolü, bebeklik döneminde ortaya çıkmakta ve erken çocukluk döneminde hızlı bir şekilde gelişmektedir (Anderson, 2002; Calkins ve Fox, 2002; Garon, Bryson ve Smith, 2008). Bulgular, dikkat sistemlerinde erken çocukluk döneminde önemli gelişimsel değişiklikler olduğunu göstermektedir (Garon, Bryson ve Smith, 2008). Bebeklik döneminde ilkel bir uyarıcı seçme ve odaklanma yeteneği mevcuttur. Ön dikkat sisteminin 1. yılın sonuna doğru gelişmesiyle birlikte, dikkat daha fazla gönüllü olur ve dış etkenler tarafından daha az etkilenir. 42. ayda Çocukların dikkat odağını ve dikkat düzenleme kabiliyetini arttırdığı, 42-50 ay arasında ise daha büyük olan çocukların yapılandırılmış görevlere daha kolay odaklanabildikleri tespit edilmiştir (Garon, Bryson ve Smith, 2008).

San Bayhan ve Artan (2012) dikkatin; dikkat süresi ve dikkat seçiciliği olmak üzere iki süreçten oluştuğunu belirtmektedirler. Dikkatin bir odak noktaya yönelerek odak noktasını değiştirmeden, dikkatini dağıtmadan geçirdiği zamanın dikkat süresi olduğunu belirtmişlerdir. Dikkat seçiciliğini ise temel belirgin nitelikleri olan uyarıcıyı tanıma ve odaklanma olarak tanımlamışlardır (s. 80). Dikkat zihinsel işlevlerimizi, duygularımızı, düşüncelerimizi uygun olan veya olmayan bir duruma odaklayarak meşgul etmemize neden olan zihinsel bir aktivitedir. Dikkatimizi yüksek bir ses, parlak bir nesne, tekrarlanan uyarıcı ve aniden oluşan değişiklikler gibi dışsal etmenler ve her bireyin kendine özgü ilgi ve gereksinimleri sonucunda şekillenen içsel etmenler etkilemektedir (San Bayhan ve Artan, 2012, s. 80). Dolayısıyla dikkat anlık ihtiyaçlarımıza göre şekillenen ve öğrenme kanallarımızı o yöne odaklayan bir sistem olarak ifade edilebilir. Dikkat zihnin yönlendirmesiyle amaca uygun olana yönelir (Gür, 2018, s. 10).

Dikkati istenen bir işe, duruma, ulaşılmak istenen bir hedefe verebilmek dikkat dağıtıcı dışsal faktörleri göz ardı ederek dikkati devam ettirmek ve odaklanmayı gönüllü olarak sürdürmektir. Duygusal, bilişsel, davranışsal düzenleme ile dikkat, çalışan bellek ve engelleyici kontrol birbirleriyle ilişkili süreçler olmakla beraber öz düzenlemenin temel faktörleridir. Dikkat çalışan belleğe uyarıcıların giriş kapısının anahtarıdır. Dikkat etmeden uyarıcıları fark edemeyiz, zihnimize alamayız, olumsuz uyarıcıları engelleyemeyiz ve dikkatimizi uygun uyarıcıya odaklayamayız. Engelleyici kontrol çocuğun dikkatini gönüllü kullanması sonucu gerçekleşir. Engelleyici kontrol hataların tespiti ve düzenlenmesi yeteneklerini içerir. Örneğin, çekici bir oyuncağa dokunmadan önce bir çocuğun beklemesi gerektiğinde veya heyecan verici bir şey olduğunda bir çocuğun fısıldaması gerektiğinde çaba gösterilerek istenmeyen davranışlar kontrol altına alınır. Nöronlar arasındaki bağlantıların dolayısıyla bilişsel gelişimin hız kazandığı erken çocukluk döneminde yönetici işlevin bileşenleri olan dikkat, çalışan bellek, engelleyici kontrol ve bu bileşenleri içinde barındıran davranışsal öz düzenleme büyük bir gelişme göstermektedir. Dikkat ve diğer yürütücü işlev becerileri hem genetik hem de çevresel faktörlerin etkisi altındadır. Bu nedenle erken çocukluk döneminde yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesi duygu ve davranışsal öz düzenlemenin gelişimi açısından büyük önem arz etmektedir (Bell ve Deater-Deckard, 2007; Calkins, 2007, s. 10; Garon, Bryson ve Smith, 2008; Posner ve Rothbart, 1998; Posner ve Rothbart, 2009). Çünkü dikkat duygu, biliş ve davranışların kontrol edilmesinde, sosyal ilişkiler ve akademik başarı için davranışsal düzenlemede gerekli olan temel bileşenlerden biridir. Dikkat, duygusal ve fizyolojik uyarılma seviyelerini yükseltmeye veya düzenlemeye hizmet eder. Dikkat okul hazırlığı ve okul başarısının temel faktörüdür. Çünkü öğrenmenin temelinde dikkat becerisini kullanmak gelmektedir. Çocuklar, öğrenme etkinliklerine sürekli katılım sağlayacakları şekilde dikkatlerini düzenleyebildikleri ve yönetebildikleri bir gelişim noktasına geldiklerinde okula başlamaya hazır olacaklardır. Dikkatsizlik ya da dikkati odaklayamama duygusal, bilişsel ve davranışsal öz düzenleme ile ilgili sorunlara yol açabilir (Adagideli, 2018, s. 110; Blair ve Raver, 2015; Calkins, 2007, s. 12; Fox ve Calkins, 2003; Gür, 2018, s. 11; Harris, Robinson,

Chang ve Burns, 2007). Dikkat kontrolü ayrıca, planların doğru sırada yapılması, hataların belirlenmesi ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için eylemlerin düzenlenmesini ve izlenmesini de içerir. Bu alanda yetersizliği olan bireylerin kendini kontrol edemediği, görevlerini uygun şekilde yerine getiremediği, uygunsuz cevap verdiği dolayısıyla kişilerin hayatlarında düzensizlikler oluştuğu belirtilmiştir (Anderson, 2002).

2.1.2.1.2. Çalışan Bellek

Zihnin aktif çalışan kısmını oluşturmaktadır. Bilgiyi kodlayan, anlamlandıran ve işleyen bellektir. Çalışan bellek akıl yürütme, anlama ve öğrenme gibi karmaşık görevleri gerçekleştirirken çocukların talimatları hatırlamalarını ve takip etmelerini sağlar ve bir soruna yönelik çözümleri planlamalarına yardımcı olur. Çalışan bellek ikonik bellekten gelen bilgileri işleyerek performansa dönüştüren, önemli bilgileri uzun süreli belleğe gönderen ve bilgiye ihtiyaç duyduğunda çağıran zihnin en işlek kısmıdır. Bilgilerin hem uzun süreli hem de duyusal kayıt bellekten alınmasında, işlenmesinde, uygulanmasında, saklanmasında etkin görev almaktadır. Dolayısıyla akademik bilginin kazanılmasını desteklemektedir. Çalışan bellek, bir anlamda bilgisayarın masaüstüyle eşdeğer bir görev üstlenmektedir. Bir hedefe ulaşmak için karmaşık adımları izlemede, ardışık görevleri yerine getirmede, bilişsel, duygusal ve davranışsal öz düzenleme süreçlerinde etkilidir. Bu nedenle gelişimsel değişiklikler çalışma hafızasında, artan bir hafıza kapasitesinden değil, bilgiyi bellekte daha verimli tutma ve dolayısıyla saklama yeteneğinin gelişmesinden kaynaklanmaktadır (Baddeley, 2000; Bierman, Nix, Greenberg, Blair ve Domitrovich, 2008; McClelland ve Cameron, 2011, s. 32; Thompson, 2009).

Erken dönemlerden itibaren çocuklar çalışma belleklerini kullanabilmektedir. Yapılan çalışmalar 6 aylık çocukların akılda tutma becerilerinin geliştiği, 12 aylık çocukların akılda tutma süresinin 10 saniyenin üzerine çıktığını tespit etmişlerdir (Garon, Bryson ve Smith, 2008). Çalışan bellek, bilgiyi akılda tutmaktan fazlasını içerir. Zihinsel gelişim ile birlikte bir veya daha fazla zihinsel işlemi gerçekleştirilebilmekte akılda tutulan öğeleri yeniden

düzenleme, öğeler arasında ilişki kurma gibi bilişsel işlemleri yapabilmektedir (Sezgin ve Akalın, 2018, s. 93).

Baddeley çalışan belleği bilgilerin geçici olarak depolandığı bir sistem olarak tanımlamaktadır. Çalışma belleği bileşenlerinin en karmaşığının "genel bir dikkat kaynağı olarak düşünülen ve mantık, karar verme, hesaplama, anlama, uzun ve kısa süreli belleği kapsadığı düşünülen merkezi yönetici" olduğuna dikkat çekmektedir (Bronson, 2019, s. 165). Zihnin çalışma tezgâhı olarak nitelendirebileceğimiz çalışan bellek, tüm bellek süreçlerinde aktif rol almaktadır. Dolayısıyla kuralları, bilgileri, prososyal davranışları hatırladığımız, işlediğimiz, performansa dönüştürdüğümüz çalışma belleği öz düzenlemede özellikle davranışsal öz düzenlemede etkin rol oynamaktadır (Doğan, 2011; McClelland ve Cameron, 2012).

2.1.2.1.3. Engelleyici Kontrol

Engelleyici kontrol baskın bir yanıtı engellemek için dikkati kaydırma, daha az baskın fakat uygun olana dikkati odaklama becerisidir. Engelleyici kontrol dikkati, duyguları ve davranışları düzenlemede etkili olan doğuştan gelen bir özellik veya beceri grubudur. Otomatik veya bilinçsiz davranışları, bilinci devreye koyarak engellemekte, düşünerek daha uygun davranışları sergilemeye yöneltmektedir (Blair ve Razza, 2007; Eisenberg vd., 2007). Bandura (2001) Engelleyici kontrolü insanlık dışı davranmaktan kaçınma gücünde kendini gösterdiğini belirtmiştir (s. 10). Engelleyici kontrol öğrencilerin okuma, matematik ve dil becerileri gibi akademik beceriler ve okul başarısı ile pozitif olarak ilişkilidir. Aynı zamanda çocuklar olumsuz duygu ve davranışları kontrol altına alarak sınıf ortamına uygun davranışlar sergilemeye gayret ettiklerinden öğretmen ve akranlarla ilişkileri de daha olumlu olabilmektedir. Engelleyici kontrol becerileri yüksek olan çocuklar sosyal etkileşimlerinde de daha yapıcıdırlar (Bierman, Nix, Greenberg, Blair ve Domitrovich, 2008; Eisenberg, Valiente ve Eggum, 2010).

Engelleyici kontrol yani uygunsuz tepkileri bastırma yeteneği; gönüllü olarak odaklanmak ve dikkat çekmek, uyuşmazlık çözümü (tutarsızlık veya çatışma uyaranları varlığında karar verme yeteneği) hataları tespit etme, düzeltme ve eylemleri planlama yeteneği gibi birbiriyle ilişkili birkaç bileşeni içerir (Adagideli, 2018, s. 24; Süer, 2014, s. 40; Zhou, Chen ve Main, 2012). Engelleyici kontrol bileşenleri ve kontrol süreci incelendiğinde engelleyici kontrolün akılcı davranma, dürtüsel hareket etmeden önce düşünerek anlamlı bir tepki verme uygun olmayana direnerek istenilene dikkati odaklama gibi üst düzey düşünsel süreçlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Düşünerek hareket etme bilişsel gelişimle artan insani bir özelliktir. Tüm normal insanlar gönüllü olarak ve isteyerek dikkatlerini, duygularını ve davranışlarını kontrol etmek konusunda güçlü bir duyguya sahiptir. Ama bazen düşünerek uygun davranışlar sergilemek yerine düşünmeden kontrolsüz, hazsal, çıkarcı davranışlar sergilemek bazı insanlara daha cazip gelebilmektedir. Yapılan araştırmalarda dürtüsel davranışlar sergileyen bireylerin engelleyici kontrol düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Kendilerini kontrol etmekten yoksun insanlar idlerine göre hareket etmeyi isterler o an mühim olan şey istediğini yapmak, istediğini elde etmek hazları doğrultusunda hareket ederek tatmin olmaktır. Örneğin çocukların sıraya girip beklemek yerine en öne geçmeye çalışması, saygıyla dinlemesi gereken durumlarda hiçbir kurala riayet etmeden konuşması, çaba gerektiren uzak hedeflerden çok anlık hazlarla yetinmeye çalışmasıdır. Engelleyici kontrol becerisine sahip olan bireyler olumsuz duyguları engelleyerek toplumsal normların, ahlaki kuralların, insani değerlerin bilincinde olarak hem kendisi hem de insanlık için en uygun davranışı sergilemeye çalışacaktır. Baskın anlık hazlara yönelik tepkilerini engelleyerek, toplumsal normlara, ahlaki kurallara, insani değerlere uygun daha az belirgin olan tepkiyi ortaya koymaya çalışacak yani uygun olmayan davranışı engelleyerek uygun davranışı sergileyecektir (Bondurant, 2010, s. 8; McClelland ve Cameron, 2012; Sezgin ve Akalın, 2018, s. 92; Jennings, Sandberg, Kelley, Valdes, Yaggi, Abrew ve Macey-Kalcevic, 2008; Posner ve Rothbart, 1998; Zhou, Chen ve Main, 2012).

Engelleyici kontrol içsel hazlara, dışsal zorluklara ve dikkat dağıtıcı etmenlere rağmen uygun olan davranışı sergilemek için çaba göstermektir. Birçok kişi için kimi zaman yapmak

istemediği; ancak yapması gereken şeyler olabilir. Örneğin çocuklarda, hoşuna giden bir olayı bekletmesi, eylemlerini yavaşlatması, istenen bir cevabı engellemesi gibi durumları içerebilir. Küçük çocukların oynarken zevkle dağıttığı oyuncağını toplamak istememesi durumunda, engelleyici kontrol devreye girer. Çocuğa hayır dendiğinde yaptığı şeyi kolayca bırakabilmesi, yönergeleri ustalıkla takip edebilmesi, tehlikeli olduğu söylenen yerlere yaklaşmaması ya da yaklaşırken dikkatli olması gibi durumlar çocuğun kendini engelleyebilme becerisine bağlıdır. Araştırmacılar, engelleyici kontrolü yüksek olan çocukların vicdan gelişiminin daha erken olduğunu, özellikle bir yetişkinin bulunmadığı zamanlarda bile kurallara uymanın daha muhtemel olduğunu ve zaman içinde davranış problemi oluşması ihtimalinin daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Küçük yaşlardan itibaren çocukların engelleyici kontrol becerilerini geliştirmek hem akademik hem de sosyal yönden daha başarılı, davranışlarını, duygularını ve bilişini düzenleyebilen daha sağlıklı bireylerin yetişmesi açısından büyük önem arz etmektedir (Ertürk Kara, Güler Yıldız ve Fındık, 2018, s. 17-49; Thompson, 2009).

Çocukların dikkat, engelleyici kontrol ve çalışan bellek olmak üzere yönetici işlev becerilerinin bu üç yönünü birlikte ve etkin bir şekilde kullanmaları, çocukların davranışlarını kontrol etmelerine, talimatları hatırlamalarına, dikkatlerini odaklamalarına ve sınıf ortamlarındaki görevleri tamamlamalarına olanak tanır. Ayrıca, sınıfa ve okul ortamına uyumun gerekliliklerini isteyerek ve başarılı bir şekilde yerine getirmelerine yardımcı olur. (McClelland ve Cameron, 2011, s. 33).

2.1.3. Erken Çocukluk Döneminde Davranışsal Öz Düzenlemenin Önemi

Çocuk gelişmeye hazır bir kapasiteyle yani çevreden gelen uyarımı organize ederek yönetici öz düzenleme işlevlerini geliştirmek için hazırlanmış bir beyinle donatılmış olarak doğar. Pek çok psikolog, çocukların "yansıtma", "yeterlilik", "kontrol" veya "öz düzenleme" şeklinde kendi kendini düzenlemeye yönelik doğuştan güdüye sahip olduklarını öne sürmüştür. İnsan beyni, deneyime dair düzen ve anlam aramak, keşfetmek ve uygulamaya

koymak için genetik olarak tasarlanmıştır. Birey kendiliğinden çevre ile etkileşime girerek kendisini düzenler modelleri, kategorileri ve tahmin edilebilir sebep-sonuç sıralamasını bularak doğal yolla kendini ödüllendirir. Organizasyon ve yürütme kontrolünü geliştirmeye yönelik bu doğal kapasite, kendi motivasyonunu da beraberinde getirir (Bronson, 2019, s. 181; Calkins ve Fox, 2002).

İnsanın sahip olduğu öz düzenleme sistemlerini geliştirme kapasitesi etkileyicidir. Davranışlar üzerindeki kontrol yaş ve deneyimle birlikte değişir. Yeni doğan bebekte uyumsal kontrol geliştirme potansiyeli baştan beri mevcuttur. Erken öz düzenlemede, dışsal olaylar ve içsel biyolojik gereklilikler ve tepkilerin organize edilmesi, değiştirilmesi ve düzenlenmesi için zemin hazırlayan refleksler birincil olarak tepkiseldir. Motor kontrolün artması, olgunlaşma ve deneyim ile çocuklar tepkisel olan davranış şeklinden uzaklaşarak giderek daha öz yönelimli, daha proaktif, planlı ve bilinçli davranışlar sergilerler. Olgunlaşma ve deneyim, üç dört yaşlarında davranış üzerinde merkezi kontrolün artmasını kolaylaştırır. Bilişsel gelişimdeki ilerleme çocuğun istenmeyen davranışları daha etkili biçimde bastırabilmesini sağlar. Bu sayede çocuklar dış davranışları ve iç düşünce süreçlerini yönlendirebilir, sosyal ve fiziksel çevreyi başarıyla etkileyebilir ve dışsal gözetimin mevcut olmadığı durumlarda da uygun davranışı sergileyebilirler (Bronson, 2019, s. 2-73).

Okul öncesi dönem çocukları davranışlarının çoğunu bilinçli ve planlı bir şekilde yönetme yeteneği olan davranışsal öz düzenleme becerilerine sahiptirler. Çocuklar fiziksel, duygusal ve bilişsel davranışlarını düzenleyebilmektedirler, aniden düşüncesiz bir tepki vermek yerine, bu tepkisini bastırarak düşünceli, planlı bir şekilde hareket edebilmektedirler (Bodrova ve Leong, 2017, s. 209). Yani öz düzenleme becerisi gelişmiş çocuklar düşünmeden hareket etmek yerine hareket etmeden önce düşünebilir, bilinçli bir şekilde eylemde bulunarak kendi davranışının patronu olabilirler ve maksatlı davranışlar yapabilirler (Bodrova ve Leong, 2017, s. 210).

Erken çocukluk dönemi olarak adlandırdığımız okul öncesi dönemde çocuklar bilişsel olarak hızlı bir gelişim süreci içerisindedirler. Frontal loblarda sinapsların oluşması okul öncesi

yıllarda doruk noktasına ulaşır, 4 yaş civarında yetişkin değerinin neredeyse iki katına ulaşır (Berk, Mann ve Ogan, 2006, s. 4). Erken dönemlerde beyinde üretilen bağlantıların fazla olması, bir dizi alanda büyüme ve çeşitli çevresel koşullara uyum sağlama kapasitesini arttırır. Bu dönemde dikkat, engelleyici kontrol ve çalışan bellek gibi davranışsal öz düzenlemenin alt dalları olan bilişsel mekanizmalar da hızlı bir gelişim göstermektedir. Barkley'e göre, bu yürütücü işlev becerileri öncelikli olarak genlerde kodlanmıştır yani içgüdüseldir ve beynin prefrontal korteksi tarafından desteklenmektedir. Sosyal çevre ise bu kapasiteleri besler, gelişimine katkıda bulunur. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuklar davranışsal öz düzenlemenin gelişimi açısından duyarlı bir zaman aralığı içerisindedirler. Bu dönemde çocuklar içsel düzenleyici mekanizmaların gelişimi ve bir takım çevresel faktörlerin desteği ile davranış standartlarını oluşturarak içselleştirmeye başlarlar. Çocuklar özerklik, bağımsızlık ve içsel denetim kazanarak kendi davranışlarını kontrol edebilme becerilerini geliştirirler. Erikson bir buçuk üç yaşları arasında içsel denetimin geliştiğini, bağımsız davranışlarda bulunma girişimlerinin yoğun olduğunu belirtmiştir. Olumlu ebeveyn tutumlarının davranışsal öz düzenlemenin gelişimini olumlu yönde etkilediği fakat ebeveynleri tarafından sürekli davranışlarına müdahale edilen çocuklarda kuşku, utanç, şüphe oluşabileceği ve çocukların davranışlarını düzenlemede zorluklar yaşayarak dışsal denetime ihtiyaç duyabileceği üzerinde durulmuştur. Hem fiziksel çevre hem de bakıcıların çocukla etkileşimleri, erken öz düzenlemenin gelişimini etkiler. Araştırmalar, bakım hizmeti sunan kişilerin belirli davranışlarının, fiziksel ortamın özelliklerinin ve çocukların kendi kendilerine yönelik algılarının öz düzenleme motivasyonunu etkilediğini göstermektedir. Çevre, davranışsal öz düzenlemenin erken dönem gelişiminde özellikle önemlidir. Sosyal çevre, özellikle birincil bakıcılar ile etkileşimler, bebek için doğuştan belirgindir ve özellikle erken öz düzenlemenin şekillendirilmesinde önemlidir. Ebeveynler ve bakıcılar çevreyi düzenleyerek, çocuklarla olumlu etkileşim kurmaya, davranışlarına ve tutumlarına özen göstererek bebeklerin davranışlarını içsel olarak kontrol etmelerini destekleyebilirler. Ebeveynlerin olumlu ve bilinçli davranışları çocukların davranış düzenlemelerinde olumlu bir etkiye sahipken, otoriter ebeveynlerin itaat talepleri ise çocukların davranışsal kontrol ve

davranışsal düzenleme becerilerini olumsuz etkileyebilmektedir. Ödül ceza gibi dışsal kontroller içsel düzenlemenin gelişimini engeller. Davranışlar üzerinde bireysel kontrole vurgu yapan emirlerden ziyade önerileri kullanan, itaat için güç bildiren taleplerdense açıklama ve akıl yürütmeye odaklanan stratejilerin içsel kontrol gelişimini desteklemesi daha olasıdır. Bu yıllarda yetişkinlerin rehberliği, desteği ve uygun davranışlarıyla model olmaları davranışsal öz düzenlemenin gelişimi açısından oldukça önemlidir. Başkalarının davranış dizilerinin içselleştirilmiş temsilleri, çocukların kendi davranışlarını düzenlenmede gerekli olan şablonlar haline gelebilir (Bronson, 2019, s. 52-231; Carlson ve Wang, 2007).

Erken çocukluk döneminde çocukların planlı ve düzenli bir şekilde okul öncesi eğitim kurumuna devam ediyor olması davranışsal öz düzenleme becerilerinin gelişimi ve desteklenmesi açısından oldukça önemlidir (Torres, 2011, s. 7). Okul öncesi eğitim programı incelendiğinde pek çok kazanım ve göstergenin; (“problem durumlarına çözüm üretir”, “bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir”, “değişik ortamlardaki kurallara uyar”, “başkalarıyla sorunlarını onlarla konuşarak çözer”) çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerini desteklediği görülmektedir. Okul öncesi eğitimin temel ilkelerinden biri de “okul öncesi eğitim çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim kazandırmalıdır” şeklindedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013, s. 10-30). Ayrıca okul öncesi eğitimin oyun temelli olması da davranışsal öz düzenlemenin gelişiminde oldukça etkili olmaktadır. Vygotsky, çocukların oyunda günlük hayatta olduğundan daha fazla öz kontrol sağladığını bu nedenle, oyunun davranışsal öz düzenleme becerilerini geliştirmek için yakınsak gelişim alanını yarattığını belirtmiştir (Savina, 2014). Oyun çocukların gönüllü olarak katıldıkları dikkatlerini, çalışan belleklerini, engelleyici kontrol becerilerini geliştirdikleri hem kendi davranışlarını hem de arkadaşlarının davranışlarını aktif bir şekilde düzenledikleri ve oyunun kurallarına uygun davranışlarda bulundukları dolayısıyla davranışsal düzenlemelerini aktif bir şekilde yaşayıp geliştirdikleri mucizevi bir etkinliktir. Tüm bu davranışsal düzenlemeyi geliştirici süreçleri içinde barındıran okul öncesi eğitimin çocukların bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere öz düzenleme becerilerinin gelişiminde oldukça etkili olduğu düşünülmektedir (Duncan,

Schmitt, Burke ve McClelland, 2018; Ertürk, 2013, s. 59-60; Florez, 2011). Bodrova ve Leong (2005) okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarında, çocukların okulda geçirdikleri zamanın kısıtlı dahi olsa çocukların duygusal, bilişsel ve davranışsal öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır.

Erken çocukluk döneminde çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin gelişiminde etkili olan çevresel faktörlerden biri de okul öncesi öğretmenleridir. Öğretmenler çocukların temel öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmada hayati bir rol oynamaktadır. Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarındaki günlük deneyimleri, davranışsal öz düzenleme becerilerini geliştirmek için bol miktarda fırsat sunmaktadır. Öğretmenler planlı, programlı, nitelikli bir eğitim ortamı oluşturarak ve çocuklarla etkileşimine özen göstererek bu fırsatlardan yararlanabilir. Örneğin öğretmenin çocukları saygıyla gözünün içine bakarak dinlemesi ve onları saygıyla dinlemeye, sabırla sırasını beklemeye, parmağını kaldırarak konuşmaya teşvik etmesi, dinlediği hikâyeye yaptığı etkinliğe dikkatini yoğunlaştırarak etkinliğin sonuna kadar sürecin içinde olması, dışsal uyarıcıları engelleyerek ve çaba sarf ederek olumlu davranışlarda bulunması, çocukların olumlu davranışlarının bilincinde olmasını sağlaması son derece önemli ve yararlı olacaktır. Davranışsal öz düzenleme becerileri erken dönemlerden itibaren geliştirilen çocukların okula hazır olmalarını, sosyalleşmelerini, akademik başarılarını, hayata uyumlarını sağlayacaktır (Calkins, 2007, s. 16; Florez, 2011). Ertürk (2013) de öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, öğretmenlerin çocuklarla yüksek nitelikte etkileşim kurduklarında; çocukların daha dikkatli oldukları, dürtülerini daha iyi kontrol ettiklerini, davranışlarını daha iyi düzenlediklerini ve sınıf içinde daha olumlu duygulara sahip olduklarını belirtmiştir (s. 141).

Erken çocukluk döneminde çocuklar davranışsal öz düzenlemenin gelişimi konusunda yüksek bir motivasyona sahiptir (Raikes, Robinson, Bradley, Raikes ve Ayoub, 2007; Ramani, Brownell ve Campbell, 2010) Araştırmalar, beynin ön bölgesinin olgunlaşması sonucunda, öz düzenleme ile ilgili pek çok gelişimsel değişikliğin erken çocukluk döneminde gerçekleştiğini göstermektedir (Bandy ve Moore, 2010; Blair, 2002). Bu

dönemde dikkat, engelleyici kontrol, çalışan bellek, gibi becerileri içinde barındıran beynin frontal ve prefrontal lobları, diğer beyin işlevlerinden daha hızlı bir gelişime ve çevresel kırılganlığa sahiptir. Yürütücü işlevler üzerindeki geliştirici çevresel etkiler dikkati, çalışan belleği, engelleyici kontrol becerilerini artırarak davranışlarını ortama, koşullara ve durumlara göre aktif bir şekilde düzenleyen, problemlerini etkili bir şekilde çözebilen, insani ilişkileri gelişmiş, akran etkileşiminde ve sosyal ilişkilerinde başarılı, sınıf kurallarına, aile içi kurallara, toplum kurallarına uyan, akademik olarak başarılı, öğrenme sorumluluğunun bilincinde olan ve sorumluluğunu üstlenen, kendi öz değerlendirmesini yapabilen okula uyumu yüksek ve hayatta başarılı bireylerin yetişmesine katkıda bulunur. Mizaç gibi gelişimi etkileyen genetik eğilimler olsa da çevre ve özellikle sosyal çevre davranışsal öz düzenleme becerilerinin gelişiminde güçlü bir biçimlendirici etki yaratır. İçinde bulunduğu koşullara göre davranışlarını uygun bir şekilde düzenleyemeyen bireylerin ise olumsuz, yıkıcı davranışlar sergileme ihtimalleri yüksektir. Dolayısıyla bu bireylerin çevreye uyum sağlamaları, kurallara uymaları zorlaşmakta, sosyal çevreleri tarafından dışlanmakta, okula uyumu ve dolayısıyla akademik başarıları daha düşük olabilmektedir (Akawi, 2011, s. 25; Blair, 2002; Blair ve Diamond, 2008; Blair ve Raver, 2015; Bronson, 2019, s. 88-182; Calkins ve Fox, 2002; Eisenberg, 2005; Ertürk Kara, Güler Yıldız ve Fındık, 2018, s. 4; Matthews, 2008, s. 141; McKown, Gumbiner, Russo ve Lipton, 2009; Skibbe, Montroy, Bowles ve Morrison, 2019).

2.2. Duygusal Düzenleme

2.2.1. Duygu

İnsan duyguları aracılığıyla ilişkilerindeki konumunu belirleyen sosyal bir varlıktır. Olumlu duygular olumlu ve huzurlu bir yaşam alanı oluştururken olumsuz duygular yıkıcı ve yıpratıcı bir yaşam alanı oluşturur. Bu nedenle insanın öncelikle kendi duygularını tanıması ve uygun bir şekilde ifade edbilmesi gerekmektedir. İnsanın kendi duygusunu tanıması, ilişkilerinde diğer insanların duygularını anlamasını ve anlamlandırmasını kolaylaştırır

böylece insanın sosyalleşmesine olumlu katkı sağlanmış olur. Bununla birlikte duyguyla ilgili diğer kavramların da biliniyor olması gereklidir (Akbaba, 2017, s. 8).

Duyguların gelişmeleri, derinlik dereceleri, süreklilik ve değişkenlikleri, türlü ve farklı oluşları dikkate alınacak olursa, duyguları tek bir kavram altında toplamak ya da karakterize etmek oldukça güçtür (Kuyucu, 2012, s. 9). Hatta duygunun ne olduğu sorusu tartışmalı bir konudur. William James 1884 yılında "duygu nedir?" sorusunu sormuştur. Aradan bir asırdan fazla bir süre geçmiş olmasına rağmen bugün hala duygunun gerekli ve yeterli koşullarını sağlayan kesin, net ve doğru bir tanımı yapılamamıştır (Rosch'den aktaran Gross ve Muñoz, 1995). Cole ve arkadaşları (2004) duyguyu hayatta kalmak için gerekli olan biyolojik donanımlar olarak tanımlarken, Campos vd. (1989) duygunun kişiler arası ve transaksiyonel önemine vurgu yapmakta ve duyguyu kişiyle çevresi arasındaki ilişkiyi oluşturan, devam ettiren veya bozan süreçler olarak tanımlamaktadır. Duygular hayatımıza tat katan bizi biz yapan özelliklerimizdir. Duygular, önemli fırsatlara ve zorluklara uyum sağlamayı koordine eden biyolojik temelli reaksiyonlar olarak görülür (Gross ve Muñoz, 1995). Hayattan sonuna kadar keyif almamızı sağlayan duygular, içimizde barındırdığımız mutlulukları, üzüntüleri bir başkasıyla paylaşarak ruhsal sağlığımızın önemli bir paçası olan kişiler arası iletişimi artırarak sosyalleşmemizi sağlar. Duygular yaşamımızda neyin gerçekten önemli olduğunun farkına varmamıza yardımcı olur. Bu nedenle, doğru ve yerinde kararlar vermede önemlidirler. Duygular kendilerini belirli bilişsel, davranışsal ve fizyolojik reaksiyonlarla göstererek yaşayacağımız olumlu veya olumsuz süreçleri daha az yıpranarak atlatmamızı ve çevremize uyum sağlamamıza yardımcı olur dolayısı ile duygular yeni durumlara uyum sağlamak için çok önemlidir (Denollet, Nykliček ve Vingerhoets, 2008, s. 3). Duygular çok çeşitli ve çok yönlü bir olgu olduğundan, fizyolojik uyarılma, nörolojik aktivasyon, bilişsel değerlendirme, dikkat süreçleri ve tepki eğilimlerini içerir (Thompson, 1994, s. 30; Thompson ve Calkins, 1996). Duygular, çevresel uyaranların değerlendirilmesinin sonucundan kaynaklanmaktadır. Davranışsal ve fizyolojik sistemleri içeren duygular ortaya çıkmakta olan davranışların belirleyicisi olurlar. Dolayısıyla duygular olmadan karar verme, yargılama, hayatta kalma ve temel faaliyetleri yerine getirme ve

sürdürme mümkün olmamaktadır (Başkan Sarıkaya, 2018, s. 5; Denollet, Nyklicek ve Vingerhoets, 2007, s. 3).

Hem sosyal hem de sağlık psikolojisindeki araştırmalar, belirli duygusal durumların, normal mekanik, fiziksel ve biyokimyasal işlevleri etkileyerek düşünce karar ve davranışlarda uygun olmayan sonuçlara neden olabileceğini göstermektedir (DeSteno, Gross ve Kubzansky, 2013). Olumlu duygular, bireyde olumlu ve istenir hisler uyandırabileceği gibi, olumsuz duygular da insanlarda rahatsızlık hissi uyandırabilir. Ancak temelde tüm duyguların işlevi, insanların çevrelerinde meydana gelen değişikliklere uyum sağlamasına katkıda bulunacak önemli bilgiler iletmektir. Bireyler bu iletilen bilgiler sayesinde hayatta kalabilmekte ve gündelik işlevlerini yerine getirebilecek davranışlar sergileyebilmektedirler (Gem, 2018, s. 7).

Duygu üzerine yapılan çalışmalar kapsamlı bir şekilde incelendiğinde iki farklı bakış açısıyla karşılaşılmaktadır. Bir bakış açısı duyguları mantıksız olarak yorumlayarak, duyguların yıkıcı düşünce ve dürtüleri açığa çıkaran irrasyonel güçler olduğunu belirtirken, diğer bir bakış açısı ise duyguların refahımız için neyin doğru neyin yanlış olduğunun ayırdına varmamızı sağlayan, bizleri zorlu anlardan başarıyla geçiren, bize bilgelik ve olgunluk kazandıran mekanizmalar olduğunu belirtmektedir. Aslında her iki bakış açısı da duyguları tanımlamaktadır. Bazen duygular yıkıcı olur, bazen de yardımcı olurlar. Buradaki zorluk, duygularımızı düzenlemenin yollarını bulmaktır, böylece yıkıcı yönlerini sınırlarken yardımcı özelliklerini de korumuş oluruz (Bariola, Gullone ve Hughes, 2011; John ve Gross, 2004).

2.2.2. Duyguların Doğası

Duygular, insan doğasının temel yönleridir. Duygular evrimseldir, bizim biyolojik ve kültürel mirasımızı oluşturur. Fiziksel ve sosyal çevremize adapte olmamızı sağlar. Bilincin gelişiminde ve işleyişinde kritik bir rol oynayan duygular; empati, sempati ve özen göstermedeki rolleriyle vicdan ve ahlaki davranışların temelini oluştururlar. Duygu

aktivasyonu, bizi sosyal ve fiziksel çevremizin ilginç ve zorlayıcı özelliklerine duyarlı hale getirir. Duygu hisleri, insan deneyiminin kalitesini tanımlar, uyarlanabilir düşünce ve eylemi motive eder, prososyal davranışları ve yaratıcı problem çözmeyi kolaylaştırır, mizaç ve kişiliğin temelini oluştururlar (Izard, 2002).

Duygu literatüründeki en yaygın kavramlardan biri, bazı duyguların özel bir statüye sahip olduğudur. Bu ayrıcalıklı duygular genellikle birincil veya temel duygular olarak adlandırılır. Temel duygu kavramı, farklı anlamlara gelmektedir. Bunlardan ilki, temel duygular, duygusal yaşamın önemli bileşenleri arasında yer almakta, tıpkı renkler gibi, daha karmaşık duyguları ortaya çıkarmak için bir araya gelen duygulardır. İkinci anlamı, biyolojik temelleri olan ve genlerde kodlu bulunan çok az sayıda olan duygulardır (Akan, 2014, s. 9). Izard ise, insan düşünce ve davranışlarında merkezi öneme sahip olan duyuların temel duygular olduğunu belirtmiştir (Izard, 2009). Izard, Plutchik, Tomkins, gibi bazı çağdaş araştırmacılar için, küçük bir temel duygular kümesi olduğu fikri, araştırmalarının merkezindedir. Bu araştırmacılar bazı duyguların temel olduğu konusunda ortak bir görüşe sahip olmalarına rağmen hangi duyguların temel olduğu konusunda farklı görüşlere sahiptirler (Ortony ve Turner, 1990). Bazı araştırmacılar mutluluk ve üzüntü olmak üzere iki temel duygu olduğunu belirtirken, bazı araştırmacılar ise korku, üzüntü, öfke, mutluluk ve sevgi olmak üzere beş temel duygu olduğunu belirtmiştir. Araştırmacılar biyolojik ve ilkel olarak temel duyguların insanların ve diğer türlerin hayatta kalması için gerekli olan ihtiyaçlarla ilgili özel evrimsel bir öneme sahip olduğuna inanırlar. Psikolojik açıdan ise bir duygunun temel duygu olarak ifade edilebilmesi için duyguların karışımından oluşmaması gerektiği belirtilir örneğin öfke bir temel duygu iken birden fazla duygunun karışımından oluşan kıskançlık ve sıkıntı gibi duyguların temel duygular olmadığı belirtilmiştir (Ortony ve Turner, 1990).

Power, (2010) üzüntü, mutluluk, öfke, korku, iğrenme olmak üzere beş temel duygu olduğunu belirtmiştir.

Üzüntü; Gerçek ya da olası kayıp ya da başarısızlık sonucu ortaya çıkan, insanda acı, heves kırıklığı, sıkıntı ve moral bozukluğu gibi durumlar oluşturan temel bir duygudur.

Mutluluk; Aristo'ya göre mutluluk, insan yaşamının biricik amacıdır. Hayatımız boyunca harcadığımız tüm çabalar mutlu olmak içindir ve mutluluk, ancak erdeme ve kusursuz bir karaktere ulaşarak yakalanabilir. Kişi ancak hayatının bütününü soylu bir biçimde yaşarsa mutlu olabilir. Mutluluk başarıya doğru hareket etme ya da değerli bir rolün ya da amacın tamamlanması sonucunda oluşur. Mutluluk memnunluk, huzur ve başarı akla getirmektedir. Mutluluk aynı zamanda kişilerin sosyal etkileşimlerini koordine etmelerine yardımcı olan temel duygulardan biridir.

Öfke; Algılanan bir etken aracılığıyla bir amacın ya da rolün hayal kırıklığı ya da engellenmesi sonucunda oluşur. Genel olarak öfke karşılanmayan isteklere ve beklentilere, arzulanmayan sonuçlara gösterilen saldırganlık, kızgınlık, hiddet gibi duygusal tepkilerdir.

Korku; Kişinin amaçlarına ya da benliğe, fiziksel ya da sosyal tehdit olduğu durumlarda oluşur. Beklenebilir veya gerçek ve tehlikeli olaylar karşısında kişinin hissettiği ağız kuruması, kalp çarpıntısı, coşku vb. belirtileri olan karmaşık fizyolojik değişmelerde belli olan duygudur. Her insanda var olan bir duygu biçimdir. Korkularımız bazen gerçek bazen de hayal gücümüzle beslenir. Korku hissi genel olarak herhangi bir tehdit istenmeyen bir olay esnasında ortaya çıkan bir duygudur.

İğrenme; Amaç ya da değerlilik rolüne ve bir kişi, nesne ya da fikrin kendisinden iğrenme sonucu oluşur. Bir nesneyi, kişiyi, fikri tiksinti verici bulmaktır (Akan, 2014, s. 31; Ortony ve Turner, 1990; Power'den aktaran Yıldız, 2014, s. 41; Soykan, 2003; Uğur, 2018, s. 29-29; Yıldız, 2014, s. 41).

