



**ÖZ DÜZENLEME EĞİTİM PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNE VE
ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUNLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Ayşenur Gündüz

**DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 yıl (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ayşenur
Soyadı : GÜNDÜZ
Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Öz Düzenleme Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerine ve Etkileşimli Akran Oyunlarına Etkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Investigation of the Effect of the Self Regulation Education Program on Pre-School Children's Self-Regulation Skills and Interactive Peer Plays

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: Ayşenur GÜNDÜZ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ayşenur GÜNDÜZ tarafından hazırlanan “Öz Düzenleme Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerine ve Etkileşimli Akran Oyunlarına Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK

(Sağlık Bilimleri Fakültesi, Karabük Üniversitesi)

Üye : Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye : Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Selda ARAS

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 24.07.2020

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu tezi tamamladığım noktaya gelmemde birçok insanın katkısı ve emeği var. Öncelikle tanımaktan mutluluk duyduğum, her zaman ilgi ve rehberliği ile desteğini hissettiğim, yüksek lisans ve doktora sürecindeki danışman hocam Prof. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Tez sürecinde bilgi ve deneyimleri ile daima yol gösteren Tez İzleme Komitesi üyeleri Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK ve Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN'a çok teşekkür ederim.

Bugüne kadar dersleri ile beslendiğim tüm hocalarıma, yayınları ile beslendiğim tüm bilim insanlarına teşekkürü bir borç bilirim.

Bu süreçte bana sağladıkları katkılar, verdikleri destekler ve sonsuz samimiyetlerinden dolayı Dr. Öğretim Üyesi Nazan KAYTEZ'e, Dr. Öğretim Üyesi Nihan Feyman GÖK'e ve yardımlarından dolayı Öğr. Gör. Bedri EMİNSOY'a teşekkür ederim.

Araştırmanın yürütülmesinde gönüllü olan saygıdeğer kurum yöneticilerine, öğretmenlere, ailelere ve sevgili çocuklara teşekkür ediyorum.

Bu süreçte desteklerini her zaman hissettiğim aileme ve arkadaşlarıma teşekkür ederim. İyi ki varsınız...

Ayşenur GÜNDÜZ

**ÖZ DÜZENLEME EĞİTİM PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNE VE
ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUNLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ
(Doktora Tezi)**

Ayşenur GÜNDÜZ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2020

ÖZ

Bu araştırma okul öncesi çocuklarının öz düzenleme becerileri ve etkileşimli akran oyunları üzerinde Öz Düzenleme Eğitim Programının etkisini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Çankırı il merkezinde yürütülmüştür. Araştırmada çalışma grubunu 5 yaş grubundan 40 çocuk oluşturmuştur. “Genel Bilgi Formu” ile çocukların demografik bilgileri elde edilmiştir. Öz düzenleme becerilerinin değerlendirilmesinde “Baş-Ayak-Diz-Omuz Dokunma Yönergeleri (BADO)” ve “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)” kullanılmıştır. Etkileşimli akran oyun davranışları ise “PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği” ile belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen Öz Düzenleme Eğitim Programı deney grubuna 10 hafta boyunca, haftada üç gün olmak üzere uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ön test, sonrasında ise son test ve deney grubuna kalıcılık testleri uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Çalışma grubunun küçük olması ve yapılan Shapiro-Wilk testinin tüm verilerin normal dağılıma sahip olmadığını göstermesinden ($p>0.05$) dolayı, verilerin analizinde non-parametrik testler olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Mann Whitney-U Testinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler Öz Düzenleme Eğitim Programı

uygulanan deney grubundaki çocuklarının öz düzenleme becerileri ile oyun etkileşimlerinin anlamlı bir biçimde arttığını, oyunu bozma ve oyundan kopma davranışlarının ise anlamlı bir biçimde azaldığını göstermiştir ($p<0,01$, $p<0.05$). Kontrol grubunda yer alan çocukların BADO puanları anlamlı bir şekilde artarken ($p<0,01$), ÇODDÖ ve PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği puanlarında meydana gelen değişim anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Kalıcılık testi ile deney grubunun öz düzenleme becerileri ve etkileşimli akran oyun davranışlarında eğitim programının olumlu etkisinin kalıcı olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Araştırmanın bulguları Öz Düzenleme Eğitim Programının, çocuklarda öz düzenleme becerileri ile etkileşimli akran oyunlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi eğitim, öz düzenleme, akran etkileşimi, oyun davranışı.
Sayfa Adedi : 114
Danışman : Prof. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN

