



**60-78 AYLIK ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ
İLE OKULA HAZIR BULUNUŞLUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

EMİNE ALKAN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Emine

Soyadı : ALKAN

Bölümü : Okul Öncesi Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : 60- 78 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Okula Hazır Bulunuşlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Investigating The Relationship Between Emotion Regulation And School Readiness Of 60-78 Months Of Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : Emine ALKAN

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Emine ALKAN tarafından hazırlanan “60- 78 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Okula Hazır Bulunuşlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Ebru ERSAY

(Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi).....

Başkan: Doç. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN

(Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi).....

Üye: Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ

(Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi).....

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Bu tezin Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyad

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü.....

TEŞEKKÜR

Bu araştırmada 60- 78 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmamın başından sonuna kadar beni cesaretlendiren, zorlandığım her an desteğini hissettiren, bilimsel birikimleri ve tecrübeleriyle bana ışık olan, sabır ve anlayış içerisinde yön gösteren, bana inanan değerli hocam Doç. Dr. Ebru ERSAY'a sonsuz teşekkür ediyorum. Tez savunmamda anlayışları ve önerileri ile tezime yaptıkları katkı için Doç. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN ve Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ hocalarıma teşekkür ediyorum.

Veri toplama sürecinde bana destek olan yöneticilere, ölçekleri samimiyetle dolduran ve bana destek olan güler yüzlü meslektaşlarıma ve ebeveynlere ayrıca uygulama yaptığım kıymetli çocuklara çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca koşulsuz sevgilerini hep hissettiğim, beni ve hayallerimi dinleyen, her konuda bana inanan, güvenen, destek olan, motivasyonumu arttıran ve beni cesaretlendiren, hayat tecrübeleriyle yolumu aydınlatan kıymetli annem Sevgi ALKAN'a, babam Bülent ALKAN'a ve biricik kardeşim Damla ALKAN'a sonsuz teşekkürler.

Emine ALKAN

60-78 AYLIK ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ İLE OKULA HAZIR BULUNUŞLUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Emine ALKAN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2020

ÖZ

Duygular fizyolojik ve kimyasal etkiler yaratan iletişim ve davranış yoluyla ifade edilebilen bir kavramdır. Duygu düzenleme becerisi, duyguların başlatılmasını, engellenmesini, şiddetini ve zamanını mevcut duruma uygun şekilde düzenleyebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Yapılan çalışmalar gelişmiş duygu düzenleme becerisinin davranış problemlerini azalttığı, akran ilişkileri, sosyal beceriler ve öğretmen öğrenci ilişkisi üzerinde olumlu etki yarattığı; erken okuryazarlık, matematik becerileri, dikkat ve akademik başarı ile ilişkili olduğunu ispatlamaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkarak mevcut araştırmanın amacı 60-78 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinde biri merkeze bağlı biri merkeze bağlı olmayan iki ilçede Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarına devam eden normal gelişim gösteren 60-78 aylık 150 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada, demografik bilgiler edinmek için “Kişisel Bilgi Formu”; çocukların duygu düzenleme becerisini ölçmek için “Duygu Düzenleme Ölçeği”, okula hazır bulunuşluğunu değerlendirebilmek için “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği “ uygulama formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği uygulama formu toplam düzeylerinin ve alt boyut düzeylerinin yaş, sosyoekonomik durum, ebeveyn eğitim durumu

(fen çalışmaları hariç) ve anne çalışma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Duygu düzenleme becerilerinin de yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum, ebeveyn eğitim durumu ve anne çalışma durumu değişkenleri ile anlamlı farklılıklar gösterdiği grlmştr. Marmara İlköğretime Hazır Oluş leği uygulama formu toplam puanları ile duygu düzenlenme leğinin duygu durum değişkenliği/olumsuz duygu gösterme eğilimi alt boyutu arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş leği uygulama formu toplam puanları ile duygu düzenlenme leğinin duygu düzenleme alt boyutu arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde çocukların okul hayatına başarılı bir geçiş yapmaları, kolay adaptasyon sağlamaları ve kalıcı akademik başarıları için gelişmiş duygu düzenleme becerisine sahip olmaları gerektiği dşnlmektedir.

Anahtar Kelimeler : duygu düzenleme, okula hazır bulunuşluk, okul ncesi.
Sayfa Adedi : 103 sayfa
Danışman : Doç. Dr. Ebru ERSAY

**INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTION
REGULATION AND SCHOOL READINESS OF 60-78 MONTHS OF
CHILDREN**

(Master's Thesis)

Emine ALKAN

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2020

ABSTRACT

Emotion is a concept that can be expressed through communication and behavior that creates physiological and chemical effects. The ability to regulate emotions is defined as the ability to regulate the initiation, inhibition, intensity and time of emotions in accordance with the current situation. Studies show that advanced emotion regulation skills reduce behavioral problems, have positive effects on peer relationships, social skills and teacher-student relationship, and also associated with early literacy, math skills, attention and academic achievement. Based on these results, the aim of the current study is to examine the relationship between emotion regulation skills and school readiness of 60-78 month old children. The sample of the study includes 150 children of 60-78 months with normal development who continue to attend kindergarten and nursery school under the Ministry of National Education in the 2018 - 2019 academic years in two districts in Şanlıurfa province, one of which is affiliated to the center. In the research, “Personal Information Form” was used to obtain demographic information, “Emotion Regulation Scale” was used to measure children's emotion regulation skills, and “Marmara Primary

Education Readiness Scale” was used to evaluate their readiness for school. When the results of the research were examined, it was concluded that the total levels of Marmara Primary Education readiness scale application form and sub dimension levels differ significantly according to age, socioeconomic status, parental education status (excluding science studies) and maternal working status. Emotion regulation skills were also found to differ significantly with age, gender, socioeconomic status, parental educational status, and maternal working variables. It was determined that there was a negative, low level relationship between the total scores of Marmara Primary School Readiness scale application form and the sub dimension of the mood variability/ tendency to show negative emotion. It was concluded that there was a positive, low level significant relationship between the total scores of the Marmara Primary School Readiness scale application form of children and the emotion regulation sub dimension of the emotion regulation scale. When the results of the research are evaluated, it is thought that children should have improved emotion regulation skills in order to make a successful transition to school life, to provide easy adaptation and to achieve lasting academic success.

Key Words : emotion regulation, school readiness, preschool.

Page Number : 103 pages

Supervisor : Associate Proffesor Ebru ERSAY

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1. Araştırmanın Amacı	5
1.1. Alt Amaçlar	5
2. Araştırmanın Önemi	5
3. Sayıtlar	7
4. Sınırlılıklar	7
BÖLÜM II	9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Duygu Düzenleme.....	9
2.2. Okula Hazır Bulunuşluk.....	11
2.2.1. Okula Hazır Bulunuşluğun Tanımı	11

2.2.2. Okula Hazır Bulunuşluğu Etkileyen Faktörler.....	15
2.2.2.1. Fiziksel Faktörler.....	15
2.2.2.2. Bilişsel Faktörler.....	15
2.2.2.3. Duygusal Faktörler.....	16
2.2.2.4. Çevresel Faktörler.....	17
2.2.3. Okula Başlamak İçin Gerekli Olan Beceriler ve Değerlendirilmesi.....	17
2.3. İlgili Araştırmalar	18
2.3.1. Duygu Düzenleme Becerisi ile İlgili Araştırmalar	18
2.3.2. Okula Hazır Bulunuşluk ile İlgili Araştırmalar	23
2.3.3. Duygu Düzenleme Becerisi ve Okula Hazır Bulunuşluk ile İlgili Ortak Araştırmalar.....	30
BÖLÜM III	32
YÖNTEM.....	32
3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.2. Evren ve Örneklem	32
3.3. Veri Toplama Araçları.....	33
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	33
3.3.2. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDO).....	33
3.3.3. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (MİHO).....	34
3.4. Verilerin Toplanması	35
3.5. Verilerin Analizi	35
BÖLÜM IV.....	37
BULGULAR VE YORUM	37
4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	38
4.2. Duygu Düzenleme ve Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeklerinin Tanımlayıcı İstatistik Bulguları	40

4.3.Duygu Düzenleme ve Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeklerine İlişkin T-Testi ve ANOVA Bulguları	42
4.4. Duygu Düzenleme ve Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeklerine İlişkin Pearson Korelasyon Bulguları	58
4.5.Regresyon Analizi Bulguları	60
BÖLÜM V	74
SONUÇ VE TARTIŞMA	74
5.1.Tartışma	74
5.2.Öneriler	82
5.2.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	82
5.2.2.Eğitimcilere Yönelik Öneriler	83
5.2.3.Ebeveynlere Yönelik Öneriler	83
KAYNAKLAR.....	85
EKLER	97
EK 1. Kişisel Bilgi Formu	98
EK 2.Duygu Düzenleme Ölçeği Kullanım İzni	99
EK 3.Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulayıcı Sertifikası.....	100
EK 4. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDO) Örnek Maddeleri.....	101
EK 5. Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni.....	102
EK 6. Gönüllü Onam Formu.....	103

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Ailelerin Demografik Özelliklerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımlar.....	38
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Çocukların Yaşı, Kardeş Sayısı ve Ebeveyn Yaşları Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikle.....	39
Tablo 3. Duygu Düzenleme ve Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeklerine Ait Betimsel İstatistikler ve Güvenirlik Değerler.....	40
Tablo 4. Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Ölçek Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları.....	42
Tablo 5. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (Uygulama Formu Toplam ve Alt Ölçekleri) Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları.....	43
Tablo 6. Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Ölçek Puanlarının Çocukların Doğum Sırasına Göre ANOVA Sonuçları.....	44
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği(Uygulama Formu Toplam ve Alt Ölçekleri) Puanlarının Doğum Sırasına Göre ANOVA Sonuçlar.....	45
Tablo 8. Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Aile Sosyoekonomik Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	46
Tablo 9. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği(Uygulama Formu Toplam ve Alt Ölçekleri) Puanlarının Aile Sosyoekonomik Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	47
Tablo 10. Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	49

Tablo 11. <i>Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği(Uygulama Formu Toplam ve Alt Ölçekleri) Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları</i>	50
Tablo 12. <i>Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları</i>	52
Tablo 13. <i>Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği(Uygulama Formu Toplam ve Alt Ölçekleri) Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları</i>	53
Tablo 14. <i>Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Annelerin Çalışma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları</i>	55
Tablo 15. <i>Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği(Uygulama Formu Toplam ve Alt Ölçekleri) Puanlarının Annelerin Çalışma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları</i>	56
Tablo 16. <i>Çocuk Yaşı, Kardeş Sayısı, Ebeveyn Yaşları Değişkenlerinin Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Ölçek Puanları ve Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları</i>	58
Tablo 17. <i>Değişkenlerin Dummy Kodlaması</i>	60
Tablo 18. <i>Çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Matematik Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları</i>	62
Tablo 19. <i>Çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Fen Becerileri Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları</i>	64
Tablo 20. <i>Çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Ses Çalışmaları Alt Boyutunu Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları</i>	66
Tablo 21. <i>Çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Çizgi Çalışmaları Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları</i>	68
Tablo 22. <i>Çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Labirent Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları</i>	70
Tablo 23. <i>Çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Toplam Puanının Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları</i>	72

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

DDO	Duygu Düzenleme Ölçeği
MİHÖ	Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği
SPSS	The Statistical Packet for The Social Sciences

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde her alanda sıkça kullanılsa da duygu, doğru tanımlanması zor ve karmaşık bir kavramdır. Dolan (2002) duyguları, değer oluşumlarını gösteren karmaşık psikolojik ve fizyolojik durumlar olarak tanımlamıştır. Duygular insanlar için sıradan şeylerde değil sevinç, üzüntü, zevk ve acı uyandıran olaylarda belirgin olarak görülmektedir. Duyguların tanımı daha sistemli olarak incelendiğinde üç ana yapıdan oluştuğu belirtilmiştir. Bunlardan birincisi duygunun hangi durumlarda açığa çıktığı ile alakalıdır. Duygunun açığa çıkması için ilgi çekici veya bir amaca ulaşmak için ortaya çıkan uyarının varlığına ihtiyaç vardır. Bu amaç kişinin kendine ya da çevresine yönelik bir boyutta olabilir. Kişi amaca bilinçli yönelebileceği gibi bilinçsizde yönelebilir. İkinci olarak duygu, bireyin tecrübeleri ile içsel ve dışsal psikolojisinin etkileşimi arasında gerçekleşen karmaşık bir yapıdadır. Duygu, hislerden farklı olarak bireye bir şeyler hissettirmenin yanında tüm yapısal sistemleri etkileyerek davranışsal bir karşılıkla sonuçlanır. Son olaraksa duygu, bireyin farklı uyaranlara dikkat etmesini ve bu uyaranlara kontrolsüz bir tepki vermesini engellemektedir (Gross ve Thompson, 2007).

Duygular, başlangıcına karar veremediğimiz hayatta kalma reflekslerimiz olarak görülebilir (LeDoux, 2006). Her ne kadar refleks olarak değerlendirilse de insanlar duyguları, kendilerinde hissettikleri derecede çevreye yansıtamaz. Çünkü duygular, doğru olarak kullanılmadığında; doğru zamanda, doğru durumda ve gerekli yoğunlukta gösterilmediğinde insan yaşamını zorlaştırmaktadır (Gross & Thompson 2007). Duygu ve davranış birbiri ile etkileşim içerisinde olan iki kavramdır. Duygular, davranışları ve iletişimi etkileyerek içinde bulunduğumuz ortamla ilişkili hale gelir ve buna uygun olarak

düzenlenmelidir. Bu noktada da duygu düzenleme becerisi ortaya çıkmaktadır. Duygu düzenlemesi; hissedilen duygunun, daha önceki deneyimlere dayalı olarak düzenleyip iletişim ortamına uygun bir şekilde ifade edilmesidir (Eisenberg & Spinrad, 2004).

Duygu düzenleme; kişinin amaçlarına ulaşmak için duygularını (özellikle yoğun ve geçici özellikteki duygularını) izleme, değerlendirme ve değiştirmesini içeren duygusal tepkilerden sorumlu dışsal ve içsel süreçleri ifade eder (Thompson & Meyer, 2007). Duygu düzenleme kavramının her açıdan kolaylaştırıcı olduğu görülmektedir. Bu kavram bireyin tepkilerini istediği beklentiye, etkiye göre şekillendirmesini de içermektedir. Duygu düzenleme, insanların kendiliğinden gelişen duygusal durumlarını yönetmeye yönelik kasıtlı ve kasıtlı olmayan çabalarından oluşmaktadır. Ayrıca duygu düzenleme becerisi sayesinde hissedilen olumlu ya da olumsuz duygular, istenilen doğrultuda korunabilir; artırılıp, azaltılabilir. Bu durum hissedilen duygu ile duygusal olarak verilen yanıtın her zaman aynı olamayacağı anlamındadır (Koole, 2009).

Ayrıca Gilpin, Brown ve Pierucci (2015), çalışmalarında duygu düzenlemesini, hissedilen duygusal uyarımın yoğunluğunu arttırmak, azaltmak, ortaya çıkmasını ertelemek için gerekli beceri olarak da tanımlamışlardır. Duygu düzenlemesini Gross (1998), insanların duyguları, nasıl deneyimlediklerini, ne zaman sahip olduklarını ve bu duygularını ifade etme süreçleri olarak açıklamıştır. Ayrıca duygu düzenleme sürecinin kendiliğinden veya kontrollü, bilinçli veya bilinçsiz olabildiğini vurgulamıştır. Duygu düzenleme becerisi genelde olumsuz duyguların kontrol edilebilmesi şeklinde anlaşılmaktadır. Ancak duygu düzenleme becerisi olumlu duyguların da düzenlenmesi ile alakalıdır. Karşı karşıya kalınan her türlü duyguyla baş edip istenilen şekilde ifade etme olarak da açıklanabilir (Koole, 2009). Bütün duygular aynı etkilere neden olmasa bile hepsinin istenilen sonuçlar doğrultusunda kontrol edilmesi faydalıdır.

Duygu düzenlemesinin hem bireyin kendine hem de çevresiyle olan iletişimine karşı bu denli faydalı olması araştırmacıları bu becerinin ne zaman ortaya çıktığı nasıl geliştiği gibi konuları daha detaylı incelemeye teşvik etmiştir. Duygu düzenlemesi, küçük yaşlarda gelişmeye başlayan ve bazıları edinilen bir dizi beceri ve yetenek olarak tanımlanmıştır. Duygu düzenleme becerisi ve ilgili birçok strateji hayatın ilk 5 yılında gelişir. Ayrıca duygu düzenleme birçok alanı etkileyen kritik öneme sahip gelişimsel bir görevdir (Macklem, 2008). Çocuğun en önemli öğrenme aracı olan oyunun da duygu düzenleme becerisinden etkilendiği tespit edilmiştir. Çocukların olumsuz duygu tepkilerini daha az

gösterip duygularını düzenlediklerinde oyun becerilerinin arttığı ortaya konmuştur (Koçyiğit, Türker Sezer & Yılmaz,2015). Çocukların başta akran ilişkileri olmak üzere hayatlarında önemli role sahip olan sosyal becerilerin gelişiminde duygu düzenleme becerilerinin etkili olduğu görülmüştür (Fırat, 2018; Mestci, Gökkaya & Ormankıran, 2019).

Okul öncesi eğitim kademesi çocukların okulla ilk tanışmasıdır. Duygu düzenleme becerisini okul öncesi eğitimde, erken akademik becerilerin kazanılmasında önemli bir beceri olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Blair, 2002; Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007; White, 2008). Her alanda geliştirilmesinin oldukça etkili olduğu gözlemlenen duygu düzenleme becerisi insan yaşamını kolaylaştırıcı bir görevdedir. Yaşamın ilk yıllarından itibaren ortaya çıkan duygu düzenleme becerisinin geliştirilebilir bir beceri olması; duygu düzenleme becerisini okul öncesi dönemde oldukça önemli kılmaktadır (Thompson, 1994; Trentacosta & Izard, 2007).

Okul öncesi eğitiminin amaçlarından biri çocuğu ilkokula hazırlamaktır. Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocuk sayısı henüz istenilen düzeyde değildir. Çocuklar okula başladıklarında okul öncesi eğitim almış olsun ya da olmasın bazı yeterlilikleri kazanmış olmaları gerekmektedir. Bu amaca ulaşabilmek için çocuğun tüm gelişim alanlarında belirli bir olgunluğa ulaşması ve kazanması gereken yeterlilik ve becerileri kazanması gerekir. Ama genelde okula başlama yaşına gelmiş olma ve ya fiziksel olarak büyümüş olma ile de okula başlama yönünden hazır olduğu düşünülmektedir. Çocuğun tüm gelişim alanlarında istenilen düzeye ulaşmış olması gerekmektedir. Okula başlayan çocuk, sadece fiziksel ya da bilişsel olarak değil; annesinden ve evden ayrılma, öğretmeni ve arkadaşlarıyla iletişim kurup onlarla işbirliği yapma, kendini ifade etme gibi çeşitli becerilere sahip olmalıdır (Dinç, 2013). Bunların yanında duygusal yeterliliği arttırmanın hem sosyal hem de bilişsel yeterlilikler için gerekli olan dikkat ve öz düzenlemeyi desteklediği ortaya konmuştur. Okula hazır bulunuşluğu desteklemek için duygusal yetkinliği arttıracak becerilerin eğitim programlarında kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Duygu düzenleme becerisindeki zorluk yürütücü bilişsel süreçlerin gelişiminde ve kullanımında güçlüğe neden olmaktadır. (Blair, 2002). Bu durum çocukların akademik süreçlerini ve başarılarını olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle çocukların duygu düzenleme becerileri okula başlamadan önce destek verilerek geliştirilmelidir. Doğumla gelişmeye başlayan duygu düzenleme becerisi, çocukların

hayatındaki ilk planlı sistem olan okul öncesi eğitim kurumlarında tüm gelişim alanlarını desteklemenin yanında ilkokula geçiş ve kalıcı akademik başarı için önemlidir. Bu nedenle okula hazır bulunuşluk ve okul olgunluğu terimlerini doğru tanımlamak önemlidir. Okul olgunluğu, okula hazır bulunuşluk aşamasında hem süreç hem de bir zorunluluktur. Ayrıca okula hazır bulunuşluk sadece çocukla ilgili olan bir kavram değildir. Aile ve çevre, çocuğun sürekli iletişim ve etkileşim içinde olduğu ve öğrenmeler açısından beslendikleri etmenlerdir (Maxwell & Clifford, 2004).

Okula hazır bulunuşluk, okul öncesi dönemde edinilen öğrenmelerin ve gelişim sonucunun gelecek öğrenmelere hizmet etmesi olarak tanımlanmıştır (Gürgah Oğul, 2014). Çocuğun okula hazır bulunuşluğu, çocuğun okul eğitimini başaracak gelişimsel düzeye gelip kazanması gereken becerileri kazandığı anlama geldiğinden okul başarısı açısından oldukça önemlidir. Okul olgunluğuna sahip bir çocuk fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim açısından belli bir düzeye gelmiştir ve okulda kendisinden istenilenleri başarılı bir şekilde yerine getirmeye hazırdır (Ülkü, 2007).

Okula başlamak çocukların hayatlarındaki belki de her açıdan ilk olan bir noktadır. Çocuklar ilk defa görecekleri kurallı, planlı ve yapılandırılmış farklı ortamda çeşitli duygularla karşılaşır. Bu duygu durumlarının içinde bir de temel becerileri edinme, okuma yazma öğrenme gibi kazanması güç beceriler edinir. Bu nedenle okul öncesi dönemde çeşitli deneyimler geçirerek okula hazır bulunuşluğunu arttırması önemlidir (Taşkın, 2013).

Okula başlamada ve devamında başarılı bir süreç geçirmede bu kadar etkili olan okula hazır bulunuşluğu etkileyen durumlar da oldukça çeşitlidir. Oktay (2010), okula başlamada, çocuğun kişisel özellikleri, aile ortamı, fiziksel çevre koşulları gibi birçok etkenin belirleyici olduğunu belirtmiştir. Bu etkenleri fizyolojik, zihinsel, çevresel, duygusal faktörler olarak gruplamıştır. Bu faktörleri destekleme ve geliştirme görevi ilk olarak ebeveynlere daha sonra okul öncesi eğitim kademesine düşmektedir. Okula başlama ve devamında çocukların akademik ve sosyal becerileri açısından kolay adaptasyon sağlaması ve kalıcı başarıları için duygu düzenleme becerisinin geliştirilmesi araştırmalarla ortaya konmuştur (Trentacosta & Izard, 2007; White, 2008).

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokulu ve anasınıflarına devam eden 60-78 aylık çocukların, duygu düzenleme becerileri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.1. Alt Amaçlar

1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların duygu düzenleme becerilerinin yaşları ile ilişkisi var mıdır?
2. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların duygu düzenleme becerileri:
 - a. Çocuğun cinsiyetine
 - b. Doğum sırasına
 - c. Annelerinin eğitim düzeylerine
 - d. Babalarının eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri yaşları ile ilişkili midir?
4. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri:
 - a. Çocuğun cinsiyetine
 - b. Doğum sırasına
 - c. Annelerinin eğitim düzeylerine
 - d. Babalarının eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-78 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile okula hazır bulunuşlukları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Araştırmanın Önemi

Duygu düzenleme becerilerinin akademik başarılar üzerindeki rolü ile ilgili yapılan çalışmalar duygu düzenlemesi ile akademik başarı arasında bir bağlantı olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların duygu düzenleme becerileri ile erken okuryazarlık, matematik becerileri (Graziano vd., 2007), akademik becerileri (Trentacosta & Izard, 2007; White, 2008), üretkenlikleri, dikkat becerileri (Blair, 2002; Trentacosta & Izard, 2007), öğretmen

ile ilişkileri (Graziano vd., 2007), sınıf içi iletişim becerileri, sosyal becerileri ve problem davranışların azalması arasında ilişki olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitimde, okula başlamak ve devamındaki akademik başarı için gerekli olan giriş becerileri ve yeterliliklerin tümü okula hazır bulunuşluk kavramı ile açıklanmaktadır. Okula hazır bulunuşluk durumunun okul öncesi dönemde kazanılan başta duygu düzenleme becerisi olmak üzere birçok duygusal becerinin etkisinde olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların, kendisinin ve diğer insanların duygularını anlama, duyguları adlandırma, duygusal dürtüleri kontrol etme ve başkalarının duygularını paylaşma gibi becerilerinin sosyal becerilerde ve gönüllü yardım davranışları geliştirmede önemli rol oynadığı ortaya çıkmıştır (Saarni, 1999). Duygularla ilgili farklı yeterlilikler gösteren çocukların sosyal becerileri gelişerek akran ilişkilerinde daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu durum akademik başarılarını da etkilemektedir. Bir araştırmada çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları ile duygu bilgisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Yüksek düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocukların diğer çocuklardan daha fazla ilköğretime hazır olduğu ortaya çıkmıştır (Gürgah Oğul, 2014).

Duyguların bilinmesi, ifade edilmesi, duygu düzenlenmesi gibi duygusal yeterlilikler çocukların okul öncesi eğitiminde ve sonrasında sosyal ve ön akademik yeterliklerinin desteklenmesinde önemlidir. Çocukların duygularını düzenleyerek olumlu duygularını daha sık ifade etmelerinin akran ilişkilerini ve bilişsel süreçlerini kolaylaştırıcı olduğu ortaya konmuştur. Okul öncesi dönemde duyguları düzenleme, sosyal ve akademik hedeflere ulaşmada daha fazla enerji sağlar (Denham, Bassett & Zinsser, 2012). Duygu düzenleme becerisi erken dönemde ne kadar desteklenip geliştirilirse sağladığı yararlar da o kadar artmaktadır. Aynı şekilde desteklenmemesinin de engelleyici olduğu görülmektedir. Blair (2002) duygu düzenleme becerisinin düşük olmasının çocuklarda üst düzey bilişsel süreçlerin (dikkat, çalışma belleği ve planlama) kullanımını engellediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca duygu düzenleme becerisinin yetersiz olması çocuklarda öğretmenin sunduğu yeni bilgilere katılamama ve edindiği yeni bilgileri koruyamama gibi olumsuz sonuçlara neden olduğu gözlenmektedir.