Izard (2009) temel duygularla ilgili olarak;

- Temel duyguların temellerinin biyolojik-evrimsel süreçlere dayandığını;
- Her bir temel duygunun bireye hissettirdiklerinin birbirinden farklı olduğunu ve her bir temel duygu için farklı bir yüz ifadesi sergilendiğini;
- Temel duyguların sorunlara yönelik tepki ve eylemlerin organize edilmesine yardımcı olduğunu, ani sorunlarla karşılaştığımızda hayatta kalabilmek ve iyilik halinde olabilmek için kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir.

Yeni durumlara uyum sürecinde duygular belirli bilişsel, davranışsal ve fizyolojik reaksiyonlarla kendilerini gösterirler. Duygular aracılığıyla dikkatimizi çevrenin temel özelliklerine yönlendirebiliriz, kararsız kaldığımız durumlarda değerlendirmeler yaparak uygun kararlar vermemize koşullara göre davranışsal tepkilerimizi ayarlamamıza yardımcı olarak sosyal etkileşimlerimizi kolaylaştırır. Dolayısı ile duygular yeni durumlara uyum sürecinde ortaya çıkacak olan davranışın belirleyicisi olarak yer almaktadırlar. Duygular içsel süreçlerde olduğu gibi dışsal çevrenin düzenlenmesinde de önemli rol oynar ve hayata uyumumuzu kolaylaştırır. Yukarıda aktarılan işlevler açısından duygular olmadan hem hayatta kalma gibi temel faaliyetlerin hem de karar verme, yargılama, yordama gibi üst düzey zihinsel faaliyetlerin yerine getirilmesi ve sürülmesi mümkün olmamaktadır. Duygular geçmişten bugüne insan yaşamında kritik bir öneme sahiptir. Duygular sayesinde birey hayatta kalabilmekte, tehlikelere karşı kendini koruyabilmektedir ve bu şekilde çevreye uyum sağlayabilmektedir. Duygular dikkati, bilişsel süreçleri ve davranışları etkilemektedir. Fakat bu etkiler deneyimlenen duyguların kontrol edilip edilememe derecesine göre olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Sonuç olarak duyguların farkına varılıp bunlara uygun tepkiler verilmesi bireyden beklenilen durumdur (Demireğen, 2019, s. 7; Eldoğan, 2012, s. 31; Gross, 2014, s. 3; Vatan, 2014, s. 33).

Duygular oldukça işlevseldir çünkü iyi hali tehlikeye sokabilecek durumun çok hızlı fark edilmesini ve iyilik halini devam ettirmek için gerekli davranışın çok hızlı yapılmasını sağlar. Bu iki işlem çok hızlı, dinamik, sürekli, çevresel koşullara göre değişen ve çoğu zaman bilinçdışı süreçlerle hareket eden işlemlerdir. Duygular yararlı olmasına, bizim dünya ile etkileşimimiz hakkında bize önemli bilgiler sağlamasına rağmen, insanlar kariyerlerini, arkadaşlıklarını sürdürmek, üzerlerine düşen görevleri yapabilmek için, olumsuz duygularıyla başa çıkmak zorunda kalmaktadırlar. Duygular, özellikle belirli bir durum için yanlış türde, yoğunlukta veya süre içinde olduklarında, yardımın yanı sıra zarar verebilir. Böyle anlarda duygularımızı düzenlemeye çalışabiliriz. Duyguların belirli durumlarda düzenlenebileceği ve düzenlenmesi gerektiğine dair bu temel iç görü, yüzyıllar boyunca büyük dünya geleneklerinin her birinde iyi bir şekilde temsil edilir. Aslında duyguların

kendilerinden ziyade, işlevsel bir duygu düzenleme kişinin iyilik halinin öncüllerinden biri olarak düşünülmektedir (Akan, 2014, s. 60-61; Eldoğan, 2012, s. 31; Gross, 2014, s. 3).

Duyguların insan organizması için işlevsel bir değeri bulunmaktadır. Duygular bize dünya ve bizim bu dünyadaki yerimiz hakkında bilgi vermektedirler. Duygusal durumların başarılı bir şekilde düzenlenmesi sosyal uyum ve genel iyilik hali için önemlidir. Önemli yaşam amaçlarına ulaşmak, çok geniş bir ranjda bulunan duygusal durumlarla başa çıkılmasını ve bu duygusal durumlara katlanılmasını gerektirmektedir. Duyguların yaşamımızda önemli işlevleri bulunmasına rağmen, duygular bağlama ve ortama uygun olmadığında, aşırı olduğunda, oynaklık gösterdiğinde, esnek olmayan, katı bir şekilde kullanıldığında zarar verici bir biçim almaktadırlar. Duyguların insan yaşamında, kişinin psikolojik işlevselliği ve yeterliği üzerinde bu kadar önemli bir rolünün olması, duyguları psikopatolojinin kavramsallaştırmasında merkezi bir konuma koymaktadır. Duyguların anlaşılması ise duygu düzenleme kavramının ne olduğunun anlaşılmasını gerekli kılmaktadır. Duyguyu kontrol etme kapasitesi insan adaptasyonu için önemlidir (Akan, 2014, s. 191; Ochsner ve Gross, 2005).

Duygular, günlük hayattaki gerçekleştirdiğimiz birçok faaliyete yön vermektedirler. Davranışsal tepkileri verirken, olaylara ilişkin karar verme sürecinde, kişilerarası etkileşimlerde duygular önemlidir. Duygularımız bu anlamda hayatımızı kolaylaştırabileceği gibi yaşamı zorlaştıran bir durum haline de gelebilir. Duygular, bireyi belli bir yönde tepki vermeye zorlamamakla birlikte, bireyin nasıl davranacağına ilişkin ihtimali güçlendirir. Çünkü Duygular biyolojik olarak insan işleyişinin temel özellikleridir. Duygular, bireyin sağlıklı gelişimi için önemli olduğundan duyguların nasıl düzenlendiği de önemlidir. Duyguları düzenlemeyi öğrenmek önemli bir gelişimsel dönüm noktasıdır. Duygu düzenleme kavramının üzerinde odaklanılmasındaki temel nedenler, bireyin duygularının davranışlarını, karar verme sürecini, belleği, kişiler arası ilişkilerini etkileme gücüne sahip olması olarak gösterilebilir (Berber, 2018, s. 13; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; DeSteno, Gross ve Kubzansky, 2013; Gross, 2002, s. 281; Ochsner ve Gross, 2005).

2.2.3. Duygu Düzenleme

Duyguların insan organizması için işlevsel bir değeri bulunmaktadır. Duygular, günlük hayattaki gerçekleştirdiğimiz birçok faaliyete yön vermektedirler. Davranışsal tepkileri verirken, olaylara ilişkin karar verme sürecinde, kişilerarası etkileşimlerde duygular önemlidir. Duygularımız bu anlamda hayatımızı kolaylaştırabileceği gibi yaşamı zorlaştıran bir durum haline de gelebilir. Duyguların sıklıkla olumlu yönleri vurgulanmaktadır. Duygular her zaman işlevsel amaçlara hizmet etmez. Duygular, yanlış bir biçimde oluştuğunda, çok yoğun yaşandığında ve uygun olmayan bir bağlamda çok uzun süreli ortaya çıktığında zarar verici olabilir. Yaşam sürecinde deneyimlediğimiz çatışmalar, başarısızlıklar ve zaman zaman yaşadığımız kayıplar bizleri olumsuz etkilemektedir. Duyguların bazen zararlı olabileceği fikri, duyguların bir veya daha fazla yönünü azaltmayı, arttırmayı veya sürdürmeyi ifade eden duygu düzenleme kavramını ortaya çıkarmıştır. Duygu düzenleme esnasında bireyler coşkun duygusal tepkilerini kontrol altında tutmaya ya da değiştirmeye çalışabilirler. İnsanlar duygularını düzenleme konusunda olağanüstü bir kapasiteye sahiptir (Berber, 2018, s. 2; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Kring ve Sloan'dan aktaran Sarıtaş Atalay, 2014, s. 16; Ochsner ve Gross, 2005; Werner ve Gross, 2010, s. 18).

Duygularımızı nasıl düzenlemeliyiz onları önemsemeli miyiz yoksa aldırmamalı mıyız? Duygularımızı bastırmalı mıyız yoksa cesaretlendirmeli miyiz? Geçmişten günümüze farklı kültürlerde bu sorular farklı şekilde cevaplanmış olsa da tüm toplumlar duyguların bir miktar kontrol edilmesi yani düzenlenmesi konusunda aynı görüşte birleşmişlerdir (Gross, 1998). Thompson (1994), duygusal düzenlemeyi "kişinin hedeflerini gerçekleştirmek için özellikle yoğun ve zamansal özelliklerinde; duygusal tepkilerin izlenmesinden, değerlendirilmesinden ve değiştirilmesinden sorumlu olan dışsal ve içsel süreçlerden" oluşan bir süreç olarak tanımlar. Bu tanım, duygu düzenlemede yer alan birkaç önemli bileşeni içerir. (a) duyguların bastırılması ve arttırılması (b) dikkatin düzenlenmesi (c) duygusal tepkileri koruyan, geliştiren ve engelleyen iç süreçler ve başkalarının duygu düzenlemesini etkileyen dış etkiler bu tanımda yer almaktadır (Cassidy, 1994; Warfield,

2012, s. 7). Gratz ve Romer (2004) duyguların sağlıklı bir şekilde düzenlenebilmesi için; duyguların farkında olmak, duyguları anlamak, duyguları kabul edip uygun düzenleme stratejilerini kullanarak olumsuz tepkilerin kontrol edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Fark edilmeyen, açık bir şekilde anlaşılmayan ve kabul edilmeyen duyguların düzenlenmesinde güçlükler yaşanabileceğini belirtmişlerdir. Freud'a göre duygu düzenleme id ego ve süperego deneyimlerinde yer almaktadır. İdin kural tanımaz haz ve dürtü tatminli istekleri ile süperegonun aşırı kuralcı istekleri arasında denge görevi sağlayan ego duygularımızı düzenlemenin temelinde yer almaktadır. Eğer idin istekleri baskın olursa kırıcı, yıkıcı, saf çıkarcı insanlar olarak toplumun kabul edemeyeceği ve toplum tarafından dışlanan bir konumda yer alabiliriz. Benzer şekilde sadece süperegonun istekleri baskın olursa sürekli başkaları için yaşayan ve zamanla insan ilişkilerinde kullanıldığını düşünüp insanlardan uzaklaşan, kendi içine çekilip toplumdan ve sosyal hayattan uzaklaşan bireyler olarak psikolojik sorunlar yaşayabiliriz. Dolayısıyla ego aracılığıyla sağladığımız duygusal denge ile dünya ve insanlık ile uyumlu sağlıklı bireyler olabiliriz (Gross, 1998; Koole, 2009).

Duygu düzenleme terimi için tek bir tanım yoktur; Bununla birlikte, değişken tanımları birbirine bağlayan bazı ortak noktalar vardır. Bu tanımlar genellikle duygu düzenlemenin iki yönünden birini vurgular. Bazıları, bireyin durumsal taleplere hızlı bir şekilde tepki vermesine izin veren iç süreçleri (örneğin, dikkat, hafıza, eylem hazırlığı) ve sosyal iletişimi düzenlemede duyguların düzenleyici işlevlerine odaklanır. Diğerleri, bireyin bu hazırlık reaksiyonlarını izlemesine, geciktirmesine ve düzenlemesine ve bu durumsal taleplerin karmaşıklığına ve inceliklerine adapte olmasına olanak tanıyan duygunun düzenlendiği yolları (örneğin bilişsel kontrol, sosyal beklentilerin içselleştirilmesi) vurgulamaktadır. Duygu düzenleme, günlük deneyimlere daha toleranslı ve esnek bir şekilde çeşitli duygularla tepki verebilme, aynı zamanda gerektiğinde kendiliğinden ortaya çıkan tepkileri erteleyebilme becerisi olarak tanımlanabilir (Cole, Michel ve Teti, 1994).

Tüm veriler gözden geçirildiğinde duygu düzenleme kavramının, bireylerin duygusal uyarıcılara yönelik duygusal tepkilerini içinde bulundukları ortamın koşullarına uygun bir şekilde düzenleyebilme becerisi olduğu görülmektedir. Duygu düzenleme mekanizması

benliğimizde var olan olumlu bir özelliktir. Duygu düzenleme hedeflerimize ulaşabilmemiz, sosyal hayata uyum sağlayabilmemiz ve kendimizi iyi hissedebilmemiz için duygusal uyarılmanın başlaması, sürdürülmesi ve uygun bir şekilde yönetilmesidir. Duyguları düzenleyerek birey hem kendiyle hem de diğer insanlarla daha barışık, daha pozitif, daha mutlu ve daha sağlıklı ilişkiler kurabilir (Eisenberg ve Spinrad, 2004, s. 336-338; Ersan, 2017, s. 38; Işık ve Turan, 2015).

2.2.3.1. Duygu Düzenlemenin Özellikleri

- Duygu düzenleme, içsel düzenleyici süreçlerin yanı sıra dışsal faktörlere, özellikle de erken yaşlardan itibaren artan kültürel değerlerin farkındalığına dayanır. Yani, duygular sadece kendi kendini düzenleyen değildir, aynı zamanda başkaları tarafından da yönetilir (Carlson ve Wang, 2007; Thompson ve Calkins, 1996).
- Duyguların iç kontrol süreçleri arasında çaba sarfiyatı (örneğin, dikkat değiştirme ve odaklama), engelleyici kontrol (örneğin duyguları aktif bir şekilde bastırma), duygusal bilişler (örneğin bilişsel dikkat dağıtma ve yeniden yapılandırma) ve fizyolojik tepkileri yönetme (örneğin, iç kontrol ve modülasyon) bulunur (Warfield, 2012, s. 8).
- Duygusal düzenlemede gelişimsel değişim ve bireysel farklılıklar etkili olmaktadır. Örneğin çocuklar erken yaşlardan itibaren kendi sıkıntılarının farkına varmaya ve olumsuz duyguları hafifletmek için adımlar atmaya başlarlar. Bebekler de bakışları kaçırma, emme ve yakınlık arayışı dâhil olmak üzere ilkel biçimlerde duygu düzenleme ile meşgul olurlar (Carlson ve Wang, 2007).
- Aşırı korku veya hayal kırıklığı gibi davranışsal eğilimler, son bebeklik ve yürümeye başlayan çocuklarda duygu düzenlemenin gelişimini etkileyebilir (Calkins ve Fox, 2002).
- Duygu düzenleme, duygusal durumları hafifletmeye yönelik bir dizi yeterliliği içerir. Duygusal düzenleyici stratejilerin örnekleri, kendi kendini sakinleştirmeyi, üzücü olayları ve kışkırtıcı uyarıcıları yeniden düzenlemeyi ve duygusal olarak

yönlendirilen davranışı engellemeyi veya başlatmayı içerir (Chang, Schwartz, Dodge ve McBride-Chang, 2003).

- Duygu düzenleme, fizyolojik, bilişsel ve davranışsal düzeydeki süreçleri ifade eder. Yönetim, kendinden ve başkaları tarafından çeşitli stratejilerle gerçekleştirilebilir (Rydell, Berlin ve Bohlin, 2003).

Duygular engellenebilir, değiştirilebilir, azaltılabilir veya yoğunlaştırılabilir. Duyguların bu şekilde esnek bir yapıya sahip olması yaşadığımız duyguları ortama duruma veya koşullara göre düzenleyebilmemizi kolaylaştırmaktadır. Duygular davranışlarımızı, düşüncelerimizi ve fizyolojik süreçlerimizi etkiler. Yoğun duygular yaşadığımız anlarda bilişsel yeniden değerlendirme ve düzenleme yaparak ifade ve tepkilerimizi uygun şekilde sergileyebiliriz. Duygusal düzenleme becerilerimizin bilincinde olarak duygusal olarak yıpratıcı tüm duygularımızı düzenleyebiliriz (Campos, Mumme, Kermoian ve Campos, 1994; Erpınar, 2017, s. 3; Koole, 2009).

2.2.4. Duygusal Düzenleme Süreç Modeli

Gross tarafından geliştirilen duygu düzenleme süreç modeli öncül odaklı ve yanıt odaklı olmak üzere iki aşamadan; durum seçimi, durum değişimi, dikkatin yer değiştirmesi, bilişsel değişim ve tepki düzenleme olmak üzere beş stratejiden oluşmaktadır. İlk dört strateji öncül odaklı stratejiler olarak adlandırılmaktadır. Bu stratejiler duygusal tepkiden önce gerçekleşir ve yöntem olarak yeniden değerlendirme kullanılır. Yeniden değerlendirme, durumla ilgili değerlendirmeyi ya da kişinin bu duruma yönelik duygusal tepkileriyle ilgili değerlendirmeyi içerebilir. Yeniden değerlendirmenin sık kullanılması ile olumlu duygular dolayısıyla sağlıklı insan ilişkileri artar. Son strateji yanıt odaklı stratejidir. Duygusal tepki ortaya çıktıktan sonra kullanılır ve yöntem olarak bastırma kullanılır. Duygu bastırma, duygularla ilgili davranışların devam eden ifadesini bilinçli olarak engellemeyi içeren bir duygu düzenleme biçimidir. Bastırma, olumsuz duyguların davranışsal ifadesini kısa vadede azaltır ancak öznel deneyimlerini değil. Sosyal bağlamlarda, baskılayıcılar başkalarına

uygun şekilde cevap vermede başarısız olabilir ve kişiler arası etkileşimi önleyebilir (Gross ve John, 2003; Gross ve Levenson, 1993; Gross, Richards ve John, 2006, s. 15; John ve Gross, 2004; Werner ve Gross, 2010, s. 27).

Duygu Düzenleme Süreç Modeli Stratejileri:

Durum seçimi: Bu kategori, düzenleme için öncekine-odaklı bir yaklaşımdır. Yani bireyler deneyimleyecekleri duyguların sonucuna yönelik bir ön görü oluşturarak belirli durumlara katılmayı kabul etmeyi veya reddetmeyi ifade eden bir duygu düzenleme stratejisidir. Burada, durumlar arasından yapılan seçim ile pozitif duyguları artırmak ve negatif duyguları minimize etmek vardır. Bireylerin olumsuz durumlardan uzaklaşarak kendilerini güvende hissettikleri durumlara yönelmeleri söz konusudur. Örneğin serbest zaman etkinliğinde hangi merkezde oynayacağını belirlemeye çalışan çocuğun, kendisine sataşan, lakap takan arkadaşının bulunduğu merkez yerine sevdiği, kendini onun yanında rahat hissettiği, onunla oynarken kendini mutlu hissettiği arkadaşının bulunduğu merkezi tercih etmesi. Durum seçimi stratejisi bazı açılardan kötüye kullanılabilir. Kişiler duygu düzenleme esnasında bir anlık yarara odaklanarak uzun süreli zararı görmezden gelebilmektedir. Örneğin çekingen yapıda olan bireylerin topluluk içine girmekten kaçınması kısa sürelik zaman zarfında ona kendisini iyi hissettirmesini sağlarken, bu durum uzun zamanda sosyal hayatında bir yalıtıma ve olumsuzluklara neden olabilmektedir.

Durum değişimi: Bir durumun sonucunda oluşacak duygusal etkiden kaçınmak için doğrudan durumu değiştirmektir. Durum değişimi dışsal çevrede yapılacak değişikliklerle ilgilidir. Durum değişiminde fiziksel çevre değiştirilerek o çevrede meydana gelen duygusal tepkilerin değiştirilmesi ifade edilmektedir. Örneğin yüksek sesle bağırarak oyun oynayan kardeşlerinin yaptıkları gürültüden dolayı okuduğu kitabı anlayamayan çocuğun, kardeşlerine olan öfkesini dindirmek için onlardan sessiz bir şekilde oyun oynamalarını istemesi. Durum değişiminde fiziksel çevrenin değiştirilerek, o çevrede oluşan duygusal tepkilerin değiştirilmesi ifade edilmektedir. Süreç modelinin ilk iki stratejisini oluşturan durum seçimi ve durum değişiminin her ikisi de bir bireyin maruz kalacağı durumu şekillendirmeye yardımcı olur.

Dikkatin Yer Değiştirmesi: Kişinin yaşadığı bir olayın duygusal anlamda kendisinde nasıl etki yaratmasını istiyorsa o olayın en çok istediği taraflarına bakmasını, yani kendini istediği şekilde yönlendirmesini içerir. Dikkatin yer değiştirme stratejisi durum seçme stratejisinin daha içselleştirilmiş hali olarak düşünülebilir. Koşulların fiziksel ve çevresel özellikleri değiştirmeye olanak vermediği durumlarda kişinin dikkatini yönlendirmesini ifade etmektedir. Dikkatin yer değiştirmesi stratejisi dikkat dağıtma ve konsantrasyon olmak üzere iki farklı şekilde kullanılabilir. Dikkat dağıtma, kişinin dikkatini durumun farklı yerlerine odaklaması ya da hiç ilgisi olmayan fakat durumun duygusal etkisini azaltan başka durumlara vermesidir. Konsantrasyon ise, durumun duygusal boyutu üzerinde dikkatin yoğunlaşmasıdır. Örneğin annesinin öğüt ve tavsiyelerle dolu sıkıcı sohbetini dinlemek istemeyen çocuğun zihninden piknik planları yaparak dikkatini annesini konuşmalarına değil de kendi düşüncelerine yönlendirerek duygusal olarak sıkıcı bir durumdan kurtularak rahatlaması.

Bilişsel Değişim: Seçilen bir durumun ardından duygusal sonuçların ortaya çıkması mutlak yani değişmezdir. Kişinin odak noktasında yer alan duygusal durum hakkındaki algılarını, düşüncelerini, ortaya çıkan duygu durumlarını yeniden değerlendirdiği ve kendine göre anlamını değiştirdiği süreçtir. Bu strateji yoğun olarak olumsuz duyguları azaltmak için kullanılıyor olsa da hem olumlu hem de olumsuz duyguları azaltmak veya arttırmak için kullanılabilir. Bilişsel değişim sürecinde uygulanan yeniden düzenleme esnasında kişi kendi durumunu kendisinden daha az şanslı olan bir kişinin durumuyla karşılaştırarak olumsuz duygularını azaltır. Örneğin kendisinin seçtiği ayakkabıyı değil de annesinin seçtiği ayakkabıyı almak durumunda kalan çocuğun kendi yeni ayakkabılarını arkadaşının eski ayakkabısıyla karşılaştırarak mutlu olması.

Tepki Düzenleme: Duygusal tepki eğilimleri başladıktan sonra, ortaya çıkan deneyimsel, fizyolojik ve davranışsal yanıtları değiştirme çabasıdır. Bireyin içinde bulunduğu olumsuz duyguların sosyal ve psikolojik yönden rahatsız edici etkilerini azaltmak için yaptığı egzersizler tepki düzenleme tekniklerindendir. Örneğin istediği bir şeyi mızmızlanarak elde edemeyeceğini anlayan bir çocuğun istediği şeye sahip olabilmek için duygularını konuşarak

ifade etmesi de tepki düzenlemedir (DeSteno, Gross ve Kubzansky, 2013; Gross, 1998a; Gross, 1998b; Gross, 2002; Gross, 2008, s. 502-504; Gross, 2013; Gross ve John, 2003; Southam- Gerow, 2014, s. 21-23).

2.2.5. Erken Çocukluk Döneminde Duygu Düzenlemenin Önemi

Duygu düzenleme, neşe, zevk, sıkıntı, öfke, korku ve diğer duygular da dahil olmak üzere yüksek seviyelerde pozitif ve negatif duygular ile başa çıkmada yer alan süreçleri ve özellikleri karakterize etmek için kullanılan terimdir (Kopp, 1989). Southam- Gerow (2014) Duygu düzenlemeyi, sosyo-duygusal yeterlilik ve akıl sağlığındaki bileşik bir işlev olarak görür. Başka ifadeyle, duygu düzenleme becerisinin hem kişinin kişiler arası hem de içsel dünyasının işlevselliği için önemli bir kritik meydan okuyuş olduğunu belirtmiştir (s. 21). Linehan duygu düzenleme becerisinin psikolojik uyum, sosyal yetkinlik ve hatta bilişsel işlevsellik ile ilişkili olması nedeni ile en temel gelişimsel başarılardan biri olduğunu belirtmiştir (Linehan'dan aktaran Sarıtaş Atalay, 2014, s. 20). Çocukların duygu düzenleme becerileri arttıkça, baş etme stratejilerini geliştirme düzeyleri de artacaktır (Ertan, 2013, s. 35). Duygu düzenleme becerilerindeki eksikliklerin psikolojik bozuklukların dışsallaştırılması ve içselleştirilmesine katkıda bulunduğu bilinmektedir (Bariola, Gullone ve Hughes, 2011).

Yaşamın ilk yıllarından itibaren çocukların başarması gereken duygusal temelli birçok gelişimsel görevi vardır; hayal kırıklığını tolere etmek, başkalarına ilgi göstermek ve zevk almak, tehlikeyi tanımak, korku ve endişe ile baş etmek, kabul edilebilir davranış sınırları dahilinde kendini ve mülkiyeti korumak, hoş görmek makul dönemler için de yalnız olabilmek, öğrenmeye ilgi ve motivasyon, arkadaşlık gelişimi gibi tüm bu gelişimsel görevler, duyguların düzenlenmesini içerir (Cole, Michel ve Teti, 1994). Duyguları düzenleme becerileri de bu duygusal temelli görevlere karşılık gelecek şekilde yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkar. 2 yaşından itibaren çocuklar duyguların kendisi ve diğerleri üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu anlamaya başlarlar (Dennis ve Kelemen, 2009). Benzer şekilde duyguların ve duygu düzenleme becerilerinin erken dönemlerden

itibaren geliştiğini belirten araştırmacılar vardır. Perlman ve Pelphrey (2010) 4 yaşında, bilişsel duygu kontrolünde bir artış olduğunu belirtmişlerdir. Izard (2002) ise okul öncesi dönemde, suçluluk, utanç, gurur, kıskançlık gibi karmaşık duyguları yönetme yeteneğinde bir artış yaşandığını belirtmiştir. Özellikle 3 ile 6 yaşları arasındaki çocuklarda duygu düzenleme stratejilerinin gelişimi konusunda bir ilerleme yaşanmaktadır. 3-6 yaşlarında dil gelişimindeki hızlı ilerleme ile çocukların kelime dağarcıklarında bir artış meydana gelmekte, çocuklar duygularını ve düşüncelerini konuşarak ifade edebilmektedirler. Bu dönemde çocuklar dili daha etkin kullanabilmenin etkisiyle duygu ve davranışlarını düzenleyebilmekte kendini konuşarak ifade edebilmektedir (Izard, Woodburn, Finlon, Krauthamer-Ewing, Grossman ve Seidenfeld, 2011; Whitebread ve Basilio, 2012). Bu dönemde hız kazanan bilişsel gelişim ve çocuğun içerisinde bulunduğu sosyal çevresi duygu düzenleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla erken gelişim boyunca çocuğun duygusal reaktiviteyi kontrol etme veya modüle etme kapasitesinin artması bilişsel kontrolün artmasının bir sonucudur. Erken dönemlerden itibaren çocuklar, belirli durumların belirli duyguları uyandırdığını, yüz ifadelerinin belirli duyguları işaret ettiğini, duyguların davranışı etkilediğini ve başkalarının duygularını etkilemek için kullanılabileceğini anladığını göstermektedir. Dolayısıyla, erken yıllardan itibaren duygu düzenleme becerilerinin ve stratejilerinin edinilmesi gerçekten önemli bir başarı olarak kabul edilmekte etkili bir şekilde duygularını düzenleyebilen bireylerin daha nitelikli ve düşünce temelli davranışlar sergilediği sosyal ilişkilerinin daha sağlıklı ve nitelikli olduğu bu bireylerin toplumsal kabulünün ve çevresel uyumunun daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Dollar ve Stifter, 2012; Calkins, 2010; Campos, Mumme, Kermoian ve Campos, 1994; Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen, 2008; Cole, Michel ve Teti, 1994; Denham, 2007; De Veld, Riksen-Walraven ve de Weerth, 2012; Fox ve Calkins, 2003; Thompson, 1991; Perlman ve Pelphrey, 2010).

Literatür incelendiğinde duygularını sağlıklı bir şekilde düzenleyebilen çocukların genel olarak şu özelliklere sahip oldukları tespit edilmiştir;

- Sosyal yönden daha yetkin oldukları akranlarıyla ve yetişkinlerle daha sağlıklı ve olumlu bir etkileşim ve iletişim içinde oldukları belirtilmiştir. İyi düzenlenmiş bir duygu, çocuğu başkalarının duygularına karşı daha duyarlı bir hale getirerek duygusal olarak uygun tepkiler vermesini sağlar (Carlson ve Wang, 2007; Onchwari ve Keengwe, 2011; Thompson, 1994).
- Duygular insan yaşamı üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Duygular inançlarımızı, kararlarımızı ve davranışlarımızı olumlu veya olumsuz bir şekilde etkiler. Duygularını düzenleyebilen çocuklar daha sağlıklı düşünerek daha doğru kararlar verip daha uygun ve yapıcı davranışlar sergilerler (Denollet, Nyklicek ve Vingerhoets, 2007, s. 99; Havighurst, Wilson, Harley, Prior ve Kehoe, 2010).
- Duygular akademik başarı, algılayabilme, düşünebilme ve değerlendirebilme gibi zihinsel becerilerimiz ile ilgili durumlarda oldukça etkilidir. Duygularını düzenleyebilen çocukların zihinsel işlevlerini daha sağlıklı kullanarak daha iyi öğrenebildikleri dolayısıyla akademik başarılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Graziano, Reavis, Keane ve Calkins, 2007; Izard, 2002; Onchwari ve Keengwe, 2011; Herndon, Bailey, Shewark, Denham ve Bassett, 2013).

Olumsuz duyguların dışa dönük ifadesini düzenlemeyi öğrenmek, erken çocukluk döneminin önemli bir görevi ve sosyal yeterliliğin önemli bir göstergesidir (Kopp, 1989). Duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde bu yıllar kritik bir zaman aralığı olarak belirtilmektedir. Özellikle 3-6 yaşları arasında öz düzenleme becerilerinin gelişimi ile birlikte öz düzenlemenin bir alt boyutu olan duygu düzenleme becerilerinin gelişimi de hız kazanmaktadır. Erken dönemlerden itibaren çocuğun yakınsak gelişim alanında bulunan; anne, baba ve diğer aile bireyleri ile okul öncesi öğretmenlerine çocukların duygularını düzenlemeleri konusunda önemli görevler düşmektedir. Bu bireylerin uygun rol model olmaları, çocukların yoğun, olumsuz, yıkıcı, yıpratıcı, duygularını düşünerek, konuşarak, olumlu şekillerde ifade etmeleri konusunda rehberlik yapmaları, destekleyici girişimlerde bulunmaları çocukların duygusal karmaşıklıklarını yöneterek duygularını düzenleyebilmelerini, bilişsel ve fiziksel yönden daha sağlıklı bireyler olmalarını

sağlayacaktır. Destekleyici davranışlarda bulunmak, çocukların duygularını düzenlemelerine olanak sağlayarak olumsuz duyguların azalmasında etkili olur. Böylece ne yapacağını bilmez bir halde olan çocuğu, duygularını uygun şekilde ifade etmesi konusunda cesaretlendirir ve çocuk sosyal desteğin etkili bir duygu düzenleyicisi olduğunu da öğrenir. Aksi halde duygularını düzenlemekte sıkıntılar yaşayan çocukların sosyal, bilişsel ve akademik yönden sorunlar yaşayabilecekleri düşünülmektedir (Bariola, Gullone ve Hughes, 2011; Chen, 2015; Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen, 2008; Izard, Woodburn, Finlon, Krauthamer-Ewing, Grossman ve Seidenfeld, 2011; Sarıtaş Atalar, 2014, s. 36; Southam-Gerow, 2014, s. 24-25; Warfield, 2012, s. 22; Volling, McElwain, Notaro ve Herrera, 2002).

2.3. Duygu Düzenleme ve Davranışsal Öz Düzenleme Becerilerini Etkileyen Faktörler

Literatür incelendiğinde farklı değişkenlerin davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği ve farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerini etkileyen faktörler arasında yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne-babanın öğrenim durumu ve ailenin ekonomik durumunun etkili olabildiği görülmüştür.

Yaş: Davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerini yaş değişkenine göre inceleyen çalışmaların büyük bir çoğunluğunda yaş değişkeninin çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri üzerinde etkisinin olduğu ve çocukların yaşları arttıkça davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Astarlar, 2019; Aydın, 2018; Bayındır, Güven, Sezer, Akşin-Yavuz ve Yılmaz, 2017; Campbell, Eaton ve McKeen, 2002; Carlson ve Wang, 2007; Genç, 2019; Liew, Eisenberg ve Reiser, 2004; Melzi ve Fernandez, 2004; Sezgin ve Demiriz, 2016a; Thompson, Lewis ve Calkins, 2008; Tominey ve McClelland, 2011).

Cinsiyet: Cinsiyet faktörünün incelendiği çalışmaların bir kısmında çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu ve kız çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin

erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Altan, 2006; Astarlar, 2019; Brown ve Dunn, 1996; Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998; Chaplin, Cole ve Zahn Waxler, 2005; Fırat, 2020; Fivush, 2007; Onchwari ve Keengwe, 2011; Matthews, Cameron Ponitz ve Morrison, 2009; Saarni, 1984; Samar, 2019; Sezgin ve Demiriz, 2016a; Sille, 2016; Şamlı, 2019; Şepitçi, 2018; Ural vd., 2015; Ünsal, 2010; Von Suchodoletz ve Gunzenhauser, 2013; Yağmurlu ve Altan, 2010). Ancak araştırmaların bir kısmında ise davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerisi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır (Akman, 2019; Aktaş, 2019; Balaban, 2020; Batum ve Yağmurlu, 2007; Bayındır, Dağal ve Önder, 2018; Bozkurt Yükçü, 2017; Carlson ve Wang, 2007; Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen, 2009; Doğruyol, Türküler Aka ve Enisoğlu Tilbe, 2017; Erel, 2016; Ertürk, 2013; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Gelgör, 2016; Gür, 2018; Jahromi ve Stifter, 2008; Mehmetoğlu Yontar, 2019; Mercan, 2019; Morris vd., 2011; Omrak, 2019; Önder, 2019; Özdemir, 2019; Özkan, 2019; Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007; Tekin, 2018; Tucker, 2010).

Kardeş Sayısı: Yapılan çalışmaların bir kısmında kardeş sayısının çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenlemelerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı ve kardeş sayısı arttıkça çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenlemelerinin azaldığı belirtilmiştir (Akbaba, 2017; İleri, 2019; Mercan, 2019; Tutkun, Tezel Şahin, ve Işıktekiner, 2016; Yılmaz, 2019). Ancak yapılan bazı çalışmalarda ise kardeş sayısı ile davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir (Bozkurt Yükçü, 2017; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Köse, 2019; Mehmetoğlu Yontar, 2019; Özkan, 2019; Sezgin ve Demiriz, 2016a; Şahin, 2019; Şepitçi, 2018; Tekin, 2018; Ünsal, 2010).

Anne-Baba Öğrenim Durumu: Yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunda çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri ile anne-baba öğrenim durumu arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır (Akbaba, 2017; Bozkurt Yükçü, 2017; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Dereli, 2016; Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan, 2011; Goodman, Crouter, Lanza, Cox ve Vernon-Feagans, 2011; Gökşen, 2019; Gülgez, 2018; Kale, Çağdaş

ve Tepeli, 2013; Kurbet, 2010; Mehmetoğlu Yontar, 2019; Önder, 2019; Özdemir, 2019; Samar, 2019; Sezgin ve Demiriz, 2016a; Şamlı, 2019; Şepitci, 2018; Temiz, 2019; Üredi ve Ulum, 2017; Wanless, McClelland, Tominey ve Acock, 2011; Yılmaz, 2019). Çalışmalarda anne-babanın Öğrenim durumu arttıkça çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ailenin Ekonomik Durumu: Yapılan çalışmaların bazılarında ailenin içinde bulunduğu ekonomik durumun çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu, ailenin aylık geliri arttıkça, çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin arttığı belirtilmiştir (Altan, 2006; Bozkurt Yükçü, 2017; Cabrera, Shannon ve Tamis-LeMonda, 2007; Cadima, Enrico, Ferreira, Verschueren, Leal ve Matos, 2016; Dilworth-Bart, Khurshid ve Vandell, 2007; Erel, 2016; Howse, Lange, Farran ve Boyles, 2003; Karakurt, 2019; Kurt, 2015; Mehmetoğlu Yontar, 2019; Omrak, 2019; Raver, 2004; Raver, Blair ve Willoughby, 2013; Samar, 2019; Sektnan, McClelland, Acock ve Morrison, 2010; Temiz, 2019; Yükçü ve Demircioğlu, 2017). Fakat bazı çalışmalarda ise ailenin aylık gelirine göre çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (Bayındır, 2016; Dağgül, 2016; Garner ve Spears, 2000; Gelgör, 2016; Gökşen, 2019; Kayhan Aktürk 2015; Köse, 2019; Koca, 2019; Şahin, 2019).

2.4. İlgili Araştırmalar

Davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalar yakın tarihten başlanarak tarih sırasına göre verilerek sunulmuştur.

2.4.1. Davranışsal Öz Düzenleme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Orhan Taşkoyan (2020) 48-72 aylık çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ile sosyal değer kazanımları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasına bağımsız anaokulu ve anasınıflarına devam eden 178 kız, 199 erkek olmak üzere toplamda 377 çocuk katılmıştır.

Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)" ve “Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği” uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin çocukların cinsiyetlerine ve babanın öğrenim durumuna göre; çocukların sosyal değer kazanımlarının ise annenin ve babanın öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiğini saptamıştır. Aynı zamanda davranışsal öz düzenleme becerileri ile sosyal değer kazanımları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özkür (2019) deneysel desende tasarladığı çalışmasında embedded öğrenme temelli hareket eğitim programının, 5 yaş grubu çocukların görsel-motor koordinasyon ve davranışsal öz-düzenleme gelişimlerine etkisini incelemiştir. Çalışmaya kontrol grubundan on beş (yedi kız ve sekiz erkek) ve deney grubundan on beş (yedi kız ve sekiz erkek) olmak üzere toplam otuz çocuk katılmıştır. Deney grubu çocuklara 12 hafta boyunca, haftada üç gün embedded öğrenme temelli hareket eğitim programı uygulanmıştır. Çalışmanın verileri “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği” ve “Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda embedded öğrenme temelli hareket eğitim programının, çocukların davranışsal öz-düzenleme ve görsel-motor koordinasyon becerilerine anlamlı ve olumlu düzeyde etkisi olduğunu tespit etmiştir.

Temiz (2019**)** çalışmasında okul öncesi eğitimi alan çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini çocuğa ve aile ortamına ilişkin değişkenler ve ebeveyn tutumları açısından incelemiştir. Araştırmaya 201 çocuk ve ebeveyni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, “Demografik Bilgi Formu”, çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla “Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)” ve “Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, davranışsal öz düzenleme becerileri ile otoriter ebeveyn tutumu ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumu arasında anlamlı, düşük ve negatif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuştur. Aynı zamanda öz düzenleme becerilerinin okul öncesi eğitim alma yılı, anne-baba öğrenim durumu, gelir durumu ve anne çalışma durumu, eve alınan kitap sayısı ve yaşanılan yerleşim yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini bulmuştur.

Astarlar (2019) ilişkisel tarama modelini kullanarak gerçekleştirdiği çalışmasında okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocuklarının davranışsal düzenleme ve öz düzenleme ölçeği öğretmen formu kullanılarak saptanan öz düzenleme becerilerinin altı aylık dönem içinde değişiklik gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmaya okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş aralığındaki 149 çocuk katılmıştır. Araştırmada "Kişisel Bilgi Formu", "Baş-Ayak Parmakları-Diz-Omuzlar" ve "4-6 Yaş Çocukları İçin Öz düzenleme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların davranışsal öz düzenleme ve öz düzenleme ölçeği puanlarının birinci, ikinci ve üçüncü ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda öz düzenleme becerilerinin çocukların cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitime devam etme yılı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Sezgin Ulus ve Şahin (2019) çalışmalarında 4-6 yaş çocuklarının davranış düzenleme becerileri ile ses bilgisel farkındalık, görsel eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 68 kız 76 erkek olmak üzere toplamda 144 okul öncesi dönemdeki çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Ses Bilimsel Farkındalığı, Görsel Eşleştirme ve Yazı Öncesi Alt Testleri" ile "Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO) Görevleri Ölçme Aracı" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda davranış düzenleme becerilerinin, ses bilgisel farkındalık ve yazı yazma öncesi becerilerle ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Pazarbaşı (2019) çalışmasında çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya özel anaokuluna devam eden 66 ayını doldurmuş 56 çocuk katılmıştır. İlişkisel tarama deseninin kullanıldığı çalışmanın verilerini toplamak amacıyla "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" ve "Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda dikkat süresi uzun çocukların dürtü kontrolünde başarılı oldukları, dürtü kontrolü arttıkça, davranış

kontrolünün de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca davranış düzenleme puanının artmasıyla sosyallik puanının da arttığı tespit edilmiştir.