**INVESTIGATION OF THE EFFECT OF THE SELF REGULATION
EDUCATION PROGRAM ON PRE-SCHOOL CHILDREN'S SELF-
REGULATION SKILLS AND INTERACTIVE PEER PLAYS**

(Doctoral Thesis)

Ayşenur GÜNDÜZ

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2020

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the effect of the “Self-Regulation Education Program” on preschool children's self-regulation skills and interactive peer plays. The study was designed as an experimental study based on the pretest-posttest model with a control group. The research was carried out in the city center of Çankırı in the fall semester of the 2019-2020 academic year. In the research, 40 children from the age group of 5 constituted the study group. With the “General Information Form”, demographic information of the children was obtained, “Head-Toes-Knees-Shoulders Touching Instructions (HTKS)” and “Child Behavior Rating Scale (CBRS)” were used to evaluate self-regulation skills. Interactive peer play behaviors were determined with “PENN Interactive Peer Play Scale (PIPPS)”. Self Regulation Training Program developed by the researcher was applied to the experimental group for 10 weeks, three days a week. Pretesting was applied before the application. After the application, post-test and permanence tests were applied. The data obtained were analyzed with SPSS program. Since the study group was small and the Shapiro-Wilk test showed that all the data did not have a normal distribution ($p>0.05$), the Wilcoxon Signed Ranks Test and Mann Whitney-U Test were used in the analysis of the

data. Analyzes conducted showed that the self-regulation skills and game interactions of the experimental group children who applied the Self-Regulation Training Program increased significantly, and the behaviors of disrupting and disconnecting the game decreased significantly ($p<0.05$). While the HTKS scores of the children in the control group increased significantly ($p<0.01$), the change in the scores of CRBS and PENN Interactive Peer Play Scale was not significant ($p>0.05$). The permanence test showed that the positive effect of the training program on self-regulation skills and interactive peer play behaviors of the experimental group was permanent ($p<0.05$). The findings of the study showed that Self-Regulation Training Program positively influences self-regulation skills and interactive peer games in children. Various suggestions were made in line with the research findings.

Key Words : Preschool education, self regulation, peer interaction, play behavior.
Page Number : 114
Supervisor : Prof. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Varsayımlar	9
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar	9
BÖLÜM II.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Öz Düzenleme.....	11
2.1.1. Öz Düzenleme ve Önemi.....	11
2.1.2. Öz Düzenlemenin Boyutları	18

2.1.3. Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri.....	23
2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme Becerisinin Gelişimi ve Desteklenmesi	28
2.2. Akran Etkileşimi ve Oyun	32
2.2.1. Akran Kabulü.....	34
2.2.2. Akran Reddi	36
2.3. İlgili Araştırmalar	37
2.4.1. Öz Düzenleme ile İlgili Araştırmalar	37
2.4.2. Etkileşimli Akran Oyun Davranışı ile İlgili Araştırmalar	56
BÖLÜM III	61
YÖNTEM.....	61
3.1. Araştırmanın Modeli	61
3.2. Çalışma Grubu	62
3.3. Veri Toplama Araçları	63
3.3.1. Genel Bilgi Formu	63
3.3.2. Baş-Ayak-Diz-Omuz Dokunma Yönergeleri (BADO).....	63
3.3.3. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)	64
3.3.4. PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği.....	64
3.4. Öz Düzenleme Eğitim Programı.....	65
3.5. Veri Toplama Süreci.....	69
3.6. Verilerin Analizi.....	70
BÖLÜM IV	71
BULGULAR VE YORUM.....	71
4.1. Öz Düzenleme Becerisi ile ilgili Bulgular.....	71
4.2. Etkileşimli Akran Oyun Davranışı ile ilgili Bulgular	73
4.3. Kalıcılık Testi ile ilgili Bulgular	76
BÖLÜM V	79
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	79

KAYNAKLAR.....	85
Ekler	103
EK 1: Etik Kurul Kararı.....	104
EK 2: Uygulama İzni	106
EK 3:Ölçek Kullanım İzinleri.....	107
EK 4: BADO Kullanım Sertifikası	108
EK 5: Veli Onam Formu	109
EK 6: Genel Bilgi Formu.....	110
EK 7: BADO Örnek Maddeler	111
EK 8: ÇODDÖÖrnek Maddeler.....	112
EK 9: PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Örnek Maddeler.....	113
EK 10: Etkinlik Örneği	114