Okul öncesi dönem çocukları için okula başlamak, yaşamdaki önemli dönemlerden biridir. Çocuk için kendini güvende hissettiği, alıştığı ailesinden ayrıldığı ilk andır. Sosyal açıdan

öğrenmesi ve uygulaması gereken birçok yeni davranış ve beceri vardır (Dinç, 2013). Çocukların sosyalleşmeleri ve ilişki kurmalarına etki eden davranış problemlerinin de duygu düzenlemesi ile ilişkili olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Çocukların duygu düzenlemeleri düşük olduğunda, duygularını uygun ifade etmeleri yeterli olmadığından problem davranışları yüksek olmaktadır (Graziano vd., 2007). Geliştirilmiş duygu bilgisi ve duygu düzenlemesinden oluşan duygusal yeterliliğin, çocukların sosyal uyumunu sağladığı ve problem davranışları için ortaya çıkacak riskleri düşürdüğü ortaya çıkmıştır (Trentacosta & Izard, 2007). McCabe ve Altamura (2011) çalışmalarında sosyal ve duygusal yetkinlikten yoksun çocukların, grup içerisinde istenmediğini ve aynı zamanda akademik olarak hazırlıksız olacaklarını belirtmişlerdir.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda bir çocuğun yaşamındaki en önemli anlardan biri olan okul hayatına başlangıcın ve devamında kazanacağı kazanımların, aslında içerisinde bulunduğumuz zamanda yeni yeni farkına varılmaya başlanan duygu düzenleme becerisinin etkisinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle akademik başarı ve hayat boyutu devam eden avantajlara sahip olmak için duygu düzenleme becerisinin desteklenmesi ve geliştirilmesinin gerekliliği ortaya konmuştur. İncelenen çeşitli araştırmalar sonucunda da bu araştırmanın, okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin okula hazır bulunuşluk ile olası ilişkisini ortaya koymak açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Sayıtlar

Öğretmenlerin ve ebeveynlerin ölçekleri, kişisel bilgi formlarını içtenlikle ve dürüstlikle cevapladıkları varsayılmaktadır. Aynı şekilde Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği örneklem grubundaki çocuklara uygulanırken uygulama ortamının uyarlardan arındırılmış olduğu, çocukların çevreden etkilenmesinin en aza indirilerek ölçeğin kurallarına uygun ve gerçeği yansıtacak şekilde uygulandığı varsayılmıştır. Seçilen çocuklardan oluşan örneklem grubunun da evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

4. Sınırlılıklar

Bu araştırma Şanlıurfa ilinin bir merkeze bağlı bir adette merkeze bağlı olmayan toplam iki ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıfı ve anaokuluna devam eden normal gelişim gösteren, Türkçe iletişim kurabilen ve göçmen olmayan 60-78 aylık çocuklar ile sınırlıdır.

Ayrıca bu araştırma, kullanılmış olan “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” ölçekleri ve bu ölçeklerin ölçtüğü alt boyutları ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Duygu Düzenleme

Duygu birden fazla tanımını olan ve kesin bir standardı olmayan bir kavramdır. Bu kavram içsel yaşantı ve dışa dönük bütün etkileşimler üzerinde etkili olduğu için her açıdan değerlendirilerek insan yaşamına katılmalıdır. İster istemez her an duygusal olarak uyarıcılarla karşı karşıya kalınmaktadır. Duyguların psikolojik süreçleri nasıl etkilediği önemlidir (Williams, Bargh, Nocera & Gray, 2009). Çünkü duygular yıkıcı etki yaratabildiği gibi yardımcı olup kolaylaştırıcı etkiler de yaratabilir. Duyguların yaşamda kolaylaştırıcı rol alabilmesi için yarattığı etkilerin yıkıcı taraflarını azaltırken yardımcı olacağı yönleri arttırmak amacıyla duyguları düzenleme yolları kullanılmaktadır (John & Gross, 2004).

Duygu düzenleme tanımı araştırmacılar tarafından çeşitli özelliklerine dikkat çekilerek ele alınmıştır. Duygu düzenleme, duyguların yoğunluğunun, sürdürülmesinin, engellenmesinin, bastırılmasının içinde bulunan duruma göre ayarlanarak işlevsel olarak kullanılabilen edinilmiş veya dışsal etkileşimle kazanılabilecek bir beceri olarak tanımlanmıştır (Thompson, 1994). Eisenberg ve Spinrad (2004) da duygu düzenlemesini dikkat süreçleri, motivasyon gibi içsel duygu durumlarını sürece katarak duygunun başlatılması, önlenmesi, engellenmesi, şiddeti ve sürdürülmesi gibi davranışları düzenleme olarak değerlendirmişlerdir. Duygu düzenleme becerisi, duygunun içinde bulunan duruma uyum sağlayacak şekilde organize edilmesi olarak da ifade edilir.

Duygusal düzenlemenin yapısında hesaplama yapmak vardır. Duygu düzenlemesi; duygularımızı nasıl organize edersek bizim için daha yararlı olur bunu görmemizi sağlar.

Duygu düzenleme; dikkati ve davranışları organize etme, engellerle baş etme konusunda kararlılık ve cesaret gösterme, problem çözmeyi teşvik etme, planlama, neden sonuç ilişkisi kurma ile kişilerarası iletişimde destekleyici bir araçtır (Cole, Martin & Dennis, 2004).

Gross (1998) duygu düzenleme sürecini bir modelle açıklamıştır. Bu duygu düzenlemesinin ne zaman kullanıldığı ile ilişkilendirilmiştir. Duygu oluşmadan önce ortam ya da dikkat becerisi üzerinden değişiklikler yaratarak öncül odaklı tepki; duygu oluşuktan sonra duyguyu düzenleyerek tepki odaklı olmak üzere ikiye ayırmıştır.

Bütün duygular yerine genelde kötü durumların neticesi ya da nedeni olan üzücü ve yıkıcı duyguları düzenleme üzerinde durulmaktadır (Williams vd., 2009). Duygu düzenleme becerisi, olumsuz duyguları kapsadığı kadar olumlu duyguların da yoğunluk ve zamansal özelliklerini değiştirmeyi kapsamaktadır (Thompson, 1994). Tüm duyguları başladığı andan itibaren mevcut durum ya da olaya uygun şekilde kontrol altında almak içsel olarak insanı rahatlatmaktadır. Duygu ve davranışlarımız birbirini destekleyen yapılardır. Bu durum davranışlarımızla dışavurumda da istenilen yönde kolaylıklar yaratmaktadır. Bu sebeple duygu düzenlemesinin etkileşim alanı oldukça fazladır.

Duygu düzenleme becerisi bebeklik döneminde başlayan ve bebeğin bakımını üstlenen kişi (anne) tarafından şekillendirilen bir kavramdır (Thompson, 1994). Bebeklerin bağımsızlaşması kendi duygu düzenleme becerisini geliştirir ve dışsal etki azalır. Ancak bu etki ortadan kaybolmadan sosyalleşme yoluyla devam eder (Thompson, 1994; Thompson & Meyer 2007).

Duygu düzenleme anne ile iletişimden geçmektedir. Çünkü çocuklar temel duyguları deneyimlemeyi, anlamlandırmayı ve düzenlemeyi anneler aracılığı ile öğrenmektedir. Ayrıca ilk güvene dayalı ilişkinin anneyle kurulması önemli diğer noktadır. Cassidy (1994), mizaç ve bağlanmanın duygu düzenleme becerisi ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Güvenli bağlanan insanların duygularını aktif şekilde düzenleyebilirken güvensiz bağlanan insanlar duygularını göstermeme eğilimi sergilediklerini ortaya koymuştur. Bebeklerin duygu düzenlemesini anlamak için ebeveynlerinin duygu düzenleme becerilerine bakmak yeterlidir. Ayrıca anne duygu sosyalleştirmesinin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır (Berlin & Cassidy 2003).

Duygu düzenleme ile dil becerilerinin ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Çocukların duygularını fark etmesinin, sözlü ve sözsüz duygu ifadelerini anlamasının ve kullanmasının dil becerileri ve duygu düzenleme için büyük ölçüde etkili olduğu görülmüştür (Eisenberg, Sadovsky & Spinrad, 2005) .

Duygu düzenleme becerisi yaşamın ilk yıllarından itibaren etkisini göstermektedir. Çocuğun çevresel deneyimleri ve sosyal ortamları arttıkça duygu düzenleme becerisinin etkisi de artmaktadır. Duygu düzenleme geliştirilip desteklendiğinde çocukların problem davranışlarını tetikleyecek durumları ortadan kaldırdığı ve sosyal becerileri arttırdığı bulunmuştur (Trentacosta & Izard, 2007). Çocuklarda duyguları uygun şekilde ifade edememek davranış problemlerini arttırmaktadır (Graziano vd., 2007). Gelişmiş duygu düzenleme becerisinin çocukların okul hayatında öğretmen ilişkileri, erken okuryazarlık becerileri (Graziano vd., 2007) ve akademik becerileri (Blair, 2002; Trentacosta & Izard, 2007) üzerinde etkili olduğu ortaya konmaktadır. Duygu düzenleme becerisinin zayıf olması dikkat ve hatırlama gibi işlevleri olumsuz etkileyerek bilişsel becerilerde zorlaştıracı rol oynamaktadır (Blair, 2002).

Duygu düzenleme, duyguyu anlamak, kabul etmek, miktarını ve zamanını ayarlamak, istediğimiz şekilde göstermek ve başetmek gibi bütünü kapsayan bir kavramdır. Duygu düzenleme yetişkin desteliği ile öğrenilip geliştirilebilen ve zamanla herkesin kişisel becerisini oluşturabildiği kolaylaştırıcı etkisi olan önemli bir beceridir.

2.2. Okula Hazır Bulunuşluk

2.2.1. Okula Hazır Bulunuşluğun Tanımı

Gelişimsel olarak hazır bulunuşluk kavramı yeni bir öğrenme durumu için tüm gelişim alanlarının hazır hale gelmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Büyüme ve olgunlaşmayı içine alarak bir işi, davranışı yerine getirmeye hazır olunmasıdır (Senemoğlu, 2012, s.4). Hazır bulunuşluk, gelecek bir sonra ki basamağa her açıdan hazır olmak anlamına gelir.

Okula hazır bulunuşluk, okula hazır oluş veya okul olgunluğu kavramlarıyla da adlandırılmaktadır. Çocukların akademik hayatını uzun yıllar etkileyen bu kavram çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Unicef (2012) evrensel olarak okula hazır bulunuşluğu çocuklar arasındaki öğrenme farklarını kapatmak ve bireyin gelişimsel potansiyelini tam olarak

kullanmasını sağlayarak eşitlik fırsatı sunmak şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca çocuğun, okulun ve ailelerin eşgüdümlü olarak hazır olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bütünsel bir bakış açısıyla, çocuğun hazır olması, sadece sözel ve bilişsel yeterlilikleri değil, aynı zamanda sosyal yetenekleri, motivasyonel ve duygusal eğilimleri, sağlık ve beslenme durumunu da geliştirmenin çeşitli yönlerini içerir. Okula hazır bulunuşluk, okula önde başlamak için gerekli becerileri, yetenekleri edinmek ve ilerletmek için imkânların sağlanması olarak açıklanmaktadır (Sowe, 2012). Hazır bulunuşluğu tek yönü desteklemek, geliştirmek olarak tanımlamak eksikliklere neden olur. Okula hazır bulunuşluk, çocukları yalnızca kalem tutma, ses bilgisi, matematik becerileri gibi akademik yönlerden hazırlamak şeklinde kabul edilmemelidir. Akademik becerilerin yanı sıra çocuğun gelişim alanlarını da bir bütün halinde okula hazır hale getirilmesi olarak görülmelidir (Taşkın, 2013, s.4).

High (2008) çocukların okula hazır bulunuşluğunu, zihinsel beceriler, motivasyon ve sosyal, duygusal beceriler gibi ailenin ve çevrenin etkisinde olan bu faktörlerin geliştirilmesiyle açıklamaktadır. Çocuğun eğitiminin okul öncesi eğitim ile değil aile ile başlaması gerektiği savunulmaktadır. Okula hazır bulunuşluk durumu, sonraki başarılar için öncül ve önemli olan okula başlama sırasında çocukların yeterlilik durumu olarak tanımlanmaktadır (Snow,2006).

Amerika Birleşik Devletleri'nde yer alan Küçük Çocuklar İçin Ulusal Organizasyon (National Association for the Education of Young Children, 1995) okula hazır bulunuşluğu evrensel olarak tanımlamak için ; çocuklara ilk yıllarındaki yaşantı eksikliklerini giderecek imkân eşitliği yaratmak, çocukların bireysel farklılıklarını desteklemek ve okula başlangıçta gerekli olan temel becerileri edinmeleri gibi üç etmenin üzerinde durmaktadır. Bu üç etmeninde bireysel farklılıklara uygun olarak desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Okula hazırlık, okul öncesi eğitim içerisinde sistematik olarak işlenen eğitim öğretim sürecindeki tüm çalışmalardır (Aydın, 2007, s.28). Okul öncesi eğitim dönemi de gelişimin en hızlı olduğu ve bizi birçok alana hazırlayan kritik bir dönemdir. Okula başarılı bir başlangıç yapmak da bu dönemin kritik aşamalarını tamamlayarak mümkün olmaktadır (Şimşek, 2013, s.3).

Genel olarak okula hazır bulunuşluk, çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenip fırsat eşitliği yaratılmasıyla okula giriş becerilerini kazanıp istenilen akademik başarıya ulaşabilmesine olanak sağlayan bir kavramdır. Ülkemizde okul öncesi eğitimin temel hedeflerinden bir tanesi çocukları bir sonraki eğitim kademesi olan ilköğretime hazırlamaktır. Oktay (1982) okula başlangıcın insan yaşamı için önemli noktalardan biri olduğunu ve çocukların bu eğitim kademesine başlamadan önce öğrenme faaliyetleri ve okul için gerekli beceriler konusunda gelişimlerinin desteklenmesini vurgulayarak okula hazır bulunuşluğu işaret etmiştir. Okula hazır bulunuşluk okul öncesi eğitimin yararlarını ve gerekliliğini açığa çıkaran bir kavramdır. Okul öncesi eğitim ile olumlu ve destekleyici deneyimler edinen çocukların tüm gelişim alanları desteklenmektedir. Aileyi işin içerisine alarak da kalıcı öğrenmeler sağlamaktadır (Dinç, 2013, 95).

Okula başlamak en önemli dönemlerden biridir çocuklar bu döneme fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal olarak tam hazırlanmamışsa bu yeni öğrenme ortamı çocukta şaşkınlık, kaygı yaratabilir. Çocukların erken deneyimleri, hazır bulunuşlukları sadece okul sistemi için değil yaşamsal ve mesleki başarılarıyla ilişkilidir. Hayata en iyi başlangıcı yapabilmek için erken çocukluk gelişimlerinin desteklenmesi önemlidir (Sowe, 2012).

Ayrıca çocukların bir kısmı hayatın ilk yıllarında gelişimlerini destekleyen erken uyarılmalarla eğitim öğretim için gerekli adaptasyonu, çeşitli deneyimleri ve becerileri rahatlıkla kazanmaktadır. İmkânları yeterli olmayan dezavantajlı çocuklar eğitim öğretim için gerekli adaptasyonu ve becerileri kazanamamakta ya da geç kalmaktadır. Milli eğitimin sisteminin temel ilkelerinden biri olan fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması ve okula herkesin eşit durumda başlaması ve yararlanması açısından okula hazır bulunuşluğun desteklenmesi gerekmektedir (Taşkın, 2013, s.4).

Çeşitli incelemeler sonucunda hayattaki çoğu öğrenmelerin okul öncesi dönemde kazanıldığı bilinmektedir. Oldukça kıymetli olan bu zamanın planlı ve programlı şekilde düzenlenmesi ile çocukların hem hayata hem de ilkokula hazırlıkları tam olmaktadır (Unutkan, 2007, s.27). Çocukların okula giriş becerileri okuma yazma başta olmak üzere daha sonraki birçok beceriyi etkilemektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim programları başta olmak üzere çeşitli eğitim programları ile desteklenmelidir (Snow, 2006).

Okula başlama sürecinde aileden ilk kez ayrılan çocuklar birçok duyguyu bir arada yaşayarak okula başlarlar. Öğrenme üzerine kurulu örgün eğitim kurumlarında daha önce

karşılaşmadıkları çeşitli deneyimler edinirler. Okul öncesi eğitimi almak ilkokula başlayan çocukların adaptasyonunu ve öğrenmelerini oldukça kolaylaştırmaktadır. Okul öncesinden ilkokula geçme sürecinin kolay ve bir bütün halinde olması akademik başarılarını etkilemektedir. Çocukların tüm gelişim alanlarının gereken yeterlilikte olması geçiş sürecinin nasıl olacağını etkilemektedir. Ayrıca okul öncesi dönemde destekleyici yaşantı ve ilişkiler gelişim alanlarını güçlendirerek okula hazır bulunuşluğu desteklemektedir (Taşkın, 2013, s.3).

Okula hazır bulunuşluk, yalnız çocuğun kendisi ile ilgili değil çevresinin de işin içerisinde olduğu bir olgudur (Dinç, 2013, s.93).Okula hazır bulunuşluğun temelini oluşturan birden fazla boyut bulunmaktadır. Çocuklar, aileler ve öğretmenler gibi okul eksenindeki tüm ortakların bakış açıları bu kavramda önemlidir (Dockket & Peryy, 2005).

Okul öncesi dönem çocukları için öğrenme aracı olarak kullanılan en yaygın yöntem oyundur. Çocukların yaşı ilerledikçe oyunlarına çağdaş aile ortamının da etkisi ile okuma yazma çalışmalarına yönelik çeşitli aktiviteler eklenir. Okula başlamadan önceki ev ortamında kitap gibi okuma yazmaya yönelik araçlarla tanışamayan çocukların okuma yazma becerilerine ilgili olması beklenemez. Okula başlayıp bu tür etkinliklerle karşılaştıklarında da uyum sağlamada zorlanmaktadırlar (Oktay, 1982).

Çocuklar hayata gözlerini açtıkları an öğrenmeye ve gelişmeye başlamaktadır. Merak ve keşfetme istediği ile bu durumlar devam etmektedir. Okul öncesi döneme geldiklerinde de öğrenmeler devam etmektedir. Ancak eğitim programlarının sunduğu planlı ve yapılandırılmış bir öğrenme gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Böylece okul düzenine alışmaya başlanmaktadır. Bu süreç çeşitli güçlükleri de beraberinde getirmektedir (Öztürk, Gagal & Aydın, 2013, s.14). Okul sistemine uyum ve akademik alt yapı için gerekli öğrenmeler, okul öncesi eğitim ile kazandırılarak çocuklar okula hazır hale getirilmektedir. Böylece çocukların ilkokulda karşılaşabileceği uyum problemleri ve öğrenme bazlı sorunlar azalmaktadır.

Çocuğun eğitiminin okul öncesi eğitimden önce ailede başladığı kabul edilmelidir. Sadece okul öncesi eğitime odaklanmak erken gelişimi reddetmektir (High, 2008). Okula başlamada ebeveynler ve öğretmenler ile çocukların yaşadığı sürece dahil olan herkesin farklı kaygılarının ve problemlerin olduğu görülmektedir. Bu nedenle okula hazır bulunuşlukta ebeveyn, öğretmen ve çocuk bir bütün olarak ele alınmalıdır. Başarılı okula

başlangıç için ebeveyn, öğretmen ve çocuk gibi eğitim sürecindeki tüm paydaşların yaşantıları ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Özellikle çocukların ilgi, ihtiyaç ve beklentileri oldukça önemsemelidir (Dockket & Peryy, 2004). Çocuğun okula hazır bulunuşluğu aile ve toplumunda içerisinde yer aldığı bir kavram olarak ifade edilmektedir. Özellikle aile ile bağlanmanın okula hazır bulunuşlukta rolünün büyük olduğu açıklanmıştır (Sowe, 2012). Okul öncesi eğitimden bütün çocuklar faydalanamadığı için okula ait ilk tecrübelerini ilkokulda edinmek zorunda kalan çocuklar vardır. Okula hazır bulunuşluk düzeyleri düşük olan bu çocukların okula ilgililerini yükseltmek ve kolaylaştırıcı fırsatlar sunmak için önce aileye sonra da süreç içerisindeki diğer yetişkinlere önemli görevler düşmektedir (Özen Altınkaynak & Akman, 2013, s.140).

2.2.2. Okula Hazır Bulunuşluğu Etkileyen Faktörler

Okula hazır bulunuşluğu etkileyen birçok etmen vardır. Oktay (2010), bu etmenleri dört başlık altında toplandığını açıklamıştır: Fizyolojik faktörler, çevresel faktörler, zihinsel faktörler ve duygusal faktörler.

2.2.2.1. Fiziksel Faktörler

Fiziksel gelişim beden ve bedensel görünümdeki gelişmeler ve değişikliklerin yanı sıra psiko-motor gelişimi de içermektedir. Aynı zamanda kas ve zihnin eş güdümlü çalışması olan devimsel gelişimi kapsamaktadır (Senemoğlu, 2012, s.18). Ülkemizde ve dünyada okula başlamadaki genel değerlendirme çocukların yaşı ve boy, kilo durumu üzerinden yapılmaktadır. Ancak yaş ve fiziksel büyüme okula başlama için yeterli değildir. Görme, işitme gibi duyu organlarının yeterli olması gerekmektedir. Görme ve işitme problemleri söylenenleri anlamada ve okumaya geçişte önemli becerileridir (Oktay & Unutkan, 2003).

2.2.2.2. Bilişsel Faktörler

Çocuklar doğdukları andan itibaren birçok şey öğrenmek zorundadır. Bu öğrenmeleri ve algılamaları sağlayan aktiviteler bilişsel gelişimdir. Öğrenmelerin daha karmaşık ve daha kuvvetli olma sürecidir (Senemoğlu, 2012, s.32). Öğrenmenin temelini oluşturan zeka anne babadan kalıtım ile geçerek çevre koşullarına bağlı olarak geliştirilebilmektedir (Unutkan, 2007). Bilişsel faktörler dil ve mantıksal yetenekler ile ilişkilidir. Öğretmenlerin yönergelerini anlayamayan ve takip edemeyen çocukların akademik başarısı etkilenmektedir (Snow, 2006). Ayrıca iletişim, ifade becerileri ilkokula başlamak için

gerekli becerilerdendir. Bu yeteneklerin kazanılmaması okul hazır olunmadığını göstermektedir (Dinç, 2013, s.98).

2.2.2.3. Duygusal Faktörler

Okulda istenilenleri başarmak için diğer faktörlerin yanında duygusal faktörlerde oldukça önemlidir. Duygusal dengeyi sağlayamayan ve ebeveyne bağımlı çocuklar için okuldaki faaliyetlere odaklanmak çok zordur. Bu çocuklar anneden ayrılmaya alışana kadar oldukça zaman geçmekte ve grubun gerisine düşmektedir (Oktay, 1982, s.14).

Çocukların çoğu için okul, insanlarla iletişimde ve etkileşimde olacakları ebeveynsiz ilk ortamdır. Çocukların akranlarıyla oluşturacağı yeni ortamda sosyal beceriler gereklidir. Duygusal gelişim ve sosyal gelişim alanı birbirini destekleyen iki alandır. Bu nedenle çocukların sosyal ilişkilerinde başarılı olabilmeleri için duyguları anlamalı, ifade edebilmeleri gerekmektedir. Duygularla ilgili bilgileri gelişmiş çocuklar sosyal yeterliliği yüksek, akran ilişkilerinde duyarlı ve daha çok sevilen çocuk olmaktadır (Bassett, Denham, Mincic & Graling, 2012). Okula başlamada gerekli olan sosyal beceriler ve akran ilişkilerinin geliştirilmesinde duygusal faktörlerin önemi görülmektedir.

Gelişmiş duygu bilgisi ve duygu düzenleme becerisine dayalı duygusal yeterliliğin, sosyal becerileri arttırırken problem davranışlara sebep olacak faktörleri azalttığı ortaya konmuştur. Ayrıca gelişmiş duygu bilgisinin çocukların akademik başarılarını arttırdığı görülmüştür (Trentacosta & Izard, 2007). Aynı zamanda duygusal faktörlerin okuldaki en önemli iki öge olan öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim üzerinde de etkililiği bulunmaktadır. Duygu düzenleme becerisi davranış problemlerini azaltarak akademik başarı ve öğretmen öğrenci ilişkisini etkilemektedir. Öğrenci öğretmen ilişkisinin olumlu olması çocuklardaki agrasif tutumu ve davranış problemlerini azaltmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin gereken sosyal becerileri sergileyemeyen çocuklara karşı daha az tolerans gösterdiği görülmektedir (Graziano, vd., 2007). Bu nedenle çocukların duygularını yönetmelerini ve düzenlemelerini daha çok teşvik ederek öğrenci öğretmen ilişkisinin artmasına yardımcı olunabilir. Gelişmemiş duygu düzenleme becerisi planlama, hafıza ve dikkat gibi üst düzey bilişsel görevlerin gerçekleştirilmesini engellemektedir. Üst düzey bilişsel görevlerdeki bu aksaklıklardan dolayı öğrenci öğretmen tarafından aktarılan yeni bilgilere katılamamaktadır (Blair, 2002). Bu durum yeni öğrenmelerin gerçekleşmesini ve korunmasını zorlaştırmaktadır.

Okul öncesi eğitim sayesinde sınıf ortamında çatışma çözme, duygularını kontrol etme, iletişim becerileri gibi çeşitli beceriler kazanılarak ilkokula uygun bir şekilde başlangıç yapmaktadır (Şimşek, 2013, s.9).

2.2.2.4. Çevresel Faktörler

Doğum öncesini de içine alarak çevre, çocukların gelişimindeki her alanda en etkili faktörlerden biridir. Yeni doğanın okul öncesi eğitime kadar en önemli çevre şüphesiz ebeveynleridir. Uyaran çeşitliliği ve olumlu yaşantılar edinmesini sağlayacak aile ve okul ortamı çocukların sağlığı için oldukça önemlidir (Oktay & Unutkan, 2003). Okul öncesi eğitim çocuğun çevresini ve iletişim becerilerini geliştiren önemli bir programdır. Tüm gelişim alanlarını desteklenmesi ile okula hazır bulunuşluğu desteklenen çocuklar ileride sorun yaşamamaktadır (Dinç, 2013, s.100).