Erkan ve Sop (2018) çalışmalarında ebeveyn tutumları, çocuklarda görülen davranış problemleri, çocukların öz düzenleme becerileri ve okul hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya anaokullarına devam eden 66-72 aylık 140 çocuk, bu çocukların ebeveynleri ve okul öncesi kurumlarda çalışan 8 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla "Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)", "Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ)" ve "Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ebeveyn tutumlarının çocukların okula hazır bulunuşluğunu anlamlı bir şekilde yordamadığı, çocukların dikkat-dürtü kontrol becerilerinin endişeli/ağlamaklı olma davranışını negatif yönlü yordadığı, çocukların dikkat-dürtü kontrol becerilerinin çocukların okula hazır bulunuşluklarını ise pozitif yönlü yordadığını tespit etmişlerdir.

Şepitci (2018) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların öz düzenleme becerileri ile okula uyumları arasındaki ilişkiyi incelemeye, aynı zamanda öz düzenleme ve okul uyumu becerileri düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubu 350 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada, "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)" ve "5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların öz düzenleme ve okula uyum becerilerinin çocuğun yaşına, devam ettiği okul öncesi kurumunun türüne, anne ve babanın yaşına, anne ve babanın öğrenim durumuna, anne ve babanın mesleğine, aile tipine göre istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Ayrıca, çocukların okula uyum becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Tuncer (2018) müdahale deseninde gerçekleştirdiği çalışmasında okul öncesi çocuklarının yürütücü işlevlerinin gelişimini desteklemeye yönelik öğretmen eğitim programının etkililiğini incelemiştir. Araştırmacı öncelikle geliştirdiği Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Yürütücü İşlevlerini Destekleyen Stratejileri Kullanma Yeterliliklerini

Değerlendirme Aracını 285 öğretmene uygulanmıştır. Daha sonra okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla yürütücü işlev becerisi ve üstbilişe dayalı bir öğretim yaklaşımını temel alan, 60 saatlik bir eğitim programı geliştirerek 23 öğretmene uygulamıştır. Eğitim programının uygulanmasından önce ve sonra eğitime katılan ve katılmayan gruptaki öğretmenlere "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Yürütücü İşlevlerini Destekleyen Stratejileri Kullanma Yeterliliklerini Değerlendirme Aracı" uygulamıştır. Her iki gruptaki öğretmenlerin sınıfından kura ile seçilen toplam 80 çocuğa da eğitimden önce ve eğitimden sonra Nesne Seçiminde Esneklik Görevi (NSEG) ve Baş-Ayak-Diz Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY) görevleri uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, davranışsal öz düzenleme, tepkiyi dizginleme, dikkati sürdürme, hedefe odaklı sebat gösterme ve görevi başlatma ile zaman yönetimi becerilerinin eğitim alan öğretmen grubunun lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Eğitim alan ve almayan gruptaki öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklara uygulanan ölçeklerin sonucunda ise, soyutlama becerisi ve bilişsel esneklik puanlarıyla, davranışsal öz-düzenleme puanları arasında eğitim alan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların lehine almayan gruba göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Sezgin ve Demiriz (2017) çalışmalarında oyun tabanlı eğitim programının 48-60 aylık çocukların davranışsal düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Deneysel desende tasarlanan araştırmaya 54 çocuk katılmıştır. Araştırmanın verileri "Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)" ile "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODÖ)" ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında son-test puanları açısından deney grubu çocukları lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişlerdir.

Doğruyol, Aka ve Tilbe (2017) yaptıkları çalışmada demografik değişkenler ve ebeveynlik tutumlarının etkileri kontrol edilerek okul tipinin davranışsal düzenleme becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmaya 53-78 aylık özel ve devlet okullarında okul öncesi eğitime devam eden, 80 erkek, 63 kız olmak üzere toplamda 143 çocuk ve onların anneleri katılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla "Demografik Bilgi Formu", "Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (AHÇYT)" ve çocukların davranış

düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla "Kafa Ayaklar Dizler Omuzlar Ölçümü (KADO) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyi ile sıkı disiplinin davranışsal düzenleme becerilerini yordadığı ve demografik değişkenler ile ebeveynlik tutumlarının etkileri kontrol edildikten sonra, okul tipi değişkeninin davranışsal düzenleme becerilerini anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Ertürk Kara (2017) çalışmasında çocukların davranışsal becerilerinin erken akademik becerilerini yordamadaki rolünü incelemiştir. Araştırmaya okul öncesi dönemdeki 60-72 aylık 60 çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, "Çocuk Davranışı Derecelendirme Ölçeği- ÇDDÖ", "Erken Çocukluk Döneminde Matematik içerik Standartları Ölçeği" ile "Fonolojik Duyarlılık Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, davranış düzenleme ve kişiler arası sosyal becerilerinin matematik becerilerinden sayı/sayma/işlem farkındalığı, ölçüm farkındalığı, geometri ve uzamsal mantık farkındalığı ve veri toplama/istatiksel farkındalık becerileri ile ilişkili olduğunu, bu becerileri anlamlı düzeyde açıkladığını saptamıştır. Bununla beraber çocukların kişilerarası sosyal becerinin fonolojik farkındalık becerileri ile ilişkili olduğu ve bu becerileri anlamlı düzeyde açıkladığını tespit etmiştir. Aynı zamanda Çocuk Davranışı Değerlendirme ölçeğinin okul öncesi dönemdeki Türk çocukların davranışsal becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu belirtmiştir.

Wanless, Kim, Zhang, Degol, Chen ve Chen (2016) çalışmalarında 3,5-6 yaş arası Tayvanlı çocukların davranışsal düzenleme becerilerinin matematik ve kelime bilgisi ile ilişkisini incelemişlerdir. 192 Tayvanlı çocuğun davranışsal düzenleme becerileri, 18 aylık zaman diliminde üç kez "Baş-Ayak parmakları-Dizler-Omuzlar görevi (HTKS)" kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmede "Erken Matematik Yeteneği Testi-2" ile "Peabody Resimli Kelime Testi" de kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların davranışsal düzenleme becerileri ile kelime bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu fakat matematik becerileri ile davranışsal düzenleme becerileri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Cadima vd. (2016) çalışmalarında sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan ve olmayan çocuklarda sınıf etkileşimlerinin kalitesi ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi

incelemişlerdir. Araştırmaya 35-80 aylık, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı 233, dezavantajlı olmayan 252 olmak üzere iki grup okul öncesi çocuk katılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla, "Baş-Ayak-Dizler-Omuzlar (HTKS)", "Okul Öncesi Öz-Düzenleme Değerlendirmesi (PSRA)", "Duygu Düzenleme Kontrol Listesindeki yedi madde (ERC)", "Çocukların Davranış Anketi Kısa Formu (CBQ)", "Demografik Bilgi Formu" ile sınıf içi değerlendirme puanlama sistemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf kalitesi olumlu davranışsal öz düzenleme ile pozitif olarak ilişkilendirilmiştir. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bir bölgede yaşamaya ya da yaşamlarında aile risklerinin sayısına bakılmaksızın, yüksek kaliteli sınıf etkileşimi yaşayan çocukların, davranışsal öz düzenleme konusunda daha yüksek performans gösterdiği bulunmuştur. Aynı zamanda sosyoekonomik olarak dezavantajlı çocukların, çalışma belleği, dikkatin esnek kullanımı ve engelleyici kontrol gibi davranışsal düzenleme konularında daha az performans gösterdiği saptanmıştır. Sonuç olarak erken çocukluk eğitiminin kalitesi ile öz-düzenleme becerilerinin pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Sezgin ve Demiriz (2016b) araştırmalarında davranış düzenleme becerilerini değerlendirmek için geliştirilen, "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)" Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. Araştırmaya okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 ay arası 591 çocuğun velisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, ölçeğin Türkçe formunun okul öncesi çocukların davranışsal düzenleme becerilerini değerlendirmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu tespit etmişlerdir.

Sezgin (2016) çalışmasında "Oyun Temelli Davranışsal Öz-Düzenleme Eğitim Programının" anaokuluna devam eden 48-60 ay arası çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerine etkisini incelemiştir. Kontrol gruplu ön test-son test modeline dayalı deneysel bir çalışma olarak yürüttüğü araştırmaya anaokuluna devam eden, 27 deney, 27 kontrol grubu olmak üzere toplam 54 çocuk katılmıştır. Deney grubunda yer alan çocuklara araştırmacı tarafından geliştirilen "Oyun Temelli Davranışsal Öz Düzenleme Eğitim Programı" uygulanmıştır. Çalışmada, araştırmacı tarafından geçerlik güvenirlik çalışması

yapılan “Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)” ile “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODÖ)” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu çocuklar arasında Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)” ve “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODÖ)” son test puanları açısından, deney grubunda yer alan çocukların lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Sezgin ve Demiriz (2016a) çalışmalarında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerini bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Çalışmaya anaokulları ve anasınıflarına devam eden 288 kız, 303 erkek olmak üzere 591 çocuk katılmıştır. Çalışmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, okula devam süresi ve anne-baba öğrenim durumu değişkenlerinden etkilendiğini saptamışlardır.

Cadima, Gamelas, McCelland, Peixoto (2015) çalışmalarında ailenin sosyodemografik risk faktörleri ile çocuğun akademik başarısı ve davranışsal öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaya 86 kız ve 100 erkek olmak üzere toplamda 186 Portekizli çocuk, aileleri ve okul öncesi öğretmenleri katılmıştır. Çalışmanın verileri “Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (HTKS)”, “Portekiz Dil Değerlendirme Testinin alt testi”, “Erken Matematik Testi-3’ün Portekizce çevirisi” ve “Sözel IQ Wechsler Zekâ Testi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda davranışsal öz düzenleme becerilerinin akademik başarı ve ailenin sosyodemografik riski arasındaki ilişkide aracı rolü olduğu, ailenin sosyodemografik riskinin çocukların akademik ve davranışsal öz düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Aynı zamanda çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin akademik başarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Sezgin ve Demiriz (2015) araştırmalarında davranış düzenleme becerilerini değerlendirmek için geliştirilen, “Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO)” görevlerini ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. Araştırmaya bağımsız anaokulu ve anasınıflarına devam eden 36-72 ay arası 591 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda, “Baş-

Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO)" görevleri ölçme aracının Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu saptamışlardır. Aynı zamanda kız ve erkek çocukların davranış düzenleme becerilerinin benzer özellikte olduğunu ve çalışmaya katılan çocukların aldıkları puan ortalamalarının yaşa göre arttığını tespit etmişlerdir.

Tilbe (2015) çalışmasında erken çocukluk döneminde davranış düzenlemesi, ebeveynlik tutumu ve davranış sorunları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 53-78 ay arası, 80 erkek, 63 kız olmak üzere toplamda 143 çocuk katılmıştır. Çalışmanın verileri "Demografik Bilgi Formu", "Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (HTKS)", "Ebeveynlik Tutum Araştırma Envanteri (PARI)", "Güçlü ve Zorluklar Anketi (SDQ)" ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ebeveynlik tutumlarının ve davranış probleminin erken çocukluk döneminde davranış düzenleme becerileriyle ilişkili olduğu, olumsuz ebeveynlik tutumlarının çocuk davranış düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkilediği, daha düşük seviyede davranış düzenlemesi olan çocukların ise hiperaktivite ve akran sorunları gibi davranış problemleri yaşama olasılığının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul türü değişkeni ile davranışsal düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu özel okula giden çocukların davranış düzenleme puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Gündüz, Yağmurlu ve Harma (2015) çalışmalarında çocukların çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlev becerilerinin ebeveynlik ile çocukların sosyo-duygusal yeterliliği arasındaki ilişkilerde arabuluculuk rolünü incelemişlerdir. Çalışmaya, okul öncesi eğitime devam eden 109 kız, 108 erkek olmak üzere toplamda 217 çocuk, anneleri ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada yürütücü işlev becerileri için kalem tıklatma görevi, çaba gerektiren kontrol için Çocuk Davranış Ölçeğinin dikkat değiştirme, dikkat odaklama alt testleri, engelleyici kontrol ile sosyal yeterlilik için Penn Etkileşimli Akran Oyun Testi'nin oyun etkileşimi alt boyutu kullanılmıştır. Anne duyarlılığı ve güç dayatması için Çocuk Yetiştirme Anketi sıcaklık alt testi ile ceza ve itaat davranışı alt testleri, duygusal yeterlilik için Duygu Bilgi Testi, Depresyon belirtileri için ise Beck Depresyon Envanteri kullanılmıştır. Ebeveyn tutumlarının çocuğun çaba gerektiren kontrol becerisi ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu,

annelerin maruz kaldığı ılımlı depresif duygu düzeylerinin bile, sert çocuk yetiştirme oranını arttırarak küçük çocuklarda erken çaba gerektiren kontrol ve sosyo-duygusal gelişim için bir risk faktörü sunduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca sosyal duygusal yeterliliğin çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlev becerileri ile ilişkili olduğunu saptamışlardır.

Son, Lee ve Sung (2013) çalışmalarında okul öncesi çocukların davranışsal düzenleme becerileri, okula hazır olma durumları ve sınıf becerileri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaya okul öncesi eğitime devam eden 3-5 yaş arası Güney Koreli 229 çocuk katılmıştır. Araştırmada davranış düzenlemenin doğrudan ölçüm aracı olan "Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (HTKS)" görevlerini ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda davranışsal düzenleme ve akademik becerilerde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığını fakat çocukların sınıf içi durumlarında ve sosyal becerilerde, cinsiyetin etkili olduğunu ve kız çocuklarının puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca erken okuma becerilerinde davranışsal düzenleme ve cinsiyetin etkili olduğunu, davranışsal düzenlemenin erken okumaya katkısının erkek çocuklar için olumlu ve güçlü olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar okul öncesi dönemde çocukların davranışsal düzenleme becerilerinin desteklenmesi gerektiğini çünkü davranış düzenlemenin okula hazır olmada önemli bir rolü olduğunu belirtmişlerdir.

Wanless vd. (2013) ABD, Tayvan, Güney Kore ve Çin olmak üzere dört toplumdan 3-6 yaş arası 814 çocuğun katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında davranışsal düzenlemedeki cinsiyet farklılıklarını incelemişlerdir. Araştırma verileri davranışsal düzenlemenin doğrudan bireysel ölçüm aracı olan "Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (HTKS)", öğretmen aracılığıyla çocukların sınıf ortamındaki davranışlarını belirlemeye yarayan "Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği (CBRS)" ve okula hazır bulunuşluk (matematik, kelime bilgisi ve erken okuryazarlık) değerlendirme araçları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda Amerika Birleşik Devletleri'ndeki kızların bireysel davranış düzenleme (HTKS) becerilerinin erkeklerden önemli ölçüde daha yüksek olduğu, ancak hiçbir Asya toplumunda önemli cinsiyet farklılıklarının olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen tarafından sınıf ortamında Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği (CBRS) kullanılarak yapılan

değerlendirme sonucunda ise Tayvan, Güney Kore ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki kız çocuklarının davranış düzenleme becerilerinin erkeklerden önemli ölçüde daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Aynı zamanda her iki cinsiyet için de bireysel ve sınıfsal davranışsal düzenleme becerilerinin, kız ve erkek çocuklar için tüm toplumlarda okula hazır olmanın birçok yönüyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Von Suchodoletz, Gestsdottir, Wanless, McClelland, Birgisdottir, Gunzenhauser ve Ragnarsdottir (2013) çalışmalarında davranışsal öz düzenleme becerilerinin küçük çocukların erken akademik başarılarına etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Almanya ve İzlanda'dan 36 sınıfın her birinden 211 erkek, 201 kız olmak üzere toplamda 412 çocuk 318 ebeveyn ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Head Toes Knees Shouders (HTKS)", "Child Behavior Rating Scale (CBRS)", "Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-4)" ve "Kaufman Assesment Batery for Children (K-ABC-II)" ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların gelişiminde davranışsal öz düzenleme becerilerinin etkili olduğu, davranışsal öz düzenleme becerileri yüksek olan çocukların akademik becerilerinin de daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda kız çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin erkek çocuklarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Von Suchodoletz ve Gunzenhauser (2012) çalışmalarında Alman okul öncesi çocuklarında davranışsal düzenleme becerilerinin gelişimi ile erken matematik ve kelime bilgisi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 3-4 yaş arası okul öncesi eğitime devam eden 60 çocuk oluşmaktadır. Davranış düzenleme becerilerini değerlendirmek için "Head to Toe (HTT)", akademik becerilerin (matematik ve kelime bilgisi) ölçümleri için ise "Battery for Children (K-ABC-II)" Alman versiyonu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 3-4 yaşları arasındaki çocukların davranış düzenleme becerilerinde önemli kazanımlar olduğunu, kız çocukların davranışsal düzenleme becerilerinin erkek çocuklarından daha yüksek olduğunu aynı zamanda davranış düzenleme becerileri ile akademik beceriler arasında da pozitif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Wanless, McClelland, Tominey ve Acock, (2011) çalışmalarında demografik risk faktörlerinin çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. İngilizce öğrenmeye başlama ve düşük gelir durumları risk faktörleri olarak belirlenmiştir. Araştırmaya 12 sınıftan 93 çocuk katılmıştır. Araştırma verileri çocuğun yaşı, çocuğun cinsiyeti, annenin öğrenim durumu ve çocuğun etnik kökenini içeren "Kişisel Bilgi Formu" ve davranışsal düzenlemenin doğrudan ölçüm aracı olan "Head to Toe (HTT)" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda ailenin gelir düzeyi ile çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, düşük gelirli ailelerden gelen çocukların, ekonomik açıdan avantajlı akranlarına göre daha düşük davranış düzenleme becerileri ile okula başladıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda aile gelir düzeyi düşük olan fakat İngilizce konuşan çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin İngilizce konuşmayı öğrenen çocuklardan daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Tominey ve McClelland (2011) çalışmalarında davranışsal öz düzenleme becerilerine yönelik hazırlanan oyun etkinliklerinin çocukların davranışsal öz düzenleme ve erken akademik becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sürecinde 6 hafta boyunca 16 oyun etkinliği uygulanmıştır. Çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 65 çocuk katılmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" ve davranışsal öz-düzenlemenin direkt ölçüm aracı olan "Baş-Ayak parmakları-Dizler-Omuzlar (HTKS)" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda oyun temelli davranışsal öz düzenleme etkinliklerinin çocukların davranışsal öz düzenleme ve akademik becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Raver, Li-Grining, Bub, Jones, Zhai ve Pressler (2011) 35 Head Start sınıfına devam eden 602 çocuğun katıldığı çalışmalarında Chicago Okula Hazır Bulunuşluk Projesi kapsamında sosyo ekonomik düzeyi düşük çocukların öz düzenleme becerileri ile okula hazır olma durumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öz düzenleme becerileri kapsamında dikkat, yönetici işlev ve engelleyici kontrol yer alırken okula hazır bulunuşluk kapsamında ise, harf ve kelime bilgisi, matematik becerileri yer almıştır. Araştırmanın verileri "Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği (Preschool Self Regulation Assesment-PSRA)" ve "Peabody ve Early

Math Skills" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda Chicago okula hazırlık programının çocukların yönetici işlev, engelleyici kontrol, harf ve kelime bilgisi, matematik becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Ivrendi (2011) araştırmasında anaokuluna devam eden çocukların davranışsal öz düzenleme ile matematik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 101 çocuk katılmıştır. Araştırmanın verileri "Sayı Duygusunun Değerlendirilmesi (ANS)" ve "Baş, Ayak Parmakları, Dizler ve Omuzlar aletleri (HTKS)" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda davranışsal öz düzenlemenin, anne öğrenim durumu, cinsiyet, yaş ve sayı bilgisi ile ilişkili olduğu, çocukların davranışsal düzenleme becerilerinin sayı duygu kazanımlarında önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir.

Wanless vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada ABD, Tayvan, Güney Kore ve Çin'de yaşayan 3-6 yaş arası çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri düzeylerini ve davranışsal öz düzenleme becerilerinin çocukların erken matematik, kelime bilgisi ve okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin ölçümü için "Head-ToesKnees-Shoulders task (HTKS)" ve "Child Behavior Rating Scale (CBRS)" ölçekleri kullanılmıştır. Çocukların erken akademik becerileri için de kelime, matematik ve erken okuryazarlık becerileri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda yüksek davranışsal öz düzenleme puanlarının, demografik ve diğer tüm değişkenlerin etkisinin ötesinde, erken matematik, kelime bilgisi ve okuryazarlık becerileri ile önemli ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda davranışsal öz düzenleme ölçeği (HTKS) puanlarının 4 toplumda da çocukların davranış düzenleme becerilerini yansıtan bir ölçek olduğu ve davranış düzenlemesinin ABD ve Asya ülkelerindeki erken akademik başarı için önemli olduğu tespit edilmiştir.

Sektnan, McClelland, Acock ve Morrison (2010) çalışmalarında Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsani Gelişme Enstitüsü (NICHD) Erken Çocuk Bakımı ve Gençlik Gelişimi Çalışması'ndan 1298 çocuğa ait veriler kullanılarak erken aile riskinin, 54. ayda çocukların davranışsal düzenleme becerilerine, anaokulu ve birinci sınıfta ise akademik başarılarına

etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın verileri, çocuklar anaokulu ve birinci sınıfta iken ev ve laboratuvar ortamlarında çocukların ebeveynleri tarafından davranışsal düzenleme becerileri "Çocuk Davranışı Anketi'nin (CBQ)" dikkatle odaklanma ve engelleyici kontrol alt ölçekleri kullanılarak, anaokulu öğretmenleri tarafından çocukların davranışsal düzenleme becerileri "Sosyal Beceri Puanlama Sistemi (SSRS)" öğretmen formunun iş birliği alt ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Çocukların birinci sınıftaki akademik başarıları ise "Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised (WJ-R)" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda azınlık statüsünün, düşük anne eğitiminin ve düşük aile gelirinin birinci sınıfta okuma, matematik ve kelime dağarcığı başarısı üzerinde önemli olumsuz etkileri olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda erken aile riskinin çocukların 4,5 yaşından itibaren başlayarak anasınıfına gidene kadar, davranış düzenleme becerileri üzerinde önemli etkisi olduğu saptanmıştır.

Von Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber ve Gollwitzer, (2009) çalışmalarında devlet anaokullarından gelen 16 erkek, 12 kız olmak üzere toplamda 28 Alman çocuğun davranışsal öz düzenleme becerisi ile okula uyum becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın verileri "Laboratory Temperament Assessment Battery-Preschool Version (Lab-TAB)", "Using the Salzburger Reading and Writing Test (SLRT)", "The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, teacher version)", "Language skills were assessed with the Heidelberger Test of Language Development (HSET)", "Nonverbal intelligence and logical reasoning were assessed with the Coloured Progressive Matrices (CPM)" ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda davranışsal öz düzenleme becerisi ile okula uyum becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin akademik performans ve sınıf davranışlarıyla olumlu yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Ponitz, McClelland, Matthews ve Morrison (2009) çalışmalarında davranışsal öz düzenleme becerilerinin yeni bir değerlendirmesini ve davranışsal düzenlemenin başarıya katkısını incelemişlerdir. Araştırma verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu (CBRS)", davranışsal düzenlemenin doğrudan

ölçüm aracı “Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (HTKS)”, “Çocuk Davranışları Anketinin Kısa Biçimi (CBQ)” ve matematik, okuryazarlık ve anlamlı kelime dağarcığındaki başarıyı değerlendirmek için ise “Woodcock–Johnson Psychoeducational Battery III” ölçeğinin üç alt testi kullanılarak toplanmıştır. Veriler Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 2 coğrafi bölgede anaokullarına devam eden 343 çocuk, ebeveynleri ve öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırma sonucunda anaokulunun sonbaharında daha yüksek davranışsal düzenleme becerilerine sahip olan çocukların ilkbaharda daha yüksek matematik, okuryazarlık kelime bilgisi becerilerine ve sınıfta daha yüksek davranışsal düzenleme becerilerine ulaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca daha yüksek düzeyde davranışsal öz düzenleme becerilerine sahip olan çocukların daha düşük davranışsal öz düzenleme becerileri ile anaokuluna giren çocuklara göre matematikte daha büyük kazanımlar elde ettikleri saptanmıştır.

Matthews, Cameron Ponitz ve Morrison (2009) çalışmasında davranışsal öz düzenleme becerilerinin cinsiyet ve akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya 268 çocuk katılmıştır. Çalışma verileri “Davranışsal öz-düzenleme (Head-ToesKnees-Shoulders task HTKS) 6” ile “Woodcock-Johnson III Başarı Testleri” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda davranışsal öz düzenleme becerilerinin akademik başarı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda cinsiyet değişkeninin çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu, kız çocuklarının davranışsal öz düzenleme becerilerinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Şehirli (2007) tarama niteliğinde yaptığı çalışmasında çocuk davranış değerlendirme ölçeğini geliştirerek bazı değişkenlere göre incelemiştir. Çalışmanın verileri okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 243 çocuğun 20 öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, isyankâr davranışlar, Uyum, Sosyal kaygı başlıkları altında 3 faktörlü 73 maddeden oluşan, Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeğini geliştirilmiştir. Aynı zamanda erkeklerin kız çocuklarına göre daha isyankâr ve uyumsuz oldukları, 2,5 yaş grubundaki çocukların 6 yaş grubundaki çocuklara göre, geniş ailede yaşayan çocukların çekirdek ailede yaşayan çocuklara göre daha kaygılı oldukları, çalışan annelerin çocuklarının

daha uyumsuz ve kaygılı oldukları, annesi-babası ilkokul mezunu olan çocukların istenmeyen davranışlarının annesi-babası lise ve üniversite mezunu olan çocuklara göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Batum ve Yağmurlu (2007) çalışmalarında ilköğretim çağındaki çocukların davranış sorunlarının dışsallaştırılmasında duygu ve davranış düzenlemenin farklı rollerini incelemişlerdir. Çalışmaya üç devlet okulu ve yedi özel okulun ikinci sınıfına devam eden 104 çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri katılmıştır. Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla "Duygu Düzenleme (ERC)" ve "Davranış Düzenleme (CBQ)" ölçekleri kullanılmıştır. Çalışmanın verileri çocukların ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırma sonucunda duygu düzenleme ve davranış düzenleme arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve genel olarak her iki yeteneğin dışsallaştırıcı davranışlarla bağlantısı olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda düşük duygu ve düşük davranış düzenlemenin dışsallaştırma davranışlarını önemli ölçüde yordadığı, duygularını ve davranışlarını düzenlemede yetersiz olan çocukların saldırganlık gibi dışsallaştırma davranışları sergiledikleri tespit edilmiştir.

McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes ve Morrison, (2007) çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal düzenleme becerileri ile temel akademik becerileri (ortaya çıkan okuryazarlık, kelime bilgisi ve matematik becerileri) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 3-4 yaşlarında 310 çocuk katılmıştır. Araştırmada veriler "Head-ToesKnees-Shoulders task (HTKS)" ile "Woodcock Johnson Psycho-Educational Battery-III"ün alt testleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol de dahil olmak üzere davranışsal düzenleme yönlerinin okul öncesi dönemde ortaya çıkan okuma yazma ve matematik becerilerini öngördüğünü yani davranışsal düzenleme ile yeni ortaya çıkan okuryazarlık, kelime hazinesi ve matematik becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

2.4.2. Duygu Düzenleme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

İnce (2020) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile anne, baba ve öğretmenlerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasına çocukları bağımsız anaokulu ve anasınıflarına devam eden 378 anne, 357 baba ve bu sınıflardaki 74 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri "Anne-Baba-Çocuk Bilgi Formu", "Öğretmen Bilgi Formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği", "Çocuk Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği (Ebeveyn Formu)" ve "Çocuk Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği (Öğretmen Formu)" uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerinin; annenin ödül tepkisi, annenin ihmal tepkisi, annenin büyütme tepkisi, babanın öğrenim durumu, babanın ödül tepkisi, babanın avutma tepkisi, öğretmenin avutma tepkisi ve ailenin aylık geliri tarafından açıklandığı saptanmıştır.

Koca (2020) 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile empati becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasına 157 okul öncesi çocuk katılmıştır. Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği (DDO)" ve "Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEMÖ)" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocuğun empati düzeyi ile duygu düzenleme ölçeğinin duygu düzenleme alt boyutu arasında pozitif yönde, düşük düzeyde bir ilişki olduğu empati düzeyi ile duygu düzenleme ölçeğinin olumsuzluk alt boyutu arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Alkan (2020) 60-78 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasına 150 çocuk katılmıştır. Araştırmada, "Kişisel Bilgi Formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği "uygulama formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların duygu düzenleme becerileri ile okula hazır bulunuşlukları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Burak (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların yaşadıkları duygulara yönelik vermeyi tercih ettikleri üzüntü, öfke, korku ve aşırı neşe gibi tepkiler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın

örneklemini, Sakarya ve Bolu illerinden toplam 334 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada, "Kişisel Bilgi Formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği", "Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği- Kısa Formu" ve "Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; kendi duygularını düzenlemek için sağlıklı stratejiler kullanan öğretmenlerin çocukların duygularına kabul edici ve onların baş etmesine yardım edici tepkiler verdikleri, bunun aksine kendi duygularını düzenlemek için sağlıklı olmayan stratejiler kullanan öğretmenlerin çocukların duygularına ceza veya ihmal etme tepkileri verdikleri tespit edilmiştir.

Şahin (2019) çalışmasında çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya normal gelişim gösteren 321 çocuk katılmıştır. Araştırmada "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Davranış Sorunları Tarama Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların duygu düzenleme beceri ile davranış sorunları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, duygu düzenleme becerileri arttıkça davranış sorunlarının azaldığı bulunmuştur. Aynı zamanda çocukların duygu düzenleme becerilerinin çocuğun cinsiyetine, öğretmenin yaşına ve öğretmenin mezun olduğu okul türüne göre, davranış sorunlarının ise çocuğun cinsiyetine, babasının mezuniyetine ve içinde bulunduğu sosyo ekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

Tulpar (2019) okul öncesi kurumuna devam eden 4-6 yaş aralığındaki 60 çocukla gerçekleştirdiği çalışmasında çocukların duygu düzenleme becerileri ile bağlanma sitilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla "Sosyodemografik Özellikler ve Bilgi Formu", "Güvenli Yer Senaryoları Testi" ve "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, güvenli bağlanma düzeyi ile duygu düzenleme becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda güvenli bağlanan çocukların dikkat/dürtü kontrolünün güvensiz bağlanan çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yaşar (2019) 3, 4 ve 5 yaşlarındaki 65 çocukla gerçekleştirdiği çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarında yönetici zihinsel işlevler, duygu düzenleme ve sembolik oyunun

ilişkisini incelemiştir. Araştırmada "Demografik Bilgi Formu" ve "Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi" ile birlikte toplam 6 oyun ve görev kullanılmıştır. Ayrıca, zihin kuramı gelişiminin kontrol edilmesi amacıyla Görünüş-Gerçeklik görevi kullanılmıştır. Analizler sonucunda, duygu düzenleme becerilerinin araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerle ilişkili olmadığı fakat sembolik oyun ve yönetici zihinsel işlev becerilerinin birbirleriyle ilişkili yapılar olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda yönetici zihinsel işlev görevlerinden, dürtü kontrolünün sembolik oyun oynama süresi ile pozitif yönde ilişkili olduğu ayrıca oyun oynama süresinin çocukların dil ve zihin kuramı becerileri ile de ilişkili olduğu bulunmuştur.

Buharalı (2019) çalışmasında çocuk merkezli oyun terapisinin çocukların sosyal uyum ve duygu düzenleme düzeylerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Çalışmaya 10 deney 10 kontrol grubu olmak üzere 20 çocuk katılmıştır. Araştırmada Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 ile Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubuna verilen çocuk merkezli oyun terapisinin çocukların sosyal uyum ve duygu düzenleme düzeyleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Köse (2019) çalışmasında duygu düzenleme ve sosyal yetkinlik becerilerinin çocukların ve ebeveynlerinin bazı kişisel ve demografik özelliklerine göre incelemek ve ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerileri ile çocukların duygu düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasının örneklemi, okul öncesi eğitime devam eden 5 ve 6 yaş grubundaki 102 çocuğun öğretmenleri ve 52 çocuğun ebeveyninden oluşmaktadır. Araştırma verileri, "Duygu Düzenleme Ölçeği", "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30", "Çocukların Olumsuz Duyguları ile Baş Etme Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Analizler sonucunda, sosyal yetkinlik yönünden; kız çocuklar, tek çocuk olanlar, okul dışında başka çocuklarla sıklıkla görüşen, bebeklik döneminde aile büyüklerinin bakım verdiği, anne ve babası 35 yaşından büyük, annesi üniversite mezunu olan ve ebeveyni ile sıklıkla zaman geçiren çocuklar lehine anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Diğer yandan duygu düzenlemenin sadece değişkenlik/olumsuzluk alt boyutunun ebeveyni ile orta sıklıkta zaman geçiren ve sorunlu/sıkıntılı bebeklik geçiren erkek çocuklar lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Ayrıca ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerilerinden problem odaklı tepkileri ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Yılmaz (2019) çalışmasında okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 413 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri "Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepkisellik Ölçeği A formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, Çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda Çocukların sahip oldukları bilişsel stil türlerinin değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca duygu düzenleme değişkenlik/olumsuzluk alt faktörünün cinsiyet değişkenine, duygu düzenleme faktörünün ise kardeş sayısı ve anne öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Yılmaz (2019) Deneysel desende tasarladığı araştırmasında çocukların sosyal problem çözme ve duygu düzenleme becerilerini yaratıcı drama eğitimi değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmasını 4-5 yaş grubu öğrencilerin oluşturduğu sınıflardan birini deney grubu diğerini ise kontrol grubu olarak belirleyerek, iki anasınıfında yer alan çocuklarla gerçekleştirmiştir. Araştırmanın deney grubunda yer alan çocuklarla 6 hafta boyunca, haftada üç kez yaratıcı drama etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Verileri toplamak amacıyla, "Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği" ile "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama eğitimi alan deney grubu çocuklarının duygu düzenleme ve sosyal problem çözme beceri düzeylerinin kontrol grubu çocuklarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Mehmetoğlu Yontar (2019) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya anaokullarında öğrenim gören 384 öğrenci ile bu öğrencilerin 128 öğretmeni katılmıştır. Verileri toplamak amacıyla; "Kişisel Bilgi Formu", "Schwartz Değerler Listesi"

ve “Duygu Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin bireysel değerlerinin okul öncesi çocuğunun duygu düzenleme becerisi üzerinde çok sınırlı bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

Aktaş (2019) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerine Yaratıcı drama etkinliklerinin etkisini incelemiştir. Araştırmaya 16’sı deney, 17’si kontrol grubu olmak üzere toplam 33 çocuk katılmıştır. Deney grubunda yer alan çocuklara 8 hafta boyunca haftada 3 gün olmak üzere drama etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmada, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, uygulanan drama etkinliklerinin okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerine olumlu yönde bir etkisi olduğu ve bu etkinin devamlılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Gökşen (2019) çalışmasında, okulöncesi çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 4-6 yaş arası çocukların anne-babaları ve öğretmenleri olmak üzere toplamda 400 kişi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Demografik Bilgi Formu”, “Duygu Düzenleme Ölçeği”, “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği”, “Ebeveyn Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların duygu düzenleme becerileri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde, duygu düzenleme alt boyut puanları ve demokratik tutum alt boyut puanları ile değişkenlik/olumsuzluk alt boyut puanları ve otoriter tutum puanları arasında pozitif yönlü düşük düzey ilişki bulunmuştur. Çocukların duygu düzenleme becerileri ve mizaçları incelendiğinde, değişkenlik/olumsuzluk alt boyut puanı ile sebatkarlık alt boyut puanı arasında negatif yönlü düşük düzey ilişki bulunurken, değişkenlik/olumsuzluk alt boyut puanı ile tepkisellik alt boyutları arasında pozitif yönlü düşük düzey anlamlı ilişki bulunmuştur.

Omrak (2019) çalışmasında okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma, duygu düzenleme ve teknoloji kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 3-6 yaş arası 45 çocuk katılmıştır. Araştırmanın verileri, “Demografik Bilgi Formu”, “Oyuncak Öykü Tamamlama Testi” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği” ile toplanmıştır. Sonuç olarak teknoloji kullanım

süresinin artışı ile duygu düzenleme becerilerinin ve güvenli bağlanma puanlarının azaldığı bulunmuştur.

Özdemir (2019) çalışmasında, 3-6 yaş arası çocukların duygu düzenleme becerileri ile anksiyete düzeyleri ve tercih ettikleri oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 402 çocuğun ebeveynleri ve öğretmenlerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, "Kişisel Bilgi Formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği", "Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Ölçeği", "36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların duygu düzenleme becerilerinin tercih ettikleri oyun davranışlarına ve çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, fakat anne-babaların eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Üniversite mezunu olan anne-babaların çocuklarının duygu düzenlemelerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocukların duygu düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu, çocukların kaygıları azaldıkça duygu düzenleme becerilerinin arttığı tespit edilmiştir.

Özkan (2019) çalışmasında 48-66 aylık çocukların duygu düzenleme ve olumsuz duygularıyla baş etme becerileri ile ebeveynlerin sosyal sorun çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Duygu Düzenleme Ölçeği", "Kişisel Bilgi Formu" "Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu" ve "Çocuğun Olumsuz Duygusuyla Başa Çıkma Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya 322 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Çocuğun duygu düzenlemesiyle ebeveynin sosyal sorun çözme becerileri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. Çocuğun duygu düzenlemesiyle, ebeveynlerin çocuklarının olumsuz duygularıyla başa çıkmaları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Uğur Ulusoy (2018) çalışmasında çocukların duygu düzenleme becerilerine yönelik olarak hazırlanan aile katılımlı eğitim programının, çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya anaokuluna devam eden 4-5 yaş grubu 20 deney 20 kontrol olmak üzere 40 çocuk ve annesi katılmıştır. Deney grubuna 12 hafta, haftada üç oturum olmak üzere 36 oturumluk eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada

“Kişisel Bilgi Formu” ve “Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. Eğitim sonrası deney grubu duygu düzenleme becerileri puan erişilerinin kontrol grubundan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Son test uygulamasından dört hafta sonra, deney grubuna kalıcılık testi uygulanmış son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Yaman (2018) 4-5 yaş çocuklarında ebeveyn tutumları ile çocukların duygu düzenleme becerileri ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasını 47 kız, 55 erkek olmak üzere toplam 102 çocuk ve anneleriyle yürütmüştür. Araştırmada "Sosyodemografik Bilgi ve Veri Formu", "Ebeveyn Tutum Ölçeği", "Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, demokratik ve otoriter ebeveyn tutumu ile "değişkenlik/olumsuzluk" alt ölçeği arasında ve demokratik ebeveyn tutumu ile "duygu düzenleme" alt ölçeği arasında pozitif korelasyon olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda demokratik ebeveyn tutumunun, çocuklarda sıcakkanlılık mizaç özelliğinin anlamlı yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Can Öztürk (2018) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve bağlanma stilleri ile aile işlevleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya anasınıflarında eğitim gören 5-6 yaş grubu 125 çocuk ve ebeveyni ile çocuk psikiyatri kliniğine başvuran 5-6 yaş grubu 125 çocuk ve ebeveyni olmak üzere toplam 250 çocuk ve ebeveyni katılmıştır. Araştırmada “Demografik Bilgi Formu”, “Tamamlanmamış Bebek Ailesi Hikâyeleri Ölçeği”, “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Aile İşlevleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, tüm çocukların aile işlevleri ile duygu düzenleme becerileri ve bağlanma güvenliği düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, okul öncesi dönem çocuklarının aile işlevleri ile duygu düzenleme becerileri ve bağlanma stillerinin çocuk psikiyatri kliniğine başvurma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Bağlanma stillerinin dağılımları incelendiğinde ise, kliniğe başvuran çocukların çoğunun kaçınmalı bağlanma stiline, kliniğe başvurmayan çocukların ise güvenli bağlanma stiline sahip olduğu bulunmuştur.