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Araştırmanın Deseni</i>	61
Tablo 2. <i>Demografik Bilgiler</i>	62
Tablo 3. <i>Araştırma Kapsamında yapılan çalışmalar</i>	69
Tablo 4. <i>Normallik Testi Sonuçları</i>	70
Tablo 5. <i>Deney ve Kontrol Grubu BADO ve ÇODDÖ Ön Test Son Test Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar ve Mann Withney U Testi Sonuçları</i>	71
Tablo 6. <i>Deney ve Kontrol Grubu PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ön Test Son Test Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar ve Mann Withney U Testi Sonuçları</i>	74
Tablo 7. <i>Deney Grubu BADO, ÇODDÖ ve PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçekleri Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	77

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1:</i> Öz düzenlemenin döngüsel yapısı ve öz düzenlemenin alt süreçleri.....	15
<i>Şekil 2:</i> Programda yer alan etkinlik türleri ve kazanımların dağılımı.....	68

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BADO	Baş Ayak Diz Omuz Yönergeleri
ÇODDÖ	Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OSBEP	Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Beceri Destek Projesi
UNFPA	Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsan diğer canlılardan farklı olarak yaşam boyu dış dünya ile iletişim içinde, hayatını diğer insanlarla paylaşmak durumunda olan, ahlaki değerlere sahip sosyal bir varlık olarak kabul edilmektedir. Hayvanlarda sürü halinde yaşam görülse de toplumsal olmak insana özgü olarak kabul edilmektedir. Hayvan davranışlarının içgüdülere dayalı olarak gerçekleştiği kabul edilir. Buna karşın irade sahibi olan insanın davranışları içgüdülerden arınmış güdü ve akıl temellidir. İnsanın sahip olduğu tüm bu özellikler sosyal davranış kurallarını öğrenmesini ve bu kurallara uyum gösterebilmesini gerektirmektedir (Beytur, 2017, s. 7; Demirkaya, 2012, s. 5; Güventürk, 2017, s. 27). Son yıllarda okul öncesi dönemde bireyler arasında sağlıklı ilişki kurma ve sürdürme, toplumsal normlara uygun davranışlar sergileme ve topluma uyumu sağlayan davranışlar (Neslitürk, 2013, s. 37) olarak ifade edilen sosyal becerilerin kazanılması önem kazanmıştır. Ülkemizde 2000’li yıllarda yaşamın kritik yılları olarak görülen okul öncesi dönemde, sosyal beceriler ile ilgili yapılan araştırmalarda artış yaşanmıştır. Sosyal gelişim, ülkemizde 2000-2014 yıllarında okul öncesi dönemde çocukla ilgili yüksek lisans tezlerinde en çok araştırılan konu olmuştur (Durukan, Atalay & Şen, 2015). 2000-2003 yılları arasında okul öncesi dönemde sosyal becerilerle ilgili lisansüstü tezlere rastlanmazken 2004-2013 yılları arasında 31 lisansüstü tezinin olduğu görülmektedir (Gülay Ogelman, 2014). 2014 yılında geliştirilen “Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Beceri Destek Projesinin (OSBEP) yaygınlaştırılması Millî Eğitim Bakanlığınca desteklenmiştir. Bununla birlikte yapılan deneysel araştırmalar olumlu sosyal davranışların sergilenmesinde toplumsal normların bilinmesinin tek başına yeterli olmadığını, ayrıca öz düzenleme

becerisine sahip olmanın gerekliliğini ortaya koymuş (Blake, Piovesan, Montinari, Warneken & Gino, 2015), sosyal davranışlar ile öz düzenleme arasındaki ilişkinin belirlenmesi ihtiyacı doğmuştur.