2.2.3. Okula Başlamak İçin Gerekli Olan Beceriler ve Değerlendirilmesi

İlkokula başlayan çocuklarda görülmesi beklenen kazanımlar şöyle özetlenebilir: Fiziksel olarak küçük kas gelişimi tamamlanmalı ve el göz koordinasyonu gelişmiş olmalı (Senemoğlu, 2012, s.18), tek başına giyine bilmeli ve doğru oturma biçimine sahip olmalıdır (Unutkan, 2007, s.29). Duygusal olarak anneye bağımlı olmamalı ayrıldığında zorluk çekmemeli (Oktay, 1982, s.14) ve akranlarla ilişki kurabilmelidir (Unutkan, 2007, s.29). Bilişsel olarak uzun süreli dikkat becerisi, yönergelere uymak, sorumluluk almak ve sabırlı olmak gibi kazanımları edinmiş olmalıdır. Bu kazanımlar çocukların okula girişte zorlanmamalarını ve kolay adapte olmalarını sağlamaktadır. Kazanımlar okul öncesi eğitimle kazanılırken eğitim alamayan çocuklara da aile desteği ile kazandırılması gerekmektedir (Unutkan, 2007, s.29). Okul öncesi eğitim ile okula hazır bulunuşlukları yeterli düzeye ulaşamamış çocuklar, ilkokula başladığında eksik becerilerini tamamlamaya çalışırken yeni öğrenmeler için geç kalmaktadır.

Çocukların okula hazır bulunuşluğuna karar verilebilmesi için çocukları birçok yönden değerlendirmek ve çocukların desteklenmeleri gereken alanları belirlemek gerekir. Okula hazır bulunuşluğu tanımlarken çok dikkatli olunması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü hazır bulunuşluk için çocukların bilmeleri ve yapabilmeleri gereken özellikler belirlenip ölçülmekte. Ancak bu ölçümlerin ne kadar doğru yapıldığı da önemlidir (Aiona, 2005). Bu nedenle her zaman çok yönlü değerlendirmeler kullanmak doğru sonuç için yardımcı olmaktadır.

Okula hazır bulunuşluğu ölçme aracına karar vermek için hazır bulunuşluğu iyi tanımlamalı, değerlendirme amacına ve değerlendirilen çocukların çeşitli özelliklerine dikkat edilmelidir (Maxwell & Clifford, 2004). Değerlendirmede gelişim alanlarını bütünsel olarak ele alıp geçerliliği ve güvenilirliği yüksek olan çeşitli ek değerlendirmeler ile elde edilen veriler kullanılmalıdır. Sonuçlar tek olarak değil çocuğu yakından tanıyan kişilerin görüşleri ile değerlendirilmelidir (Saçkes, Güçhan Özgül & Avcı, 2013, s.246).

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Duygu Düzenleme Becerisi ile İlgili Araştırmalar

Duygu düzenleme becerileri ile ilgili alan yazın incelendiğinde araştırmaların çocukların bağlanma türlerinin (Omrak, 2019; Şahin & Arı 2016; Ural, Güven, Sezer, Azkeskin & Yılmaz, 2015), anne duygu sosyalleştirmesi davranışlarının (Altan, 2006; Özen Uyar, Yılmaz Genç & Aktaş Arnas, 2018; Seçer, 2017), anne duyarlılığının (Metin, 2010), annelerin erişkin bağlanma stillerinin (Fırat, 2020) ve anne babadan algılanan ebeveyn kabul red tutumlarının (Gelgör, 2016) etkileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca çocukların sosyal becerileri (Bozkurt Yükçü, 2017; Mestci, Gökkaya & Ormankıran, 2019), oyun becerileri (Koçyiğit, Türker Sezer & Yılmaz, 2015), kekemelik (Kayhan Aktürk & Ünsal, 2019), ego sağlamlık düzeyleri (Bayındır, Balaban Dağal & Önder, 2018) saldırganlık (Ersan, 2017; Ersan & Tok, 2020) ve problem durumlarla baş etme (Ertan, 2013) değişkenleri ile ilgili araştırmalarda yer almaktadır.

Yaşamın ilk yıllarında annelerimiz veya bakımımızı karşılayan kişi ile aramızda güven üzerine oluşturduğumuz ve hayatımızın ileri ki dönemlerini etkileyen bağlanma türlerinin duygu düzenleme üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar dikkat çekmektedir. İlk olarak okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleriyle sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada çocukların annelerine bağlanma biçimlerinin duygu düzenleme becerilerini etkilediği açıklanmıştır. Annesine güvenli bağlanan çocukların duygu düzenleme becerilerinin güvenli bağlanmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu aynı zamanda da değişken ve olumsuz duygu düzeylerinin ise daha düşük olduğu ortaya konmuştur (Ural, Güven, Sezer, Azkeskin & Yılmaz, 2015). Yapılan başka bir çalışmada ise 6 yaş çocuklarının bağlanma örüntülerine göre duygu düzenleme becerilerinin farklılaşması incelenmiştir. Güvenli biçimde bağlanan

çocukların kaçınmalı ve negatif bağlanan çocuklardan daha fazla duygu düzenleme becerilerine sahip olduğu sonucu bulunmuştur (Şahin & Arı 2016).

Omrak (2019) okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma, duygu düzenleme ve teknoloji kullanımları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Duygu düzenleme becerilerini ölçmek için Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) kullanılmıştır. Çalışma 3-5 yaş arası 45 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların bir günde toplam teknolojik alet kullanım süreleri ile duygu düzenleme becerileri arasında ilişki saptanmıştır. Teknolojik alet kullanım süresi arttıkça duygu düzenleme becerisinin azaldığı görülmüştür.

Yapılan çalışmalarda ebeveynlere dair özelliklerin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Özellikle çalışmaların annelere bağlı çeşitli değişkenlerin etkisi üzerine yoğunlaştığı dikkat çekmiştir. Bu çalışmalara verilebilecek ilk örnek okul öncesi dönem çocuklarındaki duygu düzenleme ve duyguları anlama becerileri ile bu çocukların annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkisinin incelenmesidir. Bu araştırmada annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının çocukların duygu düzenleme ve duyguları anlama becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucu bulunmuştur (Özen Uyar, Yılmaz Genç & Aktaş Arnas, 2018).

Bu alanda ki diğer çalışmada da Seçer (2017) sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasında çocukların duygu düzenleme becerilerinin sosyal yetkinlik düzeyine göre farklılaştığı ancak cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucunu bulmuştur. Aynı zamanda annelerin duygusal sosyalleştirme davranışlarının çocuğun duygu düzenleme becerilerini tahmin edebildiği sonucuna ulaşmıştır.

Altan (2006) ise anne duygu sosyalleştirme davranışları ve çocukların mizaç özelliklerinin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolünü araştırmıştır. 4-6 yaşlarında 145 okul öncesi çocuk, anneleri ve öğretmenleri ile çalışılmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerisi, anneler ve öğretmenler tarafından doldurulan Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği (Emotion Regulation Checklist) ile ölçülmüştür. Araştırma sonuçları annenin olumlu ebeveyn davranışlarının çocuğun duygu düzenleme becerisi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca annelerin olumlu davranışları, tepkisel mizaç ve olumlu ebeveyn davranışları ile sıcakkanlı mizaç arasındaki ilişki, duygu düzenleme becerisini ön görmüştür.

Ayrıca Metin (2010) çalışmasında çocukların öfke/kızgınlık davranışlarına yatkınlığı, öz denetleme becerileri, anne duyarlılığı değişkenlerinin birbirleriyle etkileşimlerinin ve bunların çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmaya 3-6 yaşlarında 118 çocuk, anneleri ve öğretmenleri katılmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerileri ve duygu düzenleme güçlükleri öğretmenleri tarafından Duygu Düzenleme Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda anne duyarlılığının, çocuğun duygu düzenleme güçlüğünü öngördüğü ortaya çıkmıştır. Ayrıca kendini denetleme becerisinin, anne duyarlılığı kendini denetleme becerisi ve duygu düzenleme güçlüğünü yordadığı belirtilmiştir.

Diğer bir çalışmada Sille (2016) annelerin duygusal sosyalizasyonu ile 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak annelerin duygusal sosyalizasyonu ile çocukların duygu düzenleme becerisi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Annelerin olumsuz olaylarda çocuklarına en çok duyguya odaklanma tepkisi gösterdikleri ve çocukların duygu düzenleme boyutlarının alt boyutlarından en çok duygu düzenleme alt boyutunu kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların duygu düzenleme becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme alt boyut becerilerinde kızların erkeklere göre daha yüksek; değişkenlik/ olumsuzluk alt boyut becerilerinde ise erkeklerin kızlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Fırat (2020) annelerin erişkin bağlanma stilleri, annelerin duygu düzenleme güçlükleri ve 4-6 yaş arası çocuklarının duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 48-72 aylık 491 çocuk ve anneleri katılmıştır. Duygu düzenleme becerileri anneler tarafından Duygu Düzenleme Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda annelerin duygu düzenleme güçlüğü arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin azaldığı görülmüştür. Aynı şekilde annelerin duygu düzenleme güçlüğü azaldıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin arttığı belirtilmiştir. Ayrıca bağlanma stillerine göre kaygılı-kararsız ve kaçınan bağlanma alt boyutlarından yüksek puan alan annelerin, çocuklarının duygu düzenleme becerilerinde olumsuz etki yarattığı görülmüştür. Annelerin duygu düzenleme güçlüğü arttıkça çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gelgör (2016), çocukların anne ve babasından algıladığı ebeveyn kabul-red ve kontrolü ile ebeveynlerin çocuklara gösterdiği kabul-red/kontrolünün çocuğun duygu düzenleme

becerisi ile ilişkisini araştırmıştır. Bu çalışma ilköğretim 4. ve 5. sınıfta bulunan 93 çocuk ve ebeveynleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çocukların ebeveynlerinden algıladıkları kabul-red ve kontrol ile çocuk duygu düzenleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bunun yanı sıra annenin kendisine dair ebeveyn kabulü algısı arttıkça çocuğun duygu düzenleme becerisi azalmakta olduğu sonucu bulunmuştur. Babalarla ilgili babanın çocuğuna gösterdiği kabul ile çocuğun duygu düzenleme becerisi arasında negatif yönlü ve zayıf bir ilişki çıkarken bu durumun tam aksine babanın gösterdiği sıcaklık ile çocuğun duygu düzenleme becerisi arasında pozitif ve zayıf bir ilişki bulunmuştur.

Çocukların ailelerinden ayrılıp ilk kez sosyal ortama çıkması ile okul öncesi dönemde sosyal beceriler gelişmekte ve gitgide önem kazanmaktadır. Duygu düzenleme becerileri ile sosyal beceriler arasındaki ilişki de yoğunlukla araştırılan alandır. Sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan duygu düzenleme eğitimi programının etkililiğinin araştırıldığı farklı bir çalışmada sosyal problem çözme becerisinin okul öncesi dönem içerisinde geliştirilmesi gerektiği ve bu süreçte de duygu eğitiminin önemli rol oynadığı tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim programının uygulamasından sonra deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun nedeni kontrol grubu son test puanlarındaki yükseliştir ancak bu yükseliş istatistiksel olarak anlamlı değildir. Deney grubu son test puanlarındaki artış ise hem daha yüksek hem de istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuca göre de sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede duygu düzenleme eğitiminin etkili olduğu açıklanmıştır (Mestci, Gökaya & Ormankıran, 2019).

Bozkurt Yükü (2017), çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında çocuğun duygu düzenleme becerisinin çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, anne çalışma durumu, babanın yaşı ve babanın eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı, ama anne eğitim durumu ve ailenin gelirine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ebeveynlerin duygusal okuryazarlık düzeyi arttıkça çocuğun duygu düzenleme becerisindeki zorlukların azaldığına yönelik bir sonuç da bulunmuştur.

Koçyiğit, Türker Sezer ve Yılmaz (2015) araştırmalarında çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileriyle oyun becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuç olarak çocukların duygu değişkenlik ve olumsuzlukları azaldıkça oyun becerileri artmakta

olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda çocukların olaylar karşısında değişken duygular sergilemesi ve kızgın- öfkeli tepkiler göstermesi azaldıkça oyun becerilerinin artmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelendiği bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada çocukların duygu düzenleme becerilerinden değişkenlik/olumsuzluk düzeylerinin ve duygu düzenleme toplam düzeylerinin çocukların fiziksel saldırganlıklarını anlamlı şekilde tahmin ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda duygu düzenleme becerisi ile fiziksel saldırganlık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya konmuştur. Okul öncesi dönem çocuklarının üzüntü ifade etme, korku ifade etme ve duygu düzenleme toplam puanlarının çocuklardaki fiziksel saldırganlığı negatif yönde öngördüğü bulunmuştur. Ancak öfke ifade etme ve değişkenlik/olumsuzluk düzeylerinin ise çocuklardaki fiziksel saldırganlığı pozitif yönde öngördüğü tespit edilmiştir (Ersan, 2017).

Ersan ve Tok (2020) araştırmalarında okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerini duyguları ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmişlerdir. 3-5 yaş arası okul öncesi eğitime devam eden 863 çocuk araştırmaya katılmıştır. Duygu düzenleme becerilerini ölçmek için Duygu Düzenleme Ölçeği anneler tarafından doldurularak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt boyut beceri puanının ve duygu düzenleme toplam puanının fiziksel saldırganlıklarını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca değişkenlik/olumsuzluk alt boyutunun ilişkisel saldırganlığı pozitif yönde ve anlamlı şekilde öngördüğü belirtilmiştir.

Alan yazın incelemelerinde duygu düzenleme becerilerinin etkilediği ya da etkilendiği farklı değişkenler ile kurgulanmış araştırmalar da bulunmuştur. Bunlara ilk örnek okul çağı çocukları ile yapılan ve kekemelik durumunun da incelendiği çalışmadır. Kayhan Aktürk ve Ünsal (2019) çalışmalarında kekemeliği olan ve olmayan çocukların duygu düzenleme becerilerini karşılaştırmışlardır. Çalışmalarına 6-12 yaş arasındaki çocuklar katılmıştır. Bu çalışmada kekemeliği olan çocukların duygu düzenleme becerilerinin kekemeliği olmayan çocuklardan anlamlı olarak daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ek olarak kekemeliğe yönelik terapi aşamasında duygu düzenleme becerilerinin göz önünde bulundurmanın etkili olabileceği ortaya çıkmıştır.

Ayrıca İlgar ve Akbaba (2017) beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerini çeşitli değişkenlere göre incelemişlerdir. Duygu düzenleme becerilerinin, çocuğun cinsiyetine, kardeş sayısına, aile tipine, anne yaşına, anne evlenme yaşına ve anne öğrenim düzeyine göre değişkenlik gösterdiği ancak çocuğun yaşına, doğum sırasına, annenin çalışma durumuna göre değişkenlik göstermediği ortaya konmuştur.

Bayındır, Balaban Dağal ve Önder'in (2018), 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerini ve ego sağlamlık düzeylerini inceledikleri görülmektedir. Bu çalışmada duygu düzenleme becerisinin çocukların ego sağlamlığı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu becerilerin çocukların yaşına ve cinsiyetine göre değişmediğini belirtmişlerdir.

Ertan (2013) 4-6 yaşlarındaki okul öncesi dönem çocuklarının duygusal düzenleme becerileri ile problem durumlarına dair baş etme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Duygu düzenleme becerileri öğretmenler tarafından doldurulan Duygu Düzenleme Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların duygu düzenleme becerileri ile baş etme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtilmiştir. Aynı zamanda duygusal düzenleme becerisi yüksek olan çocukların çaba sarf ederek kendini denetleme becerilerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmalarda çocukların duygu düzenleme becerisinin ebeveyn tutumları, bağlanma türleri, davranış problemleri, sosyal davranışlar ve problem çözme becerileri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anne yaşı, anne eğitim durumu ve ailelerin sosyoekonomik durumu değişkenlerinin çocukların duygu düzenleme becerisini etkileyen faktörler olduğu tespit edilmiştir.

2.3.2.Okula Hazır Bulunuşluk ile İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde okula hazır bulunuşluk ilgili çalışmaların; okula başlamada önemli bir kriter olan yaş (Gündüz & Çalışkan, 2013; Gündüz & Özarslan, 2016; Kahramanoğlu, Tiryaki & Canpolat, 2014), okul öncesi eğitimden yararlanma (Cinkılıç, 2009; Erkan & Kırca 2010; Esaspehlivan, 2006; Güzel, 2018; Polat Unutkan, 2007), ailenin sosyoekonomik durumu (Erkan, 2011; Koca, 2016), babanın belirli özellikleri (Erkan & Kırca 2010; Turan, 2018) ve kardeş sahibi olma (Polat Unutkan, 2007) gibi değişkenler üzerinde toplandığı görülmektedir. Çocukların zihinsel ve dil gelişimlerinin (Akay, 2017; Küçük, 2016), sosyal problem çözme becerilerinin (Yağbasan, 2018),

yaratıcılıklarının (Akçum, 2005) ve çoklu zeka kuramına göre becerilerinin (Yavuzekinci, 2019) okula hazır bulunuşluklarını nasıl etkilendiği yönünde çalışmaların da yer aldığı görülmektedir. Ayrıca araştırmaların geliştirilen okul öncesi eğitim programlarının (Dilli, 2013; Kalıpçı Söyler, 2019; Karakuzu & Koçyiğit, 2015; Özbek, 2011; Sarıtaş, 2010; Sönmez, 2013), alternatif eğitim yöntemlerinin (Kayılı, 2010; Kaynar, 2014; Özaslan, 2010) ve okul kalitesinin (Ulubeyi, 2019) okula hazır oluş üzerindeki etkisine yöneldiği de görülmektedir.

Genelde ülkemizde ilkokula başlamak boy, kilo ve kimlikteki yaş kriterlerine göre karar verilen bir durumdur. Bu nedenle okula hazır bulunuşluğun yaş değişkenine göre nasıl değiştiği ile ilgili araştırmalar dikkat çekmektedir.

Gündüz ve Çalışkan (2013) çalışmalarında 60-66 aylık, 66-72 aylık ve 72-84 aylık üç grup arasındaki okul olgunluk düzeyinin yaşa göre nasıl değiştiğini incelemişlerdir. Aynı zamanda okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerini de incelendikleri çalışmalarında 60-66 ay yaş grubundaki çocukların “ortanın altı” düzeyde, 66-72 ve 72-84 ay yaş grubundaki çocukların “orta” düzeyde okul olgunluğuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre çocukların yaşları arttıkça okul olgunluk düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir.

Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat (2014) ilkokula başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine araştırma yapmışlardır. Parmak kasları, boy ağırlık gibi fiziksel özellikler, algılama problemleri ve düşüncelerini ifade etme, iletişim gibi beceriler açısından hazır olmadıkları sonucunu ortaya koymuşlardır.

Başka bir çalışmada 60-71 ve 72-84 ay aralıklarında ilkokula başlayan öğrencilerin akademik olgunlukları ve uyum problemleri incelenmiştir. Bu çalışmada da 72-84 ay aralığındaki çocukların ilkokula tam olarak hazır olduğu ancak 60-71 ay aralığındaki çocukların orta düzeyde ya da başlangıç düzeyinde hazır olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 72-84 ay aralığındaki çocuklar okula uyum problemi yaşamazken 60-71 aylık çocukların uyum problemi yaşadığı tespit edilmiştir (Gündüz & Özarslan, 2016).

Esaspehlivan (2006) araştırmasında okul öncesi eğitim almış ve almamış 78 aylık ve 68 aylık ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. İstanbul ilinde 300 çocuk ile çalışmıştır. Okula hazır bulunuşluk becerilerini ölçmek için Marmara İlköğretime Hazır Bulunuşluk Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre 78 aylık çocukların 68 aylık çocuklara göre okula

hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca okul öncesi eğitim alan çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin okul öncesi eğitim almamış çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Başka bir çalışmada okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların matematik becerileri açısından okula hazır olma durumu incelenmiş ve okul öncesi eğitim alan çocukların lehine matematik becerilerinde anlamlı farklılık bulunmuştur (Polat Unutkan, 2007).

Okul öncesi eğitimin çocukların okul olgunluğuna etkisini ve bu etkinin 2.sınıfta da devam edip etmediğini araştıran bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre okul öncesi eğitiminin çocukların kelime anlama, cümleler, genel bilgi, eşleştirme, sayılar ve kopya etme becerilerini gibi becerilerini içine alan okul olgunu olumlu yönde etkilediği ve bu etkinin 2. sınıfa kadar devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Cinkılıç, 2009).

Erkan ve Kırca (2010) okul öncesi eğitimin okula hazır oluşa etkisini inceledikleri bir çalışmada okul öncesi eğitim almanın okula hazır oluş üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca baba öğrenim düzeyini ilkokula hazır oluş üzerinde etkili bir değişken olduğunu ortaya koymuşlardır.

Başka bir çalışmada da Güzel (2018) araştırmasında okul öncesi eğitim alan çocukların okul olgunluk düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Gaziantep ilinde 221 çocuk ve 5 sınıf öğretmeni, 5 okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 10 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Okul olgunluğunu ölçek amacıyla ‘İlkokula Hazır Bulunuşluk Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitime devamlılığı yüksek olan çocukların okul olgunluğunun yüksek çıktığı görülmüştür. Cinsiyete göre kız öğrencilerin okul olgunluğu daha yüksek çıkmıştır.

Erkan (2011) yaptığı çalışmada farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazır oluşunu incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre ailenin sosyoekonomik durumu, okul öncesi eğitim ve anne eğitim düzeyinin çocukların okula hazır oluşları üzerinde farklılık yarattığı görülmüştür. Cinsiyet ve baba eğitim durumunun okula hazır oluş üzerinde farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Koca (2016) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların okul olgunluğunu sosyoekonomik düzeylerine göre karşılaştırmıştır. Araştırma Eskişehir ilinde okul öncesi eğitime devam eden 60 çocuk ile yapılmıştır. Okul olgunluğunu ölçek amacıyla Metropolitan Olgunluk Testini kullanmıştır. Araştırma sonucuna göre sosyal ve ekonomik

açından düşük durumdaki çocukların daha yüksek durumdaki çocuklara göre okul olgunluklarının daha düşük olduğu bulunmuştur.

Turan (2018), okul öncesi eğitim alan çocukların okul olgunluğu düzeyleri ile babalarının baba katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kocaeli ilinde 258 çocuk ve babaları ve 20 okul öncesi öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Okul olgunluğunu ölçek amacıyla ‘İlkokula Hazır Bulunuşluk Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri ile babaların eğitime katılım düzeyleri arasında bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Ancak çocukların cinsiyetleri ve yaşları ile ilkokula hazır bulunuşlukları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Ayrıca Polat Unutkan (2007) 5-6 yaş çocuklarının kardeş sahibi olması ve eğitim araçlarının ilkokula hazır oluşturan etkisini araştırmıştır. Sonuç olarak kardeş sahibi olmanın okula hazır oluşu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Küçük (2016) okula başlamak üzere olan çocuklarda okul olgunluğu ve dil gelişimi ile ilişkili faktörleri araştırmıştır. İzmir ilinde 6 farklı okula giden 97’si iki dilli ve 93’ü tek dilli olmak üzere 190 çocuk ile çalışmıştır. Okul öncesi eğitim almış olan çocuklar almayanlara göre Metropolitan Toplam Olgunluk, Okuma Olgunluğu ve Sayı Olgunluğu puanlarında anlamlı olarak daha yüksek düzeyde bulunmuşlardır. İki dilli olmanın ise okul olgunluğu üzerinde olumsuz etki yarattığı görülmüştür. Ayrıca evde bilgisayar/ tablet bulunan çocukların okul olgunluğu puanlarını (Metropolitan Toplam Olgunluk, Okuma Olgunluğu, Sayı Olgunluğu) anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Akay (2017) okul öncesi eğitim ve birinci sınıfa devam eden 60-71 aylık çocukların zihinsel dil gelişimleri açısından ilkokula hazır oluş düzeylerini incelemiştir. Araştırmacı Okul öncesi eğitime devam eden 60-65 aylık çocuklar, okul öncesi eğitime devam eden 66-71 aylık çocuklar, ilkokul birinci sınıfa devam eden 60-65 aylık çocuklar ve ilkokul birinci sınıfa devam eden 66-71 aylık çocuklar olarak 4 grup oluşturmuştur. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitime devam eden 66-71 aylık çocukların zihinsel ve dil gelişimleri açısından ilkokula hazır oldukları tespit edilirken; ilkokula devam eden 60-65 aylık çocukların ilkokula hazır olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yaş değişkeninin hem zihinsel ve dil gelişimleri hem de ilkokula hazır oluş düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir başka çalışmada da çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda sosyal problem

özme becerilerinin artmasının ilkokula hazır bulunuşluğu arttırdığı bulunmuştur (Yağbasan, 2018).

Akçum (2005) 60-72 aylık çocuklarda okul öncesi eğitimin yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeyleri üzerine etkisini araştırmıştır. Konya ilinde okul öncesi eğitim alan 50 çocuk ve almayan 50 çocuk olmak üzere toplam 100 çocuk çalışmıştır. Araştırmada okul olgunluğunu ölçmek amacıyla Metropolitan Olgunluk Testini kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitimin çocukların yaratıcılık düzeylerinde ve öğrenime hazır oluş puanlarında olumlu yönde farklılık yarattığı görölmüştür.