Bayındır, Dağal ve Önder (2018) yaptıkları çalışmada anaokuluna giden 60-72 aylık çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin ego sağlamlık düzeyi ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 288 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerilerinin ego sağlamlık düzeyine göre farklılaştığı, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin ise çocukların ego sağlamlık ve duygu düzenleme becerileri ile ilişkisi olmadığı bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet, yaş ve duygu düzenleme becerisi olmak üzere bu üç değişkenin birlikte ego sağlamlık düzeyi ile ilişkisinin olmadığı saptanmıştır.

Karadayı (2018) çalışmasında yaratıcılık eğitiminin çocukların yaratıcılık performansına, yönetici zihinsel işlevlerine ve duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini, okul öncesi eğitim gören 4 ve 5 yaşındaki 80 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmanın deney grubuna hayal gücü ve sembolik oyun etkinliklerine dayalı yaratıcılık eğitimi verilirken kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırmada verileri toplamak amacıyla, "Wallach- Kogan Yaratıcılık Görevleri", "Gece-Gündüz Görevi ve Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi", "Kar-Çimen Görevi ve Kafa-Ayaklar-Omuzlar-Dizler Görevi", Duygu Kavrama Testi" ve "Türkçe Erken Dil Gelişim Testi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubuna verilen yaratıcılık eğitiminin çocukların yaratıcılık performansına, yönetici zihinsel işlevlerine ve duygu düzenleme becerilerine etkisi olduğu saptanmıştır.

İlgar ve Akbaba (2017) yaptıkları çalışmada çocukların duygu düzenlemelerini bazı değişkenlere göre incelemişlerdir. Çalışmaya okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş ve altı yaş grubu 551 çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Araştırmada "Kişisel Bilgi Formu" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, çocukların duygu düzenlemelerinin, çocuğun cinsiyetine, kardeş sayısına, anne öğrenim durumuna, anne yaşına, anne evlenme yaşına ve aile tipine göre

farklılık gösterirken, çocuğun yaşına, doğum sırasına, annenin çalışma durumuna göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Seçer (2017) çalışmasında, sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 160 çocuk ve annesi katılmıştır. Araştırma verileri; "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği", "Çocukların Olumsuz Duygularıyla Başetme Ölçeği" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada, çocukların duygu düzenlemelerinin sosyal yetkinlik düzeyine göre farklılaştığı fakat cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Ayrıca annelerin duygusal sosyalleştirme davranışlarının duygu düzenlemenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Akbaba (2017) çalışmasında beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimin incelenmesini ve bu çerçevede; çocuğun duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesinde annenin etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu 551 çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, "Kişisel Bilgi Formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği", "Çocuğun Olumsuz Duygusuyla Başa Çıkma Ölçeği" ve "Kısa Mizaç Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların duygu düzenlemeleri ve mizaçları, çocuğun cinsiyetine, kardeş sayısına, aile tipine, anne yaşına, anne evlenme yaşına ve anne öğrenim durumuna göre farklılık göstermektedir. Annelerin çocukların olumsuz duygusuyla başa çıkma stratejileri ise, çocuğun doğum sırasına, kardeş sayısına, anne evlenme yaşına, anne öğrenim durumuna ve anne çalışma durumuna göre farklılık göstermektedir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, duygu düzenleme ile çocuğun mizacı ve anne davranışları arasında sıkı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Ankara'nın Çankaya ilçesindeki bağımsız anaokullarına devam eden dört-altı yaş arası 240 çocuk ve ebeveyni oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerinin annenin yaşına, öğrenim durumuna, baba çalışma durumuna ve ailenin aylık gelir durumuna göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ersan (2017) ilişkisel tarama modelinde tasarladığı araştırmasında 3-5 yaş arası okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme ve duygu düzenleme becerilerinin saldırganlıklarını yordama gücünü incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Denizli ilinin iki ilçesinde resmi bağımsız anaokullarına devam eden 863 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak; “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu”, “Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Küçük yaş grubu çocukların ve erkek çocukların daha fazla düzeyde fiziksel ve ilişkisel saldırganlık sergiledikleri, çocukların duygu düzenlemelerinin, fiziksel saldırganlıklarını anlamlı olarak yordadığı, sonuçları elde edilmiştir.

Şahin ve Arı (2016) çalışmalarında okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocukların yürütücü işlevleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma grubunu, okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu 137 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, "Nesne Seçiminde Esneklik Görevi" ve "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yürütücü işlevler "bilişsel esneklik" alt boyutu ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, yürütücü işlevler "soyutlama becerileri" alt boyutu ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arı ve Yaban (2016) Çalışmasında duygu düzenleme ile mizaç özelliklerinin çocukların sosyal davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 114 erkek ve 124 kız olmak üzere toplamda 238 çocuk anneleri ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği”, “Çocukların Duygularını Değerlendirme Ölçeği” ve “Okul öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; duygu düzenleme ile olumlu sosyal davranışlar ve saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda tepkisel olan çocukların duygu düzenleme ile olumlu

sosyal davranışlar açısından daha az becerikli oldukları, ayrıca 5 ve 6 yaş çocuklarının 4 yaş çocuklarına göre daha fazla olumlu sosyal davranış sergiledikleri, fakat cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Chen (2015) çalışmasında çocukların duygusal gelişiminde ebeveynlerin rolünü incelemiştir. Ebeveynlerin çocukların günlük aile yaşamındaki duygusal gelişim koşullarını nasıl yarattıklarını incelemek için video kaydı, gözlem ve görüşme tekniklerini kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda, ebeveynlerin duygusal duruma yönelik gösterdikleri tepkileri örneğin sakinlikleri, duyguları düzenlemeye yönelik uygun stratejileri kullanıyor olmalarının çocukların duygusal düzenlemelerinin gelişimini etkilediği fakat tek başına yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Kayhan Aktürk (2015) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerini incelemiştir. Çalışma kapsamında çocukların akran ilişkileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye ve bu değişkenlerin çocukların sosyodemografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırmaya, farklı sosyo-ekonomik düzeyden 880 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Duygu Ayarlama Ölçeği" ve "Ladd-Profilet Çocuk Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duygu düzenleme becerileri arttıkça sosyal davranış puanlarının arttığı; saldırgan davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanlarının ise azaldığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda çocukların akran ilişkileri ve duygu düzenleme becerilerinin anne-baba yaşı ve aile geliri gibi değişkenlerden etkilenmediği fakat cinsiyet, izlenen çizgi film türü, okula uyum güçlüğü gibi değişkenlerden ise etkilendiği saptanmıştır.

Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz (2015) çalışmalarında sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaya 60-72 aylık 228 çocuk katılmış, araştırmada "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği","Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların sosyal yetkinlik becerileri arttıkça oyun becerilerinin arttığı, saldırgan ve anksiyetesi yüksek olan çocukların ise oyun becerilerinin

düştüğü tespit edilmiştir. Aynı zamanda oyun becerileri değerlendirme ölçeği puan ortalaması ile duygu düzenleme becerileri ölçeği'nin "duygu düzenleme" alt boyutu puan ortalaması ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı fakat duygu düzenleme "değişkenlik ve olumsuzluk" alt boyutları azaldıkça oyun becerilerinin arttığı bulunmuştur.

Şahin (2015) doktora çalışmasında 6 yaş grubu okul öncesi çocukların yürütücü işlev ve duygu düzenleme becerilerininbağlanma örüntüleri açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 137 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada "Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri", "Nesne Seçiminde Esneklik Görevi" ve "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada çocukların bağlanma örüntülerine göre yürütücü işlevlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı, aynı zamanda bağlanma örüntülerine göre duygu düzenleme becerileri puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca güvenli bağlanan çocukların kaçınmacı ve negatif bağlanan çocuklara göre daha yüksek duygu düzenleme becerileri puanlarına sahip olduğu bulunmuştur.

Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz (2015) ilişkisel tarama modelinde geliştirdikleri araştırmalarında çocukların annelerine bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 224 çocuk katılmıştır. Araştırmada "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği" "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Oyuncak Öykü Tamamlama Testi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sosyal yetkinliğin bir alt boyutu olan anksiyete-içedönüklüğün anneye bağlanma biçimiyle ilişkili olduğu ve güvensiz bağlanmanın sosyal yetkinliği olumsuz etkilediği, aynı zamanda çocukların annelerine bağlanma biçimlerinin duygu düzenleme becerilerini etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların sosyal yetkinlik, duygu düzenleme becerileri ve annelerine bağlanma biçimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Ertan (2013) çalışmasında 4-6 yaş aralığındaki çocukların "duygusal düzenleme" ve "baş etme stratejileri" arasındaki ilişkiyi, "çaba sarf ederek kendini denetleme" aracılığıyla incelemiştir. Araştırmaya 25 kız, 20 erkek olmak üzere toplamda 45 çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Duygu Düzenleme Ölçeği", "Okul Öncesi Çağdaki Çocukların Baş

etme Stratejilerini Değerlendirme Bataryası" ve "Çaba Sarf Ederek Kendini Denetleme Bataryası" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; çocukların duygu düzenleme becerileri ile baş etme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, ayrıca duygusal düzenleme becerisi yüksek olan çocukların çaba sarf ederek kendini denetleme performanslarının da yüksek olduğu gözlenmiştir.

Herndon ve arkadaşları (2013) çalışmalarında çocukların duygularını ifade etme ve duygularını düzenlemelerinin, okul uyumuyla ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 3-, 4- ve 5 yaşları arasında 308 çocuk katılmıştır. Araştırmada "Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği", "Minnesota Okul Öncesi Etki Kontrol Listesi" kullanılarak özel çocuk bakım merkezlerinde bulunan çocukların sosyal-duygusal davranışları gözlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul uyumunun duygu düzenleme becerileri ile ilişkili olduğu, çocukların olumsuz duygularını ifade etme düzeyleri ile okula uyum düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla okula daha kolay uyum sağladıkları tespit edilmiştir.

Helmsen, Koglin ve Petermann (2012) çalışmalarında okul öncesi çocuklarda uyumsuz duygu düzenleme ile saldırganlık arasındaki ilişkinin sapkın sosyal bilgi işlemeye aracılık edip etmediğini incelemişlerdir. Araştırmaya 42-67 ay arası 98 erkek ve 95 kız olmak üzere toplamda 193 Alman okul öncesi çocuğu katılmıştır. Araştırmada Çocuk "Davranışı Anketi (CBQ)" Kısa Formu, "Sosyal bilgi işleme", "Resimli röportaj", "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda hem uyumsuz duygu düzenlemesinin hem de sapkın sosyal bilgi işlemenin okul öncesi çocukların saldırganlığına önemli katkıda bulunduğunu ve uyumsuz duygu düzenlemesi ile saldırgan davranış arasındaki ilişkinin sapkın sosyal bilgi işlemenin önyargılarına bağlı olmadığını göstermektedir.

Onchwari ve Keengwe (2011) çalışmalarında çocukların duyguları düzenleme yeteneği ile sosyal ortamlarda uygun davranışın gösterilmesi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya çok çeşitli sosyal ekonomik durumu temsil eden 3-5 yaş arası 33 çocuk katılmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla "Duygu Düzenleme Kontrol Listesi",

“Davranış Kaydı kontrol Listesi” ve Çocukların uygun ve uygunsuz davranışlarını kaydetmek amacıyla “Video Kaset Davranışı Kayıt Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, duyguların düzenlenmesi ile uygun davranışların gösterilmesi arasında yüksek bir ilişki olduğu, duygu düzenleme becerisi yüksek olan bireylerin uygun davranışlar sergilediği tespit edilmiştir. Aynı zamanda duygu düzenleme becerisinde, kızların erkeklerden daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Ayrıca uygun sözel ve duygusal düzenleme yeteneği arasındaki ilişkinin kızlar için erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sonuçlar duyguların çocuğun refahı ve akademik başarısı açısından önemini göstermiştir.

Yağmurlu ve Altan (2010) çalışmalarında anne sosyalizasyonu ile çocuğun mizaç özelliklerinin çocuğun duygu düzenleme becerilerine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 145 çocuk ile çocukların anneleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, olumsuz davranışların çocukların duygusal düzenlemelerini olumsuz yönde etkilediği, annelerin olumlu ebeveyn davranışlarının çocukların duygu düzenlemelerini olumlu yönde etkilediği, aynı zamanda olumlu ebeveynlik ve engellenmiş mizacın, okul öncesi çocuklarda duygu düzenlemenin önemli yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir.

Cohen ve Mendez (2009) Head Start'a giden 33 okul öncesi çocukla gerçekleştirdikleri çalışmalarında çocukların duygu düzenleme becerileri, oyun davranışları ile sosyal yetkinlik ve alıcı dile ilişkin problemleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, çocukların sosyal yetkinlikleri, alıcı dil ve duygusal düzenleme becerileri ile akranlarıyla kurdukları oyunlar arasında ilişki olduğu saptanmıştır.

Cole vd. (2008) çalışmalarında, 3-4 yaş grubu çocukların yoğun bir şekilde yaşadıkları kızgınlık ve üzüntü duygularını uygun bir şekilde anlama ve düzenleme stratejilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, çocukların öfke veya üzüntü duygularını uygun bir şekilde düzenleye bilmeleri için kukla tekniği geliştirilmiştir. Çalışmaya 59 erkek, 57 kız olmak üzere toplam 116 çocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların

öfke ve üzüntü duygularını uygun bir şekilde anlayıp düzenlemede yaş, cinsiyet ve anne desteğinin etkili faktörler olduğu tespit edilmiştir.

Carlson ve Wang (2007) çalışmasında, engelleyici kontrolde bireysel farklılıklar ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 4-6 yaş arası 53 çocuk katılmıştır. Çocuklar sessiz bir laboratuvar oyun odasında iki deneyci tarafından ayrı ayrı test edilmiş, seanslar yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi çocuklarda engelleyici kontroldeki bireysel farklılıklar ile duygu düzenleme arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin yaş ve sözlü yetenekleri kontrol ettikten sonra da devam ettiği tespit edilmiştir. Carlson ve Wang çalışmalarında hem bilişsel kontrolün hem de mizacın sosyo-duygusal gelişime önemli etkileşimli katkıları olduğunu vurgulamışlardır.

Graziano vd. (2007) çalışmalarında anaokulu öğrencilerinin erken akademik başarılarında duygu düzenlemenin rolünü araştırmışlardır. Araştırmaya 143 erkek, 172 kız olmak üzere toplamda 325 çocuk katılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla "Duygu Düzenleme Kontrol Listesi", "Akademik Performans Değerlendirme Ölçeği", "Çocuklar için Davranış Değerlendirme Sistemi" ve akademik başarıyı değerlendirmek için "Wechsler Bireysel Başarı Testi"nden beş alt test uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların duygu düzenlemeleriyle öğretmen raporuna dayalı erken akademik becerileri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu, duygu düzenleme becerilerinin çocukların akademik başarısı ve motivasyonu için önemli olan bilişsel süreç ve bağımsız öğrenme davranışını olumlu yönde etkilediği, yani duygu düzenlemenin çocukların akademik başarılarında olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin duygularını uygun bir şekilde düzenleyen çocuklarla daha olumlu ilişkiler kurdukları tespit edilmiştir.

Conway (2005) çalışmasında duygusal düzenleme ile ilişkisel saldırganlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, duygu düzenleme yöntemleri ile saldırganlık arasında doğrusal bir ilişki olduğu, yoğun olumsuz duygu sergileyen ve bu duyguları düzenlemede zorluk çeken çocukların daha fazla öfke ve saldırganlık davranışları sergiledikleri ayrıca akranlarıyla olumlu etkileşimlerinde daha az yetkinlik gösterdikleri tespit edilmiştir. Aynı

zamanda cinsiyet ve saldırganlık arasında anlamlı bir fark olmadığı fakat saldırganlığın dışa yansıtılmasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Hamre ve Pianta (2005) çalışmalarında çocukların okulda başarısız olma riskinin öğretmenlerden öğretimsel ve duygusal destek alınarak yönetilebileceği yolları incelemişlerdir. Araştırmaya 5-6 yaş grubunda 910 çocuk katılmıştır. Çocuklar, demografik özelliklere ve anaokulu öğretmenleri tarafından bildirilen çoklu fonksiyonel (davranışsal, dikkat, akademik, sosyal) sorunların gösterilmesine dayanarak, riskli olarak tanımlanmıştır. Çalışmada risk altındaki çocuklar iki sınıfa yerleştirilmiştir. Bir sınıfa yoğun öğretimsel ve duygusal destek sunulmuş diğer sınıfa düşük düzeyde destek sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda, güçlü bir öğretim ve duygusal destek sunulan sınıflara yerleştirilen risk altındaki öğrencilerin başarı puanları ve öğretmen-öğrenci ilişkileri yüksekken daha az destekleyici sınıflara yerleştirilen risk altındaki öğrencilerin düşük başarı gösterdiği ve öğrencilerin öğretmenlerle daha fazla çatışma yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular, sınıf deneyiminin olumlu uyum sağlama yollarında oynayabileceği rolün anlaşılmasında etkili olmuştur.

Hanish vd. (2004) çalışmalarında kısa süreli boylamsal bir tasarım kullanarak, duyguları içselleştirme ve dışsallaştırmanın, erken çocukluk döneminde akranlar tarafından mağdur edilme risk faktörleri olarak incelenmiştir. Araştırmaya 154 çocuk ve ebeveyni katılmıştır. Erkek çocuklarının, daha fazla olumsuz duygu, saldırgan davranış ve problemli davranış sergileyerek akran mağduriyetini daha çok yaşadıkları, daha fazla endişe ve üzüntü ifade ettikleri bulunmuştur. Erkek çocuklara oranla kız çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir.

Chang, Schwartz, Dodge ve McBride-Chang (2003), çalışmalarında 4 ile 5 yaş arası çocukların saldırganlık davranışları ve duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerin sert tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 325 Çinli çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla "Duygu Yönetmeliği Kontrol Listesi", "Ebeveyn Kabul Reddetme Anketi" çocuğun saldırganlığına yönelik ise "Davranış Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Annelerin sert ebeveynliğinin çocukların duygu düzenlemesini babalardan daha güçlü bir şekilde etkilerken, babalardan

doğan sert ebeveynlik tutumlarının çocuk saldırganlığı üzerinde daha güçlü bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Babaların sert tutumlarının erkek çocukları üzerinde daha etkili olduğu ve erkek çocuklarının olumsuz duygu ile saldırganlık davranışlarının kız çocuklarından daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Denham vd. (2003) 3-4 yaş arası okul öncesi çocukların duygusal yeterliliği ve sosyal gelişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında 143 çocuğun duygusal ifade, duygu bilgisi ve duygu düzenleme yoluyla sosyal yetkinlik indekslerinin ayrı ve ortak öngörülerine odaklanmışlardır. Araştırmanın sonucunda, çocukların duygusal yeterliklerinin hem okul öncesi dönemde hem de ileriki zamanlar çocukların sosyal yeterliliğine katkıda bulunduğu ve 3-4 yaş arası okul öncesi çocukların duygusal yeterliliği ve sosyal gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Galyer ve Evans (2001) çalışmalarında taklit oyununun, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimine etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 4-5 yaş arası 21 erkek ve 26 kız olmak üzere toplamda kırk yedi okul öncesi çocuğu ve ebeveyni katılmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerileri, yüksek düzeyde bir uyarılma sağlamak için tasarlanmış olumsuz olarak değerlendirilmiş bir etkinlik kullanılarak, taklit oyunu bağlamında değerlendirilmiştir. Çocukların tepkileri, başarılı bir şekilde devam eden taklit oyununa ve çatışmaları etkin bir şekilde çözümlemeye göre kategorize edilmiştir. Araştırmada "Duygusal Düzenleme Kontrol Listesi" ve "Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi: Okul Öncesi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, rol yapma oyunu ile duygu düzenleme arasında ve çocukların rol yapma oyunlarını sürdürmedeki başarısı ile duygu düzenleme becerileri arasında ilişki olduğu, oyun esnasında duygu düzenleme becerisi gösteren çocukların, günlük yaşamda daha iyi duygu düzenleme becerisine sahip olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda rol oyununa devam eden çocukların, duygu düzenleme becerilerinin oyuna devam etmeyen çocuklardan anlamlı derecede yüksek olduğu rol yapma oyunlarında çocukların harcadığı zaman ile ebeveynlerin sağladığı duygu düzenleme oranları arasında anlamlı korelasyon olduğu sosyal gelişim ve duygu düzenleme arasında pozitif yüksek ilişki olduğu saptanmıştır.

Garner ve Spears (2000) çalışmalarında düşük gelirli okul öncesi çocukların akran ortamındaki öfke ve üzüntülerinin nedenlerini ve bu duygulara düzenleme yanıtı olarak kullandıkları davranışları incelemişlerdir. Araştırmaya 46 erkek ve 44 kız olmak üzere toplamda 90 okul öncesi öğrencisi ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla 2 ay boyunca her okul günü, en az bir gözlemci, serbest oyun zamanında çocukların anaokullarını ziyaret etmiş ve ziyaretler esnasında çocukların öfke ve üzüntü ifadelerinin nedenlerini ve çocukların tepkilerini kaydetmişlerdir. Anneleri ise duygular, sosyalleşme ve disiplin uygulamaları ile çocuklarının mizaçları hakkında rapor vermiştir. Araştırmanın sonucunda, küçük çocukların olumsuz duygusal gösterge ve ifadelerini düzenlemek için kullandıkları stratejilerin kişilerarası hedefleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda aile gelirinin düşük olmasının çocukların duygu düzenleme becerilerinde olumsuz etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca Olumlu ebeveynlik uygulamalarının örneğin, duyguların uygun bir şekilde ifade edilmesi ve tutarlı disiplin uygulamalarının, yapıcı duygu düzenleme ile pozitif bir şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Diener ve Mangelsdorf (1999) çalışmalarında erken çocuklukta duygu düzenleme süreçlerini ve bakıcıların küçük çocuklarda duygu düzenlemeyi desteklemedeki rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Mevcut çalışmada, davranışsal stratejiler için bakıcı desteğinin önemi ve duygusal ifadelerin değiştirilmesi ve sürdürülmesi için bu davranışsal stratejilerin etkinliğine odaklanılarak video kaydı yapılmış ve çocukların davranışları, ayrılma durumları ve duyguları kodlanmıştır. Çalışmaya doksan dört anne ve 18 ile 24 aylık çocukları, korku ya da öfke uyandırmak için tasarlanan dört laboratuvar bölümüne katılmışlardır. Anneler ve bebekleri bir hafta arayla iki kez laboratuvara gelmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, yeni yürümeye başlayan çocukların davranış stratejilerinin, anne katılımının bir fonksiyonu ve duygu uyandıran bağlamın bir fonksiyonu olarak farklılık gösterdiği ve bakıcı etkileşiminin içeriğinin küçük çocukların davranış stratejileri için önemli olduğu tespit edilmiştir.

Fabes vd. (1999) çalışmalarında düzenleyici kontrolün çocukların günlük akran etkileşimlerinin nitelikleri ile ilişkilerini incelenmişlerdir. Etkili kontrol ve akran etkileşim

gözlemleri 77 erkek ve 58 kız olmak üzere toplam 135 okul öncesi öğrencisinden elde edilmiştir. Çalışmada sunulan veriler, düzenleme ve duygusal süreçlerin küçük çocukların akranlarla etkileşimlerinin kalitesine önemli katkılar sağladığı ve çocukların sosyal etkileşimlerinde duygusallık ve düzenlemenin rolleri olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda akran etkileşimi yoğunluğu arttıkça, engelleyici kontrol düzeyleri yüksek olan çocukların, engelleyici kontrol düzeyleri düşük olan çocuklara göre olumsuz duygusal uyarılma ve deneyimleme olasılıklarının daha düşük olduğu, akran etkileşimi pozitif olan çocukların da olumsuz duygular ve olumsuz sosyal etkileşimler yaşama olasılığının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Raver vd. (1999) çocukların duygusal öz düzenleme, dikkat kontrolü ve akran sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya düşük gelirli 51 okul öncesi çocuk katılmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla "Sosyal Yeterlilik ve Davranış Değerlendirmesi (SCBE)", sosyal tercihlerini belirlemek için "Sosyometri", çocukların dikkat kontrolünü değerlendirmek için "Bilgisayar Görevi" ve video kaydedici kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, daha etkili duygu düzenleme becerisine sahip çocukların, akranları tarafından daha çok tercih edildiği, bilgisayar görevi sırasında görsel olarak daha dikkatli olan çocukların, sosyal olarak daha yetkin oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, duygusal özdenetim stratejilerinin kullanımında ve dikkat kontrolünde kız ve erkek çocuklar arasında farklılık olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma, 5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma 5-6 yaş çocuklarının, davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerini etkileyen çeşitli demografik özelliklerin saptanması amacı ile betimsel desende ve davranışsal öz düzenleme ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile de nicel araştırma türünün tarama modelinde korelasyonel desende planlanmış ve yürütülmüştür. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2018)'e göre betimsel araştırmalar bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlarken, korelasyonel araştırmalar ise iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacına hizmet etmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Malatya İli Merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıflarına ve bağımsız anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubunda eğitim görmekte olan 450 çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan çocukların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve kolay ulaşılabilirlik ilkesinden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2017). Uygulanan formlardan eksik doldurulmuş olanlar elenerek çocuk sayısı 428'e inmiştir. Araştırmaya katılan çocukların ve ebeveynlerinin demografik özelliklerinin dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Çocuklara ve Ebeveynlerine İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Okul Türü	Anasınıfı	195	45,60
	Anaokulu	233	54,40
Cinsiyet	Kız	187	43,70
	Erkek	241	56,30
Yaş	60-66 ay	208	48,60
	67-75 ay	220	51,40
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	66	15,40
	1 Kardeş	119	27,80
	2 Kardeş	151	35,30
	3 Kardeş ve üzeri	92	21,50
Okul öncesi eğitim devam süresi	1 yıl	168	39,30
	2 yıl	197	46,00
	3 yıl veya daha fazla	63	14,70
Anne Öğrenim	İlkokul mezunu	136	31,80
	Lise mezunu	153	35,70
	Ön lisans veya Lisans	139	32,50
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	164	38,30
	Çalışmıyor	264	61,70
Baba Öğrenim	İlkokul mezunu	97	22,70
	Lise mezunu	113	26,40
	Ön lisans veya Lisans	218	50,90
Ailenin Aylık Geliri	2001-4000 TL	141	32,90
	4001-6000 TL	166	33,80
	6001-8000 TL	47	11,00
	8001 TL ve üzeri	74	17,30

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocuklardan 195'i (%45,60) anasınıfına devam ederken, 233'ü (%54,40) anaokuluna devam etmektedir. Çocukların 187'si (%43,70) kız ve 241'i (%56,30) erkektir. Araştırmada yer alan çocukların 208'i (%48,60) 60-66 aylık, 220'si (%51,40) 67-75 aylıktır. Kardeş sayılarına bakıldığında 66'sının (%15,40) hiç kardeşi yok, 119'unun (%27,80) bir kardeşi, 151'nin (%35,30) 2 kardeşi ve 92'sinin (%21,50) üç veya daha fazla kardeşi vardır. Doğum sırası incelendiğinde, 205'i (%47,90) ilk çocuk, 87'si (%20,30) ortanca ve 136'sı (%31,80) ise son çocuktur. Çocukların 168'i (%39,30) 1 yıllık okul öncesi eğitim almış, 197'si (%46,00) 2 yıllık okul öncesi eğitim almış ve 63'ü (%14,70) ise 3 yıllık veya daha fazla eğitim almıştır. Günlük T.V izleme sürelerine bakıldığında, 86'sı (%20,10) 0-1 saat arası, 125'i (%29,20) 1-2 saat arası, 116'sı (%27,10) 2-3 saat arası ve 101'i (%23,60) 3 saat üzeri T.V izlemektedirler.

Araştırmaya katılan annelerin 104'ü (%24,30) 20-29 yaş arasında, 160'ı (%37,40) 30-34 yaş arasında, 103'ü (%24,10) 35-39 yaş arasında ve 61'i (%14,30) 40 yaş ve üzeridir. Annelerin öğrenim durumlarına bakıldığında, 136'sı (%31,80) ilkokul mezunu, 153'ü (%35,70) lise mezunu ve 139'u (%32,50) ön lisans veya lisans mezunudur. Ayrıca annelerin 164'ü (%38,30) çalışırken, 264 (%61,70) ise herhangi bir işte çalışmamaktadır. Araştırmaya katılan babaların 44'ü (%10,30) 20-29 yaş arasında, 167'si (%39,00) 30-34 yaş arasında, 136'sı (%31,80) 35-39 yaş arasında ve 81'i (%18,90) 40 yaş ve üzeridir. Babaların öğrenim durumlarına bakıldığında, 97'si (%22,70) ilkokul mezunu, 113'ü (%26,40) lise mezunu ve 218'si (%50,90) ön lisans veya lisans mezunudur. Araştırmada yer alan çocukların ailelerin, 141'inin (%32,90) aylık geliri 2001-4000 TL arasında, 166'sının (%33,80) 4001-6000 TL arasında, 47'sinin (%11,00) 6001-8000 TL arasında ve 74'nün (%17,30) ise 8001 TL ve üzerindedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak için "*Kişisel Bilgi Formu", "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)"* ve "*Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)* "kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu formda çocuk ve ailesi hakkındaki bilgileri elde etmek amacıyla; Çocuğun yaşına, cinsiyetine, okula devam süresine, kardeş sayısına, anne öğrenim durumuna ve çalışma durumuna, baba öğrenim durumuna, aile aylık gelirine ilişkin sorulara yer verilmiştir (Ek 1).

3.3.2. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (Child Behavior Rating Scale-CBRS) 1990 yılında Bronson, Goodson, Layzer ve Love tarafından 3-6 yaş çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Sezgin ve Demiriz (2016b) tarafından yapılmıştır. Gözleme dayalı bir değerlendirme aracı olan Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ), çocukla sınıf ortamında her gün etkileşimde bulunan öğretmenleri tarafından çocukların davranış düzenleme ve sosyal becerilerinin değerlendirdiği bir ölçektir.

Ölçek iki alt boyut içeren 17 maddeden oluşmuştur. Davranış düzenleme alt boyutunda, dikkat, önleyici kontrol, çalışan bellek alanlarını değerlendiren toplam 10 madde vardır. Sosyal beceri alt boyutunda ise verilen yönergeleri takip etme, iş birliği, sırasını bekleme, gibi çocukların arkadaşları ile olan sosyal becerilerine yönelik soruları kapsayan yedi madde yer almaktadır. ÇODDÖ, her bir maddede açıklanan çocuk davranışlarının gözlemlenme sıklığı beşli derecelendirme sistemi (1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Sıklıkla/Çoğunlukla, 5-Her zaman) ile puanlanarak değerlendirilmektedir. Ölçekte yer alan 12. ve 13. maddeler ters kodlanmaktadır. Özgün ölçeğe ait veriler incelendiğinde, davranışsal öz-düzenleme alt boyutundaki 10 madde için faktör analizi .60-.80 arasında sosyal beceri alt boyutundaki 7 madde için faktör analizi .60-.80 arasında değişmekte olduğu bulunmuştur. 17 maddelik ölçek üzerinde yapılan iç tutarlık güvenirliği analizinde Cronbach Alpha değeri .89 ve-.95 olduğu görülmüştür. Değerlendirme aracının test tekrar test güvenirliği .67 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)

Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Checlist-ERC) 1997 yılında Shields ve Cicchetti (1997) tarafından Okul öncesi dönem çocuklarının duygularını değerlendirmek ve duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılmıştır.

Duygu Düzenleme Ölçeği, duygusal tepkileri ve duyguların koşullara göre düzenlenip ifade edilmesini değerlendiren 24 maddelik bir ölçektir (Batum ve Yağmurlu 2007). Bu ölçek, hem okul öncesi çağdaki (Miller ve ark. 2006; Yağmurlu ve Altan, 2010) hem de okul çağındaki çocukların (Batum ve Yağmurlu 2007; Kapçı ve ark. 2009; Shields ve Cicchetti 1997) duygu düzenleme becerilerini ölçmek için kullanılmaktadır.

Ölçek, iki alt boyut içermektedir. Bu alt boyutlar; Değişkenlik/Olumsuzluk (D/O) ve Duygu Düzenleme (DD) şeklindedir. Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu; harekete geçme, tepkisellik, öfke kontrolü, huysuzluk ve esnek olmamaya ilişkin maddeleri içermekte ve çocuktaki duygu durum değişkenliği ile olumsuz duygulanım gösterme eğilimini ölçmektedir. Duygu düzenleme alt boyutu ise uygun gelişimsel davranış, empati, uygun duyguyu sergileme ve duygusal farkındalığa ilişkin maddeleri içermekte çocuğun duygularını uygun bir şekilde ifade etme becerisini ölçmektedir. Likert tipindeki ölçeğin her bir maddesi için cevap seçenekleri dört grupta toplanmıştır. Ölçeğin değerlendirmesi yapılırken seçenekler 1'den 4'e kadar puanlanmaktadır. "Hiçbir zaman/nadiren" seçeneği 1 puan, "bazen" seçeneği 2 puan, "sık sık" seçeneği 3 puan ve "neredeyse her zaman" seçeneği 4 puan olarak değerlendirilmektedir (Batum ve Yağmurlu 2007). Ölçekten alınan yüksek puanlar, çocuğun duygu düzenleme becerisinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Ölçek hem anneler hem de öğretmenler tarafından doldurulabilmektedir. Shields ve Cicchetti (1997) geliştirdikleri ölçekte, cronbach alpha iç tutarlılık katsayısını değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu için .96, duygu düzenleme alt boyutu için ise .83 olarak saptamıştır. Altan (2006), 4-6 yaşındaki 145 çocukla yaptığı araştırmada ölçeğin geneli için iç tutarlık katsayısını anne formu için .75, öğretmen formu için ise .84 olarak saptamıştır. Yağmurlu ve Altan (2010) ölçeğin iç tutarlılık katsayısını öğretmen değerlendirmesinde .84

olarak bulmuşlardır. Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bulgulara göre ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının oldukça yüksek olduğu, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu görülmektedir. Araştırmada ölçeğin kullanımı ile ilgili gerekli izin, ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışmasını yapmış olan Yağmurlu'dan alınmıştır (Ek 4). Ölçeğin örnek maddeleri Ek'te yer almaktadır (Ek 5).

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) ve Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) için bu çalışma kapsamında güvenirlikleri hesaplanmıştır. Her bir ölçeğe ilişkin hesaplanan alt boyut ve ölçek toplam puanlarının Cronbach Alfa katsayıları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları

Ölçekler	Güvenirlik Katsayısı
ÇODDÖ Davranış Düzenleme	,98
ÇODDÖ Sosyal Beceri	,96
ÇODDÖ Toplam	,93
DDÖ Değişkenlik	,97
DDÖ Duygu Düzenleme	,93
DDÖ Toplam	,70

Araştırma kapsamında kullanılan Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)' nin güvenirliği için hesaplanan faktör ve ölçek toplam puanlarına ilişkin cronbach α katsayıları şu şekildedir: Davranış Düzenleme= ,98; Sosyal Beceri=,96 ve ÇODDÖ Toplam=,93. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)'nin güvenirliği için hesaplanan cronbach α katsayıları ise Değişkenlik= ,97; Duygu Düzenleme= ,93 ve DDÖ Toplam = ,70 şeklindedir. Büyüköztürk (2017) hesaplanan güvenirlik katsayısının ,70 ve daha yüksek olmasının ölçek puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu duruma göre, DDÖ Toplam puanın yeterli düzeyde olduğu, ÇODDÖ Davranış Düzenleme ölçeğinin faktör ve toplam puanları ile güvenirliğinin oldukça yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)" nin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır (Ek 2-4). Veri toplama araçlarının anaokulları ve anasınıflarında 2019-2020 eğitim-öğretim yılında uygulanabilmesi için

öncelikle Malatya ili merkez ilçede MEM'e bağlı anaokulları ve anasınıflarının listeleri elde edilmiştir. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Malatya ili Merkez İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izinleri alınmıştır. Süreçte okullara gidilmiş, okul müdürleri ve daha sonra da çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenler ile görüşülerek araştırmanın amacı ve veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Veri toplama araçlarını ebeveynler ve öğretmenler dolduracağından bir çocuk için hepsine aynı kod numarası verilmiştir. "Kişisel Bilgi Formu" sınıf öğretmenleri aracılığı ile ebeveynlere ulaştırılmış ve alınmıştır. Kişisel Bilgi Formuna yönelik geri dönüşler doğrultusunda çalışmaya gönüllü katılan ebeveyn ve öğretmenler ile sürece devam edilmiştir. Öğretmenlerin ölçeklere daha verimli cevaplar verebilmeleri için sınıf mevcudunun tamamına değil sınıfından rastgele belirlediği 10 çocuk için ölçme araçlarını doldurmaları bildirilmiştir. Ebeveynler tarafından doldurulan "Genel Bilgi Formları" ile çocukların öğretmenleri tarafından doldurulan "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği" ve "Duygu Düzenleme ölçeği öğretmenlerin belirttikleri tarihlerde teslim alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 21.0 istatistik paket programına işlenmiş ve analizler bu programda gerçekleştirilmiştir. Programa işlenen verilerde öncelikle kayıp veri olup olmadığı kontrol edilmiştir. Demografik bilgilerde ve ölçeklerin maddelerinde kayıp veri olmadığı görüldükten sonra uç değer olup olmadığı saptanmıştır. Bunun için, her bir ölçeğin faktör puanlarının z- puanları hesaplanmıştır. Ayrıca, uç değer tespiti için histogramlar ve kutu-çizgi grafiklerinden de yararlanılmıştır. Verilerde uç değer olmaması için puanların -3 ile +3 aralığında olması koşulu göz önüne alınmıştır. Buna göre, elde edilen her bir faktörün z puanın -3 ile +3 arasında olduğu görülmüştür. Böylece veri setinde uç değer olmadığı kabul edilmiştir. Histogramlar ve kutu-çizgi grafikleri de incelendiğinde uç değer olmadığı görülmüştür.

Verilerin analizinde parametrik ve non-parametrik istatistiklerden hangilerinin kullanılacağına karar vermek için, normallik varsayımının incelenmesi gerekmektedir. Normallik varsayımının sağlanması durumunda parametrik testler kullanılırken, sağlanmadığı durumda non-parametrik testler kullanılmaktadır. Verilerin normallik varsayımında, örneklem büyüklüğü 50'den büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi hesaplanmış ve histogramlar ile Q-Q grafiklerinden yararlanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi örneklemdeki verilerin dağılımı ile birim normal dağılımı karşılaştırır ve örneklem verilerinin normal dağılıp dağılmadığı hakkında hipotez testine dayalı sonuç vermektedirler (Baykul ve Güzeller, 2014, s.491). Kolmogorov-Smirnov test sonuçları Tablo 3' de gösterilmiştir.

Tablo 3

Ölçeklerin Kolmogorov-Smirnov Testlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

	Kolmogorov-Smirnov Testi		
Ölçekler	**İstatistik**	**Sd**	**p**
ÇODDÖ Davranış Düzenleme	,188	428	,000*
ÇODDÖ Sosyal Beceri	,242	428	,000*
ÇODDÖ Toplam	,184	428	,000*
DDÖ Değişkenlik	,235	428	,000*
DDÖ Duygu Düzenleme	,179	428	,000*

* p≤,05

Normallik dağılımına göre anlamlılık düzeyi ,05'ten büyük çıktıysa dağılımın normal dağılım gösterdiği, ,05'ten küçük çıktıysa dağılımın normal dağılım göstermediği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2017). Tablo 3 incelendiğine, her iki ölçek için hesaplanan faktör ve toplam puanlarının Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının anlamlı olduğu (p≤,05) görülmektedir. Buna göre her bir ölçekten elde edilen verilerin puanlarının normal dağılım sergilemediği görülmüştür. Veriler normal dağılım sergilemediği için analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır. Araştırma kapsamında birinci sorusu için ölçeklerin faktör ve toplam puanlarının betimsel istatistikleri (ortalama, standart sapma, ortalama/madde sayısı, minimum, maksimum) hesaplanmıştır.