Yavuzekinci (2019), araştırmasında 5-6 yaşı grubu çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerini çoklu zeka kuramına göre incelemiştir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 200 çocuk araştırmaya katılmıştır. Okula hazır bulunuşluk becerilerini ölçmek için Marmara İlköğretime Hazır Bulunuşluk Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre matematik becerileri, ses çalışmaları, labirentler ve uygulama formu toplam puanları açısından en yüksek puandaki çocukların, sözel-dilsel zekâ alanında da üst grupta yer aldıkları görölmüştür. Mantıksal-matematiksel zekâ alanında üst grupta yer alan çocukların, matematik becerileri, çizgi çalışmaları ve uygulama formu toplam puanlarında en yüksek ortalamaya sahip olduğu görölmüştür. Çocukların görsel-uzamsal zekâ alanlarının ilköğretime hazır bulunuşluk becerileri açısından çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Sosyal zekâ alanında üst grupta yer alan çocukların, matematik becerileri, fen çalışmaları, çizgi çalışmaları ve uygulama formu toplam puanlarında en yüksek ortalamayı aldıkları görölmüştür. Müzikal-ritmik zekâ alanında üst grupta yer alan çocukların, ses çalışmaları ve uygulama formu toplam puanlarında en yüksek ortalamayı aldığı görölmüştür. Bedensel-kinestetik zekâ alanında üst grupta yer alan çocukların matematik becerileri, fen becerileri ve uygulama formu toplam puanlarında en yüksek ortalamayı sahip olduğu görölmüştür. İçsel-öze dönük zekâ alanında üst grupta yer alan çocukların matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları, labirentler ve uygulama formu toplam puanlarında en yüksek ortalamaya sahip oldukları görölmüştür.

Okula hazır bulunuşluk düzeyi geliştirilirken nelerin etkili olacağını görebilmek adına çeşitli okul öncesi eğitim programları hazırlanıp uygulanmış ve çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri üzerinde etkilerine bakılmıştır. Bunun yanında alternatif eğitim yöntemlerinin de okula hazır bulunuşluğu etkilediği görölmektedir. Bu araştırmalardan biri

olan Sarıtaş (2010) GEMS (Great Exploration in Math and Science) Fen ve Matematik Programının, altı yaş grubu çocukların kavram kazanımı ve ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney grubu Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına uygulaması yapılmış GEMS Programı uygulanan 40 çocuk oluşmuştur. Kontrol grubu ise GEMS Programı uygulanmayan 40 çocuktan oluşmuştur. Okula hazır bulunuşluğu becerilerini ölçmek için Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre GEMS Programı çocukların okula hazır bulunuşluk uygulama formu toplam puan sonuçlarında ve tüm gelişim alanlarında etkili olmuştur.

Farklı bir çalışmada Özbek (2011) Aile Katımlı İlköğretime Hazırlık Programının çocukların ilköğretime hazır oluş düzeyine etkisini incelemiştir. 20'si deney ve 20'si kontrol grubu olmak üzere 40 çocuk ve veli ile çalışmıştır. Aileler toplantılar, seminerler, notlar ve ev ziyaretleri ile bilgilendirilmiştir. Araştırma sonucunda da bu programın çocukların ilköğretime hazır oluş düzeyini arttırdığı belirtilmiştir.

Aile ekonomik durumu yetersiz ve ebeveynlerinin eğitim seviyesi düşük olan 20'si deney 20'si kontrol grubu olmak üzere 40 çocukla araştırma yapılan başka bir çalışmada da benzer sonuçlar bulunmuştur. Araştırmada İlköğretime Hazırlık Destek Programının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisine bakılmıştır. Araştırma sonucunda okula hazır bulunuşluk puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılıklar bulunduğu ifade edilmektedir (Dilli, 2013).

Sönmez (2013) ise İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programının 60-72 aylık dezavantajlı çocukların ilköğretime hazır bulunuşluğa etkisini araştırmıştır. Çalışma grubu T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı bir çocuk yuvasında 20'si deney 20'si kontrol grubu olmak üzere 40 çocuktan oluşmaktadır. İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programını 8 ay boyunca her gün üç oyun etkinliği olacak şekilde deney grubuna uygulamıştır. Sonuç olarak bu programın matematik becerileri, fen becerileri, ses becerileri, zihinsel-dil gelişim, sosyal-duygusal gelişim, fiziksel gelişim ve özbakım becerileri açısından okula hazır olmada deney grubu lehine anlamlı farklılık yarattığı bulunmuştur. Ayrıca bu eğitim programının çocukların okula hazır bulunuşluğuna katkı sağladığı belirtilmiştir.

Karakuzu ve Koçyiğit (2015) de yapmış oldukları çalışmalarında Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları üzerine etkisini

incelemişlerdir. Çalışmaya okul öncesi eğitim alan 40 çocuk deney grubunda, 36 çocuk kontrol grubunda olacak şekilde toplam 76 çocuk katılmıştır. Sekiz hafta süren programın sonunda Marmara İlköğretime Hazır Bulunuşluk Ölçeği'nin matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca programın zihinsel-dil gelişimi, sosyo-duygusal gelişim, fiziksel gelişim ve özbakım becerileri üzerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık yarattığı görülmüştür. Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'n tüm gelişim alanlarını destekleyerek okula hazır bulunuşluğu etkilediğini tespit edilmiştir.

Kalıpçı Söyler (2019), hazırladığı “İnce Motor Becerilerine Yönelik Eğitim Programı” ’nın ince motor becerileri, okula hazır bulunuşluk ve özbakım becerileri üzerindeki etkililiğini incelemiştir. 16’ sını deney, 15’ i kontrol grubu olmak üzere 31 çocuk araştırmaya katılmıştır. Okul olgunluğunu ölçek amacıyla Metropolitan Olgunluk Testini kullanmıştır. Deney grubuna haftada 3 kez olacak şekilde 8 hafta boyunca İnce Motor Becerilerine Yönelik Eğitim Programı uygulanmıştır. Metropolitan Olgunluk Testinin kelime ve genel bilgiler alt boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında farklılık bulunamamıştır. Eşleştirme, kopyalama, cümle ve sayı alt boyut puanlarında deney grubunun lehine bulgular tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımına dayalı eğitimin okul olgunluğuna etkisi araştırıldığı bir çalışmada; Proje yaklaşımına dayalı eğitimin, çocukların okumaya hazırlık becerisi boyutunun görsel ayırt etme alt boyutu ve toplam okul olgunluğu puanlarında olumlu yönde farklılık yarattığı ve kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özaslan, 2010).

Yine çocuk merkezli yaklaşımlardan olan Montessori eğitiminin çocukların ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisi incelenmiştir. Montessori eğitiminin çocukların ilköğretime hazır bulunuşluklarını arttırdığı ve Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kayılı, 2010).

Satranç eğitiminin ilkokula hazır bulunuşluğa etkisinin araştırıldığı bir çalışmada da satrancın çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarını ve dikkat toplama becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Kaynar, 2014).

Ulubeyi (2019) okul öncesi eğitim kurumlarının kaliteleri ile okul öncesi dönem çocuklarının okul olgunluğu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklemi Aydın ilinde 145 çocuk ve 7 anaokulundan oluşmuştur. Okul olgunluğunu ölçek amacıyla Metropolitan Olgunluk Testini kullanmıştır. Çocukların genel olgunluk düzeyleri orta çıkmıştır.

Araştırma sonucuna göre okulların kaliteleri ile çocukların okul olgunlukları arasında ilişki bulunamamıştır.

Okula hazır bulunuşluk ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi sonucunda okula hazır bulunuşluğun; yaş, okul öncesi eğitim alma, sosyoekonomik düzey, kardeş sahibi olma, anne baba eğitimi, aile katılımı gibi değişkenler açısından farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca zihinsel gelişim, dil gelişimi, çeşitli destek eğitim programları ve alternatif eğitimlerin de okula hazır bulunuşluğa katkı sağladığı tespit edilmiştir.

2.3.3. Duygu Düzenleme Becerisi ve Okula Hazır Bulunuşluk ile İlgili Ortak Araştırmalar

White (2008) araştırmasında sosyal beceriler, duygu düzenleme ve akademik hazırlık arasındaki ilişkiyi ve duygu düzenleme becerisinin sosyal beceriler ile akademik hazırlık üzerindeki etkisini incelemiştir. Erken Head Start (Early Head Start) programını kullanarak sosyoekonomik düzeyi düşük 83 okul öncesi çocuğu ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda duygu düzenleme becerisi ile akademik beceriler arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Graziano, Reavis, Keane ve Calkins (2007)' ın yaptığı araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmişlerdir. Beş yaşındaki 325 okul öncesi çocuğu ile çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre duygu düzenleme becerilerinin bilişsel işlemleri, öğrenci-öğretmen ilişkisinin boyutunu ve akademik başarıyı etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca bulguların duygu düzenleme becerisinin ve öğrenci-öğretmen ilişki kalitesinin çocukların akademik başarılarındaki önemini vurguladığı görülmektedir.

Trentacosta ve Izard (2007) araştırmalarında duygusal yeterlilik ve akademik beceriler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada sosyoekonomik düzeyi düşük 193 anaokulu çocuğunun duygusal yeterlilikleri değerlendirilerek 142 sinin birinci sınıfta tekrar takibi yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre duygu düzenlemesi yüksek olan çocukların dikkat ve akademik başarılarının yüksek olduğu belirtilmiştir.

Ayrıca duygusal yeterliliklerden duygu bilgisi ile akademik yeterlilikleri inceleyen Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman ve Youngstrom (2001) ekonomik olarak dezavantajlı çocuklarla çalışmışlardır. 72 çocuk 5 yaşından 9 yaşına kadar izlenmiştir. Araştırma

sonuçlarına göre verilen duygu eğitimlerinin çocuklarda sözel yetenekleri ve akademik başarıyı etkilediği ve bu etkilerin de kalıcı olduğu ortaya konmuştur.

Duygusal yeterlilik becerilerinden duygu düzenleme ve duygu bilgisinin okula hazır bulunuşluğa etkisi üzerine yapılan araştırmalarda duygusal becerilerin okula hazır bulunuşluk, akademik başarı, akran ilişkileri, erken okuryazarlık, öğretmen öğrenci ilişkisi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada 60-78 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesine için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2002). Mevcut araştırmada da çocukların duygu düzenleme becerileri ile okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında nasıl bir ilişkinin olduğu, birbirlerini nasıl ve ne yönde etkiledikleri araştırılmıştır.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinin bir merkeze bağlı bir adette merkeze bağlı olmayan toplam iki ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm anasınıfı ve anaokuluna devam eden 60-78 aylık çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinin bir merkeze bağlı bir adette merkeze bağlı olmayan toplam iki ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarına devam eden normal gelişim gösteren 60-78 aylık 150 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan çocuklar, her sınıftan 3 kız 3 erkek olacak şekilde normal gelişim gösteren ve Türkçe iletişim kurabilen çocukların arasından rastgele seçilmiştir. Toplamda 150 (75 kız, 75 erkek) çocuğa ulaşılmıştır. Ayrıca, veri toplama aşamasında farklı görüşme teknikleri kullanıldığından göçmen ve özel gereksinimi olan çocuklar çalışmaya dahil edilmemiştir.

Okula hazır bulunuşluğu doğru ve zamanında ölçmek için araştırma uygulamasına eğitim öğretim yılının tamamlanmasına yakın Nisan ayında başlanmış ve dönem sonuna kadar devam etmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocuklar ve aileleri hakkında demografik bilgiler edinmek için Kişisel Bilgi Formu (EK 1); çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek için Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Duygu düzenleme ölçeğini kullanabilmek için gerekli izinler uyarlama çalışmasını yapan araştırmacılardan alınmıştır (EK 2). Çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini değerlendirebilmek için Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (MİHÖ) Uygulama Formu kullanılmıştır. Bu ölçeği uygulayabilmek için gerekli olan eğitim sonucunda sertifika alınmıştır (EK 3).

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan, çocuklar ve ailelerine yönelik kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu, çocuk, anne-baba ve kardeşler ile ilgili sorular içermektedir. Bu formda çocuğun cinsiyeti, doğum tarihi, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba yaşı, anne-babanın medeni durumu, ailenin sosyoekonomik durumu, anne-baba eğitim düzeyi ve anne-baba çalışma durumu ilgili sorulardan oluşmuştur (EK 1).

3.3.2. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDO)

Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Checklist -ERC) Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiştir. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDO), okul öncesi ve okul çağındaki çocukların duygusal tepkiselliği ve duyguların ortamın koşullarına göre düzenlenip ifade edilmesini değerlendirmektedir. 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü likert tipi anneler ya da öğretmenler tarafından doldurulabilen bir ölçektir. “Değişkenlik-Olumsuzluk” (lability/negativity) ve “Duygu Düzenleme” (emotion regulation) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu; duygu durum değişkenliği, duygu düzenleme gücü ve değişken yapıdaki ruh halini değerlendirmeye ilişkin maddelerin olduğu boyutudur. Bu alt boyutun puanı, ölçekte bulunan belirli maddelerin ters puanlanmasıyla elde edilmektedir. Duygu Düzenleme alt boyutundaysa içinde bulunan ortama uygun duygunun sergilenmesine ilişkin maddelerin olduğu boyutudur. Ölçekteki tüm olumsuz maddeler ters puanlanarak toplam bileşik duygu

düzenleme puanına ulaşılabilinmektedir. Bu ölçekte iç tutarlık katsayıları değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu için ,96, duygu düzenleme alt boyutu için ,86'dır. Bileşik toplam duygu düzenleme iç tutarlık katsayısı ,89 olarak hesaplanmıştır (Shields & Cicchetti, 1997).

Ülkemizde duygu düzenleme ölçeği, Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmaları sonucunda ölçeğin anne formu için toplam ölçek iç tutarlılığının ,73; öğretmen formu için ise ,75 olarak hesaplandığı bildirilmiştir.

Mevcut araştırmada duygu düzenleme ölçeği değişkenliği/ olumsuz alt boyutunun ,82 ve duygu düzenleme alt boyutunun ise ,88 iç tutarlığa sahip olduğu hesaplanmıştır. Ölçeğin maddelerine verilen cevapların güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Duygu düzenleme ölçeği örnek maddeleri ekte yer almaktadır (EK 4).

3.3.3.Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (MİHO)

Polat Unutkan (2003) tarafından 60-78 aylık çocuklar için geliştirilen ve standardizasyonu yapılan Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (MİHÖ) 60- 78 aylık çocukların gelişim alanlarında ve çeşitli becerilerde okula hazır bulunuşluklarını ölçmek amacıyla Türk çocuklarına özgü olarak hazırlanmıştır. Gelişim Formu ve Uygulama Formu olarak iki formdan oluşmaktadır. MİHÖ Polat tarafından verilen eğitimi alarak uygulama yetkisine sahip uygulamacılar tarafından kullanılabilir. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Gelişim formu; zihin-dil gelişimi (74 madde), sosyal-duygusal gelişim (40 madde), fiziksel gelişim (23 madde) ve özbakım becerileri (16 madde) olmak üzere dört alt ölçekten oluşmaktadır. Bu form anne veya öğretmenler tarafından yapılabilmektedir. Uygulama formu; matematik becerileri (dikkat, hafıza, rakam tanıma, arttırma-eksiltme, sıralama becerileri üzerine 46 madde), fen becerileri (tümevarım, tümdengelim, neden-sonuç ilişkisi, problem çözme becerileri üzerine 14 soru), ses çalışmaları (sesleri tanıma becerileri üzerine 8 soru), çizgi çalışmaları (kalemi doğru kullanma becerisi üzerine 3 soru) ve labirent çalışmaları (2 soru) üzere 5 alt ölçekten oluşmuş bir kitapçıktır. Uygulama formunun test-tekrar test güvenirliği $r = 0,93$, $p < ,01$, iç tutarlılık katsayısı da ,93'tür. Geçerlilik çalışması olarak da faktör yapısı, faktör analizi yapılarak çıkarılmıştır. Çalışmada kullanılacak uygulama formunun alt boyutlarının cronbach alpha iç tutarlık katsayıları; matematik çalışmaları için; ,96; ses çalışmaları için; ,88; fen çalışmaları için; ,86; çizgi çalışmaları için; ,81 ve labirent çalışmaları için; ,95 olarak bulunmuştur Geçerlik çalışması altında faktör analizi yapılarak faktör yapısı çıkartılmıştır (Polat Unutkan, 2003).

Mevcut araştırmada Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinde iki değerli ölçümlenmiş maddelerde kullanılan Kuder-Richardson 20 güvenirlik analizi yapılmıştır. Matematik becerileri alt boyutu güvenirlik değeri ,93; fen becerileri alt boyutu güvenirlik değeri ,49; ses çalışmaları alt boyutu güvenirlik değeri ,72; çizgi çalışmaları alt boyutu güvenirlik değeri ,47; labirentler alt boyutu güvenirlik değeri ,61 ve uygulama formu toplam puanı için güvenirlik değeri ,93 olarak bulunmuştur.

3.4.Verilerin Toplanması

Veri toplama öncesinde şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırmanın gerçekleştirileceği merkeze bağlı bir adette merkeze bağlı olmayan toplam iki ilçesinde uygulama yapmak amacıyla gerekli izinler alınmıştır (EK 5). Sonra uygulama yapılacak okullara, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinle gidilerek okul yöneticileri ve öğretmenler araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Daha sonra öğretmenlerden sınıfında uygun özellikteki çocuklar arasından rastgele 6 ocuk seçmesi istenmiştir. Çalışmaya katılmak istemeyen veya uygulama esnasında devam etmek istemeyen çocukların olma ihtimaline karşın veri kaybını engellemek amacıyla her öğretmenden ayrıca bir bekleme listesi oluşturması da istenmiştir. Bu ocukların velilerinin tümünden Gönüllü Onam Formu ile izin alınmıştır (EK 6). Velilerden izinler tamamlanınca her çocukla birebir olacak şekilde sessiz ve az uyarıcının olduğu bir ortamda uygulama formu araştırmacı tarafından çocuklara uygulanmıştır. Uygulama öncesi çocuklara bilgi verilmiştir. Uygulamada ölçek kurallarına dikkat edilmiştir. Uygulama esnasında devam etmek istemeyen çocuklar zorlanmamıştır. Ölçek yarıda kesilerek bekleme listesinden başka bir çocukla yeni bir uygulama yapılmıştır. Çalışmaya dâhil olmayan ocuktardan da ölçek uygulamasına katılım göstermek isteyenlerle dışlanmış hissetmemeleri için kısa bir etkinlik yapılmıştır. Uygulama formu uygulanan her ocuk için öğretmenine Duygu Düzenleme Ölçeği; ailesine Kişisel Bilgi Formu doldurtulmuştur. Uygulama yapılan öğrencinin Duygu Düzenleme Ölçeği aynı gün içinde öğretmeni tarafından da doldurulmuştur.

3.5.Verilerin Analizi

Ölçek ve formlardan elde edilen veriler SPSS (The Statistical Packet for The Social Sciences) paket program kullanılarak analiz edilmiştir.

Çocukların duygu düzenleme puanları ile okula hazır bulunuşuk düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasına bakmak için T-Testi; doğum sırası, sosyoekonomik durum, ebeveyn

eğitim ve çalışma durumuna göre farklılaşmasını incelemek amacıyla da ANOVA analizi kullanılmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin ocuk yaşı, ebeveyn yaşı, kardeş sayısı değişkenleri ile arasındaki ilişkiyi yorumlayabilmek amacıyla korelasyon katsayılarına bakılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçları ile çalışma grubundan toplanan veriler araştırmanın amacı ve alt problemlerine uygun bulgular ve yorumlar verilmiştir.

4.1.Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Ailelerin Demografik Özelliklerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler								
Yaşadığı ilçe		Merkez İlçe	Diğer İlçe				Toplam	
Cinsiyet	f	40	110				150	
	%	26,7	73,3				100	
		Kız	Erkek					
	f	75	75					
Doğum sırası	%	50	50					
		1,	2,	3,	4+			
	f	54	46	22	28			
	%	36,0	30,7	14,7	18,7			
Medeni durum		Evli birlikte	Evli ayrı	Boşanmış	Vefat			
	f	146	2	1	1			
	%	97,3	1,3	0,7	0,7			
	Ekonomik durum		Çok düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok yüksek	
f		10	19	99	22	0		
%		6,7	12,7	66,0	14,7			
Anne eğitim			Okuryazar değil	Okuryazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
	f	21	28	31	11	24	35	
	%	14,0	18,7	20,7	7,3	16,0	23,3	
	Baba eğitim		Okuryazar değil	Okuryazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
f		5	22	18	22	29	53	1
%		3,3	14,7	12,0	14,7	19,3	35,3	0,7
Anne çalışma durumu			İş Arıyor	Çalışmıyor	Çalışıyor	Emekli		
	f	18	98	34				
	%	12,0	65,3	22,7				
	Baba çalışma durumu		İş Arıyor	Çalışmıyor	Çalışıyor	Emekli	Vefat	
f		3	2	143	1	1		
%		2,0	1,3	95,3	0,7	0,7		

Tablo 1 incelendiğinde, Şanlıurfa ilinin merkez ilçesinden 40 (% 26,7), merkez olmayan ilçesinden de 110 (% 73,3) çocuğun araştırmaya katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların cinsiyet dağılımına bakıldığında 75'inin kız (% 50), 75'inin ise erkek (% 50) olduğu görülmektedir. Çocukların doğum sıraları incelendiğinde ise 54'ünün (%

36) birinci çocuk, 46'sının (% 30,7) ikinci çocuk, 22'sinin (% 14,7) üçüncü çocuk ve geriye kalan 28'inin ise (% 18,7) dördüncü veya daha sonra doğan çocuk olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin medeni durumu incelendiğinde 146 ebeveynin (% 97,3) evli olup birlikte yaşadığı, 2 ebeveynin (% 1,3) evli olduğu ancak ayrı yaşadığı, 1 ebeveynin (% 0,7) boşanmış olduğu ve 1 ebeveynin de (% 0,7) eş vefatı (çocuğun babası) yaşadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan aileler sosyoekonomik durumlarını şu şekilde belirtmişlerdir: Ailelerin 10'u (% 6,7) çok düşük, 19'u (% 12,7) düşük, 99'u (% 66) orta, 22'si (% 14,7) ise yüksek ekonomik duruma sahiptir. Anne eğitim durumlarına bakıldığında, 21 annenin (% 14) okuma yazma bilmediği, 28 annenin (% 18,7) okuma yazma bildiği ancak ilkokulu bitirmediği, 31 annenin (% 20,7) ilkokul mezunu olduğu, 11 annenin (% 7,3) ortaokul mezunu olduğu, 24 annenin (% 16) lise mezunu olduğu ve 35 annenin (% 23,3) ise lisans mezunu olduğu görülmektedir. Babalarının eğitim durumları ise 5 babanın (% 3,3) okuma yazma bilmediği, 22 babanın (% 14,7) okuma yazma bildiği ancak ilkokulu bitirmediği, 18 babanın (% 12) ilkokul mezunu, 22 babanın (% 14,7) ortaokul mezunu, 29 babanın (% 19,3) lise mezunu ve 53 babanın (% 23,3) ise lisans mezunu olduğu şeklindedir. Araştırmaya katılan annelerin çalışma durumlarına bakıldığında 18 annenin (%12) çalışmadığı ancak iş aradığı, 98 annenin (% 65,3) çalışmadığı ve iş aramadığı, 34 (% 22,7) annenin ise çalıştığı görülmektedir. Baba çalışma durumlarına bakıldığında ise 3 babanın (% 2) çalışmadığı ancak iş aradığı, 2 babanın (% 1,3) çalışmadığı ve iş aramadığı, 143 babanın (% 95,3) çalıştığı ve 1 babanında (% 0,7) emekli olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Çocukların Yaşı, Kardeş Sayısı ve Ebeveyn Yaşları Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	n	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Çocuk yaşı	150	60	76	68,85	3,71	-,38	,47
Kardeş sayısı	150	0	9	2,33	1,60	1,33	2,55
Anne yaşı	150	22	52	33,64	6,15	,67	,02
Baba yaşı	149	24	56	37,38	6,61	,44	-,42

Tablo 2 de, çocuk yaşlarının aylık olarak en düşük 60 ay, en yüksek 76 ay olduğu, yaş ortalamalarının 69 ay, standart sapmasının ise 3,7 olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin en

az tek çocuğa sahip oldukları, en fazla 10 çocuğa sahip oldukları, sahip olunan çocuk sayısı ortalamasının 2 ve standart sapmasının 1,6 olduğu görülmektedir. Annelerin en düşük 22 yaşında olduğu ve en yüksek 52 yaşında olduğu görülmektedir. Ayrıca annelerin yaşları ortalaması 33,6 ve standart sapması 6,1 dir. Babaların yaşı ise en düşük 24, en yüksek 56, yaş ortalamaları 37,4 ve standart sapması 6,6 dir.

4.2. Duygu Düzenleme ve Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeklerinin Tanımlayıcı İstatistik Bulguları

Tablo 3

Duygu Düzenleme ve Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeklerine Ait Betimsel İstatistikler ve Güvenirlilik Değerleri

Ölçekler	Güvenirlilik değeri	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	SS	Basıklık	Çarpıklık
#MİHO Matematik Becerileri	,93	10	46	28,59	9,45	,25	-,88
MİHO Fen Becerileri	,49	3	14	9,47	1,89	-,56	,91
MİHO Ses Çalışmaları	,72	0	8	2,24	1,65	,08	-,54
MİHO Çizgi Çalışmaları	,47	0	3	1,44	,91	-,06	-,80
MİHO Labirent	,61	0	2	,67	,80	,68	-1,11
MİHO Toplam	,93	20	66	42,41	11,90	,24	-,73
-D/O	,82	1,07	3,13	1,79	,5018	,88	,06
+DD	,88	1,75	4,00	3,17	,5046	-,27	-,31

#.MİHÖ marmara ilkokula hazır oluş ölçeği.

-.D/O duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu.

+.DD duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme alt boyutu.