Araştırmada yer alan ikinci ve üçüncü araştırma soruları kapsamında ölçek faktör ve toplam puanlarının normal dağılım sergilemediği görülmüştür. Bu nedenle ölçek faktör ve toplam puanlarının çocukların ve ailelerinin demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için non-parametrik testlerden yararlanılmıştır. Buna göre iki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U-testi kullanılırken, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis –H-testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H- testinin anlamlı olduğu durumlarda, hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için non-parametrik karşılaştırma testinden yararlanılmıştır.

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında, 5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygusal düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için ölçek faktör ve toplam puanları arasındaki Sperman Sıra Farkları Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sperman korelasyon katsayısı verilerin normal dağılım sergilemediği durumlarda, Pearson Korelasyon katsayının yerine kullanılmaktadır. Korelasyon katsayısı yorumlanırken, eğer elde edilen korelasyon katsayısının değeri ,30'dan küçükse düşük düzeyde, ,30-,70 arasında ise orta düzeyde ve ,70' den büyükse yüksek düzeyde ilişki vardır yorumu yapılabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2013).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, 5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın soruları için toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularının sırasına uygun olarak tablo ve açıklamalarıyla birlikte verilmiştir.

5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme becerilerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Çalışmaya katılan çocukların davranışsal öz düzenlemelerini belirlemek için "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4' de gösterilmektedir.

Tablo 4

Çalışmaya Katılan Çocukların "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği" Puanları Betimsel İstatistikleri

Faktörler	N	Min	Max	Ort.	Ort./Madde sayısı	s.s
Davranış Düzenleme (10 Madde)	428	10,00	50,00	38,70	1,66	3,87
Sosyal Beceri (7 Madde)	428	7,00	35,00	27,54	1,89	3,93
ÇODDÖ Toplam (17 Madde)	428	17,00	85,00	66,25	1,74	3,90

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği' nin Davranış Düzenleme faktöründen aldıkları puanların ortalaması $\overline{X}$ = 38,70 ve standart sapmasının s.s=1,66 olduğu görülmektedir. Davranış Düzenleme faktöründen alınabilecek en düşük puanın 10 ve en yüksek puanın 50 olduğu göz önüne alındığında,

ortalama puanın yüksek olduğu söylenebilir. Sosyal Beceri faktörünün puan ortalaması $\overline{X}$ = 27,54 ve standart sapması s.s=1,89 olarak bulunmuştur. Sosyal Beceri faktöründen alınabilecek en düşük puanın 7 ve en yüksek puanını 35 olduğu göz önüne alındığında, ortalama puanın yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği toplam puan ortalamaları $\overline{X}$ = 66,25 ve standart sapması s.s=1,74'dir. Ölçeğin toplam puanından alınabilecek en düşük puan 17 ve en yüksek puan 85'dır. Ayrıca, ortalamaların madde sayısına bölünmesi ile oluşan ortalamalara bakıldığında, birbirine yakın değerler elde edildiği ve en yüksek ortalamaya "Sosyal Beceri" faktörünün sahip olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde çocukların davranışsal düzenleme becerilerini ölçmek için kullanılan ölçeklerin betimsel istatistiklerine yönelik farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Orhan Taşkoyan (2020) aynı ölçeği kullanarak gerçekleştirdiği çalışmasında Çocukların ÇODDÖ toplam puanına ilişkin puan ortalamasını 65,49 olarak, Çocukların davranış düzenleme alt boyutu puan ortalamasını 37,74 olarak sosyal beceriler alt boyutu puan ortalamasını 27,75 olarak bulmuş ve ortalama değerlerin yüksek olduğunu belirtmiştir. Ertürk Kara (2017) çocukların davranışsal becerilerinin değerlendirilmesinde orjinali Bronson, Goodson, Layzer ve Love (1990) tarafından geliştirilen Çocuk Davranışı Derecelendirme Ölçeğini kullanmıştır. Çocukların davranış düzenleme alt boyutu puan ortalamasını 25.07 olarak bulmuş ve çocukların performanslarının düşük olduğunu belirtmiştir. Kişiler arası sosyal beceriler alt boyutu puan ortalamasını 12.95 olarak bulmuş ve çocukların kişiler arası sosyal becerilerinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların davranış düzenleme becerisine ilişkin ortalama puanlarının düşük, kişiler arası sosyal becerilerinin ise orta düzeyde olduğunu saptamıştır.

5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenlemeleri, çocukların demografik özelliklerine ve ailelerinin demografik özelliklerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Çalışmaya katılan çocukların davranışsal öz düzenlemelerinin demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği'nden elde ettikleri faktör ve ölçek toplam puanlarına non-parametrik testler uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Yaşa göre

Çalışmaya katılan çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği faktör ve toplam puanların yaşa göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Çocukların ÇODDÖ' nden Aldıkları Puanların Yaşa Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Faktör	**Yaş**	**N**	$\overline{X}$	**s.s**	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	**U**	**P**
Davranış Düzenleme	60-66 ay	208	36,21	9,92	183,44	38155,00	16419,00	,000*
	67-75 ay	220	41,05	8,07	243,87	53651,00		
Sosyal Beceri	60-66 ay	208	25,66	7,19	183,17	38100,00	16364,00	,000*
	67-75 ay	220	29,32	5,553	244,12	53706,00		
ÇODDÖ Toplam	60-66 ay	208	61,88	16,90	182,51	37963,00	16227,00	,000*
	67-75 ay	220	70,38	13,33	244,74	53843,00		

* p≤,05

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların yaşlarına göre ÇODDÖ Davranış Düzenleme faktörü U=16419,00; p≤,05, ÇODDÖ Sosyal Beceri faktörü U=16364,00; p≤,05 ve ÇODDÖ toplam puanı U=16227,00; p≤,05 arasında anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Puan ortalamalarına ve sıra ortalamalarına bakıldığında 67-75 ay çocukların ortalamalarının 60-66 aylık çocukların ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara göre 67-75 aylık çocukların davranışsal öz düzenlemeleri 60-66 aylık çocuklara göre daha yüksektir. Böylece yaş arttıkça çocukların davranışsal öz düzenlemelerinin arttığı söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal öz düzenleme becerileri ile yaş değişkenine ait sonuçlara bakıldığında çocukların yaşları arttıkça davranışsal öz düzenleme becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bulguları farklı araştırmalardan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir (Astarlar, 2019; Atmaca, 2019; Aydın, 2018; Blair ve Razza, 2007; Cameron Ponitz, McClelland, Matthews ve Morrison, 2009; Carlson ve Wang, 2007; Denham, Warren-Khot, Bassett, Wyatt ve Perna, 2012; Durksen, 2010; Eggum, Eisenberg, Kao, Spinrad, Bolnick, Hofer, Kupfer ve Fabricius, 2011; Ertürk Kara ve Gönen,

2015; Genç, 2019; Karakurt, 2019; Sezgin ve Demiriz, 2015; Sezgin ve Demiriz, 2016a; Skibbe, McDonald Connor, Morrison ve Jewkes, 2011; Smith Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007; Şepitci, 2018; Taylor, 2011; Tuzcuoğlu, Azkeskin, Küsmüs ve Cengiz, 2019). Astarlar (2019) 6 yaş çocukların pun ortalamalarının 5 ve 4 yaş çocuklarına göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğunu saptamıştır. Campbell, Eaton ve McKeen (2002) 4-6 yaş arası çocuklarda motor aktivite düzeyi ve davranış kontrolü arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, çocukların yaşı ile davranış kontrol düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, bunun psikomotor alanda yaşın artışıyla birlikte görülen gelişimin bir sonucu olduğunu belirtmiştir. Tominey ve McClelland (2011) Okul öncesi davranışsal düzenleme müdahalesinin etkinliği ile ilgili nicel ve nitel faktörler isimli çalışmasında, çocukların yaşı ile davranışsal öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, çocukların yaşları arttıkça davranışsal öz düzenleme becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Genç (2019) bireylerin davranışsal öz düzenleme becerilerini etkileyen bireysel faktörlerden birinin yaş olduğunu belirterek, yaş ilerledikçe davranışsal öz düzenleme becerilerinin gelişim gösterdiğini belirtmiştir.

Literatürde mevcut araştırmanın sonuçlarından farklı sonuçlara ulaşmış araştırmalara da rastlanmıştır. Samar (2019) okul öncesi çocukların yaşları arttıkça davranışsal öz düzenleme becerilerinin arttığını fakat gruplar arası farkın anlamlı olmadığını belirlemiştir. Bayındır (2016) ise pozitif yönde ve zayıf anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

Davranışsal öz düzenleme dikkat, çalışan bellek, engelleyici kontrol gibi bilişsel süreçlerle ilişkilidir. Büyüme ile birlikte zihinsel süreçlerde, sinaptik bağlantılarda bir artış yaşanmakta, dolayısıyla davranışsal öz düzenleme becerilerinde de bir artış görülebilmektedir (Tominey ve McClelland, 2011). Çocuklar büyüdükçe, yaşantılar geçirdikçe dikkat, odaklanma, engelleyici kontrol becerilerinde artış yaşanabilmektedir. Çocuklar sürekli bir gelişim süreci içerisindedir. Gelişim içerisinde büyüme, olgunlaşma gibi temel kavramları barındıran bütünsel bir süreçtir. Fizyolojik, sinirsel ve bilişsel sistemlerin gelişimi ile çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin de yaş ile doğru orantılı olarak geliştiği düşünülmektedir. Fındık Tanrıbuyurdu (2012) öz düzenlemenin yaş

ile birlikte artışında üstbilişsel becerilerin etkili olduğundan bahsederek, öz düzenleme ve alt boyutlarındaki artışın gelişimin bütünsel artışından kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

Cinsiyete göre

Çalışmaya katılan çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği faktör ve toplam puanların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Çocukların ÇODDÖ' nden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	s.s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Davranış Düzenleme	Kız	187	41,17	7,83	244,82	45781,00	16864,00	,000*
	Erkek	241	36,78	9,94	190,98	46025,00		
Sosyal Beceri	Kız	187	29,50	5,05	247,29	46243,00	16402,00	,000*
	Erkek	241	26,02	7,32	189,06	45563,00		
ÇODDÖ Toplam	Kız	187	70,67	12,50	245,65	45937,00	16708,00	,000*
	Erkek	241	62,81	17,11	190,33	45869,00		

* p≤,05

Tablo 6 incelendiğinde, çocukların cinsiyetlerine göre ÇODDÖ Davranış Düzenleme faktörü U=16864,00; p≤,05, ÇODDÖ Sosyal Beceri faktörü U=16402,00; p≤,05 ve ÇODDÖ toplam puanı U=16708,00;p≤,05 arasında anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Puan ortalamalarına ve sıra ortalamalarına bakıldığında kızların ortalamalarının erkeklerin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre kız çocukların davranışsal öz düzenlemelerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca, cinsiyetin çocukların davranışsal öz düzenlemelerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu yapılan araştırmaları destekler niteliktedir. Orhan Taşkoyan (2020) 48-72 aylık çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre kız çocukları lehine anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Sezgin ve Demiriz (2016a) kız çocuklarının davranış düzenleme puanlarının erkeklere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu saptamışlardır. Samar (2019) araştırmasında, çocukların cinsiyetlerine göre davranışsal düzenleme becerilerinde kız çocuklarının lehine anlamlı bir

farklılık olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Matthews, Cameron Ponitz ve Morrison (2009) çocukların davranış düzenleme becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, kız çocuklarının davranışsal düzenleme becerilerinin, erkek çocuklarından daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Astarlar (2019) çalışmasında, engelleyici kontrol, dikkat düzenleme, çalışma belleği ve öz-düzenleme toplam puanlarının kız çocukları lehine anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Şamlı (2019) anlamlı bir farklılık olmamakla beraber kız çocuklarının davranışsal öz düzenleme becerilerinin erkek çocuklarından daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Literatür incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar olduğu görülmektedir. Sezgin ve Demiriz (2015) ile Temiz (2019) çocukların davranışsal öz düzenleme puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuşlardır. Uykan (2019) da dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu, engelleyici kontrol-davranış ve genel öz-düzenleme becerisi puan ortalamalarında çocuğun cinsiyetine bağlı manidar bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Anne baba tutumları, mizaç, yetiştirilme tarzı, genetik faktörler, medya, çocukların oynadıkları oyuncaklar, oyun tarzları, izledikleri çizgi filmler, edindikleri rol modeller, çocukların cinsiyetleri üzerinde etkili olabilmektedir. Orhan Taşkoyan (2020) çocukların yaşadığı çevre ve sahip oldukları değerlerin cinsiyet değişkeni üzerinde etkili olabileceğini belirtmiştir. Bronfenbrenner ekolojik sistem kuramında çocuğun en yakınında olan sürekli etkileşimde olduğu aile bireylerinin mikro sistemini oluşturduğunu ve çocuğun gelişimi üzerinde en büyük etkiye aile bireylerinin sahip olduğunu belirtmiştir. Aratırmada kız çocuklarının davranışsal öz düzenlem becerilerinin erkek çocuklarından daha yüksek olmasında özellikle en yakınlarında bulunan anne babaların rol model olarak benimsenmesinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Freud'da cinsel gelişim kuramında fallik dönemde olan 3-6 yaş arasındaki çocukların kendi cinsinden ebeveynleriyle özdeşim kurarak ebeveynlerinin birçok özelliğini içselleştirdiğini ve bu doğrultuda davranışlarını kişiliğini oluşturduğunu belirtmiştir (Ulusoy, 2011).

Okula devam süresine göre

Çalışmaya katılan çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği faktör ve toplam puanların okula devam süresine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7'de gösterilmektedir

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Çocukların ÇODDÖ' nden Aldıkları Puanların Okula Devam Süresine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Faktörler	**Okula Devam Süresi**	**N**	$\overline{X}$	**s.s.**	**Sıra Ort.**	χ^2	**p**	**Anlamlı Farklılık**
Davranış Düzenleme	1 yıl	168	34,58	9,47	158,18	68,09	,000*	2>1 3>1 3>2
	2 yıl	197	40,43	8,56	237,09			
	3 yıl veya daha fazla	63	44,26	6,24	294,06			
Sosyal Beceri	1 yıl	168	24,78	6,88	160,18	61,84	,000*	2>1 3>1 3>2
	2 yıl	197	28,67	6,26	238,12			
	3 yıl veya daha fazla	63	31,41	3,61	285,51			
ÇODDÖ Toplam	1 yıl	168	59,36	16,05	156,30	71,50	,000*	2>1 3>1 3>2
	2 yıl	197	69,10	14,62	238,39			
	3 yıl veya daha fazla	63	75,68	9,58	294,98			

* p≤,05

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların okula devam sürelerine göre ÇODDÖ Davranış Düzenleme faktörü χ^2=68,09;p≤,05, ÇODDÖ Sosyal Beceri faktörü χ^2=61,84;p≤,05 ve ÇODDÖ toplam puanı χ^2=71,50;p≤,05 arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan non-parametrik çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; ÇODDÖ Davranış Düzenleme faktörü, ÇODDÖ Sosyal Beceri faktörü ve ÇODDÖ toplam puanlarında 1 yıl-2 yıl, 1 yıl-3 yıl veya üstü ile 2 yıl-3 yıl veya üstü arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, ÇODDÖ faktör ve toplam puanlarının okula devam süresine göre ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya 3 yıl veya üstü okula devam eden çocukların, daha sonra 2 yıl devam eden çocukların ve en düşük ortalamaya ise 1 yıl devam eden çocukların sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgulara göre okula devam süresinin çocukların davranışsal öz düzenlemelerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Okula devam süresi arttıkça, çocukların davranışsal öz düzenlemelerinin arttığı söylenebilir. Araştırmadan elde edilen sonuç daha önceki araştırmaları destekler niteliktedir. Sezgin ve Demiriz (2016a) anaokuluna gitme süresi arttıkça, çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin arttığını tespit etmişlerdir. Temiz (2019) iki ve üzeri yıl okul öncesi eğitim alan çocukların bir yıl eğitim alanlara göre davranışsal öz düzenleme puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuştur.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulardan farklı olarak (Astarlar, 2019; Özsoy Yanbak, 2019; Samar, 2019) ise çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre baş-ayak-diz-omuza dokunma yönergelerini gerçekleştirme düzeyinde anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. Okul öncesi eğitim ortamlarının özellikleri incelendiğinde, çocukların plan yapmalarına, uygulamalarına, düzenlemelerine, sorgulamalarına araştırmalarına ve üretmelerine imkan tanıyan; çocukların yaratıcılıklarını destekleyen, eğlenerek ve oynayarak öğrenmesini sağlayan; sınıf koşullarının mümkün olduğunca çocuğun kendi kendine ihtiyaçlarını karşılayacağı, kendi kararlarını vereceği şekilde tasarlandığı; akran etkileşiminin, sosyal öğrenmenin ve yaşayarak öğrenmenin sağlandığı, düzenli ve tutarlı bir eğitim programının uygulandığı, bu ortamlarda çocukların özellikle davranışsal ve duygusal öz düzenleme becerilerinin geliştiği düşünülmektedir. Özellikle uygulanan programın davranışsal öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu söylenebilir. Kopp (1982) ise yaşamın ilk dönemlerinden itibaren çocukların doğuştan gelen düzenleme sistemlerini çevreye uyarlamaya başladıklarını ve istemli eylemlere imkan tanıyan içsel kontrol mekanizmalarını geliştirdiklerini belirtmiştir. Yaşamın ilk dönemlerinden itibaren gelişmeye başlayan davranışsal öz düzenlemede erken çocukluk dönemi kritik bir öneme sahiptir. Çocukların davranışsal, duygusal ve bilişsel öz düzenleme becerilerinin gelişimine destek olan okul öncesi eğitim sürecine çocukların erken yaşlardan itibaren dahil edilmesinin çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir.

Kardeş sayısına göre

Çalışmaya katılan çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği faktör ve toplam puanların kardeş sayılarına göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8'da gösterilmektedir.

Tablo 8

Araştırmaya Katılan Çocukların ÇODDÖ' nden Aldıkları Puanların Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Faktörler	**Kardeş Sayısı**	**N**	$\overline{X}$	**s.s.**	**Sıra Ort.**	χ^2	**p**	**Anlamlı Farklılık**
Davranış Düzenleme	Tek çocuk	66	40,89	8,84	248,11	35,37	,000*	1>3 1>4 2>3 2>4
	1 kardeş	119	41,68	7,89	254,08			
	2 kardeş	151	37,86	9,03	199,93			
	3 veya daha fazla	92	34,65	10,21	163,10			
Sosyal Beceri	Tek çocuk	66	29,04	5,789	242,95	35,68	,000*	1>4 2>3 2>4
	1 kardeş	119	29,80	5,35	256,42			
	2 kardeş	151	26,89	6,66	200,08			
	3 veya daha fazla	92	24,63	7,46	163,54			
ÇODDÖ Toplam	Tek çocuk	66	69,93	14,32	244,91	34,98	,000*	1>4 2>3 2>4
	1 kardeş	119	71,49	12,85	255,64			
	2 kardeş	151	64,75	15,55	199,75			
	3 veya daha fazla	92	59,28	17,44	163,67			

* p≤,05

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların kardeş sayılarına göre ÇODDÖ Davranış Düzenleme faktörü χ^2=35,37; p≤,05,ÇODDÖ Sosyal Beceri faktörü χ^2=35,68; p≤,05 ve ÇODDÖ toplam puanı χ^2=34,98; p≤,05 arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan non-parametrik çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; ÇODDÖ Davranış Düzenleme faktöründe tek çocuk-3 veya daha fazla kardeş, tek çocuk-2 kardeş ile 1 kardeş-2 kardeş, 1 kardeş-3 veya daha fazla kardeş arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. ÇODDÖ Sosyal Beceri faktöründe tek çocuk-3 veya daha fazla kardeş, 1 kardeş-2 kardeş, 1 kardeş-3 veya daha fazla kardeş arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde, ÇODDÖ

toplam puanlarında tek çocuk-3 veya daha fazla kardeş, 1 kardeş-2 kardeş, 1 kardeş-3 veya daha fazla kardeş arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

ÇODDÖ faktör ve toplam puanlarının kardeş sayısına göre ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalamaya 1 kardeşi olan çocuklar sahipken, en düşük ortalamaya ise 3 veya daha fazla kardeşi olan çocuklar sahiptir. Bu bulgulara göre kardeş sayısının çocukların davranışsal öz düzenlemelerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı ve kardeş sayısı arttıkça çocukların davranışsal öz düzenlemelerinin azaldığı söylenebilir. Şamlı (2019) çocukların davranış düzenleme becerileri ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, kardeş sayısı arttıkça baş-ayak-diz-omuza dokunma yönergelerini gerçekleştirme düzeyinde anlamlı bir düşüş olduğunu tespit etmiştir. Tutkun, Tezel Şahin, ve Işıktekiner, (2016) ile İleri (2019) tek çocukların iki veya daha fazla kardeşi olan çocuklara göre dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu alt boyut puanları ve öz düzenleme toplam puanlarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Eke (2017) çalışmasında, kardeş sayısındaki artışın kontrol becerilerini olumlu yönde etkilediğine yönelik farklı bir sonuç elde etmiştir.

Mevcut araştırmanın bulgularından farklı olarak yapılan bazı çalışmalarda kardeş sayısı ile davranışsal öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir (Sezgin ve Demiriz, 2016a; Şepitçi, 2018).

Literatür incelendiğinde araştırmacılar tarafından davranışsal öz düzenleme ile kardeş sayısı arasında farklı farklı sonuçlar elde edilmiş olsa da genel olarak kardeş sayısı arttıkça öz düzenleme becerilerinde bir azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kardeş sayısı arttıkça ebeveynlerin çocuklarına ayırdıkları nitelikli zaman dilimi, çocuğa sağlanan olanaklar, çocuğa gösterilen ilgi azalabilir. Roskam, Stievenart, Meunier ve Noël (2014) ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocukların engelleyici kontrol becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Müderrisoğlu, Dedeoğlu, Akço ve Akbulut (2014) Türkiye'de 0-8 yaş arası çocuğa yönelik aile içi şiddet araştırmasında hanelerde çocuk sayısının artmasının çocuklara yönelik şiddetin artmasına neden olabileceğini belirtmişlerdir. Çocuk sayısı azaldıkça, çocuğa sağlanan imkanlar, çocuğa gösterilen ilgi ve sevginin artabileceği düşünülmektedir. Bowlby, bebeklikten itibaren çocuklara gösterilen

düzenli, tutarlı bakım ve ilginin çocuğun bağlanma biçimini ve temel güven duygusunu etkileyebileceğini belirtmektedir (Ulusoy, 2011). Çocuğun yaşamının başlangıcında kazandığı güven duygusunun ileriki yaşamındaki yakın ilişkilerini, çevresindeki bireylere yönelik tutum ve davranışlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Dolayısı ile bir kardeşi olan çocukların davranışlarını düzenlemede daha başarılı olabileceği düşünülmektedir. Bir kardeş sosyalleşmede olumlu ilişkilerde, arkadaşlıkta, davranışsal rol model olmada önemli olabileceğinden, araştırmada bir kardeşi olan çocukların davranışlarını düzenlemede daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmış olabilir.

Anne öğrenim durumuna göre

Çalışmaya katılan çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği faktör ve toplam puanların anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9'da gösterilmektedir

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Çocukların ÇODDÖ' nden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Faktörler	**Anne öğrenim Durumu**	**N**	$\overline{X}$	**s.s.**	**Sıra Ort.**	χ^2	**p**	**Anlamlı Farklılık**
Davranış Düzenleme	İlkokul mezunu	136	34,96	9,83	165,88	48,90	,000*	3>1 3>2 2>1
	Lise mezunu	153	38,29	9,12	208,16			
	Önlisans veya lisans	139	42,81	7,21	269,05			
Sosyal Beceri	İlkokul mezunu	136	24,83	7,47	168,38	50,67	,000*	3>1 3>2 2>1
	Lise mezunu	153	27,27	6,26	203,81			
	Önlisans veya lisans	139	30,50	4,80	271,38			
ÇODDÖ Toplam	İlkokul mezunu	136	59,80	17,19	166,73	46,36	,000*	3>1 3>2 2>1
	Lise mezunu	153	65,56	15,02	206,34			
	Önlisans veya lisans	139	73,31	11,70	270,22			

* p≤,05

Tablo 9 incelendiğinde anne öğrenim durumuna göre, araştırmaya katılan çocukların ÇODDÖ Davranış Düzenleme faktörü χ^2=48,90;p≤,05, ÇODDÖ Sosyal Beceri faktörü χ^2=50,67;p≤,05 ve ÇODDÖ toplam puanı χ^2=46,36;p≤,05 arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu

belirlemek için yapılan non-parametrik çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; ÇODDÖ Davranış Düzenleme faktörü, ÇODDÖ Sosyal Beceri faktörü ve ÇODDÖ toplam puanlarında; annesi ön lisans veya lisans mezunu olan çocuklar ile annesi ilkokul mezunu ve lise mezunu çocuklar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca, annesi ön lisans veya lisans mezunu çocuklar ile annesi lise mezunu çocuklar arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Ölçek toplam ve faktör puanlarının anne öğrenim durumuna göre ortalamalarına bakıldığında; en yüksek ortalamaya annesi ön lisans veya lisans mezunu çocukların sahip olduğu, daha sonra annesi lise mezunu çocukların yer aldığı ve en düşük ortalamaya annesi ilkokul mezunu çocukların sahip olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre anne öğrenim durumunun çocukların davranışsal öz düzenlemelerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı ve öğrenim durumu arttıkça çocukların davranışsal öz düzenlemelerinin arttığı söylenebilir. Araştırmanın bulgularıyla paralel olarak yapılan bazı çalışmalarda da anne öğrenim durumunun çocukların davranış düzenleme becerileriyle istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu, anne öğrenim durumu arttıkça çocukların davranış düzenleme puanlarında da artış olduğu saptanmıştır. Sezgin ve Demiriz (2016a) anneleri üniversite mezunu olan çocukların davranış düzenleme beceri puanlarının anneleri ilk/ortaokul ve lise mezunu olan çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Şepitci (2018) çocuğun anne öğrenim durumu ile davranışsal öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu farklılığın üniversite mezunu annelerden kaynaklandığını belirtmiştir. Benzer şekilde Samar (2019), Şamlı (2019), Temiz (2019) ve Sektnan, McClelland, Acock ve Morrison, 2010)'da annelerin öğrenim durumu ile çocukların davranış düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, annelerin öğrenim durumu arttıkça çocukların davranışsal öz düzenleme puanlarında da artış olduğunu saptamışlardır. Ardila, Rosselli, Matute ve Guajardo (2005) çocukların yürütücü işlev becerileri ile ebeveyn öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Uykan (2019) ise araştırmasında, annesi lisans ve lisansüstü eğitim mezunu olan çocukların; çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu, engelleyici kontrol-davranış ve genel öz-düzenleme beceri puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Farklı olarak Orhan Taşkoyan (2020) çalışmasında annelerin öğrenim durumuna göre araştırmaya katılan çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir ve çocukla geçirilen nitelikli zamanın, annenin çocuğu yetiştirme tarzının çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerini kazanmalarında eğitim düzeyinden daha etkili olduğunu belirten bir yorum yapmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda ise annelerin öğrenim durumu arttıkça anneliğe ilgisinin arttığı, çocuklarına karşı daha demokratik tutumlar sergilediği tespit edilmiştir (Özyürek ve Tezel Şahin, 2005; Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2008). Öğrenim durumu yüksek olan annelerin çocuklarıyla iletişim kurmayı, onları dinlemeyi, çocukların gelişimini destekleyici etkinlikler planlayıp çocuklarıyla nitelikli vakit geçirmeyi önemsedikleri; tutumlarının çocuklarını etkilediğinin bilincinde olarak çocuklarına olumlu rol model olmaya özen gösterdikleri düşünülmektedir. Alisinanoğlu (2003) çocukların denetim odağı ile anne tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğrenim durumu yüksek olan annelerin çocuklarının içten denetimlerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Annelerin öğrenim durumu arttıkça, bilinçli ebeveynlik tutumlarının da arttığı ve dolayısıyla yüksek öğrenim durumuna sahip annelerin çocuklarının yüksek düzeyde davranışlarını düzenleyebilen bireyler oldukları düşünülmektedir.

Anne çalışma durumuna göre

Çalışmaya katılan çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği faktör ve toplam puanların anne çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10'de gösterilmektedir.

Tablo 10

Araştırmaya Katılan Çocukların ÇODDÖ' nden Aldıkları Puanların Anne Çalışma Durumuna Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Faktör	Çalışma Durumu	N	$\overline{X}$	s.s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Davranış Düzenleme	Çalışıyor	164	40,32	9,07	237,41	38935,00	17891,00	,002*
	Çalışmıyor	264	37,69	9,36	200,27	52871,00		
Sosyal Beceri	Çalışıyor	164	28,53	6,41	236,28	38750,50	18075,50	,004*
	Çalışmıyor	264	26,93	6,73	200,97	53055,50		
ÇODDÖ Toplam	Çalışıyor	164	68,85	15,27	238,30	39080,50	17745,50	,002*
	Çalışmıyor	264	64,63	15,84	199,72	52725,50		

* $p \leq ,05$

Tablo 10 incelendiğinde, annelerin çalışma durumlarına göre ÇODDÖ Davranış Düzenleme faktörü U=17891,00; p≤,05, ÇODDÖ Sosyal Beceri faktörü U=18075,50; p≤,05 ve ÇODDÖ toplam puanı U=17745,50;p≤,05 arasında anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Puan ortalamalarına ve sıra ortalamalarına bakıldığında çalışan annelerin çocuklarının ortalamalarının, çalışmayan annelerin çocuklarının ortalamalarından daha yüksek olduğu elde edilmiştir.

Bu bulgulara göre çalışan annelerin çocuklarının davranışsal öz düzenlemelerinin çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Araştırmanın bulguları daha önceki araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. (Sezgin ve Demiriz, 2016a; Şamlı, 2019; Samar, 2019; Temiz, 2019) çalışmalarında annesi çalışan çocukların davranış düzenleme becerilerinin annesi çalışmayan çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğunu bulmuşlardır. Şehirli (2007) annesi çalışan çocukların annesi çalışmayan çocuklara göre daha uygun davranışlar sergilediklerini tespit etmiştir. Şepitci (2018) çocukların davranış düzenleme becerileri ile annelerin çalışma durumu arasında anlamlı farklılık olduğunu ve bu farklılığın profesyonel meslek grubunda çalışan annelerden kaynaklandığını belirtmiştir.

Aktaş (1994) önemli olanın annenin çocuğuyla geçirdiği sürenin uzunluğu veya kısalığının değil, önemli olanın çocukla geçirilen zamanın niteliği olduğunu belirtmiştir. İşinde mutlu olan ve çocuğunun bakımı konusunda hiçbir endişe duymadan çalışan annelerin, çalışmayan annelere göre daha iyi bir ebeveyn rolüne sahip olduklarını ve iş dışındaki zamanlarda tüm aile üyelerinin hep birlikte ortak faaliyetlerde daha nitelikli ve eğlenceli vakit geçirebildiklerini belirtmiştir. Seçer, Çeliköz ve Yaşa (2008) çalışan annelerin çalışmayanlara göre annelik işine daha fazla ilgi duyduklarını belirtmiştir. Annenin de çalışmasıyla birlikte çocukların yaşam koşullarının niteliği artmakla birlikte babalarda çocuklarıyla ilgilenme sorumluluğunu üstlenebilmektedirler. Özellikle babanın çocuk gelişimi, eğitimi, bakımı konusunda anneyle iş birliği içinde olması çocuğun gelişimini ve davranışlarını daha olumlu şekilde etkileyebilmektedir. Taşkın (2011) babanın ebeveynliğin vazgeçilmez bir parçası olduğunu belirterek, babanın, çocuğunun yaşamında yüzyıllardır

alışılagelen evin geçimini sağlayan kişi olmaktan daha başka sorumluluklar aldığında, çocuğu ile daha çok yakınlaştığını ve çocuk yetiştirmede önemli bir yükümlülüğü üstlendiğini belirtmektedir. Babaların etkin babalık rolünü üstlendiklerinde çocuğun her açıdan sağlam bir şekilde gelişmesine katkıda bulunacağını belirtmiştir. İş birliği içerisinde sevgi ve güven temeline bağlı olan, anne ve babanın olumlu davranışlarıyla çocuklarına rol model oldukları ailelerde çocukların davranışlarını düzenleme konusunda daha becerikli olacakları düşünülmektedir.

Baba öğrenim durumuna göre

Çalışmaya katılan çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği faktör ve toplam puanların baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11'de gösterilmektedir

Tablo 11

Araştırmaya Katılan Çocukların ÇODDÖ' nden Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Faktörler	**Baba Öğrenim Durumu**	**N**	$\overline{X}$	**s.s.**	**Sıra Ort.**	χ^2	**P**	**Anlamlı Farklılık**
Davranış Düzenleme	İlkokul mezunu	97	34,47	9,76	159,44	43,06	,000*	3>1 3>2
	Lise mezunu	113	36,82	9,78	190,78			
	Önlisans veya lisans	218	41,55	7,85	251,29			
Sosyal Beceri	İlkokul mezunu	97	24,32	7,40	158,19	41,59	,000*	3>1 3>2
	Lise mezunu	113	26,44	6,93	194,93			
	Önlisans veya lisans	218	29,55	5,35	249,70			
ÇODDÖ Toplam	İlkokul mezunu	97	58,80	16,96	158,63	42,65	,000*	3>1 3>2
	Lise mezunu	113	63,26	16,44	192,06			
	Önlisans veya lisans	218	71,11	12,94	250,99			

* p≤,05

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların ÇODDÖ Davranış Düzenleme faktörü χ^2=43,06;p≤,05, ÇODDÖ Sosyal Beceri faktörü χ^2=41,59;p≤,05 ve ÇODDÖ toplam puanı χ^2=42,65;p≤,05 arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan non-parametrik çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; ÇODDÖ Davranış Düzenleme faktörü, ÇODDÖ Sosyal Beceri faktörü ve ÇODDÖ toplam puanlarında; babası ön lisans veya lisans mezunu olan çocuklar ile babası ilkokul mezunu ve lise mezunu olan çocuklar arasında

anlamlı farklılık bulunmuştur. Ölçek toplam ve faktör puanlarının baba öğrenim durumuna göre ortalamalarına bakıldığında; en yüksek ortalamaya babası ön lisans veya lisans mezunu olan çocukların sahip olduğu, daha sonra babası lise mezunu olan çocukların yer aldığı ve en düşük ortalamaya babası ilkokul mezunu olan çocukların sahip olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre baba öğrenim durumunun çocukların davranışsal öz düzenlemelerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı ve baba öğrenim durumu arttıkça çocukların davranışsal öz düzenlemelerinin arttığı söylenebilir. Araştırmanın bulguları daha önceki araştırmaların sonuçlarına paralellik göstermektedir (Şamlı, 2019; Şepitci, 2018; Temiz, 2019; Wanless, McClelland, Tominey ve Acock, 2011). Orhan Taşkoyan (2020) çalışmasında babaların öğrenim durumuna göre araştırmaya katılan çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır. Şamlı (2019) çalışmasında babaların öğrenim durumu ile çocukların davranışsal düzenlemeleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, babaların öğrenim durumu arttıkça çocuklarının davranışsal öz düzenleme becerilerinin dearttığını ortaya çıkarmıştır. Ardila, Rosselli, Matute ve Guajardo, (2005) ise ebeveynlerin öğrenim durumunun çocukların yürütücü işlev becerileri üzerinde anlamlı etkisi olduğunu belirtmiştir. Uykan (2019) çalışmasında dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu, engelleyici kontrol-davranış ve genel öz-düzenleme becerisi puan ortalamalarında babanın öğrenim durumuna bağlı manidar bir farklılık olduğunu babası lisans ve lisansüstü eğitim mezunu olan çocukların puanlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Literatür incelendiğinde öz düzenleme ve alt dallarına yönelik yapılan bazı çalışmalarda, babaların öğrenim durumları ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Tuzcuoğlu, Azkeskin, Küsmüs ve Cengiz, (2019) ve Aydın (2018) çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri puan ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuşlardır.

Eğitim insan gelişiminin en temel faktörlerinden biridir. Eğitim düzeyi arttıkça bilinçli ebeveynliğin artacağı duygularının ve davranışlarının farkında, davranışlarını

düzenleyebilen, düşünerek mantıklı kararlar verebilen çocukların yetişebileceği düşünülmektedir. Kaya (2010) anne babaların eğitim düzeyi yükseldikçe aşırı koruyuculuk davranışının anlamlı derecede düşüş gösterdiğini, demokratik davranışların yükselme gösterdiğini ve aile içi geçimsizliğin azaldığını tespit etmiştir (s. 93). Yüksek eğitim düzeyinin babaların çocukların gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi edinme isteklerini arttırdığı, çocuklarına dikkat ve dürtülerini kontrol edebilecekleri ve olumlu duygularını yansıtabilecekleri ortamlar oluşturdukları (Ertürk, 2013, s. 128) ve uygun davranışlarıyla çocuklarına olumlu rol model oldukları düşünülmektedir.

Ailenin aylık gelirine göre

Çalışmaya katılan çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği faktör ve toplam puanların aile aylık gelirine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 12'de gösterilmektedir

Tablo 12

Araştırmaya Katılan Çocukların ÇODDÖ' nden Aldıkları Puanların Aile Aylık Gelirine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Faktörler	Aylık Gelir	N	$\overline{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	P	Anlamlı Farklılık
Davranış Düzenleme	2000-4000 TL	141	36,94	9,70	191,44	53,15	,000*	4>1
	4000-6000 TL	166	36,60	9,46	185,69			4>2
	6001-8000 TL	47	41,85	7,32	253,04			3>1
	8000 TL ve üzeri	74	44,77	5,68	298,58			3>2
Sosyal Beceri	2000-4000 TL	141	26,39	6,89	191,98	53,87	,000*	4>1
	4000-6000 TL	166	26,05	7,01	185,26			4>2
	6001-8000 TL	47	29,68	5,28	253,37			3>1
	8000 TL ve üzeri	74	31,74	3,24	298,32			3>2
ÇODDÖ Toplam	2000-4000 TL	141	63,34	16,29	190,96	54,10	,000*	4>1
	4000-6000 TL	166	62,65	16,33	185,50			4>2
	6001-8000 TL	47	71,53	12,13	253,72			3>1
	8000 TL ve üzeri	74	76,51	8,65	299,49			3>2

* p≤,05

Tablo 12 incelendiğinde, ailenin aylık gelirine göre ÇODDÖ Davranış Düzenleme faktörü χ^2=53,15;p≤,05, ÇODDÖ Sosyal Beceri faktörü χ^2=53,87;p≤,05 ve ÇODDÖ toplam puanı χ^2=54,10;p≤,05 arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan non-parametrik çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; çocukların ÇODDÖ Davranış Düzenleme faktörü,

ÇODDÖ Sosyal Beceri faktörü ve ÇODDÖ toplam puanlarında aile aylık geliri 8000 TL ve üzeri olan çocuklar ile aile aylık geliri 2000-4000 TL ve 4000-6000 TL arasında olan çocuklar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca, çocukların ÇODDÖ Davranış Düzenleme faktörü, ÇODDÖ Sosyal Beceri faktörü ve ÇODDÖ toplam puanlarında aile aylık geliri 6001-8000 TL üzeri olan çocuklar ile aile aylık geliri 2000-4000 TL ve 4000-6000 TL arasında olan çocuklar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ölçek toplam ve faktör puanlarının aile aylık gelir düzeyine göre ortalamalarına bakıldığında; en yüksek ortalamaya aylık geliri 8000 TL ve üzeri olan çocukların sahip olduğu ve en düşük ortalamaya ise aylık geliri 4000-6000 TL olan çocukların sahip olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre aile aylık gelirinin, çocukların davranışsal öz düzenlemelerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı söylenebilir. Mevcut araştırmadan elde edilen bulguya benzer şekilde (Cadima, Enrico, Ferreira, Verschueren, Leal ve Matos, 2016; Dilworth-Bart, Khurshid ve Vandell, 2007; Howse, Lange, Farran ve Boyles, 2003; Karakurt, 2019; Raver, Blair ve Willoughby, 2013; Samar, 2019; Sektnan, McClelland, Acock ve Morrison, 2010; Temiz, 2019) yapılan çalışmalarda da çocukların davranışsal öz düzenleme puanlarında aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Wanless, McClelland, Tominey ve Acock, (2011) çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ile ailelerin demografik risk faktörleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında düşük aile gelirinin çocukların davranışsal düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkilediğini tespit etmiştir. Uykan (2019) gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının; çalışma belleği ile ilgili öz düzenleme becerilerinin, gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarınkinden daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Mevcut araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Bayındır (2016) ile Dağgül (2016) çalışmalarında, ailenin aylık geliri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı farklılık olmadığını bulmuşlardır.

Ekonomik faktörler ailelerin çocuklara sunacağı imkânları, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarını, aile içi huzuru etkileyebilmektedir. Uykan (2019) ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, gelir düzeyi yüksek

olan ailelerde annelerin demokratik ve koruyucu ebeveyn tutumlarının daha yüksek olduğunu, sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerde ise annelerin otoriter ebeveyn tutumlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ailelerin aylık geliri arttıkça, zengin uyarıcı materyallere ve sağlıklı besinlere ulaşma imkanları artabilmekte, ebeveynlerin maddiyata dayalı çevresel koşulları çocuklarının gelişim ihtiyaçlarına uygun bir şekilde ayarlayabilmesi kolaylaşabilmektedir. İçinde yaşanılan çevresel koşulların çocukların davranışsal düzenlemesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla gelir durumunun artmasının imkân ve olanakları da arttıracağından aylık geliri yüksek olan ailelerin çocuklarının davranışsal düzenlemelerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

5-6 yaş çocuklarının duygu düzenleme becerilerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Çalışmaya katılan çocukların duygu düzenlemelerini belirlemek için "Duygu Düzenleme Ölçeği" nden aldıkları faktör puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 13'de gösterilmektedir.

Tablo 13

Çalışmaya Katılan Çocukların "Duygu Düzenleme Ölçeği" Puanları Betimsel İstatistikleri

Faktörler	N	Min	Max	Ort.	Ort./Madde sayısı	s.s
Değişkenlik (16 Madde)	428	15,00	60,00	25,85	1,61	11,22
Duygu Düzenleme (8 Madde)	428	11,00	29,00	22,12	2,76	4,56

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği' nin Değişkenlik faktöründen aldıkları puanların ortalaması $\overline{X} = 25,85$ ve standart sapmasının s.s=11,22 olduğu görülmektedir. Değişkenlik faktöründen alınabilecek en düşük puanın 15 ve en yüksek puanın 60 olduğu göz önüne alındığında, ortalama puanın düşük olduğu söylenebilir. Değişkenlik faktöründen alınacak yüksek puan, çocukların duygu değişkenliğinin fazla olduğunu gösterdiği, için ortalama puanın düşük olması çocukların duygu değişkenliklerinin az olduğunu göstermektedir. Duygu Düzenleme faktörünün puan ortalaması $\overline{X} = 22,12$ ve standart sapması s.s=4,56 olarak bulunmuştur. Duygu Düzenleme faktöründen alınabilecek en düşük puanın 11 ve en yüksek puanın 29 olduğu göz önüne alındığında, ortalama puanın orta düzeyden biraz yüksek olduğu söylenebilir. Duygu düzenleme faktöründen alınacak yüksek puan, çocukların uygun duygu durumu

sergilediklerini gösterdiği için, çocukların duygu durumlarını yansıtmakta iyi olduğu anlamına gelmektedir.

Aynı ölçek kullanılarak daha önce yapılan çalışmalardan da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Buharalı (2019) çocukların sosyal uyum ve duygu düzenleme düzeylerinin gelişiminde çocuk merkezli oyun terapisinin etkililiğini incelediği çalışmada aynı ölçeği kullanmış, duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt ölçeği için 31,00 ve duygu düzenleme alt ölçeği için ise 25,00 olarak bulmuştur. Akbaba (2017) beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimi incelemek amacıyla duygu düzenleme ölçeğini kullanmıştır. Araştırmaya katılan çocukların duygu düzenleme alt boyutundan 25,43 puan almışlardır. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Değişkenlik-Olumsuzluk alt boyutundan çocukların almış oldukları puanların ortalamalarının 31,07 olduğu belirtilerek, çocukların değişkenlik-olumsuzluk özelliğinin genel olarak orta düzeyde olduğu belirtilmiştir. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin yüksek, değişkenlik olumsuzluk özelliklerinin ise orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında duygu düzenleme ölçeğini kullanmışlardır. Çocukların duygu düzenleme ölçeğinden almış oldukları toplam puan ortalamalarının 54,2, dayanıksızlık-olumsuzluk alt ölçek puan ortalamaları 28,9 ve duygu düzenleme alt ölçek puan ortalamalarının 25,3 olduğunu bulmuşlardır. Çocukların puan ortalamalarının oldukça yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ertan (2013) araştırmaya katılan çocukların duygu düzenleme alt boyutu ortalama puanlarının değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Yılmaz (2019) duygu düzenleme ölçeğinin değişkenlik/olumsuzluk faktör puan ortalamasının (30.51), duygu düzenleme faktör puan ortalamasının 25.28 ve ölçek toplam puan ortalamasının ise 55.79 olduğunu bulmuştur. Değişkenlik/olumsuzluk ortalama puanın yüksek olmadığı, duygu düzenleme ortalama puanının yüksek olduğunu belirtmiştir. Şahin (2019) çalışma grubunda yer alan çocukların duygu düzenleme ölçeğine ait iki altboyutta ve ölçek toplamında aldıkları puanların genel olarak yüksek düzeyde

olduğunu belirtmiştir. Mehmetoğlu Yontar (2019) okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme alt boyut ortalama puanının oldukça yüksek olduğunu, değişkenlik/olumsuzluk alt boyut ortalama puanının ise düşük olduğunu ifade etmiştir. İlgar ve Akbaba (2017) araştırma sonuçlarına benzer şekilde, çocukların duygu düzenleme becerilerinin yüksek, değişkenlik olumsuzluk özelliklerinin ise orta düzeyde olduğunu saptamışlardır. Bozkurt Yükçü (2017) araştırmaya katılan çocukların "Duygu Düzenleme Ölçeği" toplam puan ortalamalarının 54,2, "dayanıksızlık-olumsuzluk" alt ölçek puanı ortalamaları 28,9, "duygu düzenleme" alt ölçek puanı ortalamaları 25,3 olduğunu bulmuştur. Yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre çocukların duygu düzenleme becerilerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Üredi ve Ulum (2017) ise Çocukların hem alt ölçeklerde hem de ölçeğin genelinde duygu düzenleme puanlarının orta düzeyde olduğunu bulmuştur.

5-6 yaş çocuklarının duygu düzenlemeleri, çocukların demografik özelliklerine ve ailelerinin demografik özelliklerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Çalışmaya katılan çocukların duygu düzenlemelerinin demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için "Duygu Düzenleme Ölçeği' nden elde ettikleri faktör puanlarına non-parametrik testler uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Yaşa göre

Çalışmaya katılan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği faktör puanların yaşa göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 14'de gösterilmektedir.

Tablo 14

Araştırmaya Katılan Çocukların DDÖ' nden Aldıkları Puanların Yaşa Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Faktör	Yaş	N	$\overline{X}$	s.s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Değişkenlik	60-66 ay	208	29,27	12,17	251,11	52231,50	15264,50	,000*
	67-75 ay	220	22,63	9,16	179,88	39574,50		
Duygu Düzenleme	60-66 ay	208	20,90	4,83	181,18	37684,50	15948,40	,000*
	67-75 ay	220	23,28	3,96	246,01	54121,50		

* p≤,05

Tablo 14 incelendiğinde, çocukların yaşlarına göre DDÖ Değişkenlik faktörü U=15264,50; p≤,05 ve DDÖ Duygu Düzenleme faktörü U=15948,40; p≤,05 puanı arasında anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Böylece yaşın çocukların duygu düzenlemelerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığını söyleyebiliriz. Faktörlerin puan ve sıra ortalamalarına bakıldığında 67-75 ay çocukların Değişkenlik faktörü ortalamalarının 60-66 aylık çocukların ortalamasından daha düşük olduğu ve Duygu Düzenleme ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre 67-75 aylık çocukların duygu değişkenliklerinin 60-66 aylık çocuklara göre daha az olduğu ve duygularını ifade etmede 60-66 aylık çocuklara göre daha iyi oldukları söylenebilir.

Araştırmaya alınan çocukların yaşlarına göre duygu düzenleme düzeyleri incelendiğinde, çocukların yaşlarına göre duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olduğu ve 67-75 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç daha önceki araştırmaları destekler niteliktedir (Bayındır, Güven, Sezer, Akşin-Yavuz ve Yılmaz, 2017; Carlson ve Wang, 2007; Liew, Eisenberg ve Reiser, 2004; Melzi ve Fernandez, 2004; Thompson, Lewis ve Calkins, 2008). Bayındır vd. (2017) çalışmalarında; 6 yaşındaki çocukların duygu düzenleme becerilerinin 5 yaşındaki çocuklardan daha yüksek olduğunu yani çocukların yaşları arttıkça duygu düzenleme becerilerinin de arttığını bulmuşlardır. Ersan (2017) okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını, üç ve dört yaş çocuklarının beş yaş çocuklarına göre duygularını daha saldırgan bir şekilde ifade ettiklerini

bulmuştur. Gökşen (2019) ise farklı olarak, 4 yaş çocuklarının 5 ve 6 yaş çocuklarına göre duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur.

Duygu düzenlemenin okul öncesi dönemde yaş ile birlikte değiştiğine ilişkin araştırmalar olduğu gibi bu çalışmaların bulgularından farklı olarak duygu düzenlemenin yaşa göre farklılaşmadığına ilişkin araştırmalar da bulunmaktadır (Bayındır, Dağal ve Önder, 2018; Bozkurt Yükçü, 2017; Erel, 2016; Fırat, 2020; Gülgez, 2018; İnce, 2020; Mehmetoğlu Yontar, 2019; Omrak, 2019; Şahin, 2019; Üredi ve Ulum, 2017; Yılmaz, 2019).

Gelişim bir bütündür ve bir gelişim alanında gerçekleşen ilerleme tüm gelişim alanları üzerinde etkili olabilmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde yaş artışıyla birlikte çocukların bilişsel ve bilişsel gelişimi ile doğru orantılı olarak dil gelişiminde meydana gelen artışın çocukların duygusal gelişiminde olumlu etkilere vesile olabilmektedir. Çocuklar artık duygularını düşünerek ve konuşarak ifade edebilmekte akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurarak daha prososyal davranışlar sergileyebilmektedir. Bu durum çocukların sosyalleşmesini ve iletişimini arttırarak duygularını olumlu bir şekilde düzenleyebilmelerini sağlayabilmektedir. Thompson, Lewis ve Calkins, (2008) artan yaşla birlikte, daha yüksek kontrol süreçlerinin geliştiğini ve daha karmaşık psikolojik hedeflere ulaşmak için duygu düzenlemenin giderek arttığını belirtmiştir. Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen (2008) ise artan yaşla birlikte duygusal düzenlemenin artmasında dil gelişimi ve sosyal gelişimin etkili olduğunu belirtmiştir. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017 ile Özyürek, 2017'de benzer şekilde duyguların kontrolünün yaşla birlikte arttığını, bebeklikten okul öncesi döneme geçiş ile birlikte çocukların yeni deneyimler elde ederek duygu düzenleme becerilerini genişlettiklerini belirtmişlerdir. Bu gelişimde dil ve sosyal gelişimin etkili olduğunu vurgulamışlardır. Buna bağlı olarak çocukların yaşı arttıkça duygu düzenleme becerilerinin de olumlu yönde arttığı söylenebilir.

Cinsiyete göre

Çalışmaya katılan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği faktör puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 15'da gösterilmektedir.

Tablo 15

Araştırmaya Katılan Çocukların DDÖ' nden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Faktör	**Cinsiyet**	**N**	$\overline{X}$	**s.s**	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	**U**	**P**
Değişkenlik	Kız	187	22,47	8,32	180,40	33734,00	16156,00	,000*
	Erkek	241	28,48	12,43	240,96	58072,00		
Duygu Düzenleme	Kız	187	23,36	3,967	245,79	45962,00	16683,00	,000*
	Erkek	241	21,16	4,767	190,22	45844,00		

* p≤,05

Tablo 15 incelendiğinde, çocukların cinsiyetlerine göre DDÖ Değişkenlik faktörü U=16156,00; p≤,05 ve DDÖ Duygu Düzenleme faktörü U=16683,00; p≤,05 puanı arasında anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Böylece cinsiyetin çocukların duygu düzenlemelerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığını söyleyebiliriz. Faktörlerin puan ve sıra ortalamalarına bakıldığında kız çocukların Değişkenlik faktörü ortalamalarının erkek çocukların ortalamasından daha düşük olduğu ve Duygu Düzenleme ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre kız çocukların duygu değişkenliklerinin erkek çocuklarına göre daha az olduğu ve duygularını ifade etmede erkek çocuklara göre daha iyi oldukları söylenebilir.

Duygusal düzenleme odaklı çalışmalarda cinsiyet değişkenine ilişkin farklı sonuçlar elde edilmiştir. Kurbet (2010) kız çocuklarının duygusal düzenleme puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fırat (2020) erkek çocukların duygu düzenleme becerilerinin, kız çocukların duygu düzenleme becerilerinden daha düşük olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda (Altan, 2006; Brown ve Dunn, 1996; Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998; Chaplin, Cole ve Zahn Waxler, 2005; Fivush, 2007; İnce, 2020; Onchwari, ve Keengwe, 2011; Saarni, 1984; Sille, 2016; Ural vd., 2015; Ünsal, 2010; Yağmurlu ve Altan, 2010)'nın çalışmaları da çocukların cinsiyetleri ile duygu düzenleme becerileri

arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırmalar, bu araştırmanın bulgularıyla paralellik gösterir niteliktedir. Yapılan bazı araştırmalarda ise Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutunda erkek çocukların lehine anlamlı bir farklılık olduğu, erkeklerin kızlara göre olumsuz duygularını gösterme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akbaba, 2017; Gökşen, 2019; Gülgez, 2018; İlgar ve Akbaba, 2017; Kayhan Aktürk, 2015; Yılmaz, 2019). Benzer şekilde, Ersan (2017) okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve erkek çocukların fiziksel saldırganlık düzeylerinin kız çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan bazı araştırmalarda ise bu çalışmadan elde edilen bulgulardan farklı olarak çocukların cinsiyetleri ile duygusal düzenleme becerileri arasında erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Aktürk, 2016; Atalay, 2018; Şahin, 2019; Üredi ve Ulum, 2017). Aktürk (2016) araştırmasında oyun tabanlı psikoeğitim programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin duygu düzenleme beceri düzeylerindeki artışın erkek öğrencilerde daha fazla gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır.

Ancak okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği araştırmalar da mevcuttur (Akman, 2019; Aktaş, 2019; Balaban, 2020; Bayındır, Dağal ve Önder, 2018; Carlson ve Wang, 2007; Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen, 2009; Erel, 2016; Ergül, 2019; Mehmetoğlu Yontar, 2019; Morris vd., 2011; Omrak, 2019; Önder, 2019; Özdemir, 2019; Özkan, 2019; Seçer, 2017).

Anne baba tutumları, mizaç, yetiştirilme tarzı, genetik faktörler, medya, çocukların oynadıkları oyuncaklar, oyun tarzları, izledikleri çizgi filmler, edindikleri rol modeller, dil gelişimleri gibi birçok faktör çocukların cinsiyetleri üzerinde etkili olabilmektedir. Araştırmada kız çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin erkek çocuklarından yüksek olmasında dil gelişiminin ve yetiştirilme tarzının diğer faktörlere göre daha etkili olabileceği düşünülmektedir. Duyguları uygun bir şekilde ifade edebilmenin, anlaşmanın, iletişim kurmanın en iyi yolunun konuşma olduğu düşünülmektedir. Karacan (2000) yaptığı çalışmasında annelerin konuşarak kurduğu iletişimde kız çocukların yanıtlarının daha fazla

olduğunu, kızların sözel uyaranlara daha fazla tepki verdiklerini ayrıca annelerin kız çocukları ile daha çok konuşarak iletişim kurduğunu tespit etmiştir. Alisinanoğlu ise (2003) araştırmasında erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla dıştan denetimli olduklarını saptamıştır. Kız çocuklarının dil becerilerindeki hızlı gelişimin de etkisiyle kız çocuklarının, duygularını yaşayan ve yaşayarak duygularını anlayan dolayısıyla olayları konuşarak, düşünerek rasyonel bir şekilde çözebilen bireyler olarak yetiştirildikleri düşünülmektedir. Tetik (2019) çalışmasında kız çocukların duygularını düzenlerken yeniden değerlendirme yöntemini kullanırken erkeklerin ise daha çok duygularını bastırma yöntemlerini kullandıklarını belirtmiştir. Bu nedenlerden dolayı kız çocuklarının küçük yaşlardan itibaren yıkıcı bir duygu olarak görülen öfke ile daha yapıcı bir şekilde başa çıkmanın yollarını öğrendikleri düşünülmektedir (Gülgez, 2018, s. 136). Bu gibi çeşitli faktörlerin etkilerinin kız çocuklarının duygusal düzenleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu düşünülebilir.

Okula devam süresine göre

Çalışmaya katılan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği faktör puanların okula devam süresine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 16'de gösterilmektedir.

Tablo 16

Araştırmaya Katılan Çocukların DDÖ' nden Aldıkları Puanların Okula Devam Süresine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Faktörler	Okula Devam Süresi	N	$\overline{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	P	Anlamlı Farklılık
Değişkenlik	1 yıl	168	30,43	11,55	274,08	74,34	,000*	1>2 1>3 2>3
	2 yıl	197	24,01	10,73	189,05			
	3 yıl veya daha fazla	63	19,41	5,81	135,21			
Duygu Düzenleme	1 yıl	168	20,19	4,53	160,85	67,75	,000*	2>1 3>1 3>2
	2 yıl	197	22,79	4,29	232,55			
	3 yıl veya daha fazla	63	25,17	2,97	301,13			

* p≤,05

Tablo 16 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların okula devam sürelerine göre DDÖ Değişkenlik faktörü χ^2=74,34;p≤,05 ve DDÖ Duygu Düzenleme faktörü χ^2=67,75;p≤,05 puanı arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan non-parametrik çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; DDÖ Değişkenlik faktörü, DDÖ Duygu Düzenleme faktör puanlarında 1 yıl-2 yıl, 1 yıl-3 yıl veya üstü ile 2 yıl-3 yıl veya üstü arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, DDÖ Değişkenlik faktör puanlarının okula devam süresine göre ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya 1 yıl devam eden çocukların, daha sonra 2 yıl devam eden çocukların ve en düşük ortalamaya ise 3 yıl veya üstü okula devam eden çocukların sahip olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşılık, DDÖ Duygu Düzenleme faktör puanlarının okula devam süresine göre ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya 3 yıl veya üstü devam eden çocukların, daha sonra 2 yıl devam eden çocukların ve en düşük ortalamaya ise 1 yıl okula devam eden çocukların sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgulara göre okula devam süresi çocukların duygu düzenlemelerinde anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır. Ayrıca okula devam süresi arttıkça, çocukların duygu değişkenliklerin azaldığı ve duygularını ifade etme düzeylerinin arttığı söylenebilir. Gelişimin kritik dönemi olarak kabul edilen okul öncesi dönemde, sosyal ve duygusal gelişimin çocukların sağlıklı bir kişilik yapısı geliştirmesi ve çevresiyle olumlu bir etkileşim kurabilmesinde önemli rol oynamaktadır (Kandır ve Alpan, 2008). Özellikle okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme becerileri gelişmeye başlar. Bu dönemde çocukların ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından verilen eğitim çocukların duygularının gelişimine destek olabilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında duyguları eleştirilmeden dikkate alınan, saygıyla dinlenen, duygusal gereksinimlerine karşılık verilen çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerinde kuruma devam etmeyen çocuklardan daha erken dönemlerden itibaren duygularını düzenleyerek olumlu sosyal ilişkiler kurabilecekleri düşünülmektedir. Acun Kapıkıran, Bora İvrendi, ve Adak, (2006) Okul öncesi kurumlarına devam etme süresi değişkeninin sosyal beceriler üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında, okul öncesi

kurumuna ikinci kez devam eden çocukların ilk kez devam edenlerden daha çok sosyal becerilere sahip olduklarını bulmuşlardır. Mevcut araştırmanın bulgularına göre de okula devam süresi çocukların duygu düzenlemelerinde anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır. Bu bulgulardan yola çıkarak okula devam süresi arttıkça, çocukların duygu değişkenliklerinin azaldığı ve duygularını ifade etme düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Mevcut araştırmanın bulgularından farklı olarak yapılan bazı çalışmalarda araştırmaya katılan çocukların okula devam süresine göre duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (Kayhan Aktürk 2015; Köse, 2019; Özkan, 2019; Şahin, 2019).

Kardeş sayısına göre

Çalışmaya katılan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği faktör puanların kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 17'da gösterilmektedir

Tablo 17

Araştırmaya Katılan Çocukların DDÖ' nden Aldıkları Puanların Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Faktörler	**Kardeş sayısı**	**N**	$\overline{X}$	**s.s.**	**Sıra Ort.**	χ^2	**p**	**Anlamlı Farklılık**
Değişkenlik	Tek çocuk	66	23,24	9,08	187,75	32,82	,000*	3>2 4>1 4>2
	1 kardeş	119	22,06	8,46	175,60			
	2 kardeş	151	26,90	11,74	225,06			
	3 veya daha fazla	92	30,92	12,65	266,67			
Duygu Düzenleme	Tek çocuk	66	23,25	4,08	242,88	35,04	,000*	2>3 1>4 2>4
	1 kardeş	119	23,84	3,53	257,06			
	2 kardeş	151	21,52	4,56	198,32			
	3 veya daha fazla	92	20,08	5,06	165,64			

* p≤,05

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların kardeş sayılarına göre DDÖ Değişkenlik faktörü χ^2=32,82;p≤,05 ve DDÖ Duygu Düzenleme faktörü χ^2=35,04;p≤,05 puanı arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan non-parametrik çoklu

karşılaştırma testi sonucuna göre; DDÖ Değişkenlik faktörü, DDÖ Duygu Düzenleme faktör puanlarında 1 kardeş-2 kardeş ve 3 veya daha fazla kardeş ile tek çocuk ve 1 kardeş arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Ayrıca, DDÖ Değişkenlik faktör puanlarının kardeş sayısına göre ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya 3 veya daha fazla kardeşi olan çocukların sahip olduğu ve en düşük ortalamaya ise kardeşi olmayan çocukların sahip olduğu anlaşılmaktadır. Değişkenlik faktöründe yüksek puan, duygu değişkenliğinin fazla olduğunu gösterdiği için kardeşi olmayan çocukların duygu değişkenliklerin daha az, 3 veya daha fazla kardeşi olan çocukların ise duygu değişkenliklerin daha fazla olduğunu söyleyebiliriz. Buna karşılık, DDÖ Duygu Düzenleme faktör puanlarının kardeş sayısına göre ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya kardeşi olmayan çocukların sahip olduğu ve en düşük ortalamaya ise 3 veya daha fazla kardeşi olan çocukların sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Duygu düzenleme faktöründen alınacak yüksek puan çocukların duygu düzenlemelerinin de yüksek olduğunu gösterdiği için kardeşi olmayan çocukların duygu düzenlemelerinin daha yüksek olduğu ve 3 veya daha fazla kardeşi olan çocukların ise duygu düzenlemelerinin daha düşük olduğunu söyleyebiliriz. Bu bulgulara göre kardeş sayısı çocukların duygu düzenlemelerinde anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır. Çalışmanın bulguları farklı araştırmalardan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir (Akbaba, 2017; İlgar ve Akbaba, 2017; Yılmaz, 2019). İlgar ve Akbaba (2017) çocuğun kardeş sayısı arttıkça duygu düzenleme becerilerinin azaldığını belirtmiştir. Yılmaz (2019) araştırmasında kardeş sayısına göre duygu düzenleme faktörü puanında anlamlı bir farklılık olduğunu, kardeşi olmayan çocukların duygu düzenleme puanlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Çocukların kardeş sayıları arttıkça duygu düzenlemelerinin azaldığını belirtmiştir. Kardeş sayısı değişkenine yönelik yapılan bazı araştırmalar kardeş sayısının fazla olmasının çocukların duygu düzenlemesinde olumlu bir durum oluşturmadığını göstermektedir.

Yapılan bazı çalışmalar ise kardeş sayısına göre çocuğun duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir (Bozkurt Yükçü, 2017; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; İnce, 2020; Köse, 2019; Mehmetoğlu Yontar, 2019; Özkan, 2019; Şahin,

2019; Ünsal, 2010). Mehmetoğlu Yontar (2019) okul öncesi çocuklarının kaç kardeş oldukları hususunun çocukların duygu düzenleme puanları üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını belirtmiştir.

Çocuğun ebeveynleriyle geçirdiği nitelikli zamanların örneğin etkileşimli hikâye etkinliklerinin, birlikte oynanan sosyodramatik oyunların, duygusal içerikli sohbetlerin çocukların duyguları anlamalarında, deneyimlemelerinde ve duygularını düzenlemelerinde oldukça önemli olabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde Schilling (2009)'da ebeveynlerin çocuklarına gösterdikleri ilgi ve ayırdıkları zamanın duygusal becerilerin gelişimini etkilediğini belirtmiştir (Schilling'den aktaran Büyükbiçer, 2019, s. 92). Bronfenbrenner'in ekolojik kuramında çocuğun en yakınında bulunan ailenin çocuğun gelişiminde önemli bir etkiye sahip olabileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla aile özellikle ailede bulunan çocuk sayısının çocukların tüm gelişimini etkileyebileceği gibi duygusal gelişiminde ve duygularını düzenlemelerinde de etkili olabileceği düşünülmektedir. Kardeş sayısı arttıkça ebeveynlerin çocuklarına ayırdıkları nitelikli zaman dilimi, çocuğa sağlanan olanaklar, çocuğa gösterilen ilgi azalabilecektir ve çocuklar içinde bulundukları durumdan olumsuz etkilenerek, duygu ve düşüncelerini daha az özgür bir ortamda dile getirmekte, duygularını düzenlemekte zorlanabilmektedirler (Mehmetoğlu Yontar, 2019). Bu gibi çeşitli faktörlerin kardeşi olmayan çocukların duygu düzenlemelerinin daha yüksek olduğu ve 3 veya daha fazla kardeşi olan çocukların ise duygu düzenlemelerinin daha düşük olduğu sonucuna katkıda bulunduğu düşünülebilir.

Anne öğrenim durumuna göre

Çalışmaya katılan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği faktör puanların anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 18'de gösterilmektedir

Tablo 18

Araştırmaya Katılan Çocukların DDÖ' nden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Faktörler	Anne Öğrenim Durumu	N	$\overline{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Değişkenlik	İlkokul mezunu	136	29,90	13,00	250,47	30,42	,000*	1>3 2>3
	Lise mezunu	153	26,23	10,84	222,72			
	Önlisans veya lisans	139	21,48	7,69	170,26			
Duygu Düzenleme	İlkokul mezunu	136	20,38	5,13	173,90	43,61	,000*	3>2 3>2
	Lise mezunu	153	21,81	4,11	201,44			
	Önlisans veya lisans	139	24,17	3,56	268,59			

* p≤,05

Tablo 18 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların anne öğrenim durumuna göre DDÖ Değişkenlik faktörü χ^2=30,42;p≤,05 ve DDÖ Duygu Düzenleme faktörü χ^2=43,61;p≤,05 puanı arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan non-parametrik çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; DDÖ Değişkenlik faktörü ve DDÖ Duygu Düzenleme faktör puanlarında ilkokul mezunu ile önlisans ve lisans mezunu arasında ve lise mezunu ile önlisans ve lisans mezunu arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. DDÖ Değişkenlik faktör puanlarının anne öğrenim durumuna göre ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya annesi ilkokul mezunu olan çocukların, daha sonra annesi lise mezunu olan çocukların ve en düşük ortalamaya ise annesi önlisans veya lisans mezunu olan çocukların olduğu görülmektedir. Buna karşılık, DDÖ Duygu Düzenleme faktör puanlarının anne öğretim düzeylerine göre ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya annesi önlisans veya lisans mezunu olan çocukların, daha sonra annesi lise mezunu olan çocukların ve en düşük ortalamaya ise annesi ilkokul mezunu olan çocukların sahip olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre anne öğrenim durumunun çocukların duygu düzenlemelerinde anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır. Ayrıca, Değişkenlik faktöründe yüksek puan duygu değişkenliğinin fazla olduğunu ve Duygu Düzenleme faktöründen alınacak yüksek puan çocukların duygu düzenlemelerin yüksek olduğunu gösterdiği için annelerin öğrenim durumu arttıkça, çocukların duygu değişkenliklerinin azaldığı ve duygularını ifade etme

düzeylerinin arttığı söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu yapılan araştırmaları destekler niteliktedir (Akbaba, 2017; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Dereli, 2016; Goodman, Crouter, Lanza, Cox ve Vernon-Feagans, 2011; Gökşen, 2019; Gülgez, 2018; İnce, 2020; Kurbet, 2010; Özdemir, 2019; Üredi ve Ulum, 2017; Yılmaz, 2019). Akbaba (2017) annelerin öğrenim durumu arttıkça, çocukların duygu düzenleme becerilerinin arttığını belirtmiştir. Gökşen (2019) annenin öğrenim durumu azaldıkça çocuğun duygu düzenleme yetersizliğinin, annenin öğrenim durumu arttıkça duygu düzenleme becerisinin arttığını belirtmiştir. Sille (2016) ise annelerin öğrenim durumu arttıkça, çocukların duygu değişkenlik ve olumsuzluklarının arttığına yönelik farklı bir sonuç elde etmiştir.

Mevcut araştırmanın bulgularından farklı olarak yapılan bazı çalışmalarda araştırmaya katılan çocukların anne öğrenim durumuna göre duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (Fabes, Leonard, Kupanoff ve Martin, 2001; Fırat, 2020; Gelgör, 2016; Mehmetoğlu Yontar, 2019; Şahin, 2019; Ünsal, 2010). Fabes vd. (2001) çocukların duyguları anlama düzeyleri ile annelerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir.

Annelerin öğrenim durumu arttıkça çocuklarının olumsuz duygu ve davranışlarına daha uygun tepkiler vermekte, çocuklarına duygularını düzenleme konusunda daha iyi bir rol model olabilmektedir. Özyürek ve Tezel Şahin (2005) annelerin öğrenim durumları yükseldikçe çocuklarına karşı demokratik tutumlarının arttığını, katı/sert disiplin ve aşırı koruyuculuk tutumlarının azaldığını belirtmişlerdir. Annelerin öğrenim durumu arttıkça çocukların gelişimine yönelik yayınlara, eğitimlere, alan uzmanlarına ulaşma imkanları artabilmektedir. Anneler çocuklarının gelişiminde geleneksel yöntemlerden ziyade pedagojik yöntemleri kullanabilmektedir. Alisinanoğlu (2003) çocukların denetim odağı ile anne tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğrenim durumu yüksek olan annelerin çocuklarının içten denetimlerinin daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Annenin öğrenim durumu yükseldikçe çocuk bakımı ve eğitimi konularındaki yeterlikleri de artabilmektedir. Öğrenim durumu yüksek anneler çocuklarının öğrenmelerine ve anlamalarına karşı daha duyarlı olabilmektedirler. Çocuklarıyla daha doyurucu zaman

geçirmeye önem vermekte, onları kabul edici davranabilmektedirler (Argun, 2005). Çocukların duygularını ve düşüncelerini önemseyen, sakin, sabırlı tutum ve yaklaşımlarıyla çocuklarına iyi bir rol model olan, çocuklarına yeterli özerkliği sağlayan anneler, dolaylı olarak çocuklarına içsel denetimi, öz düzenlemeyi özellikle duygusal ve davranışsal düzenlemeyi kazandırabilmektedirler. Araştırmalar destekleyici anne tutumu puanları ile çocukların duygularını düzenleme puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir (Kurbet, 2010; Yağmurlu ve Altan, 2010). Annelerin öğrenim durumu arttıkça, demokratik ebeveyn tutumları ve çocuklarının gelişiminde pedagojik yöntemleri kullanma düzeylerinin de artarak çocuklarının duygusal gelişimine katkıda bulundukları düşünülmektedir.

Anne çalışma durumuna göre

Çalışmaya katılan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği faktör puanların anne çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 19'de gösterilmektedir.

Tablo 19

Araştırmaya Katılan Çocukların DDÖ' nden Aldıkları Puanların Anne Çalışma Durumuna Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Faktör	**Çalışma Durumu**	**N**	$\overline{X}$	**s.s**	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	**U**	**P**
Değişkenlik	Çalışıyor	164	24,15	10,48	194,91	31965,50	18435,50	,009*
	Çalışmıyor	264	26,91	11,54	226,67	59840,50		
Duygu Düzenleme	Çalışıyor	164	23,08	4,52	241,92	39675,50	17150,50	,000*
	Çalışmıyor	264	21,53	4,49	197,46	52130,50		

* p≤,05

Tablo 19 incelendiğinde, anne çalışma durumuna göre çocukların DDÖ Değişkenlik faktörü U=18435,50; p≤,05 ve DDÖ Duygu Düzenleme faktörü U=17150,50; p≤,05 puanı arasında anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Böylece anne çalışma durumunun çocukların duygu düzenlemelerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı söylenebilir. Faktörlerin puan ve sıra ortalamalarına bakıldığında annesi çalışan çocukların Değişkenlik faktörü ortalamalarının annesi çalışmayan çocukların ortalamasından daha düşük olduğu ve annesi çalışan

çocukların Duygu Düzenleme ortalamalarının annesi çalışmayan çocukların ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, annesi çalışan çocukların duygu değişkenliklerinin çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha az olduğu ve duygularını ifade etmede çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha iyi oldukları söylenebilir.

Bu çalışmada, annelerinin çalışma durumlarına göre çocukların duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnce (2020) ve Fırat (2020) çalışan annelerin çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin, çalışmayan annelere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Önder (2019) anneleri kamu işinde çalışan annelerin çocuklarının duygularını daha iyi düzenleyebildiklerini belirtilmiştir.

Literatürde annelerin çalışma durumları ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında bir ilişki olmadığını belirten çalışmalarda mevcuttur (Akbaba, 2017; İlgar ve Akbaba, 2017; Özkan, 2019; Ünsal, 2010). Akbaba (2017) çocukların duygu düzenleme becerileri ile annenin çalışma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Toplumsal gelişmişlik düzeyiyle birlikte kadınlar her açıdan kendilerini geliştirerek çoğu meslek alanının neredeyse her kademesinde yer alarak iş yaşamına katılmaya başlamışlardır. Kadınların iş yaşamına katılmasıyla birlikte kreş ve anaokullarının sayısı ve niteliği artmaya başlamış dolayısıyla çalışan anneler çoğunlukla çocuklarını kreş, anaokulu gibi kurumlara göndererek çocuklarını televizyonun ellerine değil, zengin uyarıcılarla donatılmış deneyimli öğretmenlerin eğitim sistemine yerleştirmişlerdir. Evde bulundukları zaman aralığında ise çocuklarıyla daha nitelikli zamanlar geçirdikleri düşünülmektedir. Bu durum çocukla daha sağlıklı iletişim, daha huzurlu ve mutlu bir ortam ve dolayısıyla daha iyi bir duygusal gelişim ve duygusal düzenleme oluşturabilmektedir. Örneğin Akbaba (2017) araştırmasında çalışmayan annelerin çalışan annelere göre çocuklarına daha fazla küçümseyici davranışta bulundukları bulgusuna ulaşmıştır. Aslında mühim olan çocukla geçirilen zamanın niteliğidir. Gültekin (2006) ise 0-6 yaş döneminde çocuğu olan çalışan ve çalışmayan kadınların evle ilgili faaliyetleri yürütme biçimlerini incelediği çalışmasında çalışan kadınların arasında üniversite ve üzeri öğrenim görmüş olanların oranının çalışmayan

kadınlardan daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Örneğin Özyürek ve Tezel Şahin (2005) Doktor, öğretmen, avukat gibi bir meslek grubunda çalışan annelerin, çalışmayanlara göre daha demokratik bir tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Çalışan kadınların çocukların bakımı ve eğitimi, evin çeşitli sorumluluklarını eşleriyle paylaşarak yaptıklarını, ev işleri için ücretli yardımcı tutma oranlarının yüksek olduğunu, çalışan kadınların daha planlı olduğunu belirtilmiştir (Gültekin, 2006). Bu durum daha demokratik daha paylaşımcı, daha işbirlikçi bir yaşam alanı oluşturabilmektedir. Dolayısıyla bu ortamda yetişen çocukların duygularını daha rahat düzenleyebilen bireyler olabilecekleri düşünülmektedir. Bu sebeplerden dolayı çalışan annelerin çocuklarının duygu düzenlemeleri daha yüksek çıkmış olabilir.

Baba öğrenim durumuna göre

Çalışmaya katılan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği faktör puanların baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 20'de gösterilmektedir

Tablo 20

Araştırmaya Katılan Çocukların DDÖ' nden Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Faktörler	**Baba Öğrenim Durumu**	**N**	$\overline{X}$	**s.s.**	**Sıra Ort.**	χ^2	**p**	**Anlamlı Farklılık**
Değişkenlik	İlkokul mezunu	97	30,64	12,93	258,87	40,94	,000*	1>3 2>3
	Lise mezunu	113	28,57	11,70	247,94			
	Önlisans veya lisans	218	22,31	8,73	177,42			
Duygu Düzenleme	İlkokul mezunu	97	20,04	5,31	165,09	42,73	,000*	3>2 3>2
	Lise mezunu	113	21,24	4,12	184,63			
	Önlisans veya lisans	218	23,50	3,93	251,97			

* p≤,05

Tablo 20 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların baba öğrenim durumlarına göre DDÖ Değişkenlik faktörü χ^2=40,94;p≤,05 ve DDÖ Duygu Düzenleme faktörü χ^2=42,73;p≤,05 puanı arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan non-

parametrik çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; DDÖ Değişkenlik faktörü ve DDÖ Duygu Düzenleme faktör puanlarında ilkokul mezunu ile önlisans ve lisans mezunu arasında ve lise mezunu ile önlisans ve lisans mezunu arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. DDÖ Değişkenlik faktör puanlarının baba öğrenim durumlarına göre ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya babası ilkokul mezunu olan çocukların, daha sonra babası lise mezunu olan çocukların ve en düşük ortalamaya ise babası önlisans veya lisans mezunu olan çocukların olduğu görülmektedir. Buna karşılık, DDÖ Duygu Düzenleme faktör puanlarının baba öğretim düzeylerine göre ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya babası önlisans veya lisans mezunu olan çocukların, daha sonra babası lise mezunu olan çocukların ve en düşük ortalamaya ise babası ilkokul mezunu olan çocukların sahip olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre baba öğrenim durumlarının çocukların duygu düzenlemelerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmektedir. Ayrıca, Değişkenlik faktöründe yüksek puan duygu değişkenliğinin fazla olduğunu ve Duygu Düzenleme faktöründen alınacak yüksek puan çocukların duygu düzenlemelerin yüksek olduğunu gösterdiği için babaların öğrenim durumu arttıkça, çocukların duygu değişkenliklerin azaldığı ve duygularını ifade etme düzeylerinin arttığı söylenebilir. Araştırmanın bulguları daha önceki araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan, 2011; Goodman, Crouter, Lanza, Cox ve Vernon-Feagans, 2011; Gökşen, 2019; İnce, 2020; Kale, Çağdaş ve Tepeli, 2013; Mehmetoğlu Yontar, 2019; Önder, 2019; Özdemir, 2019). Gökşen (2019) babanın öğrenim durumu arttıkça çocuğun duygu düzenleme becerisinin, babanın öğrenim durumu düştükçe çocuğun duygu düzenleme yetersizliğinin arttığını bulmuştur. Özdemir (2019) üniversite mezunu olan babaların çocuklarının duygu düzenlemelerinin diğer anne-babaların çocuklarının duygu düzenlemelerinden daha olumlu olduğunu tespit etmiştir.