Tablo 3 incelendiğinde, Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeği matematik alt boyutunun aritmetik ortalaması 28,59, standart sapması 9,45 alınan en düşük puan 10 ve en yüksek puansa 46'dır. Fen becerileri alt boyutunda ise alınan en düşük puan 3, alınan en yüksek puan 14, aritmetik ortalaması 9,47 ve standart sapması 1,89'dur. Ses çalışmaları alt

boyutunun aritmetik ortalaması 2,24, standart sapması 1,65 alınan en düşük puan 0 ve en yüksek puansa 8'dir. Çizgi çalışmaları alt boyutunun aritmetik ortalaması 1,44, standart sapması ,908, alınan en düşük puan 0 ve en yüksek puansa 3'tür. Labirentler alt boyutunda ise alınan en düşük puan 0, alınan en yüksek puan 3, aritmetik ortalaması ,67 ve standart sapması ,800'dür. Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeği uygulama formu toplam puanlarına bakıldığında ölçekten en az 20, en çok 60 puan alındığı, aritmetik ortalamasının 42,41, standart sapmasının ise 11,90 olduğu görülmektedir. Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinde iki değerli ölçümlenmiş maddelerde için kullanılan Kuder-Richardson 20 güvenirlik analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre matematik becerileri alt boyutu güvenirlik değeri 0,93, fen becerileri alt boyutu güvenirlik değeri 0,49, ses çalışmaları alt boyutu güvenirlik değeri 0,72, çizgi çalışmaları alt boyutu güvenirlik değeri 0,47, labirentler alt boyutu güvenirlik değeri 0,61 ve uygulama formu toplam puanı 0,93 olarak çıkmıştır. Değerler $0,60 \leq \alpha < 0,80$ olduğu için ölçeğin maddelerine verilen cevapların güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3'e bakıldığında duygu düzenleme ölçeği duygu durum değişkenliği/ olumsuzluk alt ölçeğinden alınan puan ortalamalarının 1,76 ve standart sapmasının ,5018 olduğu görülmektedir. Bu ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik analizi ile hesaplanmıştır. Bu alt boyutun güvenirlik katsayısı ,82 olarak saptanmış ve ölçeğin maddelerine verilen cevapların güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Duygu düzenleme alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının 3,17 ve standart sapmasının ,5046 olduğu görülmektedir. Ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı ,88 olarak saptanmış ve ölçek maddelerine verilen cevapların güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.3.Duygu Düzenleme ve Marmara  lkokula Hazır Oluş  l eklerine İlişkin T-Testi ve ANOVA Bulguları

Tablo 4

Duygu Düzenleme  l eği Alt  l ek Puanlarının  ocukların Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları

Duygu Düzenleme �l�eği Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Duygu	Kız	75	1,66	0,43			
Değişkenlik/	Erkek	75	1,91	0,54	148	-3,10	0,002**
Olumsuzluk	Kız	75	3,20	0,50			
Duygu	Erkek	75	3,15	0,51	148	0,71	0,48
Düzenleme							

** p<,01

Tablo 4 incelendiğinde çocukların duygu düzenleme  l eği değişkenlik/olumsuzluk alt ölçek puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir, t (148)= -3,10, p<,01. Erkek  ocukların duygu düzenleme olumsuzluk puanları ($\bar{X}$ =1,91), kız çocukların ($\bar{X}$ =1,66) duygu düzenleme olumsuzluk puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede daha fazladır. Duygu düzenleme alt ölçek puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir t (148)= ,71, p>,05.

Tablo 5

Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (Uygulama Formu Toplam ve Alt Ölçekleri) Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları

#MİHO	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Matematik Becerileri	Kız	75	28,24	8,99	-0,46	148	0,65
	Erkek	75	28,95	9,93			
Fen Becerileri	Kız	75	9,39	2,12	-0,57	148	0,58
	Erkek	75	9,56	1,63			
Ses Çalışmaları	Kız	75	2,39	1,65	1,09	148	0,28
	Erkek	75	2,09	1,65			
Çizgi Çalışmaları	Kız	75	1,48	0,97	0,54	148	0,59
	Erkek	75	1,40	0,85			
Labirentler	Kız	75	0,73	0,81	1,02	148	0,31
	Erkek	75	0,60	0,79			
Uygulama Formu Toplamı	Kız	75	42,23	11,42	-0,19	148	0,85
	Erkek	75	42,60	12,42			

* $p < ,05$

#.MİHÖ marmara ilkokula hazır oluş ölçeği.

Tablo 5 incelendiğinde, matematik becerileri puanları $t(148) = -,46$, $p > ,05$, fen becerileri puanları $t(148) = -,57$, $p > ,05$, ses çalışmaları puanları $t(148) = 1,090$, $p > ,05$, çizgi çalışmaları puanları $t(148) = ,54$, $p > ,05$, labirent puanları $t(148) = 1,02$, $p > ,05$ ve uygulama formu toplam puanları $t(148) = -,19$, $p > ,05$ cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 6

Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Ölçek Puanlarının Çocukların Doğum Sırasına Göre ANOVA Sonuçları

Duygu Düzenleme Ölçeği	Doğum Sırası	n	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Duygu Değişkenlik/ Olumsuzluk Alt Boyutu	İlk Çocuk	54	1,83	,50						
	İkinci Çocuk	46	1,74	,46	Gruplar arası	,45	3	,15		
	Üçüncü Çocuk	22	1,71	,53					,59	,62
	Dört ve Daha Sonrası	28	1,84	,56	Gruplar içi	37,1	146	,25		
Duygu Düzenleme Alt Boyutu	İlk Çocuk	54	3,14	,50						
	İkinci Çocuk	46	3,23	,47	Gruplar arası	,94	3	,31		
	Üçüncü Çocuk	22	3,30	,55					1,24	,30
	Dört ve Daha Sonrası	28	3,05	,54	Gruplar içi	37,1	146	,25		

* p<,05

Tablo 6'ya bakıldığında çocukların duygu değişkenlik/olumsuzluk puanları $F(3,146) = ,59$, $p > ,05$ doğum sıraları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aynı zamanda duygu düzenleme $F(3,146) = ,30$, $p > ,05$ puanlarında da doğum sırası bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle çocukların duygu düzenleme becerileri, doğum sırasına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği(Uygulama Formu Toplam ve Alt Ölçekleri) Puanlarının Doğum Sırasına Göre ANOVA Sonuçları

#MIHO	Doğum Sırası	n	$\bar{X}$	SS	Varyanın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler farkı	F	p	Anlamlı fark
Matematik Becerileri	İlk Çocuk	54	29,30	10,27	Gruplar arası	340,09	3	113,36	1,28	,29	
	İkinci Çocuk	46	29,78	8,79							
	Üçüncü Çocuk	22	28,14	8,64	Gruplar içi	12960,11	146	88,77			
	Dört ve daha sonrası	28	25,64	9,28							
Fen Becerileri	İlk Çocuk	54	9,48	1,90	Gruplar arası	20,41	3	6,81	1,95	,12	
	İkinci Çocuk	46	9,52	1,60							
	Üçüncü Çocuk	22	10,14	1,83	Gruplar içi	508,98	146	3,49			
	Dört ve daha sonrası	28	8,86	2,21							
Ses Çalışmaları	İlk Çocuk	54	2,26	1,71	Gruplar arası	11,23	3	3,74	1,40	,25	
	İkinci Çocuk	46	2,30	1,59							
	Üçüncü Çocuk	22	2,68	1,59	Gruplar içi	394,13	146	2,70			
	Dört ve daha sonrası	28	1,75	1,65							
Çizgi Çalışmaları	İlk Çocuk	54	1,37	0,98	Gruplar arası	6,62	3	2,21	2,77	,04*	2>4
	İkinci Çocuk	46	1,74	0,85							
	Üçüncü Çocuk	22	1,32	0,72	Gruplar içi	116,34	146	0,80			
	Dört ve daha sonrası	28	1,18	0,90							
Labirentler	İlk Çocuk	54	,76	0,82	Gruplar arası	6,20	3	2,10	3,39	,02*	2>4
	İkinci Çocuk	46	,80	0,81							
	Üçüncü Çocuk	22	,68	0,89	Gruplar içi	89,13	146	,61			
	Dört ve daha sonrası	28	,25	0,52							
Uygulama Formu Toplamı	İlk Çocuk	54	43,17	13,07	Gruplar arası	803,89	3	267,0	1,93	,13	
	İkinci Çocuk	46	44,15	10,79							
	Üçüncü Çocuk	22	42,95	10,54	Gruplar içi	20266,50	146	138,8			
	Dört ve daha sonrası	28	37,68	11,61							

* p<,05

#.MİHÖ marmara ilkokula hazır oluş ölçeği.

Gruplar: 1= ilk çocuk, 2= ikinci çocuk, 3= üçüncü çocuk, 4=dört ve sonrası

Tablo 7'ye bakıldığında, çocukların matematik becerileri puanları $F(3,146)= 1,28$, $p>,05$, fen becerileri puanları $F(3,146)= 1,95$, $p>,05$, ses çalışmaları puanları $F(3,146)= 1,40$,

$p>,05$ ve uygulama formu toplam puanları $F(3,146)= 1,93$, $p>,05$ dikkate alındığında okula hazır bulunuşluk becerilerinin doğum sıralarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Yani, çocukların matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları açısından okula hazır bulunuşluk durumları doğum sırasına bağlı olarak farklılaşmamaktadır. Ancak çizgi çalışmaları $F(3,146) = 2,77$, $p<,05$ ve labirentler $F(3,146)= 3,39$, $p<,05$ alt boyutları doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın hangi sıralar arasında olduğunu anlamak amacıyla yapılan Tukey Hsd testinin sonuçlarına göre, çizgi çalışmalarında ikinci çocuk ($\bar{X}=1,74$) olanların dört ve daha sonrası doğan ($\bar{X}=1,18$) çocuklara göre anlamlı olarak daha başarılı olduğu görülmektedir. Labirentler alt boyuntunda ise ilk ($\bar{X}=,76$) ve ikinci ($\bar{X}=,80$) sırada doğan çocukların, dört ve daha sonraki ($\bar{X}=,25$) sıralarda doğanlara göre daha başarılı oldukları görülmektedir.

Tablo 8

Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Aile Sosyoekonomik Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları	Sosyo-ekonomik Durum	n	$\bar{X}$	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Duygu Değişkenlik/ Olumsuzluk Alt Boyutu	Çok Düşük	10	2,04	0,51							
	Düşük	19	1,93	0,61	Gruplar arası	1,34	3	,45			
	Orta	99	1,73	0,48					1,82	,15	
	Yüksek	22	1,80	0,48	Gruplar içi	36,17	146	,25			
Duygu Düzenleme Alt Boyutu	Çok Düşük	10	2,81	0,54							
	Düşük	19	3,02	0,54	Gruplar arası	2,16	3	,72			
	Orta	99	3,22	0,51					2,93	,04*	4>1
	Yüksek	22	3,27	0,32	Gruplar içi	35,78	146	,25			

* $p<,05$

Gruplar: 1= çok düşük, 2= düşük, 3= orta, 4=yüksek

Tablo 8 incelendiğinde çocukların duygu değişkenlik/olumsuzluk puanları ailelerin sosyoekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir $F(3,146)= 1,82$, $p>,05$. Duygu düzenleme alt puanları ise ailelerin sosyoekonomik durumuna göre anlamlı

farklılık göstermektedir $F(3,146) = 2,93$, $p < ,05$. İstatistiksel olarak farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla yapılan Dunnett C testinin sonuçlarına aile sosyoekonomik durumu yüksek ($\bar{X} = 3,27$) olarak belirtilen çocukların duygu düzenleme alt boyut becerileri puanlarının, çok düşük ($\bar{X} = 2,81$) olarak belirtilen çocuklarınkinden göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9

Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği(Uygulama Formu Toplam ve Alt Ölçekleri) Puanlarının Aile Sosyoekonomik Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

#MİHO	Sosyoekonomik durum	n	$\bar{X}$	SS	Varyanın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler farkı	F	p	Anlamlı fak
Matematik Becerileri	Çok Düşük	10	19,50	5,40	Gruplar arası	1452,41	3	484,14	5,97	,001**	4>1
	Düşük	19	25,47	7,20							3>1
	Orta	99	29,15	9,20	Gruplar içi	11847,78	146	81,15			
	Yüksek	22	32,91	10,60							
Fen Becerileri	Çok Düşük	10	9,50	1,78	Gruplar arası	1,67	3	,56	,15	,93	
	Düşük	19	9,21	2,46							
	Orta	99	9,49	1,75	Gruplar içi	527,72	146	3,62			
	Yüksek	22	9,59	2,06							
Ses Çalışmaları	Çok Düşük	10	,50	1,08	Gruplar arası	38,08	3	12,69	5,05	,002**	4>1
	Düşük	19	2,53	1,71							2>1
	Orta	99	2,24	1,63	Gruplar içi	367,28	146	2,52			3>1
	Yüksek	22	2,77	1,45							
Çizgi Çalışmaları	Çok Düşük	10	,50	0,71	Gruplar arası	10,52	3	3,51	4,55	,004**	4>1
	Düşük	19	1,37	0,90							3>1
	Orta	99	1,49	0,85	Gruplar içi	112,44	146	,770			
	Yüksek	22	1,68	1,04							
Labirentler	Çok Düşük	10	,10	0,32	Gruplar arası	7,09	3	2,36	3,91	,010*	4>1
	Düşük	19	,47	0,77							
	Orta	99	,68	0,81	Gruplar içi	88,25	146	,60			
	Yüksek	22	1,05	0,79							
Uygulama Formu Toplamı	Çok Düşük	10	30,10	7,32	Gruplar arası	2458,89	3	819,63	6,43	,000**	4>1
	Düşük	19	39,05	8,99							3>1
	Orta	99	43,06	11,30	Gruplar içi	18611,48	146	127,48			
	Yüksek	22	48,00	14,07							

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

#.MİHÖ marmara ilkokula hazır oluş ölçeği.

Gruplar: 1= çok düşük, 2= düşük, 3= orta, 4=yüksek

Tablo 9'a bakıldığında, çocukların fen becerileri puanlarının ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre farklılaşmadığı görülmektedir $F(3,146)=,154$, $p>,05$. Çocukların matematik becerileri puanları $F(3,146)= 5,97$, $p<,01$, ses çalışmaları puanları $F(3,146)= 5,05$, $p<,01$, çizgi çalışmaları puanlarının $F(3,146)= 4,55$, $p<,01$, labirentler puanlarının $F(3,146)= 3,91$, $p<,05$ ve toplam puanlarının ise $F(3,146)= 6,43$, $p<,01$ ailelerin sosyoekonomik durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. İstatistiksel olarak farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla yapılan Tukey HSD posthoc testine göre sosyoekonomik durumu yüksek ($\bar{X}=32,91$) ve orta ($\bar{X}=29,15$) olan çocukların matematik becerileri, çok düşük ($\bar{X}=19,50$) olanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Sosyoekonomik durumu yüksek ($\bar{X}=2,77$), düşük ($\bar{X}=2,53$) ve orta ($\bar{X}=2,24$) olan çocukların ses çalışmaları alt boyut puanlarının sosyoekonomik durumu çok düşük ($\bar{X}=,50$) olan çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sosyoekonomik durumu yüksek ($\bar{X}=1,68$) ve orta ($\bar{X}=1,49$) olan çocukların çizgi çalışmaları alt boyut puanlarının sosyoekonomik durumu çok düşük ($\bar{X}=,50$) olan çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Labirent alt boyutunda sosyoekonomik durumu yüksek ($\bar{X}=1,05$) olan çocukların sosyoekonomik durumu çok düşük ($\bar{X}=,10$) olan çocuklara göre puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sosyoekonomik durumu yüksek ($\bar{X}=48,00$) ve orta ($\bar{X}=43,06$) olan çocukların uygulama formu toplam puanlarının sosyoekonomik durumu çok düşük ($\bar{X}=30,10$) olan çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 10

Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
-D/O	Okuryazar değil	21	2,03	,47						6>1
	Okuryazar	28	1,70	,56	Gruplar arası	2,95	5	,59		
	İlkokul	31	1,82	,53				2,46	,04*	
	Ortaokul	11	2,00	,51						
	Lise	24	1,76	,43	Gruplar içi	34,57	144	,24		
	Üniversite	35	1,63	,43						
+DD	Okuryazar değil	21	2,91	0,49						
	Okuryazar	28	3,30	0,62	Gruplar arası	,270	5	,54		
	İlkokul	31	3,10	0,44				2,21	,06	
	Ortaokul	11	3,15	0,45						
	Lise	24	3,15	0,44	Gruplar içi	35,23	144	,25		
	Üniversite	35	3,32	0,47						

* p<,05

-D/O. duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu.

+DD. duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme alt boyutu.

Gruplar: 1= okuryazar değil, 2= okuryazar, 3= ilkokul, 4= ortaokul, 5=lise, 6=üniversite

Tablo 10 incelendiğinde, çocukların duygu değişkenlik/olumsuzluk alt ölçek puanları annelerin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir $F(5,144) = 2,46$, $p < ,05$. İstatistiksel olarak farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla yapılan Tukey HSD posthoc testine göre, annesi üniversite mezunu ($\bar{X} = 1,63$) olan çocukların duygu durum değişkenlikve olumsuz duyguları gösterme puanları annesi okuma yazma bilmeyen ($\bar{X} = 2,03$) çocuklara göre anlamlı olarak daha düşüktür. Yani anne eğitim düzeyi düştükçe çocukların duygu durum değişkenliği ile olumsuz duygu gösterme eğilimleri artmaktadır. Ayrıca tablo 10 incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme alt boyut puanlarının annelerin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği $F(5,144) = 2,21$, $p > ,05$ görülmektedir.

Tablo 11

Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (Uygulama Formu Toplam ve Alt Ölçekleri)
Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

#MİHO	Anne eğitim durumu	n	$\bar{X}$	SS	Varyanın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler farkı	F	p	Anlamlı fark
Matematik Becerileri	Okuryazar değil	21	25,48	9,02	Gruplar arası	2662,29	5	532,46	7,21	,00**	6>1
	Okuryazar	28	22,18	4,85							
	İlkokul	31	28,29	8,45							
	Ortaokul	11	28,00	7,95	Gruplar içi	10637,90	144	73,87			6>2
	Lise	24	31,13	10,24							
	Üniversite	35	34,31	9,67							
Fen Becerileri	Okuryazar değil	21	8,71	2,81	Gruplar arası	28,01	5	5,60	1,61	,16	
	Okuryazar	28	9,00	1,98							
	İlkokul	31	9,68	1,30							
	Ortaokul	11	9,55	1,12	Gruplar içi	501,38	144	3,48			
	Lise	24	9,88	1,48							
	Üniversite	35	9,83	1,90							
Ses Çalışmaları	Okuryazar değil	21	2,48	2,11	Gruplar arası	66,27	5	13,25	5,63	,00**	5>2
	Okuryazar	28	1,29	1,46							
	İlkokul	31	1,94	1,61							
	Ortaokul	11	1,36	,92	Gruplar içi	339,09	144	2,35			
	Lise	24	2,92	1,35							
	Üniversite	35	2,94	1,37							
Çizgi Çalışmaları	Okuryazar değil	21	1,33	,91	Gruplar arası	10,31	5	2,06	2,64	,03*	6>2
	Okuryazar	28	1,10	,94							
	İlkokul	31	1,32	,79							
	Ortaokul	11	1,36	,51	Gruplar içi	112,65	144	,78			
	Lise	24	1,58	1,02							
	Üniversite	35	1,83	,89							
Labirentler	Okuryazar değil	21	,19	,40	Gruplar arası	16,81	5	3,36	6,17	,000**	6>1
	Okuryazar	28	,54	,79							
	İlkokul	31	,45	,68							
	Ortaokul	11	,64	,81	Gruplar içi	78,52	144	,55			6>2
	Lise	24	,75	,85							
	Üniversite	35	1,20	,80							
Uygulama Toplam Puanları	Okuryazar değil	21	38,19	11,02	Gruplar arası	4793,55	5	958,71	8,48	,000**	6>1
	Okuryazar	28	34,07	6,68							

İlkokul	31	41,68	10,46					6>2
Ortaokul	11	40,91	7,93					
Lise	24	46,25	12,31					5>2
Üniversite	35	50,11	12,42	Gruplar içi	16276,82	144	113,03	6>3

* p<,05; ** p<,01

#MİHÖ. marmara ilkokula hazır oluş ölçeği.

Gruplar: 1= okuryazar değil, 2= okuryazar, 3= ilkokul, 4= ortaokul, 5=lise, 6=üniversite

Tablo 11'e bakıldığında, çocukların fen becerileri $F(5,144) = 1,61$, $p>,05$ alt puanları annelerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak çocukların matematik beceri puanlarının $f(5,144)= 7,21$, $p<,01$, ses çalışma puanlarının $f(5,144)= 5,63$, $p<,01$, çizgi çalışma puanlarının $f(5,144)= 2,64$, $p<,05$, labirent puanlarının $f(5,144)= 6,17$, $p<,01$ ve uygulama formu toplam puanlarının $f(5,144)= 8,48$, $p<,01$ annelerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. İstatistiksel olarak farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla yapılan Tukey HSD posthoc testine göre annesi üniversite mezunu ($\bar{X}=34,31$) çocukların matematik becerileri, annesi okuryazar olmayan ($\bar{X}=25,48$) ve okuryazar ($\bar{X}=22,18$) olup herhangi bir eğitim kademesini tamamlamamış çocukların becerilerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

Ses çalışmaları alt boyut puanlarının annesi üniversite mezunu ($\bar{X}=2,94$) ve lise mezunu ($\bar{X}=2,92$) olan çocukların, anneleri yalnızca okuryazar ($\bar{X}=1,29$) olan çocuklarınkine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizgi çalışmaları alt boyut puanlarının annesi üniversite mezunu ($\bar{X}=1,83$) olan çocukların annesi okuryazar ($\bar{X}=1,10$) olan çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca annesi üniversite mezunu ($\bar{X}=1,20$) olan çocukların labirent puanları, annesi okuryazar olmayan ($\bar{X}=0,54$), yalnızca okuryazar ($\bar{X}=0,54$) ve ilkokul mezunu olan çocuklarınkinden ($\bar{X}=0,45$) anlamlı olarak daha yüksektir.

Uygulama formu toplam puanlarına bakıldığında ise annesi üniversite mezunu ($\bar{X}=50,11$) ve lise mezunu ($\bar{X}=46,25$) olan çocukların okula hazır bulunuşluk puanları, anneleri yalnızca okuryazar ($\bar{X}=34,07$) olan çocukların puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir. Ayrıca annesi üniversite mezunu ($\bar{X}=50,11$) çocukların okula hazır bulunuşluk

puanları annesi ilkokul mezunu ($\bar{X}=41,68$) ve okuryazar olmayan ($\bar{X}=38,19$) çocuklarındakinden anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 12

Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Okuryazar değil	5	1,75	,34							
-D/O				Gruplar arası	,33	5	,07			
Okuryazar	22	1,77	,66							
İlkokul	18	1,84	,55					,25	,94	
Ortaokul	22	1,78	,27							
Lise	29	1,86	,54	Gruplar içi	37,19	143	,26			
Üniversite	53	1,74	,50							
Okuryazar değil	5	2,63	,36							2>1
+DD				Gruplar arası	3,99	5	,80			
Okuryazar	22	3,40	,67							
İlkokul	18	3,13	,47					3,38	,006**	
Ortaokul	22	3,01	,41							
Lise	29	3,08	,48	Gruplar içi	33,76	143	,24			
Üniversite	53	3,27	,44							

** p<,01

-D/O. duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu.

+DD. duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme alt boyutu.

Gruplar: 1= okuryazar değil, 2= okuryazar, 3= ilkokul, 4= ortaokul, 5=lise, 6=üniversite

Tablo 12 incelendiğinde, çocukların duygu değişkenlik/olumsuzluk puanları babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir $F(5,143) = 0,250$, $p>,05$. Çocukların duygu düzenleme alt boyutu puanları ise babaların eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir $F(5,143) = 3,38$, $p<,01$. İstatistiksel olarak farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla yapılan Tukey HSD posthoc testine göre, babası okuryazar ($\bar{X}=3,40$) olan çocukların duygu düzenleme alt boyut puanlarının babası okuryazar olmayan ($\bar{X}=2,63$) çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksektir. Yani babanın okuma yazma bilme durumu çocuğun duygu düzenleme becerisini daha fazla geliştirmiştir.

Tablo 13

Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği(Uygulama Formu Toplam ve Alt Ölçekleri)
Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

#MİHO	Baba durumu	eğitim n	$\bar{X}$	SS	Varyanın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler farkı	F	p	Anlamlı fark
Matematik Becerileri	Okuryazar değil	5	20,20	10,33							6>5
	Okuryazar	22	23,86	5,29	Gruplar arası	2100,87	5	420,17			6>2
	İlkokul	18	27,39	8,72					5,39	,000**	
	Ortaokul	22	27,59	7,68							6>1
	Lise	29	26,93	8,67	Gruplar içi	11155,57	143	78,01			
	Üniversite	53	33,21	10,29							
Fen Becerileri	Okuryazar değil	5	7,00	3,81							6>1
	Okuryazar	22	9,68	2,01	Gruplar arası	67,07	5	13,41			5>1 2>1
	İlkokul	18	8,44	1,89					4,17	,001**	
	Ortaokul	22	9,32	1,52							
	Lise	29	9,55	1,43	Gruplar içi	460,14	143	3,22			
	Üniversite	53	10,02	1,70							
Ses Çalışmaları	Okuryazar değil	5	,60	1,34							6>1
	Okuryazar	22	2,05	2,13	Gruplar arası	36,36	5	7,27			
	İlkokul	18	1,83	1,58							
	Ortaokul	22	1,91	1,48					2,84	,018*	
	Lise	29	2,10	1,60	Gruplar içi	365,88	143	2,56			
	Üniversite	53	2,79	1,42							
Çizgi Çalışmaları	Okuryazar değil	5	,20	,45							6>1
	Okuryazar	22	1,36	,90	Gruplar arası	12,80	5	2,6			
	İlkokul	18	1,17	,79					3,40	,006**	
	Ortaokul	22	1,41	,67							
	Lise	29	1,38	,94	Gruplar içi	107,71	143	,75			
	Üniversite	53	1,70	,93							
Labirentler	Okuryazar değil	5	,00	,000							6>3
	Okuryazar	22	,73	,83	Gruplar arası	12,28	5	2,5			
	İlkokul	18	,22	,43					4,23	,001**	
	Ortaokul	22	,45	,74							
	Lise	29	,59	,73	Gruplar içi	82,95	143	,58			
	Üniversite	53	,98	,87							
Uygulama	Okuryazar değil	5	28,00	8,87					6,70	,000**	6>1

Toplam Puanları	Okuryazar	22	37,68	7,21	Gruplar arası	3993,93	5	798,79	6>2
	İlkokul	18	39,06	10,88					6>3
	Ortaokul	22	40,68	9,67					6>4
	Lise	29	40,55	10,13	Gruplar içi	17056,83	143	119,28	6>5
	Üniversite	53	48,70	13,01					

* p<,05; ** p<,01

#.MİHÖ marmara ilkokula hazır oluş ölçeği.

Gruplar: 1= okuryazar değil, 2= okuryazar, 3= ilkokul, 4= ortaokul, 5=lise, 6=üniversite

Tablo 13 incelendiğinde, çocukların matematik beceri puanlarının $F(5,143)= 5,39$, $p<,01$, fen beceri puanlarının $F(5,143) = 4,17$, $p<,01$, ses çalışma puanlarının $F(5,143)= 2,84$, $p<,05$, çizgi çalışma puanlarının $F(5,144)= 3,40$, $p<,01$, labirent puanlarının $F(5,143)= 4,23$, $p<,01$ ve uygulama formu toplam puanlarının $F(5,143)= 6,70$, $p<,01$ baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

İstatistiksel olarak farkların hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla yapılan Tukey HSD posthoc testine göre babası üniversite mezunu ($\bar{X}=33,21$) olan çocukların matematik beceri puanları babası lise mezunu ($\bar{X}=26,93$), babası yalnızca okuryazar ($\bar{X}=23,86$) ve babası okuryazar olmayan ($\bar{X}=20,20$) çocuklarına göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 13’de babası üniversite mezunu ($\bar{X}=10,02$), lise mezunu ($\bar{X}=9,55$) ve yalnızca okuryazar ($\bar{X}=9,68$) olan çocukların fen beceri puanlarının, babası okuryazar olmayan ($\bar{X}=7,00$) çocuklarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Babası üniversite mezunu ($\bar{X}=2,79$) olan çocukların ses çalışmaları alt boyut puanları babası okuryazar olmayan ($\bar{X}=1,37$) çocuklarına göre anlamlı olarak daha yüksektir. Yine babası üniversite mezunu ($\bar{X}=1,70$) olan çocukların çizgi çalışmaları alt boyut puanları babası okuryazar olmayan ($\bar{X}=0,20$) çocuklarına göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Babası üniversite mezunu ($\bar{X}=0,98$) olan çocukların labirentler alt boyut puanları babası ilkokul mezunu ($\bar{X}=0,22$) olan çocuklarına göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Uygulama formu toplam puanlarına bakıldığında ise babası üniversite mezunu ($\bar{X}=48,70$) olan çocukların okula hazır bulunuşluk puanları, babası okuryazar olmayan ($\bar{X}=28,00$), yalnızca okuryazar ($\bar{X}=37,68$), ilkokul mezunu ($\bar{X}=39,06$), ortaokul mezunu ($\bar{X}=40,68$) ve lise mezunu ($\bar{X}=40,55$) olan çocuklarınkine göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 14

Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Annelerin Çalışma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Anne Çalışma Durumu		$\bar{X}$	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
D/O	İş arıyor	18	1,90	0,59	Gruplar arası	,83	2	,41		
	İş aramıyor	98	1,81	0,50				1,66	,19	
	Çalışıyor	34	1,66	0,43	Gruplar içi	36,69	147	,25		
+DD	İş arıyor	18	3,18	0,49	Gruplar arası	1,80	2	,89		
	İş aramıyor	98	3,10	0,51				3,65	,03*	3>2
	Çalışıyor	34	3,37	0,44	Gruplar içi	36,14	147	,25		

* $p<,05$

-D/O. duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu.

+DD. duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme alt boyutu.

Gruplar: 1= iş arıyor, 2= iş aramıyor, 3= çalışıyor

Tablo 14 incelendiğinde çocukların duygu düzenleme ölçeği duygu değişkenlik/olumsuzluk alt ölçek puanları annelerin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir $F(2,147) = 1,66$, $p>,05$. Duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme alt ölçek puanları ise annelerin çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir $F(2,147) = 3,65$, $p<,05$. İstatistiksel olarak farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla yapılan Tukey HSD posthoc testine göre çalışan annelerin ($\bar{X}=3,37$) çocuklarının duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme alt boyutu becerilerinin annesi çalışmayıp iş aramayan ($\bar{X}=3,10$) çocuklarınkine göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 15

Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği(Uygulama Formu Toplam ve Alt Ölçekleri) Puanlarının Annelerin Çalışma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

#MİHO	Annelerin çalışma durumu	n	$\bar{X}$	SS	Varyanın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler farkı	F	p	Anlamlı fark
Matematik Becerileri	İş arıyor	18	23,56	6,58	Gruplar arası	1725,01	2	862,51	10,95	,00**	3>2
	İş aramıyor	98	27,50	9,02							3>1
	Çalışıyor	34	34,41	9,45	Gruplar içi	11575,18	147	78,74			
Fen Becerileri	İş arıyor	18	9,11	2,03	Gruplar arası	4,75	2	2,37	,66	,52	
	İş aramıyor	98	9,45	1,76							
	Çalışıyor	34	9,74	2,16	Gruplar içi	524,64	147	3,57			
Ses Çalışmaları	İş arıyor	18	2,61	2,28	Gruplar arası	35,13	2	17,57	6,98	,001**	3>2
	İş aramıyor	98	1,90	1,54							
	Çalışıyor	34	3,03	1,24	Gruplar içi	370,23	147	2,52			
Çizgi Çalışmaları	İş arıyor	18	1,44	1,04	Gruplar arası	4,85	2	2,42	3,02	,05*	3>2
	İş aramıyor	98	1,33	0,85							
	Çalışıyor	34	1,76	0,96	Gruplar içi	118,11	147	,803			
Labirentler	İş arıyor	18	0,50	0,62	Gruplar arası	8,98	2	4,48	7,63	,001**	3>2
	İş aramıyor	98	0,54	0,78							3>1
	Çalışıyor	34	1,12	0,81	Gruplar içi	86,37	147	,59			
Uygulama Formu Toplamı	İş arıyor	18	37,22	9,12	Gruplar arası	2755,38	2	1377,69	11,06	,00**	3>2
	İş aramıyor	98	40,71	11,14							3>1
	Çalışıyor	34	50,06	12,14	Gruplar içi	18314,99	147	124,59			

* p<,05; ** p<,01

#.MİHÖ. marmara ilkokula hazır oluş ölçeği.

Gruplar: 1= iş arıyor, 2= iş aramıyor, 3= çalışıyor

Tablo 15'e bakıldığında, annelerin çalışma durumuna göre çocukların fen becerileri alt boyut puanları $F(2,147) = ,66, p>,05$, anlamlı farklılık göstermemektedir. Tablo 13'de çocukların matematik beceri alt boyut puanları $F(2,147)= 10,95$, $p<,01$, ses çalışma alt boyut puanları $F(2,147)= 6,98$, $p<,01$, çizgi çalışma alt boyut puanları $F(2,147)= 3,02$, $p<,05$, labirent alt boyut puanları $F(2,147)= 7,63$, $p<,01$ ve uygulama formu toplam puanları $F(2,147)= 11,06$, $p<,01$ incelendiğinde annelerin çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

İstatistiksel olarak farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla yapılan Tukey HSD posthoc testine göre çalışan annelerin ($\bar{X}=34,41$) çocuklarının matematik becerileri alt boyut puanları çalışmayan iş aramayan ($\bar{X}=27,50$) ve iş arıyan ($\bar{X}=23,56$) annelerin çocuklarına göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Ses çalışmaları alt boyut puanlarında çalışan annelerin çocuklarının ($\bar{X}=3,03$) çalışmayan iş aramayan annelerin ($\bar{X}=1,90$) çocuklarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizgi çalışmaları alt boyut puanlarında çalışan annelerin çocuklarının ($\bar{X}=1,76$) çalışmayan iş aramayan annelerin ($\bar{X}=1,33$) çocuklarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çalışan annelerin ($\bar{X}=1,12$) çocuklarının labirent alt boyut puanları çalışmayan iş aramayan ($\bar{X}=0,54$) ve çalışmayan iş arıyan ($\bar{X}=0,50$) annelerin çocuklarına göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Uygulama formu toplam puanlarına bakıldığında ise çalışan annelerin ($\bar{X}=50,06$) çocuklarının çalışmayan iş aramayan ($\bar{X}=40,71$) ve çalışmayan iş arıyan ($\bar{X}= 37,22$) annelerin çocuklarına göre anlamlı olarak daha yüksektir.

4.4. Duygu Düzenleme ve Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeklerine İlişkin Pearson Korelasyon Bulguları

Tablo 16

Çocuk Yaşı, Kardeş Sayısı, Ebeveyn Yaşları Değişkenlerinin Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Ölçek Puanları ve Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.-D/O	-										
2.+DD	-,48**	-									
3.#MİHO Toplam Puan	-,20*	,20*	-								
4.MİHO Matematik Becerileri	-,19*	,16*	,97**	-							
5.MİHO Fen Becerileri	,00	,15	,40**	,21**	-						
6.MİHO Ses çalışmaları	-,02	,12	,60**	,47**	,29**	-					
7.MİHO Çizgi Çalışmaları	-,20*	,20*	,60**	,50**	,21**	,39**	-				
8.MİHO Labirent	-,26**	,22**	,60**	,51**	,28**	,31**	,55**	-			
9.Çocuğun Yaşı	-,09	,16*	,38**	,35**	,17*	,27**	,30**	,25**	-		
10.Kardeş Sayısı	,04	-,09	-,29**	-,27**	-,13	-,15	-,14	-,26**	-,12	-	
11.Ane Yaşı	-,01	,05	-,09	-,10	-,00	-,04	,00	-,06	-,03	,60**	-
12.Baba Yaşı	-,01	,01	-,11	-,13	,00	-,01	,01	-,08	-,02	,61**	,91**

* p< ,05.

**p< ,01

-D/O. duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu.

+DD. duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme alt boyutu.

#MİHÖ. marmara ilkokula hazır oluş ölçeği.

Tablo 16'ya göre araştırma sonuçları incelendiğinde, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği uygulama formu toplam puanları ile duygu düzenleme ölçeğinin değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -,20$, $p<,05$). Yani çocukların olumsuz duygu gösterme eğilimleri arttıkça okula hazır bulunuşluk düzeyleri düşmektedir. Çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği uygulama formu toplam puanları ile duygu düzenleme ölçeğinin duygu düzenleme alt boyutu arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($r = ,20$, $p<,05$). Başka bir ifade ile çocukların duygu düzenleme becerileri arttıkça okula hazır bulunuşluk düzeyleri de artmaktadır.

Duygu düzenleme ölçeğinin değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ile Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği matematik becerileri alt boyutu ($r = -,19$, $p<,05$), çizgi çalışmaları alt

boyutu ($r = -.20, p < .05$) ve labirent çalışmaları ($r = -.26, p < .01$) alt boyutu arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani çocukların olumsuz duygu gösterme eğilimleri arttıkça akademik (matematik, çizgi, labirent) yöndeki becerileri azalmaktadır. Fen becerileri ($r = .00, p > .05$) ve ses çalışmaları ($r = -.020, p > .05$) ile olumsuzluk alt boyutu arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Duygu düzenlenme ölçeği duygu düzenleme alt boyutu ile Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği matematik becerileri alt boyutu ($r = .16, p < .05$), çizgi çalışmaları alt boyutu ($r = .20, p < .05$) ve labirent çalışmaları ($r = .22, p < .01$) alt boyutu arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Başka bir ifade ile çocukların duygu düzenleme becerileri arttıkça okula hazır bulunuşluk için gerekli olan akademik (matematik, çizgi, labirent) yöndeki becerileri de artmaktadır. Fen becerileri alt boyutu ($r = .15, p > .05$) ve ses çalışmaları ($r = .12, p > .05$) alt boyutu ile duygu düzenleme alt boyutu arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Çalışmaya katılan çocukların yaşı ile duygu düzenleme ölçeğinin duygu düzenleme alt boyutu arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ilişki bulunmuştur ($r = .16, p < .05$). Yani çocukların yaşı arttıkça duygu düzenleme becerileri de artmaktadır. Duygu olumsuzluk alt boyutu ile çocukların yaşı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r = -.09, p > .05$). Çocukların yaşı ile Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği uygulama formu toplam puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ilişki görülmüştür ($r = .38, p < .01$). Yani çocukların yaşı arttıkça okula hazır bulunuşlukları da artmaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme alt boyut puanları ($r = -.09, p > .05$) ve duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt boyut puanları ($r = .042, p > .05$) ile kardeş sayıları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Çocukların kardeş sayıları ile Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği toplam puanları arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.29, p < .01$). Çocukların kardeş sayıları arttıkça okula hazır bulunuşlukları azalmaktadır.

Araştırmaya katılan annelerin yaşları ile duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme alt boyut puanları ($r = .05, p > .05$) ve duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt boyut puanları ($r = -.017, p > .05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Tablo 16'ya bakıldığında aynı şekilde okula hazır bulunuşlukları ile annelerin yaşları arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırmaya katılan babaların yaşları ile duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme alt boyut puanları ($r = ,013$, $p > ,05$) ve duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt boyut puanları ($r = -,010$, $p > ,05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Tablo 16'ya bakıldığında aynı şekilde okula hazır bulunuşlukları ile annelerin yaşları arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

4.5.Regresyon Analizi Bulguları

Çoklu regresyon analizi için Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin alt boyutlarının her biri bağımlı değişken olarak ele alınmış ve çocuk yaşı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve Duygu Düzenleme Ölçeği boyutları (Duygu düzenleme, Duygu olumsuzluk) bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Regresyon analizinde normal şartlar altında yordayan ve yordanan değişkenler en az eşit aralık ölçeğinde ve sürekli değişkenler olması gerekmektedir. Bu nedenle anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi kategorik değişken oldukları için analizlerde dummy kodlama yapılmıştır. Dummy kodlama yapılması için değişkenin iki kategorili nitel bir değişken olması gerekir. Bunun için altı kategorili olan anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri için dummy kodlama yapılarak beş tane ayrı dummy değişkeni oluşturulmuştur. Anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi için yapılan dummy kodlama aşağıda Tablo 17'de gösterilmektedir.

Tablo 17

Değişkenlerin Dummy Kodlaması

Kategoriler	Eğitim düzeyi 1	Eğitim düzeyi 2	Eğitim düzeyi 3	Eğitim düzeyi 4	Eğitim düzeyi 5
Okuryazar Değil	0	0	0	0	0
Okuryazar	1	0	0	0	0
İlkokul	0	1	0	0	0
Ortaokul	0	0	1	0	0
Lise	0	0	0	1	0
Üniversite	0	0	0	0	1

Tablo 17'de görüldüğü üzere altı kategorili anne eğitim ve baba eğitim düzeyi değişkenleri 0-1 şeklinde iki kategorili dummy değişkenlere dönüştürülmüştür. Dummy değişkenler ile

ilgili yorum yapılırken dışarda tutulan yani 0 ile kodlanan düzey referans alınmaktadır. Burada 0 ile kodlanan düzey “Okuryazar Değil”dir. Örneğin, “Okuryazar” düzeyi için tanımlanan ED1 değişkeni ile MİHO ölçeği arasında pozitif bir ilişki bulunursa anne veya babası okuryazar olan çocukların MİHO ölçeği puanları anne veya babası okuryazar olmayan, çocuklara göre daha yüksek şeklinde yorumlanırken, negatif bir ilişki daha düşük puanlara sahip oldukları şeklinde yorumlanacaktır.

Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği sonuçlarının demografik değişkenler (çocuk yaşı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi) ve duygu düzenleme değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığını incelemek amacıyla hiyerarşik regresyon (Hierarchical Regression) kullanılmıştır. Bunun için Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin alt boyutlarının her biri ayrı ayrı bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda sırayla açıklanmıştır.

Hiyerarşik regresyon analizinde Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin matematik becerileri alt boyutu bağımlı değişken olarak ele alınmış, ilk modelde Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutları yordayıcı değişken olarak ele alınmıştır. İkinci modelde çocukların yaşı da modele dahil edilmiştir. Üçüncü modelde ise bu Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutları ve yaş değişkenine anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri eklenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Matematik Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları

Model	Değişkenler	B	SH _B	β	t	p	R ²	ΔR^2	F	p
Model 1	-D/O	-2,74	1,73	-,15	-1,58	,12	,04	,04	3,32	,039
	+DD	1,76	1,72	,09	1,02	,31				
Model 2	-D/O	-2,65	1,64	-,14	-1,61	,11	,15	,10	8,35	,000*
	+DD	,81	1,65	,04	,49	,63				
	Yaş	,83	,200	,33	4,20	,000**				
	-D/O	-2,24	1,63	-,12	-1,37	,17				
	+DD	,87	1,66	,05	,53	,60				
	Yaş	,65	,20	,26	3,27	,00**				
	AED 1	-4,08	2,53	-,17	-1,61	,11				
Model 3	AED 2	1,33	2,62	,06	,51	,61	,31	,16	4,62	,000*
	AED 3	,65	3,32	,02	,20	,85				
	AED 4	3,14	3,18	,12	,99	,33				
	AED 5	4,69	3,39	,21	1,38	,17				
	BED 1	-,31	4,17	-,01	-,07	,94				
	BED 2	2,38	4,18	,08	,57	,57				
	BED 3	1,39	4,12	,05	,34	,74				
	BED 4	-,76	4,32	-,03	-,18	,86				
	BED 5	2,68	4,61	,14	,58	,56				

*p<,05; ** p<,01

-D/O duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu.

+DD duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme alt boyutu.

AED: Anne eğitim durumu.

BED: Baba eğitim durumu.

1= okuryazar, 2= ilkokul, 3= ortaokul, 4=lise, 5=üniversite

Tablo 18’de görülen hiyerarşik regresyon analizinde, modele ilk olarak, Duygu Düzenleme Ölçeği boyutları girmektedir. Duygu düzenleme çocukların matematik becerilerin %4’ünü

açıklamaktadır ($R^2 = ,04$; Düzenlenmiş $R^2 = ,03$). İkinci adımda, yaş modele dahil olmuştur. Yaş değişkeni tek başına matematik becerilerinin % 10'unu açıklamaktadır ($R^2 = ,15$; $\Delta R^2 = ,10$, düzeltilmiş $R^2 = ,13$). Üçüncü adımda ise anne eğitim ve baba eğitim düzeyi modele girmiştir ve modele anlamlı katkı sağladıkları görülmüştür ($R^2 = ,31$; $\Delta R^2 = ,16$, düzeltilmiş $R^2 = ,24$). Son modele göre yaş değişkeninin ($\beta = ,26$; $p < ,01$) matematik başarısını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Buna karşılık duygu değişkenliğinin/olumsuzluğunun ($\beta = -,12$; $p > ,05$) ve duygu düzenlemenin ($\beta = ,05$; $p > ,05$) matematik başarısını anlamlı biçimde yordamadığı anlaşılmıştır. Ayrıca dummy değişken olarak kodlanan anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinden yeniden oluşturulan dummy değişkenlerinin (AED1,...AED5; BED1,...BED5) hiçbirisi bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yormadığı için, anne eğitim ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinin matematik becerilerini anlamlı şekilde yormadığı bulunmuştur.

Hiyerarşik regresyon analizinde Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin fen becerileri alt boyutu bağımlı değişken olarak ele alınmış, ilk modelde Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutları yordayıcı değişken olarak ele alınmıştır. İkinci modelde çocukların yaşı da modele dahil edilmiştir. Üçüncü modelde ise bu Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutları ve yaş değişkenine anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri eklenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

Çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Fen Becerileri Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları

Model	Değişkenler	B	SH _B	β	t	p	R ²	ΔR^2	F	p
Model 1	-D/O	,36	,35	,10	1,0	,30	,03	,03	2,25	,11
	+DD	,73	,35	,20	2,1	,04*				
Model 2	-D/O	,37	,35	,10	1,1	,28	,05	,02	8,35	,05
	+DD	,65	,35	,17	1,9	,06				
	Yaş	,08	,04	,15	1,9	,06				
	-D/O	,22	,36	,06	,62	,54				
	+DD	,34	,36	,09	,93	,35				
	Yaş	,03	,04	,05	,60	,55				
	AED 1	,11	,55	,02	,20	,84				
Model 3	AED 2	,96	,57	,21	1,7	,10	,16	,11	2,07	,02*
	AED 3	,69	,73	,10	,95	,34				
	AED 4	,56	,70	,11	,81	,42				
	AED 5	,17	,74	,04	,23	,82				
	BED 1	2,05	,91	,39	2,24	,03*				
	BED 2	,53	,91	,09	,58	,56				
	BED 3	1,39	,90	,26	1,54	,13				
	BED 4	1,47	,95	,31	1,56	,12				
	BED 5	2,24	1,01	,57	2,22	,03*				

* p<,05

-.D/O duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu.

+.DD duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme alt boyutu.

AED: Anne eğitim durumu.

BED: Baba eğitim durumu.

1= okuryazar, 2= ilkokul, 3= ortaokul, 4=lise, 5=üniversite

Tablo 19’da görülen hiyerarşik regresyon analizinde, modele ilk olarak, Duygu Düzenleme ölçeği boyutları girmektedir. Duygu düzenleme alt ölçek boyutları çocukların fen

becerilerin %3'ünü açıklamaktadır ($R^2 = ,03$; Düzenlenmiş $R^2 = ,02$). Ayrıca duygu düzenleme ölçeğinin iki boyutu birden çocukların fen becerilerini yordama da anlamlı bir etkiye sahip değildir ($F=2,251$; $p > ,05$) İkinci adımda, çocukların yaşı modele dahil edilmiştir. Yaş değişkeni tek başına fen becerilerin % 2'sini açıklamaktadır ($R^2 = ,05$; $\Delta R^2 = ,02$; düzeltilmiş $R^2 = ,03$). Üçüncü adımda ise anne eğitim ve baba eğitim düzeyi modele girmiştir ve modele anlamlı katkı sağladıkları görülmüştür ($R^2 = ,16$; $\Delta R^2 = ,11$; düzeltilmiş $R^2 = ,08$). Son modele göre sadece baba eğitim düzeyinden okur-yazar düzeyinin ($\beta = 2,049$; $p < ,05$) ve üniversite mezunu olmanın ($\beta = 2,238$; $p < ,05$) fen başarısını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Buna göre ikiden fazla dummy değişkenine dönüştürülen değişken için dummy değişkenlerden birinin bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkiye sahip olması, değişkenin kendisinin bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, baba eğitim düzeyi fen becerilerini anlamlı şekilde yordamaktadır. Buna karşılık duygu durum değişkenliği ($\beta = ,06$; $p > ,05$) ve duygu düzenlemenin ($\beta = ,09$; $p > ,05$) ile yaş değişkeninin ($\beta = ,05$; $p > ,05$) başarısını anlamlı biçimde yordamadığı anlaşılmıştır.

Hiyerarşik regresyon analizinde MİHO ölçeği ses çalışmaları alt boyutu bağımlı değişken olarak ele alınmış, ilk modelde Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutları yordayıcı değişken olarak ele alınmıştır. İkinci modelde çocukların yaşı da modele dahil edilmiştir. Üçüncü modelde ise bu Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutları ve yaş değişkenine anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri eklenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Ses Çalışmaları Alt Boyutunu Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları

Model	Değişkenler	B	SH _B	β	t	p	R ²	ΔR ²	F	p
Model 1	-D/O	,15	,31	,05	,50	,61	,02	,02	,32	,32
	+DD	,46	,30	,14	1,49	,14				
Model 2	-D/O	,17	,30	,05	,56	,57	,08	,06	4,22	,00**
	+DD	,32	,30	,10	1,09	,28				
	Yaş	,11	,04	,26	3,20	,00**				
	-D/O	,31	,30	,09	1,02	,31				
	+DD	,42	,30	,13	1,39	,17				
	Yaş	,10	,04	,21	2,60	,01*				
	AED 1	-1,34	,46	-,32	-2,91	,00**				
Model 3	AED 2	-,52	,48	-,13	-1,09	,28	,24	,16	3,30	,00**
	AED 3	-1,40	,61	-,22	-2,30	,02*				
	AED 4	,62	,58	,14	1,06	,29				
	AED 5	,67	,62	,17	1,08	,28				
	BED 1	,31	,76	,07	,40	,69				
	BED 2	,08	,76	,02	,10	,92				
	BED 3	,07	,75	,02	,10	,92				
	BED 4	-,21	,79	-,05	-,26	,80				
	BED 5	-,37	,84	-,11	-,44	,66				

*p<,05; **p<,01

-D/O duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu.

+DD duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme alt boyutu.

AED: Anne eğitim durumu.

BED: Baba eğitim durumu.

1= okuryazar, 2= ilkokul, 3= ortaokul, 4=lise, 5=üniversite

Tablo 20’de görülen hiyerarşik regresyon analizinde, modele ilk olarak, Duygu Düzenleme ölçeği alt boyutları girmektedir. Duygu düzenleme çocukların ses çalışmalarının %1,5’ini açıklamaktadır ($R^2= ,015$, Düzenlenmiş $R^2= ,002$). Ayrıca duygu düzenleme ölçeğinin iki

boyutu birden çocukların ses çalışmalarını yordama da anlamlı bir etkiye sahip değildir ($F=,321$; $p > .05$). İkinci adımda, yaş modele dahil olmuştur. Yaş değişkeni tek başına ses çalışmalarının % 6'sını açıklamaktadır ($R^2= ,08$; $\Delta R^2= ,06$; düzeltilmiş $R^2= ,06$). Üçüncü adımda ise anne eğitim ve baba eğitim düzeyi modele girmiştir ve modele anlamlı katkı sağladıkları görülmüştür ($R^2= ,24$; $\Delta R^2=,16$; düzeltilmiş $R^2=,17$). Son modele göre yaş değişkenin ($\beta= ,214$, $p < ,01$) ses çalışmalarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Buna karşılık duygu durum değişkenliğinin ($\beta= ,09$; $p > ,05$) ve duygu düzenlemenin ($\beta= ,13$; $p>,05$) ses becerilerini anlamlı biçimde yordamadıkları anlaşılmıştır. Ayrıca dummy değişken olarak kodlanan anne eğitim düzeyi değişkeninden ses çalışmalarını en çok okur yazar olma ($\beta= -1,345$; $p<,01$) ve ortaokul mezunu olma düzeyinin yordadığı ($\beta=-1,397$; $p<,01$) görülmektedir. Fakat bu düzeyler ses çalışmalarını negatif yönde yordamaktadır. Yani annenin okur-yazar ya da ortaokul mezunu olması çocukların ses çalışma becerilerini düşürmektedir. Dummy değişkenlerden ikisinin bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkisi bulunduğu için, değişkenin kendisi olan anne eğitim düzeyi de ses çalışmalarını anlamlı şekilde yordamaktadır yorumu yapılabilir. Baba eğitim düzeyi değişkeni için oluşturulan dummy değişkenlerinden hiç biri bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı için, baba eğitim düzeyinin ses çalışmalarını anlamlı şekilde yordamadığı söylenebilir.