Mevcut araştırmanın bulgularından farklı olarak yapılan bazı çalışmalarda araştırmaya katılan çocukların baba öğrenim durumuna göre duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (Koca, 2019; Omrak, 2019; Özkan, 2019; Şahin, 2019; Yılmaz, 2019).

Duygular gelişebilen bir yapıdadır. İçinde yaşanılan çevre, olaylar, rol modeller duygu düzenleme sürecini olumlu veya olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Özellikle çocukların en yakınında bulunan ebeveynlerinin çocuklara yaklaşımı, tutumları, çocuklarla iletişimleri çocukların duygusal öz düzenlemeleri üzerinde etkilidir (Dennis, 2006). Öğrenim durumları arttıkça ebeveynlerin çocuklarına duygusal düzenleme açısından daha iyi bir model oldukları, duygularını daha sağlıklı bir şekilde yansıttıkları, çocukların duygusal gelişimlerini yakından takip ederek bilinçli bir şekilde destek oldukları düşünülmektedir. Kaya (2010) ilköğretim öğrencilerinin anne-babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının kişilik özelliklerine göre değişkenliğini incelediği araştırmasında, anne babaların öğrenim durumları yükseldikçe aşırı koruyuculuk davranışının anlamlı derecede düşüş gösterdiğini, demokratik davranışların yükselme gösterdiğini ve aile içi geçimsizliğin azaldığını bulmuştur (s. 93). Babaların öğrenim durumu arttıkça çocuklarının duygularını daha fazla önemseyebilmektedirler. Babalar çocuklarıyla yapıcı ve onaylayıcı bir iletişim içine girdiklerinde çocuk aileye daha fazla katılım göstermekte, duygusal yönden daha tatminkar duygular yaşayabilmektediler (Argun, 2005). Veriler babaların öğrenim durumlarının da anneler kadar çocukların duygusal düzenlemelerini etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır. Babaların öğrenim durumu arttıkça demokratik tutumlar, aile içi huzur, sağlıklı ve bilinçli iletişim artmakta sağlıklı ve huzurlu bir ortamda yetişen çocukların da duygularını sağlıklı bir şekilde düzenleyebilen bireyler oldukları düşünülmektedir.

Ailenin aylık gelirine göre

Çalışmaya katılan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği faktör ve toplam puanların aile aylık gelirine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 21'de gösterilmektedir

Tablo 21

Araştırmaya Katılan Çocukların DDÖ' nden Aldıkları Puanların Aile Aylık Gelirine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Faktörler	Aylık Gelir	N	$\overline{X}$	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Değişkenlik	2000-4000 TL	141	28,07	11,54	242,68	58,02	,000*	1>4 2>4 1>3 2>3
	4000-6000 TL	166	28,17	12,24	239,96			
	6001-8000 TL	47	22,12	7,96	182,63			
	8000 TL ve üzeri	74	18,79	4,59	123,93			
Duygu Düzenleme	2000-4000 TL	141	21,09	4,66	184,95	70,75	,000*	4>1 4>2 3>1 3>2
	4000-6000 TL	166	21,07	4,56	186,51			
	6001-8000 TL	47	23,14	3,46	240,24			
	8000 TL ve üzeri	74	25,78	2,56	317,26			

* p≤,05

Tablo 21 incelendiğinde, ailenin aylık gelirine göre DDÖ Değişkenlik faktörü χ^2=58,02;p≤,05, DDÖ Duygu Düzenleme faktörü χ^2=70,75;p≤,05 arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan non-parametrik çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; çocukların DDÖ Değişkenlik faktörü ve DDÖ Duygu Düzenleme puanlarında aile aylık geliri 8000 TL ve üzeri olan çocuklar ile aile aylık geliri 2000-4000 TL ve 4000-6000 TL arasında olan çocuklar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca, çocukların DDÖ Değişkenlik faktörü ve DDÖ Duygu Düzenleme puanlarında aile aylık geliri 6001-8000 TL üzeri olan çocuklar ile aile aylık geliri 2000-4000 TL ve 4000-6000 TL arasında olan çocuklar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca, DDÖ Değişkenlik faktör puanlarının aile aylık gelirine göre ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya aile aylık geliri 2000-4000 TL olan çocukların ve en düşük ortalamaya ise aile aylık geliri 8000 TL ve üzeri olan çocukların sahip olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşılık, DDÖ Duygu Düzenleme faktör puanlarının aile aylık gelirine göre ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya aile aylık geliri 8000 TL ve üzeri olan çocukların ve en düşük ortalamaya ise aile aylık geliri 2000-4000 TL olan çocukların sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgulara göre aile aylık geliri çocukların duygu düzenlemelerinde anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır. Ayrıca ailenin aylık geliri arttıkça, çocukların duygu değişkenliklerinin

azaldığı ve duygularını ifade etme düzeylerinin arttığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu önceki çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir (Altan, 2006; Cabrera, Shannon ve Tamis-LeMonda, 2007; Erel, 2016; Kurt, 2015; İnce, 2020; Mehmetoğlu Yontar, 2019; Omrak, 2019; Raver, 2004). Altan (2006) çalışmasında, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan çocukların duygularını daha iyi düzenleyebildiklerini ortaya koymuştur. Erel (2016) araştırmasında, yüksek sosyoekonomik düzeyde yetişen çocukların orta sosyoekonomik düzeydeki çocuklara göre duygularını daha iyi düzenleyebildiklerini ifade etmiştir. İnce (2020) ailenin aylık geliri arttıkça, çocukların duygu değişkenliklerinin azaldığı ve duygularını ifade etme düzeylerinin arttığını belirtmiştir. Mehmetoğlu Yontar (2019) ve Bozkurt Yükçü (2017) ailenin aylık geliri arttıkça duygu düzenleme becerilerinin de arttığını tespit etmişlerdir.

Mevcut araştırmanın bulgularından farklı olarak yapılan bazı çalışmalarda araştırmaya katılan çocukların ailenin aylık gelirine göre duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (Garner ve Spears, 2000; Gelgör, 2016; Gökşen, 2019; Köse, 2019; Koca, 2019; Şahin, 2019). Garner ve Spears (2000) aylık gelirin duygu düzenleme üzerindeki olumsuz etkisinin anne babanın olumlu davranış ve tutumlarıyla düzeltilebileceğini belirtmiştir.

Ailenin aylık gelir düzeyinin düşük olması hem çocuk hem de aile açısından birçok dezavantajı da beraberinde getirebilmektedir (Bozkurt Yükçü, 2017). Maddi sıkıntılar ailede huzursuzluk ve mutsuzluk ortamı oluşturabilmekte, bu durum çocukların duygusal gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Hoff-Ginsberg ve Tardif (1995) düşük gelirli ailelerde annelerin daha çok olumsuz duygu gösterdiklerini ve daha çok fiziksel cezalandırma yöntemini kullandıklarını belirtmiştir (Hoff-Ginsberg ve Tardif'den aktaran Erel, 2016). Düşük gelirli aileye sahip olan çocuklar davranışlarını ve duygularını düzenleme konusunda yaşıtlarından daha fazla zorluk yaşamaktadırlar (Cadima, Enrico, Ferreira, Verschueren, Leal ve Matos, 2016). Ailenin aylık geliri arttıkça aile bireylerinin kendilerini geliştirme imkânları da artabilmektedir. Çocukların yaşam alanları genişlemekte, uyarıcı materyallere ulaşım imkânı artmakta ve daha sağlıklı beslenme imkânı elde edilebilmektedir.

Maslow'un kuramından yola çıkarsak maddi imkanları yeterli olan ailelerde fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı karşılandığı için bireyler saygı ve sevgi ortamında kendilerini ailelerine ait hissederek, hem kendilerini geliştirme imkanı elde etmekte hem de çocuklarının duygusal ve diğer tüm gelişimlerini destekleyebilmektedir. Sıkıntının olmadığı, huzurun ve gelişimin hakim olduğu ortamlarda çocukların duygularını daha iyi düzenleyebilecekleri düşünülmektedir. Benzer şekilde Büyükbiçer (2019) Hane geliri yüksek ailelerin, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini daha kolay destekleyebileceğini, bu durumun ebeveyn çocuk arasında geçen duygusal dile olumlu yansıyabileceğini belirtmiştir.

5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular ve yorumlar

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında, çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ve duygusal düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için ÇODDÖ ve DDÖ ölçeklerinin faktör ve ölçek toplam puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 22'de gösterilmektedir.

Tablo 22

Çocukların Davranışsal Öz Düzenleme Becerileri ve Duygusal Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sperman Korelasyon Analizi Sonuçları

	ÇODDÖ		
DDÖ	Davranış Düzenleme	Sosyal Beceri	ÇODDÖ Toplam
DDÖ Değişkenlik	-,86**	-,93**	-,90**
DDÖ Duygu Düzenleme	,84**	,85**	,86**

**p≤,01;

Tablo 22 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların DDÖ Değişkenlik faktörü ile ÇODDÖ Davranış Düzenleme faktörü arasında yüksek düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki r=,-86; p≤,01, ÇODDÖ Sosyal Beceri faktörü arasında yüksek düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki r=,-93; p≤,01, ÇODDÖ Toplamı arasında yüksek düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki r=,-90; p≤,01 bulunmuştur. DDÖ Duygu Düzenleme faktörü ile ÇODDÖ Davranış Düzenleme arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki r=,84; p≤,01, ÇODDÖ Sosyal Beceri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki r=,85;

p≤,01 ve ÇODDÖ Toplam arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki r=,86; p≤,01 bulunmuştur. Elde edilen korelasyon sonuçlarına göre DDÖ Değişkenlik faktörü ile ÇODDÖ faktör ve ölçek toplam puanları arasında negatif yönde korelasyon bulunması ve DDÖ Duygu Düzenleme faktörü ile ÇODDÖ faktör ve ölçek toplam puanları arasında pozitif yönde korelasyon bulunduğu için çocukların duygusal düzenleme becerileri arttıkça öz düzenleme davranışlarının da arttığını söyleyebiliriz.

Batum ve Yağmurlu (2007) ilköğretim çağındaki çocukların davranış sorunlarının dışsallaştırılmasında duygu ve davranış düzenlemenin farklı rollerini inceledikleri çalışmalarında duygu düzenleme ve davranış düzenleme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Onchwari ve Keengwe (2011) duyguların düzenlenmesi ile uygun davranışların gösterilmesi arasında yüksek bir ilişki olduğunu, duygu düzenleme becerisi yüksek olan bireylerin uygun davranışlar sergilediğini tespit etmişlerdir. Gündüz, Yağmurlu ve Harma (2015) sosyal duygusal yeterliliğin davranışsal öz düzenlemenin bileşenlerinden olan çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlev becerileri ile ilişkili olduğunu saptamışlardır. Ertan (2013) duygusal düzenleme becerisi yüksek olan çocukların çaba sarf ederek kendini denetleme performanslarının da yüksek olduğunu belirtmiştir. Kayhan Aktürk (2015) duygu düzenleme becerileri arttıkça sosyal davranış puanlarının arttığını; saldırgan davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanlarının ise azaldığını belirtmiştir. Eisenberg, Fabes, Karbon vd. (1996) duygu düzenleme ile toplumsal olarak uygun davranışlar arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Şahin (2019) çocukların duygu düzenleme beceri ile davranış sorunları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu, duygu düzenleme becerileri arttıkça davranış sorunlarının azaldığını bulmuştur. Valiente, Lemery-Chalfant ve Swanson (2010) çalışmalarında çaba gerektiren kontrol becerileri yüksek olan çocukların öfke, üzüntü gibi duygularını düzenlemede iyi bir performans gösterdiklerini belirtmişlerdir. Arı ve Yaban (2016) duygu düzenleme ile olumlu sosyal davranışlar ve saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Conway (2005) duygu düzenleme yöntemleri ile saldırganlık arasında doğrusal bir ilişki olduğunu, yoğun olumsuz duygu sergileyen ve bu duyguları düzenlemede zorluk çeken çocukların daha fazla öfke ve saldırganlık davranışları

sergilediklerini belirtmiştir. Özcan (2017) çocukların duygu düzenleme becerileri yükseldikçe ahlaki kuralları (dövme, oyuncağını paylaşmama, itme, su atma, zorla başkalarının malını alma) herhangi bir otoriteye (anne, baba, öğretmen), koyulan kurala ve herhangi bir genellemeye bağlı olmadan benimsediklerini ve bu ahlaki kurallara uygun davranışlar sergilediklerini vurgulamıştır. Duygular ve davranışlar arasında ilişki olduğunu çocukların duygu düzenleme becerileri yükseldikçe uygun davranışlar sergileme düzeyinin de yükseleceğini, duygu düzenleme becerileri düştükçe uygun davranış düzeyinin de düşeceğini belirtmiştir. Eisenberg vd. (2001) çocukların duygu düzenlenme becerilerini çeşitli davranışsal görevler sırasında gözlemlendiği çalışmalarında çevresine yönelik uyumsuz davranışı yüksek olan çocukların duygusal düzenleme becerilerinin düşük olduğunu saptamışlardır. Ersan (2017) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme toplam düzeylerinin, fiziksel saldırganlıklarını anlamlı olarak yordadığını belirtmiştir. Carlson ve Wang (2007) dikkat, davranış ve duygu kontrolünün okul öncesi dönemde birlikte gelişen beceriler bütünü olduğunu belirtmişlerdir. Von Salisch, Haenel ve Denham (2015) davranışsal öz düzenleme ile duygu bilgisinin karşılıklı etkileşim içinde olduğunu, yüksek düzeyde davranışsal öz düzenleme becerisine sahip olan 4-5 yaş grubu çocukların duygu bilgilerinin de daha ileri düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Belirtilen bu çalışmalar davranışsal öz düzenleme ile duygu düzenleme arasında karşılıklı bir ilişkinin olduğu yönündeki anlayışı güçlendirmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile alanyazındaki bulguların birbirleriyle tutarlılık gösterdiği ve çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ait sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerini incelemek amacıyla Malatya ilinde yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 5-6 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada çocuklar ve aileleri ile ilgili gerekli bilgileri değerlendirmek için "Kişisel Bilgi Formu"; çocukların davranışsal öz düzenleme becerini değerlendirmek için "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)"; çocukların duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek için “Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)” kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmaya ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan çocuklardan 195’i (%45,60) anasınıfına devam ederken, 233’ü (%54,40) anaokuluna devam etmektedir.

Çocukların 187’si (%43,70) kız ve 241’i (%56,30) erkektir.

Araştırmada yer alan çocukların 208’i (%48,60) 60-66 ay aralığında iken, 220’si (%51,40) 67-75 ay aralığındadır.

Kardeş sayılarına bakıldığında 66'sının (%15,40) hiç kardeşi yok, 119'unun (%27,80) bir kardeşi, 151'nin (%35,30) 2 kardeşi ve 92'sinin (%21,50) üç veya daha fazla kardeşi vardır.

Çocukların 168'i (%39,30) 1 yıllık okul öncesi eğitim almış, 197'si (%46,00) 2 yıllık okul öncesi eğitim almış ve 63'ü (%14,70) ise 3 yıllık veya daha fazla eğitim almıştır.

Annelerin öğrenim durumlarına bakıldığında, 136'sı (%31,80) ilkokul mezunu, 153'ü (%35,70) lise mezunu ve 139'u (%32,50) ön lisans veya lisans mezunudur. Ayrıca annelerin 164'ü (%38,30) çalışırken, 264 (%61,70) ise herhangi bir işte çalışmamaktadır.

Babaların öğrenim durumlarına bakıldığında, 97'si (%22,70) ilkokul mezunu, 113'ü (%26,40) lise mezunu ve 218'si (%50,90) ön lisans veya lisans mezunudur.

Araştırmada yer alan çocukların ailelerin, 141'inin (%32,90) aylık geliri 2001-4000 TL arasında, 166'sının (%33,80) 4001-6000 TL arasında, 47'sinin (%11,00) 6001-8000 TL arasında ve 74'nün (%17,30) ise 8001 TL ve üzerindedir.

5.1.2. Çocukların Davranışsal Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri incelenmiştir. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) tamamına ve alt boyutlarına ilişkin çocukların davranışsal öz düzenleme puanlarının ortalamanın üstünde bir yığılma gösterdiği en yüksek ortalamaya "Sosyal Beceri" faktörünün sahip olduğu görülmektedir.

Çocukların yaşlarına göre ÇODDÖ toplam puanı ve alt boyut puanlarına ilişkin davranışsal öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Çocukların yaşları arttıkça davranışsal öz düzenlemelerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların cinsiyetlerine göre ÇODDÖ toplam puanı ve alt boyut puanlarına ilişkin davranışsal öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın kız çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların okula devam sürelerine göre ÇODDÖ toplam puanı ve alt boyut puanlarına ilişkin davranışsal öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Okula devam süresi arttıkça, çocukların davranışsal öz düzenlemelerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların kardeş sayılarına göre ÇODDÖ toplam puanı ve alt boyut puanlarına ilişkin davranışsal öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Kardeş sayısı arttıkça çocukların davranışsal öz düzenlemelerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların anne öğrenim durumuna göre ÇODDÖ toplam puanı ve alt boyutu puanlarına ilişkin davranışsal öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Anne öğrenim durumu arttıkça çocukların davranışsal öz düzenlemelerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Annelerin çalışma durumlarına göre ÇODDÖ toplam puanı ve alt boyutu puanlarına ilişkin davranışsal öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Çalışan annelerin çocuklarının davranışsal öz düzenlemelerinin çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların baba öğrenim durumuna göre ÇODDÖ toplam puanı ve alt boyutu puanlarına ilişkin davranışsal öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Baba öğrenim durumu arttıkça çocukların davranışsal öz düzenlemelerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ailenin aylık gelirine göre ÇODDÖ toplam puanı ve alt boyutu puanlarına ilişkin davranışsal öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Ailenin aylık geliri arttıkça, çocukların davranışsal öz düzenlemelerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan çocukların Duygu Düzenleme becerileri incelenmiştir. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) tamamına ve alt boyutlarına ilişkin çocukların duygu düzenleme puanlarının ortalamanın biraz üstünde bir yığılma gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların yaşlarına göre DDÖ toplam puanı ve alt boyut puanlarına ilişkin duygu düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Çocukların yaşları arttıkça duygu düzenleme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların cinsiyetlerine göre DDÖ toplam puanı ve alt boyut puanlarına ilişkin duygu düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın kız çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların okula devam sürelerine göre DDÖ toplam puanı ve alt boyut puanlarına ilişkin duygu düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Okula devam süresi arttıkça, çocukların duygu düzenleme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların kardeş sayılarına göre DDÖ toplam puanı ve alt boyut puanlarına ilişkin duygu düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Kardeş sayısı arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların anne öğrenim durumuna göre DDÖ toplam puanı ve alt boyutu puanlarına ilişkin duygu düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Anne öğrenim durumu arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Annelerin çalışma durumlarına göre DDÖ toplam puanı ve alt boyutu puanlarına ilişkin duygu düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Çalışan annelerin çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların baba öğrenim durumuna göre DDÖ toplam puanı ve alt boyutu puanlarına ilişkin duygu düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Baba öğrenim durumu arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ailenin aylık gelirine göre DDÖ toplam puanı ve alt boyutu puanlarına ilişkin duygu düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Ailenin aylık geliri arttıkça, çocukların duygu düzenleme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.4. Çocukların Davranışsal Öz Düzenleme Becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

Araştırmaya katılan 5-6 yaş çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) toplam puanına ilişkin davranışsal öz düzenleme becerileri ile Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) Değişkenlik faktörü arasında yüksek düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği davranış düzenleme alt boyutuna ilişkin davranışsal öz düzenleme becerileri ile Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) Değişkenlik faktörü arasında yüksek düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği sosyal beceri alt boyutuna ilişkin davranışsal öz düzenleme becerileri ile Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) Değişkenlik faktörü arasında yüksek düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) toplam puanına ilişkin davranışsal öz düzenleme becerileri ile Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) Duygu Düzenleme faktörü arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği davranış düzenleme alt boyutuna ilişkin davranışsal öz düzenleme becerileri ile Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) Duygu Düzenleme faktörü arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği sosyal beceri alt boyutuna ilişkin davranışsal öz düzenleme becerileri ile Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) Duygu Düzenleme faktörü arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Elde edilen korelasyon sonuçlarına göre DDÖ Değişkenlik faktörü ile ÇODDÖ faktör ve ölçek toplam puanları arasında negatif yönde korelasyon bulunması ve DDÖ Duygu Düzenleme faktörü ile ÇODDÖ faktör ve ölçek toplam puanları arasında pozitif yönde korelasyon bulunması çocukların duygusal düzenleme becerileri arttıkça davranışsal öz düzenleme davranışlarının arttığını göstermektedir.

5.2. Öneriler

5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına göre uygulamaya ve araştırmacılara yönelik şu öneriler verilmektedir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırmada okula devam süresi arttıkça çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir. Çocukların en erken dönemlerden itibaren okul öncesi eğitim sürecine dahil edilebilmesi için gerekli destek sağlanarak okul öncesi eğitim en yakın zamanda zorunlu hale getirilebilir.
- Öğretmenlerin ödül ve ceza yöntemlerini kullanarak dışsal denetim odaklı bir öğretim süreci uygulamak yerine çocukların var olan öz düzenleme potansiyellerini desteklemeye yönelik farklı yöntem ve teknikler kullanarak çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerini geliştirecek etkinlikler planlayabilmeleri için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

  Davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme konusunda bilinçli eğitimciler özünü düzenleyebilen bireylerin yetiştirileceği eğitim ortamını ve eğitim planını

davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerini destekleyecek şekilde düzenleyebilir. Bu konuda bilinçli eğitimcilerin yetiştirilebilmesi için üniversitelerin ilgili bölümlerinde öz düzenlemeye yönelik teorik ve uygulamalı ders sayısı arttırılabilir.

- Davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde önemli bir dönem olan erken çocukluk yıllarında anne ve babalara davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin gelişimi konusunda eğitimler verilmesi çocukların bu becerilerinin gelişimine katkı sağlaması açısından yararlı olabilir.
- Erken çocukluk yıllarında çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik, öğretmenlerin ve ailelerin yararlanabileceği teorik ve uygulamalı kitaplar hazırlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri karşılaştırılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarında uyguladıkları yöntem ve tekniklerin çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerine etkisi üzerine çalışma yapılabilir.
- Okul öncesi dönemdeki çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri ile ilkokul çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılabilir.
- Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında eğitim alan çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar, özel anaokullarında öğrenim gören çocuklar ile yapılarak araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılabilir.
- Bu çalışmada, 5-6 yaş çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri öğretmenlerinin gözlemlerine bağlı olarak incelenmiştir. Farklı

çalışmalarda, 5-6 yaş çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri öğretmen, ebeveyn ve çocuk görüşleriyle birlikte değerlendirilebilir.

- Çevresel faktörlerin çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerine etkisi boylamsal çalışmalarla incelenebilir.

KAYNAKLAR

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

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

Ader, E. (2014). *Akademik öz düzenlemede strateji gelişimi.* G. Sakız (Ed.), *Öz düzenleme öğrenmeden öğretime öz düzenleme davranışlarının gelişimi,* stratejiler ve öneriler içinde (s. 54-80). Ankara: Nobel.

Akan, Ş. (2014). *Obsesif kompulsif bozukluk ve depresyon tanısı alan kişilerde duygu düzenleme süreçlerinin Gross'un süreç modeline göre incelenmesi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akawi, R. L. (2011). *An investigation into the relationship between self-regulation skills and academic readiness in Head Start children.* Doctoral dissertation, University at Albany. Department of Educational Psychology and Methodology.

Akbaba, G. (2017). *Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akman, H. (2019). *11-14 yaş çocukların duygu düzenleme güçlüklerinin anne-baba duygu düzenleme güçlüğü ve ebeveynin duygusal erişilebilirliği ile ilişkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aktaş, F. (2019). *Yaratıcı drama etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aktaş, Y. (1994). *Çalışan anne ve çocuğu.* Yaşadıkça Eğitim, 36, 7-11.

Aktürk, B. (2016). *Oyun tabanlı psikoeğitim programının boşanmış aileye sahip okul öncesi çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Melikşah Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Kayseri.

Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 1(1), 97-108.

Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation*. Unpuplished Master's Thesis, Koç University, İstanbul.

Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child neuropsychology,* 8(2), 71-82.

Archibald, S. J., ve Kerns, K. A. (1999). Identification and description of new tests of executive functioning in children. *Child Neuropsychology,* 5(2), 115-129.

Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., ve Guajardo, S. (2005). The influence of the parents' educational level on the development of executive functions. *Developmental Neuropsychology, 28*(1), 539-560.

Argun, Y. (2005). *Anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü ile okulöncesi çocukların davranışsal - duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Arı, M. ve Yaban, E. H. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 31*(1), 125-141.

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

Atalay, D. (2018). *Ergenlerin anne-baba tutum algısı ve arkadaşlık ilişkileri ile duygu düzenlemelerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

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

Aydın, S. (2012). *Proje tabanlı öğrenme ortamlarının biyoloji öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyeleri ve öz-yeterlik inançları üzerine etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, S., ve Demir, T. (2014). *Öz düzenlemeli öğrenme.* Ankara: Pegem.

Aylar, E. (2012). Bir örnek olay incelemesi: Sosyo-kültürel teori bağlamında geleceğe yönelik hedefler ve öz düzenleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(3), 767-782.

Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory?. *Trends in cognitive sciences, 4*(11), 417-423.

Balaban, G. (2020). *Ergenlerde görülen psikolojik bozuklukların erken dönem uyumsuz şemalar ve duygu düzenleme ile ilişkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes, 50*(2), 248-287.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian journal of social psychology, 2*(1), 21-41.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology, 52*(1), 1-26.

Bandura, A., ve Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, *41*(3), 586-598.

Bandy, T., ve Moore, K. A. (2010). *Assessing self-regulation: A guide for out-of-school time program practitioners.* Washington, DC, Child Trends, 1-8.

Bariola, E., Gullone, E., ve Hughes, E. K. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical child and family psychology review*, *14*(2), 198-212.

Başkan Sarıkaya, C. (2018). *Sigara içen ve içmeyen bireylerde duygu düzenleme becerilerinin ve duygu durumunun duygusal şemalarla olan ilişkisi.* Tüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Batum, P., ve Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social*, *25*(4), 272-294.

Bayındır, D. (2016). *48-72 aylık çocuklar için öz düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bayındır, D., Dağal, A. B., ve Önder, A. (2018). Türkiye'deki 60-72 aylık çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin ego sağlamlık düzeylerine göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 377-400.

Bayındır, D., Güven, G., Sezer, T., Akşin-Yavuz, E., ve Yılmaz, E. (2017). "The Relationship between Maternal Acceptance-Rejection Levels and Preschoolers' Social Competence and Emotion Regulation Skills." *Journal of Education and Learning*, *6*(2), 305-316.

Baykul, Y., ve Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı* (2. Baskı). Ankara: Pegem.

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

Becker, D. R., Miao, A., Duncan, R., ve McClelland, M. M. (2014). Behavioral self-regulation and executive function both predict visuomotor skills and early academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly,29*(4), 411-424.

Bee, H., ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi.* İstanbul: Kaknüs.

Bell, M. A., ve Deater-Deckard, K. (2007). Biological systems and the development of self-regulation: Integrating behavior, genetics, and psychophysiology. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 28*(5), 409-420.

Berber, A. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin umut, duygu düzenleme algılarının başarı yönelimleri üzerindeki etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Berk, L. E., Mann, T. D., ve Ogan, A. T. (2006). *Make-believe play: wellspring for development of self-regulation.* play= learning: how play motivates and enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth, 74. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.728.6244

Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., ve Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and psychopathology, 20*(3), 821.

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American psychologist, 57*(2), 111-127.

Blair, C., ve Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and psychopathology, 20*(3), 899-911.

Blair, C., ve Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, 66, 711-731.

Blair, C., ve 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., ve Leong, D. J. (2017). *Zihin araçları: erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı.* (Çev Ed: G. Haktanır). Ankara: Anı.

Bodrova, E., ve Leong, D. J. (2005). Promoting student self-regulation in learning. *Education Digest, 71*(2), 54-57.

Bodrova, E., ve Leong, D. J. (2008). Developing self-regulation in kindergarten. *Young children, 63*(2), 56-58.

Boekaerts, M., ve Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?. *Educational Psychology Review, 18*(3), 199-210.

Bondurant, L. M. (2010). *The roots of academic underachievement: Prediction from early difficulties with selfregulation.* Doctoral dissertation, TheUniversity of Texas. Avaliable from ProQuest Information and Learning Company. (UMI 3421467).

Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bozkurt Yükçü, Ş., ve Demircioğlu, H. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (44), 442-466.

Bronson, M. B. (2000). Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture. *Journal of Attention Disorders, 11*(1), 83-84.

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

Brown, J. R., ve Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child development,* 67(3), 789-802.

Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarıların belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Buharalı, S. (2019). *Çocukların sosyal uyum ve duygu düzenleme düzeylerinin gelişiminde çocuk merkezli oyun terapisinin etkililiği.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Burak, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Burçe Tulpar, L. (2019). *4–6 Yaş aralığındaki çocukların bağlanma stillerinin ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Büyükbiçer, E. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, S. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabi istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum.* Ankara: Pegem.

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

Cabrera, N. J., Shannon, J. D., ve Tamis-LeMonda, C. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-K. *Applied Development Science, 11*(4), 208-213.

Cadima, J., Enrico, M., Ferreira, T., Verschueren, K., Leal, T., ve Matos, P. M. (2016). Self-regulation in early childhood: The interplay between family risk, temperament and teacher–child interactions. *European Journal of Developmental Psychology, 13*(3), 341-360.

Cadima, J., Gamelas, A. M., McClelland, M., ve Peixoto, C. (2015). Associations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement in Portugal. *Early Education and Development,* 26(5-6), 708-728.

Calkins, S. D. (2007). *The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies.* https://scholar.google.com.tr/scholar?cluster=741773011729979714 8&hl=tr&as_sdt=0,5 sayfasından erişilmiştir.

Calkins, S. D., ve 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*(3), 477-498.

Cameron Ponitz, C. E., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., ve Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early childhood research quarterly, 23*(2), 141-158.

Cameron Ponitz, C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., ve Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental psychology, 45*(3), 605-619.

Campbell, D. W., Eaton, W. O.. ve McKeen, N. A. (2002). Motor activity level and behavioural control in young children. *International Journal of Behavioral Development, 26*(4), 289- 296.

Campos, J. J., Campos, R. G., ve Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental psychology, 25*(3), 394-402.

Campos, J. J., Mumme, D., Kermoian, R., ve Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Japanese Journal of Research on Emotions*, *2*(1), 1-20.

Can Öztürk, E. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının aile işlevleri ile duygu düzenleme becerileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

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

Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the society for research in child development, 59*(2-3), 228-249.

Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A., ve McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of family psychology, 17*(4), 598-606.

Chaplin, T. M., Cole, P. M., ve Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: gender differences and relations to child adjustment. *Emotion, 5*(1), 80-88.

Chaves-Barboza, E., Trujillo-Torres, J. M., ve López-Núñez, J. A. (2015). Accomplishments in learning self-regulation in personal environments. *Creative Education, 6*(11), 1108-1120.

Chen, F. (2015). Parents' perezhivanie supports children's development of emotion regulation: a holistic view. *Early child development and care, 185*(6), 851-867.

Cohen, J. S., ve Mendez, J. L. (2009). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education and Development, 20*(6), 1016-1037.

Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., ve Cohen, L. H. (2008). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development, 18*(2), 324-352.

Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., ve Cohen, L.H. (2009). Prescoolers" emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child selfregulation. *Social Devolopment, 18*(2), 324-352.

Cole, P. M., Martin, S. E., ve Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development, 75*(2), 317-333.

Cole, P. M., Michel, M. K., ve Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development, 59*(2-3), 73-102.

Conway, A. M. (2005). Girls, aggression, and emotion regulation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(2), 334-339.

Çelik, N. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin ve öz yeterlik algılarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları.* Ankara: Pegem.

Dağgül, H. C. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Kuzey Kıbrıs.

Demir, M. K., ve Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (41), 30-41.

Demireğen, Z. (2019). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., ve Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child development*, *74*(1), 238-256.

Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., ve Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and emotion*, *21*(1), 65-86.

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

Dennis, T. (2006). Emotional self-regulation in preschoolers: the interplay of child approach reactivity, parenting, and control capacities. *Developmental psychology*, *42*(1), 84-97.

Denollet, J., Nyklicek, I., ve Vingerhoets, A. (2007). *Emotion regulation: Conceptual and clinical issues*. Springer.

Denollet, J., Nyklíček, I., ve Vingerhoets, A. J. (2008). Introduction: Emotions, emotion regulation, and health. In *Emotion regulation* (pp. 3-11). Springer, Boston, MA.

Dereli, E. (2016). Prediction of Emotional Understanding and Emotion Regulation Skills of 4-5 Age Group Children with Parent-Child Relations. *Journal of Education and Practice, 7*(21), 42-54.

DeSteno, D., Gross, J. J., ve Kubzansky, L. (2013). Affective science and health: The importance of emotion and emotion regulation. *Health Psychology, 32*(5), 474.

Diener, M. L., ve Mangelsdorf, S. C. (1999). Behavioral strategies for emotion regulation in toddlers: Associations with maternal involvement and emotional expressions. *Infant Behavior and Development,* 22(4), 569-583.

Dilworth-Bart, J. E., Khurshid, A., ve Vandell, D. (2007). Do Maternal Stress andHome Environment Mediate the Relation Between Early Income-to-Need and 54-Months Attentional Abilities? *Infant and Child Development,* 16, 525–55.

Doğan, M. (2011). Çocuklarda Çalışma Belleği, Akademik Öğrenme ve Öğrenme Yetersizlikleri. *Türk Psikoloji Yazıları, 14*(27), 48-65.

Doğruyol, B., Aka, B. T., ve Tilbe, E. E. (2017). Okul tipinin okul öncesi dönem davranış düzenleme becerileri üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1-13.

Duncan, R. J., Schmitt, S. A., Burke, M., ve McClelland, M. M. (2018). Combining a kindergarten readiness summer program with a self-regulation intervention improves school readiness. *Early Childhood Research Quarterly,* 42, 291-300.

Durksen, T. L. (2010). *Challenges to self-regulation: a multiple case study of preschool-aged girls.* Master Thesis, University of Victoria, Department of Educational Psychology and Leadership Studies, Canada.

Durmuşoğlu-Saltali, N., ve Arslan, E. (2011). An investigation of emotional skills of six-year-old children attending nursery school according to some variables. *Educational Research and Reviews, 6*(7), 536-541.

Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. L., Bolnick, R., Hofer, C., Kupfer, A. S. ve Fabricius, W. V. (2011). Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation: relations over time in early childhood. *The Journal of Positive Psychology, 6*(1), 4-16.

Eisenberg, N. (2005). Temperamental effortful control (self-regulation). *Encyclopedia on early childhood development,* 1-5.

Eisenberg, N., Champion, C., ve Ma, Y. (2004). Emotion-related regulation: an emerging construct. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*(3), 236-260.

Eisenberg, N., Cumberland, A., ve Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological İnquiry, 9*(4), 241-273.

Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., ... ve Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child development*, *72*(4), 1112-1134.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murphy, B. C., Wosinski, M., Polazzi, L., ... ve Juhnke, C. (1996). The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning. *Child development*, *67*(3), 974-992.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., ve Maszk, P. (1998). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child development, 68*(4), 642-664.

Eisenberg, N., Fabes, R., Guthrie, I. K., ve Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(1), 136-157.

Eisenberg, N., Michalik, N., Spinrad, T. L., Hofer, C., Kupfer, A., Valiente, C., ... ve Reiser, M. (2007). The relations of effortful control and impulsivity to children's sympathy: A longitudinal study. *Cognitive Development, 22*(4), 544-567.

Eisenberg, N., Valiente, C., ve Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early education and development, 21*(5), 681-698.

Eisenberg, N., ve Fabes, R. A. (1992). *Emotion, regulation, and the development of social competence*. In M. S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology,* Vol. 14. Emotion and social behavior (p. 119–150). Sage Publications, Inc.

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

Eke, K. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Congress Of Eurasian Social Sciences, 8*(8), 273-287.

Eldoğan, D. (2012). *Üniversite öğrencilerindeki erken dönem uyumsuz şemalar ve sosyal fobi belirtileri ilişkisinde duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolünün incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erdamar Koç, G. (2011). *Sosyal öğrenme kuramı.* A. Ulusoy (Ed.), Eğitim psikolojisi içinde (s. 313-351). Ankara: Anı.

Erel, S. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda bakış açısı alma becerileri, duygu düzenleme ve ahlak gelişiminin davranış sorunları ile ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ergül, N. (2019). *Psikiyatri kliniğine başvuran 8-13 yaş grubundaki çocuklarda mizaç özellikleri, duygu düzenleme ve annenin ebeveynlik stresi ile içe yönelim sorunları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne, Ankara.

Erkan, N. S., ve Sop, A. (2018). Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz-düzenlemenin aracılık rolü ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 43*(196), 27-47.

Erpınar, Z. (2017). *Duygu düzenleme, depresyon ve anksiyete arasındaki ilişkiler: yaş ve cinsiyet farklılıkları.* Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ersan, C. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi.* Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Ertan, N. (2013). *Okul öncesi çağdaki çocukların "duygusal düzenleme" ve "baş etme stratejileri" arasındaki ilişkinin, "çaba sarf ederek kendini denetleme" aracılığıyla incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ertürk Kara, H. G., ve Gönen, M. (2015). Examination Of Children's Self Regulation Skill in Terms Of Different Variables. *Journal of Theory and Practice in Education,11*(4), 1224-1239.

Ertürk Kara, H. G. (2017). Çocukların davranışsal becerilerinin erken akademik becerilerini yordamadaki rolü. *Journal of International Social Research, 10*(49), 432-441.

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

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

Fabes, R. A., Leonard S. A., Kupanoff K., ve Martin C. L. (2001). Parental Coping with Children's Negative Emotions: Relations with Children's Emotional and Social Responding. *Child Development, 72*, 907–920.

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

Fırat, B. (2020). *Annelerin duygu düzenleme güçlükleri ve erişkin bağlanma stillerine göre 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Fivush, R. (2007). Maternal reminiscing style and children's developing understanding of self and emotion. *Clinical Social Work Journal, 35*(1), 37-46.

Florez, I. R. (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *Young Children, 66*(4), 46-51.

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

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

Fox, N. A., ve Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and emotion,* 27(1), 7-26.

Friedenberg, J., ve Silverman, G. (2011). *Cognitive science: An introduction to the study of mind*. London: Sage.

Galyer, K. T., ve Evans, I. M. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care, 166*(1), 93-108.

Garner, P. W., ve Spears, F. M. (2000). Emotion regulation in low-income preschoolers. *Social Development, 9*(2), 246-264.

Garon, N., Bryson, S. E., ve Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological bulletin, 134*(1), 31-60.

Gelgör, F. Z. (2016). *Anne, baba ve çocuk tarafından algılanan ebeveyn kabul-red ve kontrolünün çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gem, Z. (2018). *Duygu farkındalığı ve duygu mitlerine yönelik ölçüm araçlarının ve duygu düzenlemeye yönelik bütünsel bir müdahale programının geliştirilmesi: bir ön*

değerlendirme. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Genç, D (2019). *Etkili ilişkiler için davranışsal öz-düzenleme ölçeğini Türkçe' ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Goleman, D. (1999). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?* (B. Seçkin Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık.

Goodman, W. B., Crouter, A. C., Lanza, S. T., Cox, M. J. ve Vernon-Feagans, L. (2011). Paternal work stress and latent profiles of father–infant parenting quality. *Journal of Marriage and Family, 73*(3), 588-604.

Gökşen, E. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

Gratz, K. L., ve Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(1), 41-54.

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., ve Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of school psychology, 45*(1), 3-19.

Gross, J. J. (1998a). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology, 2*(3), 271-299.

Gross, J. J. (1998b). Antecedent-and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of personality and social psychology, 74*(1), 224.

Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & emotion,13*(5), 551-573.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, *39*(3), 281-291.

Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. *Handbook of emotions*, *3*(3), 497-513.

Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: taking stock and moving forward. *Emotion*, *13*(3), 359-365.

Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-20). New York, NY, US: Guilford Press.

Gross, J. J., Richards, J. M., ve John, O. P. (2006). Emotion Regulation in Everyday Life. In *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health.* (pp. 13-35). American Psychological Association.

Gross, J. J., ve John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, *85*(2), 348-362.

Gross, J. J., ve Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, *64*(6), 970.

Gross, J. J., ve Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical psychology: Science and practice*, *2*(2), 151-164.

Güdücübaş, Ö. (2012). *Öz düzenleme becerisi ve yapılandırmacı düşünme: ilköğretim öğrencileri kapsamında bir yapısal eşitlik modelleme çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Gülgez, Ö. (2018). *İlkokul çocuklarında duygu düzenleme ile sosyal yeterlilik ilişkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Gültekin, A. (2006). *0-6 yaş döneminde çocuğu olan çalışan ve çalışmayan kadınların evle ilgili faaliyetleri yürütme biçimlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gündüz, G., Yagmurlu, B., ve Harma, M. (2015). Self-regulation mediates the link between family context and socioemotional competence in Turkish preschoolers. *Early Education and Development, 26*(5-6), 729-748.

Gür, D. (2018). *İlkokul öğrencilerinin dikkat düzeyleri, öz-düzenleme becerileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Hagger, M. (2010). Self-regulation: An important construct in health psychology research and practice. *Health Psychology Review, 4*(2), 57-65.

Hamre, B. K., ve Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child development, 76*(5), 949-967.

Hanish, L. D., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L., Ryan, P., ve Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and psychopathology, 16*(2), 335-353.

Harris, R. C., Robinson, J. B., Chang, F., ve Burns, B. M. (2007). Characterizing preschool children's attention regulation in parent–child interactions: The roles of effortful control and motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*(1), 25-39.

Helmsen, J., Koglin, U., ve Petermann, F. (2012). Emotion regulation and aggressive behavior in preschoolers: The mediating role of social information processing. *Child Psychiatry & Human Development, 43*(1), 87-101.

Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., ve Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of genetic psychology, 174*(6), 642-663.

Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C., ve Boyles, C. D. (2003). Motivation and Self-Regulation as Predictors of Achievement in Economically Disadvantaged Young Children. *The Journal of Experimental Education, 71*(2), 151–174.

Hoyle, R. H. (2010). *Handbook of personality and self-regulation.* Singapore: Wıley-Blackwell.

Ilgaz, G. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri, öz-yeterlik ve özerklik algılarının incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Işık Uslu, A. E. (2016). *Annelerin çocukların duygularına ilişkin inançları ve çocuğun duygu düzenleme becerileri ile annelerin çocuklarıyla duygu içerikli konuşmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Işık, A. E., ve Turan, F. (2015). Normal gelişim gösteren ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda duygu düzenleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 1*(2), 709-716.

Ivrendi, A. (2011). Influence of self-regulation on the development of children‟s number sense. *Early Childhood Education Journal, 39*(4), 239-247.

Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological bulletin, 128*(5), 796-824.

Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual review of psychology*, *60*, 1-25.

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.

İlgar, L. ve Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(9), 491-520.

Jahromi, L., ve Stifter, C. (2008*). Invidual Differences in Preschoolers Self-Regulation and Theory of Mind.* Merril-Palmer Quarterly, *54*(1), 125-150.

Jennings, K. D., Sandberg, I., Kelley, S. A., Valdes, L., Yaggi, K., Abrew, A., ve Macey-Kalcevic, M. (2008). Understanding of self and maternal warmth predict later self-regulation in toddlers. *International Journal of Behavioral Development, 32*(2), 108-118.

John, O. P., ve Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*, *72*(6), 1301-1334.

Kale, Ü., Çağdaş, A., ve Tepeli, K. (2013). Anne-Baba Eğitim Düzeyinin İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Duyguları İfade Etme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 254-262.

Kalpidou, M. D., Power, T. G., Cherry, K. E., ve Gottfried, N. W. (2004). Regulation of emotion and behavior among 3-and 5-year-olds. *The Journal of General Psychology,131*(2), 159-178.

Kandır, A., ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 14*(14), 33-38.

Karacan, E. (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 9*(7).

Karadayı, Ş. İ. (2018). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitiminin yaratıcılık performansı, yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenleme becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

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.

Kaya, A. (2010). *İlköğretim öğrencilerinden anne-babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının kişilik özelliklerine göre değişkenliğin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kayhan Aktürk, Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kıyaker, S. (2017). *62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koca, D. (2019). *Üstün yetenekli ergenlerde öz yeterlik ve iyi oluş: duygu düzenlemenin aracı rolü.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Koçyiğit, S. Sezer, T., ve Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 209-218.

Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and emotion, 23*(1), 4-41.

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

Kopp, C. B. (2002b). Commentary: The codevelopments of attention and emotion regulation. *Infancy, 3*(2), 199-208.

Korkmaz, İ. (2015). *Sosyal öğrenme kuramı.* B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim* içinde (s. 246-269). Ankara: Pegem.

Köse, Z. (2019). *Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerileri ile okul öncesi çocukların duygu düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Kurbet, H. (2010). *Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurt, K. F. (2015). *Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeylerinin ve problem davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kutlu, E. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecinin değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Kuyucu, Y. (2012). *Duyguları anlama becerileri farklı düzeydeki çocukların (60-72 ay) akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kuyumcu Vardar, A. (2011). *Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin ingilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi.* Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child development perspectives, 6*(2), 105-111.

Liew, J., Eisenberg, N. ve Reiser, M. (2004). Preschoolers‟ effortful control and negative emotionality, immediate reactions to disappointment, and quality of social functioning. *Journal of Experimental Child Psychology, 89*(4), 298-319.

Majıdlı, I. (2018). *Bağlanma biçimleri ile duygu düzenlemede güçlük arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Matthews, J. S., Cameron Ponitz, C. C, ve Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self- regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychobgy, 101*(3), 689–704.

Matthews, S. B. (2008). *The relationship among self-regulation, sociodramatic play, and preschoolers' readiness for kindergarten.* Doctoral dissertation, Northeastern University, Boston.

McClelland, M. M., Cameron Ponitz, C., Messersmith, E., ve Tominey, S. (2010). *Selfregulation: The integration of cognition and emotion.* In R. Lerner ve W. Overton (Ed.), *Handbook of life-span development*: *Cognition, biology and methods* (pp. 509–553). NJ: Wiley.

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

McClelland, M. M., ve Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2011*(133), 29-44.

McClelland, M. M., ve Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child development perspectives, 6*(2), 136-142.

McKown, C., Gumbiner, L. M., Russo, N. M., ve Lipton, M. (2009). Social-emotional learning skill, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 38*(6), 858-871.

Mehmetoğlu Yontar, B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Melzi, G., ve Fernandez, C. (2004). Talking about past emotions: Conversations between peruvian mothers and their preschool children. *Sex Roles A Journal of Research, 50*(9), 641-657.

Mercan, M. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Metin, İ. (2010). *The effects of dispositional anger, effortful control and maternal responsiveness on Turkish preschoolers' emotion regulation.* Master of Arts, Koç University, İstanbul.

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

Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological review,* 80(4), 252-283.

Mischel, W., Shoda, Y., ve Rodriguez, M. I. (1989). Delay of gratification in children. *Science, 244*(4907), 933-938.

Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., ve Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology, 52*(11), 1-19.

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

Morris, A. S., Silk, J. S., Morris, M. D., Steinberg, L., Aucoin, K. J., ve Keyes, A. W. (2011). The influence of mother–child emotion regulation strategies on children's expression of anger and sadness. *Developmental psychology, 47*(1), 213-225

Müderrisoğlu, S., Dedeoğlu, C., Akço, S., ve Akbulut, B. (2014). *Türkiye'de 0-8 yaş arası çocuğa yönelik aile içi şiddet araştırması.* Bernard van Leer Vakfı, Boğaziçi Üniversitesi, Hümanist Büro ve Frekans Araştırma: İstanbul. file:///C:/Users/user/Downloads/Documents/RAPOR.pdf

Norris, G., ve Tate, R. L. (2000). The Behavioural Assessment of the Dysexecutive Syndrome (BADS): Ecological, concurrent and construct validity. *Neuropsychological rehabilitation, 10*(1), 33-45.

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

Ochsner, K. N., ve Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in cognitive sciences, 9*(5), 242-249.

Olson, S. L., ve Kashiwagi, K. (2000). Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children: a Japanese/US comparison. *Journal of Applied Developmental Psychology*,*21*(6), 609-617.

Omrak, C. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma örüntüleri ve duygu düzenleme becerilerinin teknoloji kullanımıyla ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Onchwari, G., ve Keengwe, J. (2011). Examining the relationship of children's behavior to emotion regulation ability. *Early Childhood Education Journal, 39*(4), 279-284.

Ortony, A., ve Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions?. *Psychological review, 97*(3), 315.

Ozan, C. (2017). *Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öz düzenleme becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Öktem, Ö. (2016). *Davranışsal nörofizyolojiye giriş.* İstanbul: Nobel Tıp.

Önder, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin erken dönem uyumsuz şemaları ile duygu düzenleme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Özcan, A. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları prososyal davranışları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, R. (2019). *3-6 Yaş arası çocukların duygu düzenlemesi, anksiyete düzeyleri ve tercih ettikleri oyun davranışlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Özdemir, Y. (2018). *Öz-düzenlemeli çevrimiçi öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve öz-düzenlemenin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Özkan, S. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerinin sosyal sorun çözme ve çocuklarının olumsuz duygularıyla başetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

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.

Özyürek, A., ve Tezel Şahin, F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 19-34.

Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocukların duyguları tanıma ile duyguları yönetme ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi,* (59), 128-140.

Pamuk, S., ve Elmas, R. (2015). Üst-bilişsel öz-düzenlemenin, öz-yeterlik ve hedef yönelimi ile açıklanması: Afyon ili örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 175-189.

Pazarbaşı, H. (2019). *Anaokuluna devam eden 66 ayını doldurmuş çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Pintrich, P. R., ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology, 82*(1), 33-40.

Pintrich, P.R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Polnariev, B. A. (2006). *Dynamics of preschoolers self-regulation: viewed through the lens of conflict resolution strategies during peer free-play*. Doctoral dissertation, City University of New York.

Posner, M. I., ve Rothbart, M. K. (1998). Attention, self-regulation and consciousness. Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, *Biological Sciences, 353*(1377), 1915-1927.

Posner, M. I., ve Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of life reviews, 6*(2), 103-120.

Post, Y., Boyer, W., ve Brett, L. (2006). A historical examination of self-regulation: helping children now and in the future. *Early Childhood Education Journal, 34*(1), 5-14.

Raffaelli, M., Crockett, L. J., ve Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology, 166*(1), 54-76.

Raikes, H. A., Robinson, J. L., Bradley, R. H., Raikes, H. H., ve Ayoub, C. C. (2007). Developmental trends in self-regulation among low-income toddlers. *Social Development, 16*(1), 128-149.

Ramani, G. B., Brownell, C. A., ve Campbell, S. B. (2010). Positive and negative peer interaction in 3-and 4-year-olds in relation to regulation and dysregulation. *The Journal of genetic psychology, 171*(3), 218-250.

Ramdass, D., ve Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of advanced academics, 22*(2), 194-218.

Raver, C. C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child development, 75*(2), 346-353.

Raver, C. C., Blair, C., ve Willoughby, M. (2013). Poverty as a predictor of 4-year-olds' executive function: New perspectives on models of differential susceptibility. *Developmental Psychology*, 49, 292.

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

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

Roskam, I., Stievenart, M., Meunier, J. C., ve Noël, M. P. (2014). The development of children's inhibition: Does parenting matter?. *Journal of experimental child psychology*, 122, 166-182.

Rothbart, M. K., ve 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.

Rydell, A. M., Berlin, L., ve Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5-to 8-year-old children. *Emotion*, *3*(1), 30-47.

Saarni, C. (1984). An Observational Study of Children's Attempts to Monitor Their Expressive Behavior. *Child Development, 55*(4), 1504-1513.

Sakız, G. (2014). *Öz düzenleme öğrenmeden öğretime öz düzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler.* Ankara: Nobel.

Sakız, G., ve Yetkin Özdemir, İ. E. (2014). *Öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme: kuramsal bakış.* G. Sakız (Ed.), *Öz düzenleme öğrenmeden öğretime öz düzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde (s. 2-23). Ankara: Nobel.

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

San Bayhan ve Artan (2012). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* İstanbul: Morpa.

Sarı, A., ve Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29*(29), 139-154.

Sarıtaş Atalay, D. (2014). *Duygu düzenleme, ergenlik ve ebeveynlik.* Ankara: Odtü.

Savina, E. (2014). Does play promote self-regulation in children?. *Early Child Development and Care, 184*(11), 1692-1705.

Schmitt, S.A., Mccelland, M. M., Tominey, S. L., ve Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly, 30*(A), 20–31.

Schunk, D. H. (1989). *Social cognitive theory and self-regulated learning.* In *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 83-110). Springer, New York, NY.

Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist, 40*(2), 85-94.

Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(4), 1435-1452.

Seçer, Z., Çeliköz, N., ve Yaşa, S. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (19), 413-428.

Sektnan, M., McClelland, M. M., Acock, A., ve Morrison, F. J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(4), 464-479.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya.* Ankara: Gazi.

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

Sezgin, E. Y., Ulus, L., ve Şahin, İ. (2019). 4-6 yaş çocuklarının davranış düzenleme becerileri ile ses bilgisel farkındalık, görsel eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Unıversıty Journal Of Educatıon, 9*(1), 107-128.

Sezgin, E., ve Akalın, B. (2018). *Çocuklarda yönetici işlevin (EF) gelişimi. Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Alanında Akademik Çalışmalar* içinde (s. 91-109). Ankara: Gece.

Sezgin, E., ve Demiriz, S. (2016a). "*Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam eden 36 72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi,"* presented at the 1. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi- İnsan ve Toplum Bilimleri (İBAD-2016).

Sezgin, E., ve Demiriz, S. (2015) Davranış düzenleme becerileri ölçme aracı baş-ayak parmakları-dizler-omuzlar (BADO) görevlerinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi,* 7, 52-71.

Sezgin, E., ve Demiriz, S. (2016b). Çocuk davranış değerlendirme ölçeği'nin (ÇODDÖ) Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 12*(2), 702-718.

Sezgin, E., ve Demiriz, S. (2017). Effect of play-based educational programme on behavioral self-regulation skills of 48-60 month-old children. *Early Child Development and Care,* 1-14.

Shields, A. M., Cicchetti, D., ve Ryan, R. M. (1994). The development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children. *Development and Psychopathology*,*6*(1), 57-75.

Shields, A. ve Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental psychology*, *33*(6), 906.

Sille, A. (2016). *Annenin duygusal sosyalizasyonu ile 48- 72 aylık çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

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

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

Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., ve Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(2), 173-187.

Son, S. H., Lee, K., ve Sung, M. (2013). Links between preschoolers' behavioral regulation and school readiness skills: *The role of child gender. Early Education & Development, 24*(4), 468–490.

Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme.* (M. Şahin ve M. Artıran, Çev.). Ankara: Nobel.

Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi, 11*(2), 19-27.

Stansbury, K., ve Zimmermann, L. K. (1999). Relations among child language skills, maternal socialization of emotion regulation, and child behavior problems. *Child Psychiatry and Human Development,30*(2), 121-142.

Süer, N. (2014). *Öz düzenleme becerilerinin TEOG sınavı üzerindeki etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, G. (2015). *Okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerinin ve duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şahin, G., ve Arı, R. (2015). Okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(5), 1-12.

Şahin, G., ve Arı, R. (2016). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(6), 1-9.

Şahin, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şamlı, H. Ö. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile okul olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şehirli, N. (2007). *Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

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

Tanrıdağ, O. (2018). *Temel beyin bilgisi insan beyninin yapısı, işlevleri ve işlev bozuklukları.* İstanbul: Nobel Tıp.

Taşkın, N. (2011). Çocukların gelişiminde katkıları unutulanlar: Babalar. *Eğitime Bakış Dergisi, 7*(20), 43-47.

Taylor, C. L. (2011). *Scaffolding the development of early self- regulation: the role of structure and routine in children's daily activities.* Unpublished Master Thesis, Portland State University, USA.

Tekin Acar, F. (2001). *Duygusal zeka yeteneklerinin göreve yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması.* Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

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

Tekin, H. H. (2017). *Adölesan gebelerde çocukluk çağı istismarı, duygu düzenleme ve evlilik doyumu.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Temiz, A. (2019). *Okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Ankara.

Tetik, S. (2019). *Çocuk ve ergenlerde duygu düzenleme ölçeği'nin türkçeye uyarlanması.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development, 59*(2-3), 25-52.

Thompson, R. A. (2009). Doing what doesn't come naturally. *Zero to Three Journal, 30*(2), 33-39.

Thompson, R. A., Lewis, M. D., ve Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives, 2*(3), 124-131.

Thompson, R. A., ve Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology, 8*(1), 163-182.

Tilbe, E. (2015). *Okul öncesi çocuklarında davranış düzenleme becerisi ve ebeveyn tutumu ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

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

Torres, M. M. (2011). *Understanding self-regulation, links to school readiness, and implications for intervening with high-risk children.* Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, ABD.

Tucker, E. S. (2010). *Self-regulation in young children in foster care: An examination of the influence of maltreatment type, foster parent discipline practices, and type of foster boarding home.* Doktora tezi, New York University, ProQuest Information and Learning Company. (UMI No: 3426972).

Tuncer, N. (2018). *Okul öncesi çocuklarının yürütücü işlevlerinin gelişimini desteklemeye yönelik öğretmen eğitim programının etkililiğinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tutkun, C. Tezel Şahin, F. ve Işıktekiner, S. (2016). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı içinde (*ss. 459–473). Ankara: Pegem.

Tuzcuoğlu, N., Azkeskin, K. E., Küsmüs, G. İ., ve Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi,* 607-623.

Türk Dil Kurumu (2020) https://sozluk.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Uğur Ulusoy, R. (2018). *Okul öncesi dönem çocukları için duygu düzenleme becerilerine yönelik hazırlanan aile katılımlı eğitim programının etkililiğinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

Uğur, C. (2018). *Beden eğitimi dersi alan mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin duygu düzenleme güçlükleri ile sosyodemografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Antakya örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Ulusoy, A. (2011). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı.

Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. E., ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 1*(2), 589-598.

Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uykan, E. (2019). *Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişki incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ünsal, Ö. F. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Üredi, L., ve Ulum, H. (2017). Çocuklarda duygu ayarlayabilme yetisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Atıf İndeksi,* 463-472.

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., ve Swanson, J. (2010). Prediction of kindergartners' academic achievement from their effortful control and emotionality: Evidence for direct and moderated relations. *Journal of Educational Psychology*, *102*(3), 550-560.

Vatan, S. (2014). *Duyguların, duygu düzenlemenin, obsesif inançların, düşünce kontrolünün ve bağlanmanın, obsesif kompulsif bozukluktaki farklı belirtilerdeki rollerinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Von Salisch, M., Haenel, M., ve Denham, S. A. (2015). Self-regulation, language skills, and emotion knowledge in young children from Northern Germany. *Early Education and Development*, *26*(5-6), 792-806.

Von Suchodoletz, A., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C., ve Ragnarsdottir, H. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 62–73.

Von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F., ve Gollwitzer, P. M. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and individual differences, 19*(4), 561-566.

Von Suchodoletz, A., ve Gunzenhauser, C. (2013). Behavior Regulation and Early Math and Vocabulary Knowledge in German Preschool Children. E*arly Education & Development, 24*(3), 310-331.

Vondra, J. I., Shaw, D. S., Swearingen, L., Cohen, M., ve Owens, E. B. (2001). Attachment stability and emotional and behavioral regulation from infancy to preschool age. *Development and Psychopathology*, *13*(1), 13-33.

Wang, C., ve Pape, S. J. (2005). Self-efficacy beliefs and self-regulated learning strategies in learning English as a second language: Four case studies. *The CATESOL Journal, 17*(1), 76-90.

Wanless, S. B., Kim, K. H., Zhang, C., Degol, J. L., Chen, J. L., ve Chen, F. M. (2016). Trajectories of behavioral regulation for Taiwanese children from 3.5 to 6 years and relations to math and vocabulary outcomes. *Early Childhood Research Quarterly,* 34, 104-114.

Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Chen, F. M., ve Chen, J. L. (2011). Behavioral regulation and early academic achievement in Taiwan. *Early Education & Development*,*22*(1), 1-28.

Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Ponitz, C. C., Son, S.-H., Lan, X., … Li, S. (2011). Measuring behavioral regulation in four societies. *Psychological Assessment, 23*(2), 364–378.

Wanless, S. B., McClelland, M. M., Tominey, S. L., ve Acock, A. C. (2011). The Influence of Demographic Risk Factors on Children's Behavioral Regulation in Prekindergarten and Kindergarten. *Early Education & Development, 22*(3), 461-488.

Wanless, S.B., McClelland, M.M., Lan, X., Son, S-H., Cameron, C.E., Morrison, F.J., Chen, FM., Chen, J-L., Li, S., Lee, K., ve Sung, M. (2013). Gender differences in behavioral regulation in four societies: *The United States, Taiwan, South Korea, and China. Early Childhood Research Quarterly, 28*(3), 621–633.

Warfield, H. K. (2012). *Child emotion regulation as a mediator of the association between maternal negative response to emotion and child problem behaviors*. Doctoral dissertation, Oklahoma State University.

Werner, K., ve Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. Kring, A. M., ve Sloan, D. M. (Eds.). *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 13-37). Guilford Press.

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

Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational psychologist, 30*(4), 173-187.

Yağmurlu, B., ve Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. Infant and Child Development: *An International Journal of Research and Practice, 19*(3), 275-296.

Yaman, B. (2018). *Ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolü.* Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yaşar, D. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında sembolik oyun, duygu düzenleme becerileri ve yönetici işlevler ilişkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yıldız, M. A. (2014). *Ergenlerde anne-babaya bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide duygu düzenleme ve baş etme yöntemlerinin çoklu aracılık rolü.* Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Yılmaz, E. (2012). *60-72 Aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yılmaz, G. (2019). *Okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.

Yılmaz, H. B. (2019). *48-72 Aylık çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yürük, N. (2014). Öz düzenlemede üstbiliş. G. Sakız (Ed.), *Öz düzenleme öğrenmeden öğretime öz düzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde (s. 28-53). Ankara: Nobel.

Zhou, Q., Chen, S. H., ve Main, A. (2012). Commonalities and differences in the research on children's effortful control and executive function: A call for an integrated model of self-regulation. *Child development perspectives, 6*(2), 112-121.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329-339.

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 82-91.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice, 41*(2), 64-70.

Zimmerman, B. J., ve Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American educational research journal, 31*(4), 845-862.

Zumbrunn, S., Tadlock, J., ve Roberts, E. D. (2011). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: a review of the literatüre. Metropolitan Educational Research Consortium (MERC),* Virginia Commonwealth University.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

EBEVEYN ONAM FORMU

SAYIN ANNE VE BABALAR,

Gazi Üniversitesi'nde "5-6 Yaş Çocuklarının Davranışsal Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme becerilerinin İncelemesi" başlıklı yüksek lisans tezimi yürütmekteyim. Çocuğunuzun araştırmaya katılmasına izin verdiğiniz takdirde tez konum ile ilgili ölçekleri uygulamak istiyorum. Araştırmada kullanacağım ölçeklere yönelik bilgileri çocuğunuzun öğretmeninden toplayacağım. Ölçek uygulaması ile ilgili Malatya Valiliği'nden ve okul yöneticilerinden gerekli izinler alınmıştır. Çocuğunuz ve sizden alınan bilgiler bilimsel amaçla kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu bilgiler ışığında çocuğun ölçek uygulamasına katılmasını onaylıyorsanız lütfen aşağıdaki bilgileri doldurunuz.

COkod no:

ÇOCUĞUN,

1.Doğum Tarihi: Gün ( ) Ay ( ) Yıl ( ) Kaç aylık olduğu:…..

2. Cinsiyeti: 1) Kız 2) Erkek

3.Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu:

1) 1 yıldan az 2) 1-2 yıl 3) 2-3 yıl 4) 3-4 yıl 5) 4-5 yıl

4.Kurumun türü: 1) Anasınıfı 2) Anaokulu 3)Uygulama Anaokulu

5.Kardeş sayısı?

1) Tek çocuk 2) 2 kardeş 3) 3 kardeş 4) 4 ve fazla kardeş

ANNENİN,

6.Öğrenim Durumu: 1)İlkokul mezunu 2) Ortaokul mezunu

3) Lise ve dengi okul mezunu 4) Yüksekokul veya fakülte mezunu

7.Çalışıyor mu? 1) Evet 2) Hayır

BABANIN,

8.Öğrenim Durumu: 1) İlkokul mezunu 2) Ortaokul mezunu 3) Lise ve dengi okul mezunu 4) Yüksekokul veya fakülte mezunu

9. Çalışıyor mu? 1) Evet 2) Hayır

10.Ailenin Aylık Toplam Geliri: 1) 2000 TL ve altı 2) 2001-4000 TL 3) 4001-6000

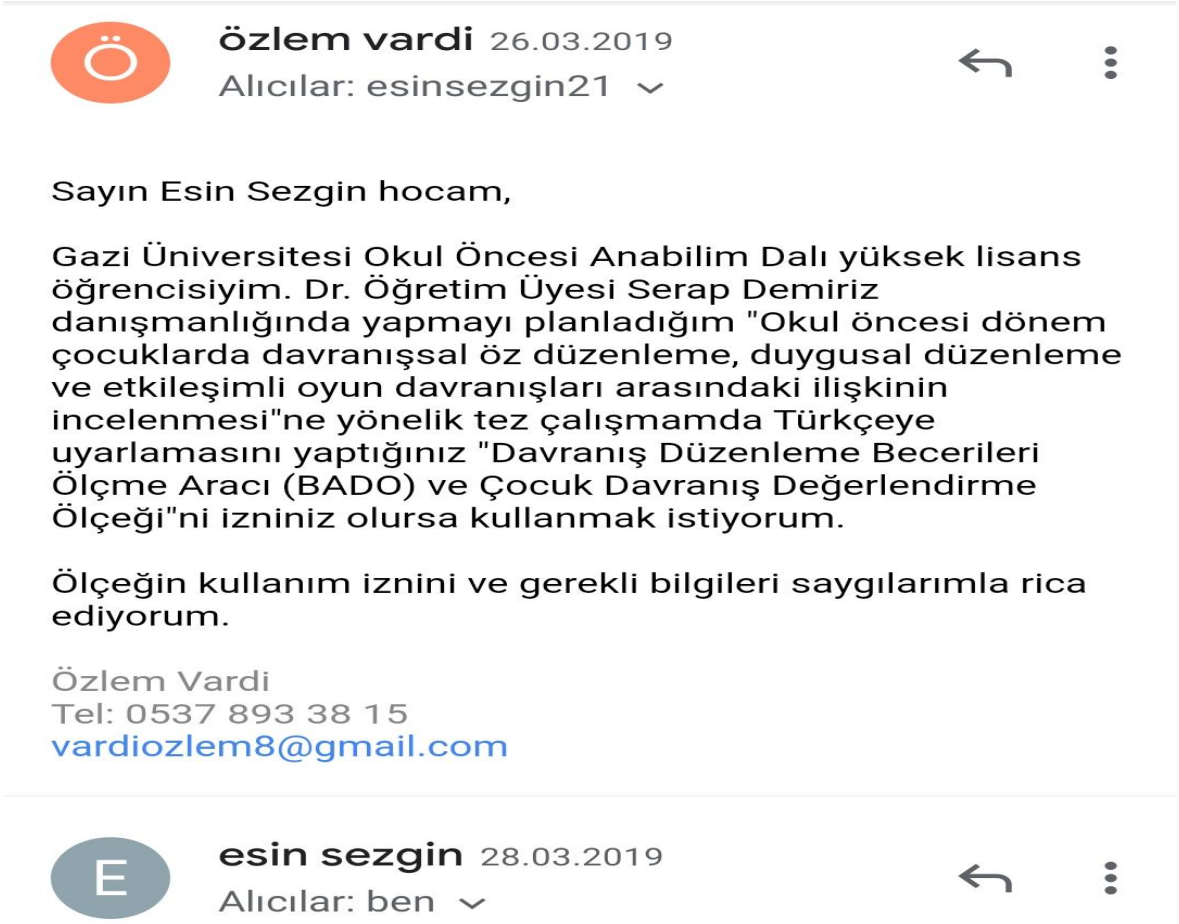
4) 6001-8000 TL 5) 8001 ve üzeri

11. Formu dolduran: 1) Anne 2) Baba

Tarih: ___/___/20__

İmza

EK 2. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) Kullanım İzni



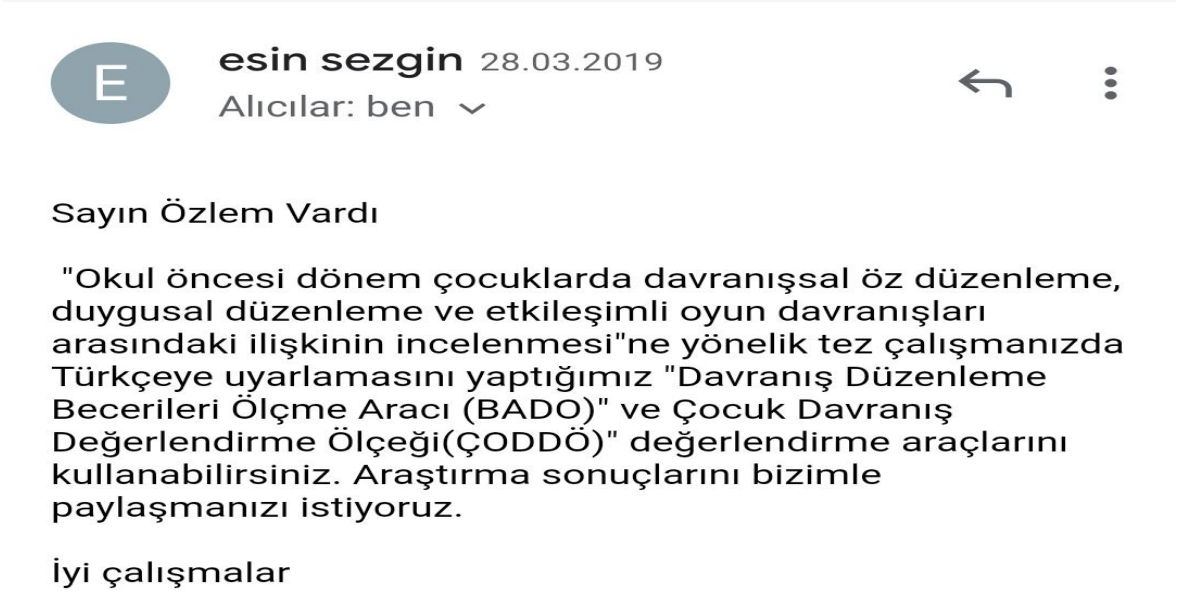
özlem vardi 26.03.2019
Alıcılar: esinsezgin21

Sayın Esin Sezgin hocam,

Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Dr. Öğretim Üyesi Serap Demiriz danışmanlığında yapmayı planladığım "Okul öncesi dönem çocuklarda davranışsal öz düzenleme, duygusal düzenleme ve etkileşimli oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi"ne yönelik tez çalışmamda Türkçeye uyarlamasını yaptığınız "Davranış Düzenleme Becerileri Ölçme Aracı (BADO) ve Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği"ni izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Ölçeğin kullanım iznini ve gerekli bilgileri saygılarımla rica ediyorum.

Özlem Vardi
Tel: 0537 893 38 15
vardiozlem8@gmail.com



esin sezgin 28.03.2019
Alıcılar: ben

Sayın Özlem Vardı

"Okul öncesi dönem çocuklarda davranışsal öz düzenleme, duygusal düzenleme ve etkileşimli oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi"ne yönelik tez çalışmanızda Türkçeye uyarlamasını yaptığımız "Davranış Düzenleme Becerileri Ölçme Aracı (BADO)" ve Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği(ÇODDÖ)" değerlendirme araçlarını kullanabilirsiniz. Araştırma sonuçlarını bizimle paylaşmanızı istiyoruz.

İyi çalışmalar

EK 3. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği

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

1) Çocuk, verilen maddede ifade edilen davranışı hiçbir zaman sergilemez.

2) Çocuk, verilen maddede ifade edilen davranışı nadiren sergiler.

3) Çocuk, verilen maddede ifade edilen davranışı bazen sergiler.

4) Çocuk, verilen maddede ifade edilen davranışı sıklıkla veya çoğunlukla sergiler.

5) Çocuk, verilen maddede ifade edilen davranışı her zaman sergiler.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla/ Çoğunlukla	Her Zaman
1. Tekrar tekrar hatırlatılması gerekmeden kurallara uyar ve talimatları izler.	1	2	3	4	5
3. Yaşına uygun görevleri başarılı bir şekilde tamamlar.	1	2	3	4	5
4. Kendisini zorlayacak yeni görevleri dener.	1	2	3	4	5
9. Bir görevde kendi yaptığı hataları görür ve düzeltir.	1	2	3	4	5

EK 4. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) Kullanım İzni



Duygu Düzenleme Ölçeği

Gelen Kutusu

özlem vardi 21.03.2019
Alıcılar: bselcuk

Sayın Ayşe Bilge Selçuk hocam,

Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Dr. Öğretim Üyesi Serap Demiriz danışmanlığında yapmayı planladığım tez çalışmamda Türkçeye uyarlamasını yaptığınız "Duygu Düzenleme Ölçeği"ni izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Ölçeğin kullanım iznini ve gerekli bilgileri saygılarımla rica ediyorum.

Özlem Vardi
Tel: 0537 893 38 15
E-mail: vardiozlem8@gmail.com

Bilge Selçuk 22.03.2019
Alıcılar: ben, KAAN

Tabii, kullanabilirsiniz, emaille size yollayalım Özlem.
Basarılar diliyorum.
Bilge

EK 5. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)

Duygu Düzenleme Ölçeğİ

Aşağıdaki listede bir çocuğun duygusal durumu ile ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır.

Verilen numaralandırma sistemini kullanarak, aşağıdaki davranışları öğrencinizde ne sıklıkla gözlemlediğinizi lütfen işaretleyiniz:

Bu davranışı:

(1) HİÇBİR ZAMAN / NADİREN

(2) BAZEN

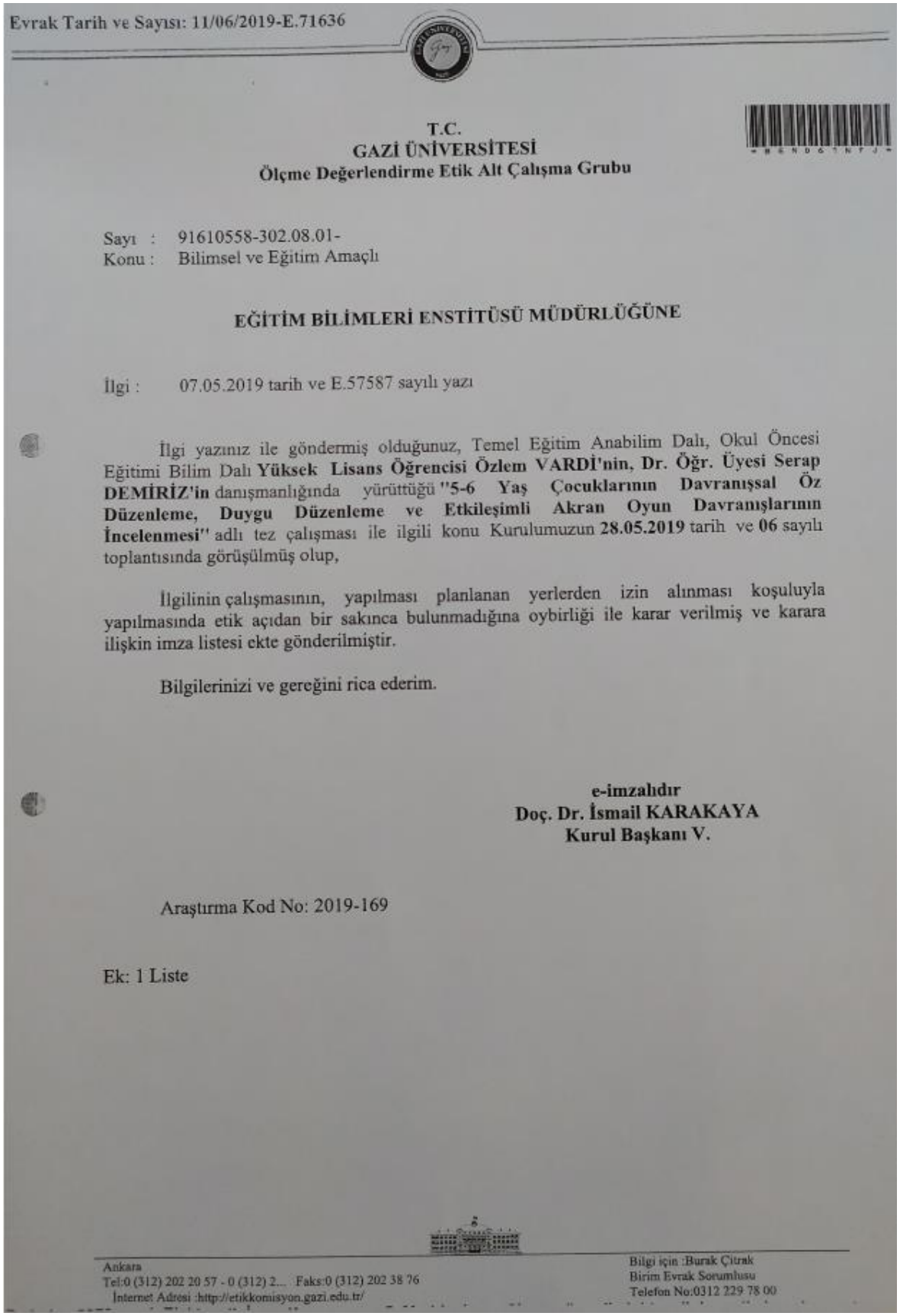
(3) SIK SIK

(4) NERDEYSE HER ZAMAN

gözlemliyorum.

	Hiçbir Zaman/ Nadiren	Bazen	Sık Sık	Neredeyse Her Zaman
1. Neşeli bir çocuktur.	1	2	3	4
3. Yetişkinlerin arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	1	2	3	4
4. Bir faaliyetten diğerine kolayca geçer; kızıp sinirlenmez, endişelenmez (kaygılanmaz), sıkıntı duymaz veya aşırı derecede heyecanlanmaz.	1	2	3	4
17. Oyuna başkalarını katmaya çalışırken aşırı enerjik ve hareketlidir.	1	2	3	4

EK 6. Gazi Üniversitesi Etik İzni



Evrak Tarih ve Sayısı: 11/06/2019-E.71636

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

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

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 07.05.2019 tarih ve E.57587 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Özlem VARDİ'nin, Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ'in** danışmanlığında yürüttüğü **"5-6 Yaş Çocuklarının Davranışsal Öz Düzenleme, Duygu Düzenleme ve Etkileşimli Akran Oyun Davranışlarının İncelenmesi"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **28.05.2019** tarih ve **06** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

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

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Doç. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı V.

Araştırma Kod No: 2019-169

Ek: 1 Liste

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

Bilgi için :Burak Çitrak
Birim Evrak Sorumlusu
Telefon No:0312 229 78 00

EK 7. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.18097011 25.09.2019
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Özlem VARDİ)

VALİLİK MAKAMINA

Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün bila tarih ve bila sayılı yazılarında, Üniversitenin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Özlem VARDİ'in Dr. Öğr. Serap DEMİRİZ'in danışmanlığında yürütmekte olduğu 5-6 Yaş Çocuklarının Davranışsal Öz Düzenleme, Duygu Düzenleme ve Etkileşimli, Akran Oyun Davranışlarının İncelenmesi" konulu araştırmasına istinaden öğrencilere anket uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 18/09/2019 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla gönüllülük esasına göre anket uygulamasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Erhan PELİTOĞLU
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
25.09.2019

Ali DEMİR
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Adres: Şht.Hamit Fendoğlu Cad. 44300 Merkez/MALATYA
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr
Bilgi için: Ortaöğretimşubesi Dahili4506-07-08
Tel: 0 (422) 280 44 00
Faks: 0 (422) 280 45 49

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 6ba1-695a-3635-a79b-64e1 kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...