Hiyerarşik regresyon analizinde Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Çizgi Çalışmaları Alt Boyutu bağımlı değişken olarak ele alınmış, ilk modelde Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutları yordayıcı değişken olarak ele alınmıştır. İkinci modelde çocukların yaşı da modele dahil edilmiştir. Üçüncü modelde ise bu Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutları ve yaş değişkenine anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri eklenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Çizgi Çalışmaları Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları

Model	Değişkenler	B	SH _B	β	t	p	R ²	ΔR ²	F	p
Model 1	-D/O	-,24	,17	-,13	-1,42	,16	,05	,05	4,10	,02*
	+DD	,25	,16	,14	1,49	,14				
Model 2	D/O	-,23	,16	-,13	-1,43	,16	,12	,07	6,87	,00**
	DD	,17	,16	,09	1,06	,29				
	Yaş	,07	,02	,27	3,43	,00**				
	D/O	-,22	,17	-,12	-1,27	,21				
	DD	,16	,17	,09	,93	,35				
	Yaş	,05	,02	,21	2,48	,01*				
	AED 1	-,41	,26	-,18	-1,56	,12				
Model 3	AED 2	-,15	,27	-,07	-,55	,58	,19	,06	2,38	,01*
	AED 3	-,19	,35	-,05	-,54	,59				
	AED 4	,08	,33	,03	,25	,80				
	AED 5	,26	,35	,12	,75	,46				
	BED 1	,36	,43	,14	,84	,40				
	BED 2	,22	,44	,08	,50	,62				
	BED 3	,38	,43	,15	,88	,38				
	BED 4	,26	,45	,11	,58	,56				
	BED 5	,26	,48	,14	,55	,59				

*p<,05; **p<,01

-D/O duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu.

+DD duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme alt boyutu.

AED: Anne eğitim durumu.

BED: Baba eğitim durumu.

1= okuryazar, 2= ilkokul, 3= ortaokul, 4=lise, 5=üniversite

Tablo 21’de görülen hiyerarşik regresyon analizinde, modele ilk olarak, Duygu Düzenleme ölçeği boyutları girmektedir. Duygu düzenleme çocukların çizgi çalışmalarının %5’ini açıklamaktadır ($R^2 = ,05$; Düzenlenmiş $R^2 = ,04$). İkinci adımda, yaş modele dahil

olmuştur. Yaş değişkeni tek başına çizgi çalışmalarının % 7'sini açıklamaktadır ($R^2=,12$; $\Delta R^2=,07$; düzeltilmiş $R^2=,106$). Üçüncü adımda ise anne eğitim ve baba eğitim düzeyi modele girmiştir ($R^2=,18$; $\Delta R^2=,06$; düzeltilmiş $R^2=,108$). Son modele göre yaş değişkeninin ($\beta=,21$; $p < ,01$) çizgi çalışmalarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Buna karşılık duygu durum değişkenliğinin ($\beta= -,12$; $p>,05$) ve duygu düzenlemenin ($\beta=,059$; $p>,05$) çizgi çalışmalarını anlamlı biçimde yordamadığı anlaşılmıştır. . Ayrıca dummy değişken olarak kodlanan anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri için oluşturulan dummy değişkenlerinden hiç biri bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı için, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri çizgi çalışmalarını anlamlı şekilde yordamamaktadır.

Hiyerarşik regresyon analizinde Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Labirent Alt Boyutu bağımlı değişken olarak ele alınmış, ilk modelde Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutları yordayıcı değişken olarak ele alınmıştır. İkinci modelde çocukların yaşı da modele dahil edilmiştir. Üçüncü modelde ise bu Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutları ve yaş değişkenine anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri eklenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Labirent Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları

Model	Değişkenler	B	SH _B	β	t	p	R ²	ΔR ²	F	p
Model	-D/O	-,32	,14	-,20	-2,25	,03*	,08	,08	6,54	,00**
	+DD	,20	,14	,13	1,39	,17				
Model 2	D/O	-,32	,14	-,20	-2,26	,03*	,13	,05	7,09	,00**
	DD	,15	,14	,09	1,03	,30				
	Yaş	,05	,02	,22	2,76	,01*				
	D/O	-,26	,14	-,16	-1,82	,07				
	DD	,04	,14	,02	,28	,78				
	Yaş	,03	,02	,14	1,70	,09				
	AED 1	,17	,22	,08	,77	,44				
Model 3	AED 2	,29	,23	,15	1,25	,21	,26	,14	3,74	,00**
	AED 3	,42	,29	,14	1,45	,15				
	AED 4	,51	,28	,23	1,84	,07				
	AED 5	,90	,30	,48	3,05	,00*				
	BED 1	,32	,36	,14	,87	,39				
	BED 2	-,21	,36	-,08	-,57	,57				
	BED 3	-,01	,36	-,00	-,02	,98				
	BED 4	-,03	,38	-,01	-,07	,95				
	BED 5	-,01	,40	-,01	-,02	,98				

*p<,05; **p<,01

-.D/O duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu.

+DD duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme alt boyutu.

BED: Baba eğitim durumu.

1= okuryazar, 2= ilkököl, 3= ortaokul, 4=lise, 5=üniversite

Tablo 22’de görülen hiyerarşik regresyon analizinde, modele ilk olarak, Duygu Düzenleme ölçeği boyutları girmektedir. Duygu düzenleme Marmara İlköğretime Hazır Oluş

Ölçeğinin labirent alt boyutunun %8'ini açıklamaktadır ($R^2 = ,082$; Düzenlenmiş $R^2 = ,07$). Ayrıca duygu düzenleme ölçeğinin olumsuzluk boyutu Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin labirent alt boyutunu yordama da negatif yönde anlamlı bir etkiye sahip iken ($\beta = -,203$; $p < ,01$) iken duygu düzenleme alt boyutu anlamlı bir etkiye sahip değildir ($\beta = ,126$; $p > ,05$) İkinci adımda, yaş modele dahil olmuştur. Yaş değişkeni tek başına labirent boyutunun % 4,5'ini açıklamaktadır ($R^2 = ,13$; $\Delta R^2 = ,045$, düzeltilmiş $R^2 = ,11$). Üçüncü adımda ise anne eğitim ve baba eğitim düzeyi modele girmiştir ve modele anlamlı katkı sağladıkları görülmüştür ($R^2 = ,26$; $\Delta R^2 = ,14$; düzeltilmiş $R^2 = ,19$). Son modele göre sadece anne eğitim düzeyinden üniversite mezunu olma durumunun ($\beta = ,479$; $p < ,01$) labirent boyutunu pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Buna göre dummy değişkenlerinden biri bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu için, anne eğitim düzeyinin labirent boyutunu anlamlı şekilde yordadığı söylenebilir. Buna karşılık baba eğitim düzeyindeki dummy değişkenlerinden hiçbiri bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı için, anne eğitim düzeyi labirent boyutunu anlamlı bir şekilde yordamamaktadır.

Hiyerarşik regresyon analizinde Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği uygulama formu toplam puanı bağımlı değişken olarak ele alınmış, ilk modelde Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutları yordayıcı değişken olarak ele alınmıştır. İkinci modelde çocukların yaşı da modele dâhil edilmiştir. Üçüncü modelde ise bu Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyutları ve yaş değişkenine anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri eklenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23

Çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu Toplam Puanının Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları

Model	Değişkenler	B	SH _B	β	t	p	R ²	ΔR^2	F	p
Model 1	-D/O	-2,78	2,17	-,12	-1,28	,20	,05	,05	3,94	,02*
	+DD	3,40	2,16	,14	1,57	,12				
	D/O	-2,66	2,04	-,11	-1,30	,19				
Model 2	DD	2,09	2,04	,09	1,02	,31	,17	,12	10,16	,00**
	Yaş	1,13	,24	,35	4,64	,00**				
	D/O	-2,19	1,99	-,09	-1,10	,27				
	DD	1,84	2,03	,08	,91	,37				
	Yaş	,86	,25	,27	3,50	,00**				
	AED 1	-5,56	3,09	-,18	-1,80	,07				
	AED 2	1,90	3,20	,07	,59	,55				
	AED 3	,17	4,08	,00	,04	,97				
	AED 4	4,91	3,89	,15	1,27	,21				
	AED 5	6,70	4,14	,24	1,62	,11				
Model 3	BED 1	2,72	5,09	,08	,53	,59	,35	,174	5,56	,00**
	BED 2	3,01	5,11	,08	,59	,56				
	BED 3	3,22	5,03	,10	,64	,52				
	BED 4	,75	5,28	,02	,14	,89				
	BED 5	4,80	5,63	,19	,85	,39				

*p<,05; **p<,01

-.D/O duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu.

+.DD duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme alt boyutu.

AED: Anne eğitim durumu.

BED: Baba eğitim durumu.

1= okuryazar, 2= ilkokul, 3= ortaokul, 4=lise, 5=üniversite

Tablo 23’de görülen hiyerarşik regresyon analizinde, modele ilk olarak, Duygu Düzenleme ölçeği boyutları girmektedir. Duygu düzenleme çocukların Marmara İlköğretime Hazır

Oluş Ölçeği uygulama formu toplam puanların %5'ini açıklamaktadır ($R^2=,05$; Düzenlenmiş $R^2=,04$). İkinci adımda, yaş modele dahil olmuştur. Yaş değişkeni tek başına Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği uygulama formu toplam puanların % 12'sini açıklamaktadır ($R^2=,17$; $\Delta R^2=,12$; düzeltilmiş $R^2=,16$). Üçüncü adımda ise anne eğitim ve baba eğitim düzeyi modele girmiştir ve modele anlamlı katkı sağladıkları görülmüştür ($R^2=,59$; $\Delta R^2=,17$; düzeltilmiş $R^2=,28$). Son modele göre yaş değişkeninin ($\beta= 3,50$; $p < ,01$) Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği uygulama formu toplam puanlarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Buna karşılık olumsuz duygulanmanın ($\beta= -2,19$; $p>,05$) ve duygu düzenlemenin ($\beta= 1,84$; $p>,05$) Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği uygulama formu toplam puanını anlamlı biçimde yordamadığı anlaşılmıştır. Ayrıca dummy değişken olarak kodlanan anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri için oluşturulan dummy değişkenlerinden hiç biri bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı için, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği uygulama formu toplam puanını anlamlı şekilde yordamamaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.Tartışma

Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden 60-78 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklarından ölçekler aracılığıyla gerekli veriler toplanmıştır. Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, alan yazınına göre tartışılmıştır.

Araştırma da çocukların yaşları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde çocukların yaşları arttıkça duygu düzenleme becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde duygu düzenleme becerisi ve yaş arasındaki ilişkiye dair farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Mevcut araştırma sonucuna benzer şekilde Bayındır, Güven, Sezer, Akşin Yavuz ve Yılmaz (2017), 6 yaşındaki çocukların duygu düzenleme becerilerinin 5 yaşındaki çocuklardan daha gelişmiş olduğunu çalışmalarında ortaya çıkartmışlardır. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017), yaptıkları çalışmalarında çocukların duygu düzenleme becerilerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır.

Araştırma kapsamında duygu düzenleme becerisinin cinsiyete göre farklılaşması incelenmiştir. Duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/ olumsuzluk alt boyutunda erkek çocuklarının puanları kız çocuklarına göre anlamlı olarak daha fazla çıkmıştır. Duygu düzenleme alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonucu destekleyen bir çalışmada erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla kırgın ve saldırgan davranış gösterdikleri ve duygu düzenleme becerilerinin daha düşük düzeyde

olduğu ortaya konmuştur (Ural vd., 2015). Sille (2016) 48- 72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile ilgili yaptığı araştırmasında duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt boyutunda erkek çocuklarının lehine, duygu düzenleme alt boyutunda ise kız çocuklarının lehine farklılaşma olduğunu saptamıştır. 48- 72 aylık çocukların, yetişkin bağlanma stilleri ve anne duygu düzenleme becerilerine göre duygu düzenleme becerileri incelenmiştir. Benzer olarak bu çalışmada da erkek çocuklarının kız çocuklarına göre duygu düzenleme becerilerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Firat, 2020). Annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolünü belirlemek amacıyla yapılan çalışmada kız çocuklarının duygu düzenleme becerinin erkek çocuklarından daha fazla olduğu bulunmuştur (Yağmurlu & Altan, 2010).

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği başka bir çalışmada da duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt boyutunda erkek çocukları lehine bulgular tespit edilmiştir. Duygu düzenleme alt boyutunda ise farklılık görülmemiştir (İlgar & Akbaba, 2017). Bu sonuçların aksine literatürdeki cinsiyet değişkeninin duygu düzenleme becerisi üzerinde farklılaşma yaratmadığı sonucunun da yer aldığı görülmektedir. Okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri üzerine yapılan bir çalışmada çocukların cinsiyetlerinin duygu düzenleme becerileri üzerinde farklılaşma yaratmadığı görülmüştür (Seçer, 2017). Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) duygu düzenleme becerisi ile ilgili yaptıkları çalışmalarında çocuğun cinsiyetine göre bir farklılık bulamamışlardır. 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin ego sağlamlık düzeylerine göre incelendiği çalışmada duygu düzenleme becerisinin cinsiyete göre değişiklik göstermediği tespit edilmiştir (Bayındır, Balaban Dağal & Önder, 2018). Çocukların duyguları anlamada bireysel farklıları yaş ve dil açısından ele alan bir çalışmada duyguları düzenleme becerisinin çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Pons, Lawson, Harris & Rosnay, 2003).

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre duygu düzenleme becerisi her iki alt boyutta da çocukların kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İlgili alan yazını incelendiğinde bu bulguyu destekleyen Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017)'nin araştırması bulunmaktadır. Bu araştırma sonucunda da çocuğun kardeş sayısına göre duygu düzenleme becerisinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Ancak okul

öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bir araştırmada çocukların kardeş sayısı arttıkça duygu düzenleme alt boyutundan aldıkları puanların azalmakta olduğu görülmektedir. İki ve daha fazla kardeşi olan çocukların bir kardeşi olan çocuklara göre değişkenlik-olumsuzluk alt boyutunda daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir (İlgar & Akbaba 2017). Ertürk Kara ve Gönen (2015), çeşitli değişkenler açısından öz düzenleme becerisi ile ilgili yaptıkları araştırmada olumlu duygu alt boyutunda abisi / ablası çok olan çocukların, diğer çocuklara göre olumlu duygu puanlarının daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Kazanılacak becerilerde kardeş faktörünün anne baba rolü kadar önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Ancak artık okullaşma yaşının düşmesi çeşitli değişkenlerin çocukların hayatına girmesi ile kardeş değişkeninin etkisinin azalmış olabileceği düşünülmektedir.

Anne eğitim durumunun çocuğun duygu düzenleme becerisi üzerindeki etkisi incelendiğinde duygu durum değişkenliği ve olumsuz duyguları gösterme eğilimi alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anne eğitim düzeyi düştükçe çocukların, duygu durum değişkenliği ve olumsuz duygu gösterme eğilimleri artmaktadır. Bu durum da annenin eğitim durumu arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı oldukları sonucunu göstermektedir. Duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme alt boyutu ile anne eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Gelgör (2016) çalışmasında annenin eğitim düzeyi ile çocuğun duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Annelerin duygu düzenleme ve bağlanma stillerine ilişkin okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerinin incelendiği bir başka araştırmada çocukların duygu düzenleme beceri puanlarının annelerin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucu ortaya konmuştur (Firat, 2020). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli açılardan incelendiği araştırmada anne eğitim düzeyinin lise ve üzeri olduğunda duygu düzenleme becerilerinin yükseldiği, eğitim düzeyi düştükçe duygu düzenleme ölçeği değişkenlik/olumsuzluk boyutunda artış olduğu ortaya konmuştur (İlgar & Akbaba, 2017). Bozkurt Yükçü (2017), araştırmasında anne eğitim düzeyine göre çocukların duygu düzenleme alt ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu yani anne eğitim düzeyi arttıkça çocukların duygu düzenleme becerisinin de arttığını ortaya koymuştur. Sonuçlar incelendiğinde literatürde bu konu hakkında birbirinden farklı sonuçlar olduğu

görülmektedir. Genel olarak sonuçların anne eğitiminin yüksek olmasının duygu düzenleme becerilerini arttırıcı olduğu noktasında yoğunlaşmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre çocukların duygu düzenleme becerileri babalarının eğitim durumuna göre incelenmiş ve duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yani babanın eğitim durumu arttıkça çocukların duygu düzenleme becerileri de artmaktadır. Bu durumun eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının gelişimleri üzerindeki etkilerini bilmelerinden ve buna göre çocuklarıyla etkileşime girmelerinden olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada babaların eğitim durumuna göre çocukların duygu düzenleme ölçeği değişkenlik / olumsuzluk alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Gelgör (2016) ebeveyn kabul-red ve kontrolünün çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ilişkisini incelediği çalışmada çocukların duygu düzenleme becerilerinin, babanın eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Benzer olarak duygu güçlüğü becerisi üzerine yapılan başka bir çalışmada duygu düzenleme güçlüğü babaların eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur (Akman, 2019). Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma ve duygu düzenleme becerilerinin teknoloji ile ilişkisinin incelendiği araştırmada baba eğitim durumuna göre duygu düzenleme becerisinde anlamlı farklılık bulunmamıştır (Omrak 2019).

Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği sonuçlarına göre çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutlarında da görülmektedir. Çocukların yaşları arttıkça matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirentler açısından okula hazır bulunuşluk düzeyleri de artmaktadır. Bu sonuca benzer olarak Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği geliştirilmesi ve standardizasyonunun yapıldığı çalışmada Unutkan Polat (2003), 5, 5.5 ve 6 yaşındaki çocukların okula hazır oluşlarını karşılaştırmış ve uygulama formu toplam puanlarında 6 yaş grubunun hazır oluşunun daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Okul öncesi eğitim almış ve almamış 68 – 78 aylık çocukların okula hazır oluşlarının karşılaştırıldığı bir araştırmada Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği uygulama formu alt ölçeklerin puanlarının ve toplam puanlarının 78 aylık çocuklarda daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (Esaspehlivan, 2006). Gürgah Oğul (2014) araştırmasında Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık

gösterdiğini tespit etmiştir. Altı yaşındaki çocukların beş buçuk ve beş yaşındaki çocuklardan daha fazla puan aldığı görülmektedir. Yapılan başka bir araştırmada çocukların okul olgunluk düzeylerinin yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır (Gündüz & Çalışkan, 2013). Sarıdaş (2019), araştırmasında prematüre doğan 60-72 aylık çocukların okula hazır oluşlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği uygulama formu tüm alt boyutlarında ve toplam puanlarında 66-72 aylık çocukların 60-65 aylık çocuklara göre daha başarılı olduğu ortaya konmuştur. 60- 72 ay arasında okul öncesi eğitim alan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin araştırıldığı bir çalışmada da 72 aylık çocukların okul olgunluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Güzel, 2018). Ancak Bayındır ve Biber (2017) okula hazır oluş düzeyi ile 60-72 ay grubu çocukların yaşları arasında aylara göre ilişki olmadığını ortaya koymuşlardır. Bunun örneklem sayının azlığına bağlı olabileceğini ifade etmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre çocukların yaşının artması ile akademik becerilere dayalı yaşantılarının çoğalması, okul öncesi dönem deneyimlerinin kalitesinin artması ile okula hazır bulunuşluklarının artabileceğini düşündürmektedir.

Araştırma amaçları kapsamında Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin sonuçları incelenmiş ve çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde mevcut araştırma sonucu ile paralel olarak Akşın (2013) da araştırmasında çocukların cinsiyetleri ile Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulama Formu tüm alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Bayındır ve Biber (2018) okul öncesi dönem çocuklarının okula hazır oluş düzeyleri ile öz düzenleme beceri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında okula hazır oluş düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Okul öncesi eğitimin 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine etkisinin incelendiği benzer bir çalışmada da okul öncesi eğitime devam eden çocukların öğrenime hazır oluş düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişiklik göstermediği ortaya konmuştur (Akçum, 2005). Okula başlama sürecindeki iki dilli ve tek dilli çocuklarda okul olgunluğu düzeyleri ve dil gelişiminin çeşitli etkenlerle ilişkisinin incelendiği araştırmada Metropolitan Olgunluk Testi puanları açısından cinsiyet değişkeninin okul olgunluğu üzerinde farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir (Küçük, 2016). Okul öncesi eğitim alan 60-84 aylık çocukların okul olgunluğu düzeyleri ile baba katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin

araştırıldığı çalışmada da mevcut çalışmayı destekleyen sonuç bulunmuştur. Araştırma sonucunda ilkokula hazır oluş düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir (Turan, 2018). Cinsiyet değişkenine göre okula hazır oluşun değişmediğini gösteren araştırmaların yanı sıra değiştiğini gösteren araştırmalar da vardır. Akay (2017) anaokulu ve ilkokul birinci sınıfa devam eden çocukların zihinsel-dil gelişimleri açısından ilkokula hazır oluş düzeylerini incelediği çalışmada sonuç olarak yaşı ve eğitim düzeyi fark etmeksizin çocukların zihinsel-dil gelişimi puanları arasında kız çocukları lehine anlamlı farklılık ortaya koymuştur. Kıvılcım ve Mertoğlu (2017), çalışmalarında Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Matematik Becerileri puanlarına göre erkek çocuklar lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuşlardır. Mevcut araştırma sonucuna göre anlamlı farkın çıkmaması çocukların okullarda cinsiyet üzerinden ayırım yapılmaksızın aynı imkânlar sunularak eğitim görmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Cinsiyetin değişkeninin farklılaşma yaratması kültürel ve toplumsal kalıplara uygun olarak çocukların yetiştirilmesinden kaynaklıdır.

Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin sonuçları incelendiğinde matematik beceri puanları, fen beceri puanları ve uygulama formu toplam puanlarının kardeş sayısı değişkeni ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirent alt boyut puanlarında ilişki bulunamamıştır. Uygulama formu toplam puanına göre çocukların kardeş sayıları arttıkça okula hazır bulunuşluk düzeylerinin azalmakta olduğu tespit edilmiştir. Mevcut araştırmanın bu sonucuna benzer olarak Atış Akyol (2015) Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği çizgi çalışmaları ve labirentler alt boyutları kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemişken matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları ve uygulama toplam puanlarının kardeş sayısı değişkeni ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin toplam puan sonucuna göre kardeş değişkeni ile okula hazır oluş arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Mevcut araştırma sonucuna paralel olarak kardeşi olmayan çocukların diğer çocuklara göre okula hazır oluş puanının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Sarıdaş, 2019). Ebeveynlerin oyun algısı, çocukların oyun davranışı ve çocukların okula hazır oluşları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada kardeş sayısı ile çocukların okula hazır oluş düzeyleri arasında ilişkiye rastlanamamıştır (Gülşeker, 2019). 60-84 aylık çocukların okul olgunluğu düzeyleri ile babaların katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada kardeş sayısının çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerine etki etmediği

sonucuna ulaşılmıştır (Turan, 2018). Farklı bir araştırmada da tek çocuk olmanın ya da kardeşe sahip olmanın çocukların okula hazır oluş düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Akşın, 2013). Kardeş sayısının çocuğun okula hazır bulunuşluk düzeyine etkisi hakkında yapılan çeşitli araştırma sonuçlarına göre çocukların kardeş sayıları arttıkça okula hazır bulunuşlukları azalmaktadır.

Araştırma sonuçları, anne eğitim durumunun Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği toplam puanları, matematik becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirent alt boyutları puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymaktadır. Ancak bu anlamlı farklılık fen becerileri alt boyutunda görülmemektedir. Mevcut araştırma sonucuna benzer şekilde okul öncesi çocuklarının okula hazır bulunuşlukları ile ilgili bir araştırmada çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin uygulama formundan sahip oldukları puanların anne eğitim düzeyine göre farklılaştığı belirtilmiştir. Araştırmada annesi en az üniversite mezunu olan çocukların lehine anlamlı bir sonuç bulunmuştur (Adagideli, 2018). Koşan (2015), okul öncesi eğitim alan ve okul öncesi eğitim almayan iki dilli çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerine yaptığı araştırmasında da çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerinde annenin eğitim durumunun önemli bir değişken olduğunu belirtmiştir. Okuyucu Akdaş (2014) farklı sosyoekonomik düzeeye sahip çocukların okuma olgunlukları üzerine yaptığı çalışmasında benzer olarak annenin eğitim düzeyine göre çocukların okuma olgunluğu puanları arasında farklılaşma yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Annesi yüksek eğitim düzeyine sahip çocukların puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Farklı bir araştırmada yine annesi lise mezunu ve yüksek okul mezunu olan çocukların okula hazır oluş düzeylerinin annesi daha düşük eğitimli olanlara göre daha yüksek bulunmuştur (Erkan, 2011). Yazıcı (2002), okul öncesi eğitimin okul olgunluğu üzerindeki etkisini inceleyen araştırmada annelerin üniversite mezunu olan çocukların diğer çocuklara göre daha yüksek okul olgunluğuna sahip olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerin oyun algısı, çocukların oyun davranışı ve çocukların okula hazır oluşları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada çocukların okula hazır oluş puanlarının annelerin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Güşker, 2019). İlgili araştırmalar incelediğinde sonuçların hep anne eğitim durumunun artıkça çocuğun okula hazır bulunuşluk düzeyinin yükseldiği sonucunda toplandığı görülmüştür. Bunun anne eğitimi artıkça çocuğun eğitimi üzerinde daha da bilinçlendiği ve okula hazır bulunuşluğunu arttırmaya yönelik aktivitelere önem verdiği düşünölmektedir.

Araştırma kapsamında baba eğitim durumunun Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği toplam puanları, matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirent alt boyutlarının puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığını tespit edilmiştir. Yani baba eğitim durumu yükseldikçe ele aldığımız tüm okula hazır olma becerileri de artmaktadır. Aktış Akyol (2015) yapmış olduğu çalışmada baba öğrenim durumunun Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği toplam puanları, matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve labirent alt boyutlarının puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığını saptamıştır. Babaların öğrenim durumu arttıkça çocukların bu becerilerinin arttığı araştırma sonucumuza benzer olarak ortaya çıkmıştır. Adagideli (2018) yapmış olduğu çalışmada baba eğitim durumunun çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini etkilediğini belirtmiştir. Çocukların okula hazır oluşlukları üzerine yapılan başka bir çalışmada yine babanın eğitim durumunun çocukların okula hazır oluş düzeyleri üzerinde etkili olduğu ortaya koymuştur (Koşan, 2015). Mevcut araştırma sonucuna paralel olarak okul öncesi eğitimin okul olgunluğu üzerindeki etkisini inceleyen araştırmada da babası üniversite mezunu olan çocukların diğer çocuklara göre daha yüksek okul olgunluğuna sahip olduğu saptanmıştır (Yazıcı, 2002). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazır oluşlarına etkisinin incelendiği araştırmada babası lise ve üstü öğrenim mezunu olan çocukların babası ilkokul mezunu olan çocukların okul olgunluğu puanlarından daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Kırca, 2007). Alan yazını incelendiğinde baba eğitim düzeyi değişkeninin arttıkça çocuğun okula hazır bulunuşluk düzeyinin de arttığı sonucunun yaygın olduğu görülmektedir. Bu durumun babaların eğitim düzeyi arttıkça çocuğun yaşantısındaki önemini bilmesi ve buna uygun olarak çocuklarına daha fazla zaman ayırdıkları, okula hazır bulunuşluğa yönelik yaşantılar sunması yönünde bilgili olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın ana amacı doğrultusunda çocukların duygu düzenleme becerileri ile okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki korelasyon sonuçları incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizine göre çocukların duygu durum değişkenliği ve olumsuz duyguları gösterme eğilimi arttıkça okula hazır bulunuşluk düzeylerinin düşmekte olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların duygu durum değişkenliği ve olumsuz duyguları gösterme eğilimleri arttıkça akademik (matematik, çizgi, labirent) yöndeki becerilerinin azaldığı sonucuna varılmıştır. Fen becerileri ve ses çalışmaları ile olumsuzluk alt boyutu arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çocukların duygu düzenleme becerileri arttıkça okula

hazır bulunuşluk düzeylerinin de artmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak çocukların duygu düzenleme becerileri arttıkça okula hazır bulunuşluk için gerekli olan akademik (matematik, çizgi, labirent) yöndeki becerilerinin de artmakta olduğu sonucuna varılmıştır. Fen becerileri ve ses çalışmaları ile duygu düzenleme alt boyutu arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Mevcut araştırma bulgusuna paralel olarak Blair (2002), inceleme makalesinde duygusal gelişimin yapısı, biliş ve duyguların arasındaki ilişkiyi, eğitim programlarını ve çocukların okula hazır oluşunu tartışmıştır. Duygu gelişimi eğitim programlarının okula başlamada gerekli sosyal ve bilişsel gelişim alanlarını da etkilediğini belirtmiştir. Araştırma sonucunda duygusal becerilere yönelik programların dikkat, planlama, mantık ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel gelişime destek sağlayarak okula hazır oluşu aynı zamanda akademik başarıyı etkilediğini ortaya koymuştur. Olumlu duyguların ifade edilip kullanılmasının bilişsel süreçleri kolaylaştırıcı etkisinin olduğu görülmüştür (Denham vd., 2012). Sosyal bilgi işleme modeline duygusal ve bilişsel süreçlerin bütünleştirmesinin incelendiği araştırmada sosyal ve duygusal becerilerin gelişiminin motivasyon, akademik başarı gibi okul hayatı ile ilgili becerileri arttırdığı görülmektedir (Lemerise & Arsenio, 2000). Benzer bir araştırmada da duygu düzenleme becerisinin akademik başarıyı doğrudan etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca duygu düzenlemenin erken okuryazarlık ve matematik becerilerini tahmin ettiği ortaya çıkmıştır (Graziano vd., 2007). Düşük gelirli aile çocuklarının okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerilerinin sosyal beceriler ile akademik hazırlık üzerindeki rolünü incelenmiştir. Araştırma sonucunda duygu düzenleme becerilerinin hem sosyal becerileri etkilediği hem de erken okuryazarlık, matematik becerileri, kelime ve dil becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (White, 2008).

5.2.Öneriler

5.2.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Mevcut araştırma sadece Şanlıurfa'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokuluna ve anasınıfına devam eden 60-78 aylık 150 çocukla yapılmıştır. Farklı illerde ve daha büyük bir örneklem grubu ile yapılabilir. Nicel ölçme araçları ile çocuklardan veriler toplanmıştır. İlerleyen zamanlarda yapılacak çalışmalarda çocukların duygu düzenleme becerileri hem

nicel hem nitel araçlar kullanılarak ve ebeveynleri de dâhil ederek veri toplanarak incelenebilir.

Duygu düzenleme becerisinin akademik başarıya etkisinin devamlılığını görmek için boylamsal desenli çalışmalar yapılabilir. Ayrıca yalnızca ilkokula hazır bulunuşluk durumuna değil duygu düzenleme becerisinin farklı eğitim kademelerine olan hazır bulunuşluğu ile ilişkisi çeşitli yaş gruplarıyla çalışılabilir.

Araştırmada Marmara İlköğretime Hazır oluş Ölçeği uygulama formu kullanılmıştır. Farklı araştırmalarda ölçeğin gelişim formu kullanılarak duygu düzenleme becerisinin gelişim alanları üzerindeki etkisi incelenebilir.

Çocuklarda okula hazır bulunuşluğu üzerinde etkisi olabilecek farklı değişkenlerle yeni araştırmalar yapılabilir. Kardeşler aracılığı ile kazanılan becerilerin ebeveyn rolü kadar etkili olduğu görülmüştür. Ancak artık okullaşma yaşının düşmesi ile kardeş değişkeninin etkisi azalmış olabileceği düşünülmektedir. Mevcut araştırmada kardeş sayısının arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin düştüğü saptanmıştır. Bu sebeple kardeş değişkenini inceleyen yeni çalışmalar yapılabilir.

5.2.2.Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Okul öncesi öğretmenlere çocukların duygu düzenleme becerilerini nasıl geliştirebileceklerine yönelik hizmet içi eğitim seminerleri (atölye çalışmaları) düzenlenebilir. Ayrıca eğitimi fakültelerinin, eğitim programlarında duygusal gelişim ile ilgili zorunlu ve ya seçmeli dersler yer alabilir.

Çocukların ilkokula geçişinin kolay ve akademik başarılarının devamlı olması için okul öncesi eğitimde çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere uygulamalarında yer verilmelidir. Çocukların okula hazır bulunuşluğunu tespit etmek ve gerekli desteği sağlamak için okula hazır bulunuşluk testleri kullanılabilir.

5.2.3.Ebeveynlere Yönelik Öneriler

Okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde anne ve babaların oldukça etkili olduğu ortaya konmuştur. Aileleri duygu düzenleme becerileri hakkında bilinçlendirilmek ve bilgilerini arttırmak amacıyla aile destek programları uygulanabilir, ailelere seminerler düzenlenebilir. Aile destek programları üzerinden duygu düzenleme becerileri ile ilgili deneysel çalışmalar yapılabilir. Sadece aileye değil okul öncesi

öğretmenlerine de çocuklarla daha etkili eğitim yapabilmeleri için duygu düzenleme becerisini nasıl geliştirebilecekleri ile ilgili hizmet içi eğitim kursları açılabilir.

Ayrıca aileleri okula hazır bulunuşluk hakkında bilinçlendirilmek ve bilgilerini arttırmak amacıyla da aile destek programları uygulanabilir. Ebeveyn eğitim durumunun çocukların duygu düzenleme becerilerinde ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinde farklılık yarattığı görülmüştür.

KAYNAKLAR

- Adagideli, F.H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aiona, S. (2005). Assessing school readiness. *Educational Perspectives*, 38 (1), 47-50.
- Akay, D. & Ceylan, R. (2019). Birinci sınıfa başlamak için okula başlama yaşı mı okula hazır oluş mu?. *Milli Eğitim*, 48 (224), 7-13.
- Akay, D. (2017). Anaokulu ve ilkokul birinci sınıfa devam eden 60-71 aylık çocukların zihinsel-dil gelişimleri açısından ilkokula hazır oluş düzeylerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akçum, E. (2005). *5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okulöncesi eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- 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.
- Akşin, E. (2013). *60-72 aylık çocukların benlik algıları ile ilköğretime hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin ve ilköğretime hazır bulunuşluk ile benlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation*. Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Atış Akyol, N. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş çocuklarının akran ilişkileri ile ilkökula hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, B. (2007). İlköğretim çocuğunun gelişim özellikleri. A. Oktay & Ö. Polat Unutkan (Ed.), *İlköğretim Çağına Genel Bir Bakış* içinde (s. 13-26). İstanbul: Morpa.
- Bassett, H.H., Denham, S., Mincic, M., & Graling, K. (2012). The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modeling approach. *Early Education and Development*, 23(3), 259-279.
- 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., & Biber, K. (2018). 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 135-154.
- Bayındır, D., Balaban Dağal, A. & Önder, A. (2018). Türkiye'deki 60-72 Aylık Çocuklarda Duygu Düzenleme Becerilerinin Ego Sağlamlık Düzeylerine Göre İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29) , 377-400 .
- Bayındır, D., Güven, G., Sezer, T., Akşin Yavuz, E. & 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.
- Berlin, L.J., & Cassidy, J.(2003). Mothers' self-reported control of their preschool children's emotional expressiveness: A longitudinal study of ssociations with infant–mother attachment and children's emotion regulation. *Social Development*, 12(4), 478-495.
- 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.

- Bozkurt Yükçü, Ş. & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 442-466.
- 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.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Society for Research in Child Development*, 59 (2), 228-249.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Cole, P. M., Martin, S. E. & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317 – 333.
- Denham, S. A, Bassett, H. H. & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137–143.
- Dilli, F. (2013). *60-72 aylık sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar için hazırlanan ilköğretime hazırlık destek programının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluluğuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Dinç, B. (2013). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş ve okul olgunluğu. F. Alisinanoğlu (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde* (s. 90-113). Ankara: Pegem.
- Dockett, S., & Perry, B. (2004, Eylül). *Starting school: perspectives of Australian children, parents and educators*. Paper presented at the British Education Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh.
- Dockett, S., & Perry, B. (2005). Researching with children: insights from the starting school research project. *Early Child Development and Care*, 175(6), 507-521.
- Dolan, R. J. (2002). Emotion, cognition, and behavior. *Science*, 298 (5596), 1191-1194.

- Eisenberg, N. & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334 – 339.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T.L. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New Directions For Child And Adolescent Development*, 109, 109-118.
- Erkan, S. & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(), 186-197.
- 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.
- Ersan, C., & Tok, Ş. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 359-391.
- Ertan, N. (2013). *Okul öncesi çağıdaki 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.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- 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.
- Fırat, Y. (2018). Children's resilience, emotion regulation, social competence, and problem behaviors in an at-risk community in Turkey. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- 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.
- Gilpin, A. T., Brown M. M. & Pierucci J. M. (2015). Relations between fantasy orientation and emotion regulation in preschool. *Early Education and Development*, 26(7), 920- 932.
- Graziano, P.A., Reavis, R.D., Keane, S.P. & Calkins, S.D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: conceptual foundations. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* içinde (s. 3-24). New York: Guilford Press.
- Gündüz H. B., & Özarslan N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 212-230.
- Gündüz, F., & Çalışkan M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 379-398.
- Gürgah Oğul, İ. (2014). *İlkokula hazır bulunuşluk ile duygu bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güzel, N. (2018). *Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okul olgunluğu düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- High, P. (2008). School readiness. *American Academy Of Pediatrics*, 121(4), 1008-15.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23.

- İlgar, L. & Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 492-520.
- John, O.P., & Gross, J.J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1302- 1334.
- Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E.N., & Canpolat, M. (2014). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1065-1080.
- Kale Karaaslan, Ü. (2012). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kalıpçı Söyler, S. (2019). *İnce motor eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların ince motor beceri hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karakuzu, E., & Koçyiğit, S. (2015). Ebeveyn destekli ilkokula hazırlık programı'nın (EDİHP) okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluğuna etkisi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 84-102.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kayhan Aktürk, Ş., & Ünsal, E.M. (2019). Okul çağı döneminde kekemeliği olan ve olmayan çocukların duygu düzenleme becerilerinin karşılaştırılması: Ön bulgular. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 104-120.
- Kayılı, G. (2010). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kaynar, F. (2014). *Erken çocukluk döneminde verilen satranç eğitiminin ilkokula hazır bulunuşluğa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Kıvılcım, T. & Mertoğlu, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan müzik eğitimi programının matematik becerileri açısından ilkokula hazır bulunuşluğa etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-13.
- Koca, S. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ilköğretime başlayacak farklı sosyoekonomik ortamlarda ailesiyle yaşayan çocukların okul olgunluğu açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçük, Ö. (2016). *Okula başlama aşamasındaki çocuklarda okul olgunluğu ve dil gelişimi ile ilişkili bireysel ve ailesel etkenlerin araştırılması*. Uzmanlık Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi, İzmir.
- LeDoux, J. (2006). *Duygusal Beyin*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. New York: Springer.
- Maxwell, K. & Clifford, R.M. (2004). Research in review: school readiness assessment. *Young Children*, 59(1), 42-46.
- Mccabe, P.C. & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology In The Schools*, 48(5), 513- 540.
- MEB (2013).Okul öncesi eğitimi programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mercan Uzun, E., & Alat, K. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazırbulunuşlukları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 15-44.

- Mestci, S., Gökkaya, F., & Ormankıran, B. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede duygu düzenleme eğitiminin etkililiği: Bir pilot çalışma. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 56-71.
- Metin, İ. (2010). *The effects of dispositional anger, effortful control and maternal responsiveness on Turkish preschoolers' emotion regulation*. Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- NAEYC, (2010). National association for the education of young children. School Readiness. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSREADY98.PDF> sayfasından erişilmiştir.
- Oktay, A. (1982). Okul öncesi dönemde öğrenme ve okumaya hazırlıklı olmak. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7 (39), 11-18.
- Oktay, A. (2010). *İlköğretime hazırlık ve İlköğretim programları*. Ankara: Pegem.
- Oktay, A., & Unutkan, Ö. P. (2003). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. M. Sevinç, (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 145-155). İstanbul: Morpa.
- Okuyucu Akdaş, E. (2014). *Farklı sosyoekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarının okuma olgunluklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Özaslan, H. (2010). *Proje yaklaşımına dayalı eğitimin anasınıfına devam eden çocukların okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbek, Ö. Y. (2011). *60-72 aylık çocuklara uygulanan aile katılımı ilköğretime hazırlık programının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Özdemir, A. & Battal, Ş. (2019). İlkokula erken yaşta başlayan öğrencilerin okula uyum süreci ve akademik başarı bağlamında yaşadıkları sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1635- 1683.
- Özen Altinkaynak, Ş., & Akman B. (2013). İlkokula hazırlık sürecinde öğretmenin ve ailenin sorumlulukları. T. Erdoğan (Ed.), *İlkokula (İlköğretime) hazırlık ve ilkokula (İlköğretime) programları* içinde (s. 135-152). Ankara: Eğiten.
- Öztürk, Y., Gangal, M., & Aydın, Z.N. (2013). Okul öncesi eğitim programı ve ilkokula hazırlık. T. Erdoğan (Ed.), *İlkokula (İlköğretime) hazırlık ve ilkokula (İlköğretime) programları* içinde (s. 13-26). Ankara: Eğiten.
- Polat Unutkan, Ö. (2007). İlköğretim 1.sınıfa başlarken: çocuk-öğretmen ve anne baba. A. Oktay & Ö. Polat Unutkan (Ed.), *İlköğretim Çağına Genel Bir Bakış* içinde (s. 27-40). İstanbul: Morpa.
- Polat Unutkan, Ö. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32, 243-254.
- Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. New York, NY, US: Guilford Press.
- Saçkes, M., Güçhan Özgül, S. & Avcı, K. (2013). Hazırbulunuşluğu değerlendirme. T. Erdoğan (Ed.), *İlkokula (İlköğretime) hazırlık ve ilkokula (İlköğretime) programları* içinde (s. 233-246). Ankara: Eğiten.
- Sarıdaş, B. (2019). *Prematüre doğan 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıtaş, R. (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış GEMS (Great Explorations In Math And Science) Fen Ve Matematik Programının Anaokuluna Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Kavram Edinimleri ve Okula Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Education Journal* 25 (4), 1435-1452.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916.
- 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.
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17(1), 7-41.
- Sowe, M. (2012). School readiness and transition in gambia. *Triennale on Education and Training in Africa Ouagadougou*, Burkina Faso, February 12-17.
- Sönmez, A. (2013). *60-72 aylık dezavantajlı çocuklar için hazırlanan ilköğretime hazırlık oyun destek programının çocukların ilköğretime hazırbulunuşluk düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, G., & Arı, R. (2015). Okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (5), 1-12.
- Şimşek, Ö. (2013). Okul öncesi dönem çocuğunun gelişim özellikleri. F. Alisinanoğlu (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde* (s. 2-32). Ankara: Pegem.
- Taşkın, N. (2013). İlkokula Hazırbulunuşluk ve hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler. T. Erdoğan (Ed.), *İlkokula (İlköğretime) hazırlık ve ilkokula (İlköğretime) programları içinde* (s. 1-12). Ankara: Eğiten.
- 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., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* içinde (s. 249–268). New York: The Guilford Press.
- Trentacosta, C.J. & Izard, C.E. (2007). Kindergarten Children's Emotion Competence as a Predictor of Their Academic Competence in First Grade. *Emotion*, 7(1), 77–88.
- Turan, E. (2018). *Okul öncesi eğitim alan 60-84 aylık çocukların okul olgunluğu düzeyleri ile babaların katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ulubeli, S. (2019). *Okul öncesi eğitimde kalite ve okul olgunluğu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Unicef (2012). *School Readiness A Conceptual Framework*, United Children's Fund, New York.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K.E. & Yılmaz, E. (2015). *Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale" Kongresinde sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uyar, R.Ö., Yılmaz Genç, M.M., & Aktaş Arnas, Y. (2018). Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme ve duyguları anlama becerilerinin yordayıcısı olarak annelerin duygu sosyalleştirme davranışları. *Eğitim ve Bilim*, 43 (195), 1-17.
- Ülkü, B. Ü. (2007). *Anasınıfı ve ilköğretim 1. sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin, çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- White, L. L. (2008). *An investigation of emotion regulation, social skills, and academic readiness in low-income preschool children*. Doctoral Dissertation, The Catholic University of America, ProQuest Dissertations Publishing.
- Williams, L.E., Bargh, J. A., Nocera, C.C., & Gray, J.R. (2009). The unconscious regulation of emotion: Nonconscious reappraisal goals modulate emotional reactivity. *Author Manuscript*, 9(6), 847–854.

- Yağbasan, Ş. (2018). *60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzekinci, M. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin çoklu zekâ alanları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Sayın Veli,

Ben Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği programında yüksek lisans öğrencisiyim. Bu çalışma, çocukların duygu düzenleme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluğu arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmaktadır. Cevaplarınız sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve 3. şahıslarla kesinlikle paylaşılmayacaktır. Samimi ve içten cevaplarınız, araştırmanın sağlıklı sonuçlar vermesi için önemlidir. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Emine ALKAN

Doğum Tarihi:

1. Çalışmaya katılan çocuğun doğum sırasını işaretleyiniz.

- () İlk çocuk
() İkinci çocuk
() Üçüncü çocuk
() Dördüncü ve daha sonrası

2. Çalışmaya katılan çocuğun toplam kardeş sayısını belirtiniz.

(Çalışmaya katılan çocuğu dahil etmeyiniz):
.....

3. Çocuğun anne-babasının yaşını belirtiniz.

Anne:..... Baba:.....

4. Ailenin medeni durumunu işaretleyiniz.

- () Evli ve Birlikte Yaşıyor
() Evli ve ayrı yaşıyor
() Boşanmış
() Eşlerden biri vefat etmiş (Anne-Baba)

5. Ailenin sosyoekonomik durumu işaretleyiniz.

- () Çok düşük
() Düşük
() Orta
() Yüksek
() Çok yüksek

7. Ebeveynlerin eğitim durumunu işaretleyiniz.

	ANNE	BABA
Okuryazar değil		
Okuryazar		
İlkokul		
Ortaokul		
Lise		
Üniversite		
Diğer		

8. Ebeveynlerin çalışma durumunu işaretleyiniz.

	ANNE	BABA
Çalışmıyor (İş Arıyor)		
Çalışmıyor (İş Aramıyor)		
Çalışıyor		
Emekli		

EK 2.Duygu Düzenleme  l eği Kullanım İzni

Kimden: [Emine](#) >

Kime: bselcuk@ku.edu.tr >

Gizle



DUYGU DÜZENLEME  L Eğİ İZİNİ

24 Ocak 2019 15:54

Gmail Gönderilen Posta Kutusunda Bulunanlar

Sayın Bilge Hocam merhaba, ben Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul  ncesi Eğitimi bölümü yüksek lisans  ğrencisi Emine Alkan. Danışmanım Doç. Dr. Ebru Ersay ile tez çalışmamızda sizin uyarlamış olduğunuz Duygu Düzenleme  l eğini kullanmayı düşünüyoruz. Ölçeğin farklı  evirilerinin olduğunu ve o şekilde kullanıldığını gördüm. Sizden ricam en güncel halini ve puanlama tablosunu, çalışmamızda uygulamamız için g nderebilirseniz sevinirim. şimdiden yardımlarınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Kimden: [Bilge Selçuk](#) >

Kime: [Emine](#) >

Bilgi: [KAAN DURAL](#) >

Gizle



Ynt: DUYGU DÜZENLEME  L Eğİ İZİNİ

25 Ocak 2019 21:55

Gmail Gelen Posta Kutusunda Bulunanlar

Tabii kullanabilirsin Emine. Yollayalım emaille. Tek bir hali var zaten..

Basarılar diliyorum.

Bilge

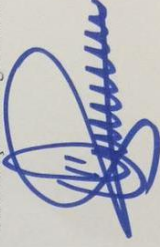
EK 3.Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulayıcı Sertifikası


Marmara İlköğretime
Hazır Oluş Ölçeği

MARMARA İLKÖĞRETİME HAZIR OLUŞ ÖLÇEĞİ UYGULAYICI SERTİFİKASI

Sayın *Emine ALKAN*
2018
Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Uygulayıcı Yetiştirme Sertifika Programını
başarıyla tamamlayarak 60-78 aylık çocuklara ölçeği
uygulama yeterliliği ve yetkisini hak kazanmıştır."

Yard. Doç. Dr. Özgül POLAT



EK 4. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDO) Örnek Maddeleri

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 davranış: (1) HİÇBİR ZAMAN/NADİREN, (2) BAZEN, (3) SIK SIK, (4) NERDEYSE HER ZAMAN gözlemliyorum.	HİÇBİR ZAMAN	BAZEN	SIK SIK	HER ZAMAN
1. Neşeli bir çocuktur.	1	2	3	4
2. Duygu hali çok değişkendir (Çocuğun duygu durumunu tahmin etmek zordur çünkü neşeli ve mutluken kolayca üzgünleşebilir).	1	2	3	4
3.				
4.				
5.				
6.				
7. Yaşıtlarının arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	1	2	3	4
8.				
9.	1	2	3	4
10.				
11.				
12. Mızıldır ve yetişkinlerin eteğinin dibinden ayrılmaz.	1	2	3	4
13.				
14.				
15.				
16. Üzgün veya halsiz görünür.	1	2	3	4
17.				
18.				
19.				
20.				
21. Kendini başkalarının yerine koyarak onların duygularını anlar; başkaları üzgün ya da sıkıntılı olduğunda onlara ilgi gösterir.	1	2	3	4
22.				
23.				
24. Oyuna başkalarını katmaya çalışırken olumsuz duygular gösterir (Örneğin, aşırı heyecan, kızgınlık, üzüntü).	1	2	3	4

EK 5. Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 26292541-44-E.4387480
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı
(Emine ALKAN)

28.02.2019

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi :30.01.2019 tarihli ve 3463 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Emine ALKAN'ın "60-78 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle İlköğretime Hazır Bulunuşlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında hazırlanan uygulamanın Müdürlüğümüze bağlı Haliliye , Eyyübiye ve Siverek İlçesindeki tüm anaokulu ve anasınıfındaki 60-78 aylık öğrenciler ve öğretmenlere uygulanmasına ilişkin ilgi yazı ve ekleri değerlendirilmiş olup;

Söz konusu uygulamanın sonuçlarının Müdürlüğümüzce paylaşılması ve uygulamanın eğitim öğretim faaliyetini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Şerafettin TURAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres: Hamidiye Mahallesi, Necmettin Cevheri Blv No:20, 63300
Şanlıurfa Merkez/Haliliye/Şanlıurfa
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için: Mehmet TOSUN

Tel: 0 (414) 280 63 57
Faks: 0 (414) 280 63 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ac22-8b4f-35bf-8d00-e4c1 kodu ile teyit edilebilir.

EK 6. Gönüllü Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “60-78 Aylık Okul Öncesi Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile İlkokula Hazır Bulunuşlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adıyla, 11.03.2019 ve 25.06.2019 tarihleri arasında görüşme şeklinde yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla.

Araştırmacı : Emine ALKAN

İletişim bilgileri :.....@gmail.com

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya
katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula
geri gönderiniz*).*



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...