Bireyin kişiliğinin oluşumu ve şekillenmesinin yanı sıra temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılıp geliştirildiği okul öncesi dönem, ileriki yıllara olan etkisi sebebiyle hayatın en kritik dönemi olarak görülmektedir. Topluma uyum sağlama, kendi istek ve ihtiyaçlarıyla toplumun istek ve ihtiyaçları arasında denge kurma, sağlıklı ve başarılı ilişkiler geliştirme bu kritik yıllarda gerçekleştirilmesi beklenen gelişim görevleri arasında yer almaktadır. Öz düzenleme becerileri, bu gelişim görevlerinin gerçekleştirilebilmesinde önemli bir etkidir (Eke, 2017). Öz düzenleme becerisi eğitimde öğrenci/çocuk merkezli eğitim, yapılandırmacılık, kendi kendine öğrenme, yaşam boyu öğrenme gibi kavramların ön plana çıkmasıyla önem kazanan pek çok kavramdan biri olmuştur (Canan Güngören, Gür Erdoğan & Kaya Uyanık, 2018). Öz düzenleme erken yaşlarda gelişmeye başlayıp erken çocukluk döneminde hızlı bir gelişim göstermekle birlikte çocuğun gelişimini birçok yönden etkileyen önemli bir kavramdır (Aksoy & Tozduman Yaralı, 2017; Erol & İvrendi, 2018). Okul öncesinde kazanılan öz düzenleme becerisi ve akademik beceriler, çocukların sonraki başarılarının güçlü yordayıcılarıdır. Bununla birlikte çoğu çocuk, erken çocukluk eğitimine sınırlı katılım sebebiyle yeterli düzeyde bu becerilere sahip olmadan okula başlamaktadır (Duncan, Schmitt, Burke & McClelland, 2018).

Sosyal öğrenme kuramcıları kendi kendini düzenlemeyi, içsel performans standartlarına dayalı davranışa yönlendirme ve bu standartların tatmin edici bir şekilde karşılanıp karşılanmadığına göre kendiliğinden güçlendirme ya da cezalandırma olarak tanımlamaktadırlar (Al-Dhobaiban, 2005, s. 21). Öz düzenleme bireylerin duygu, düşünce, dikkat ve eylemlerini yönlendirme ya da kontrol edebilme yetisidir (Eke, 2017). Başka bir deyişle davranış örgütleme, dürtüleri kontrol etme ve problemleri yapıcı bir şekilde çözme gibi hedefe yönelik eylemleri mümkün kılmak için düşünce ve duyguları yönetme eylemidir (Murray, Rosanbalm, Christopoulos & Hamoudi, 2015). Öz düzenleme kavramını dikkat, duygu ve davranış düzenleme olarak birbirini etkileyen, iç içe geçmiş üç sistem boyutunda incelenmek mümkündür (Liman & Tepeli, 2017a). Öğrenme sürecinde bireylerin dikkat toplama, etkili ve verimli zaman kullanımı, kendine güvenme, bilgi birimleri arasında ilişki kurma, öğrenme hedeflerini belirleme, kendi öğrenme stratejilerini belirleyebilme, öğrenme hedeflerine ulaşma ve öğrenmelerini organize etme yeteneği kazanma becerileri öz

düzenleme ile yakından ilişkilidir (Eker, 2014). Öz düzenleme, çocuğun sadece ne yapmaması gerektiğiyle ilgili değil aynı zamanda ne yapması gerektiğiyle de ilgilidir (Tozduman Yaralı & Güngör Aytar, 2017). Öz düzenlemede meta bilişsel stratejilerle birlikte çaba yönetimi ve kontrolü de önemli bir bileşen olarak görülmektedir (Çiltaş, 2011). Dikkatini verebilme, hareket ve davranışlarını kontrol edebilme, amacına uygun bir şekilde hareket edebilme, empati kurma ve işbirliği yapabilmeyi kapsayan öz düzenleme becerisi erken çocukluk döneminde desteklenmediğinde çocuklarda düşük sosyal yetkinlik, akademik sorunlar, anti-sosyal davranışlar ve okula karşı isteksiz tutumla sonuçlanmaktadır. Erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerinin gelişmemesi çocukların ileriki dönem başarılarını da olumsuz etkilerken, öz düzenleme becerisi gelişmemiş çocukların bu hususta desteklenmeleri ilerideki akademik becerileri ve sosyal yetkinlikleri bakımından olumlu katkı sağlar (Aksoy & Tozduman Yaralı, 2017; Aras, 2015).

Araştırmalar çocukların sosyal-duygusal gelişiminde amaca yönelik faaliyet için gerekli olan becerilerin hayati bir rolü olduğunu göstermektedir (Riggs, Jahromi, Razza, Dillworth-Bart & Mueller, 2006). Sosyal bağlamda belirlenen hedeflere ulaşabilmek için bilişsel ve duyuşsal iç sistemlerle davranışsal dışavurumların düzenlenmesi ve kontrol edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle bireyin öğrenmesi, gelişimi ve toplumsal hayata katılımı için önem arz eden öz düzenleme becerilerinin, erken dönemlerde desteklenmesi önemli görülmektedir (Liman & Tepeli, 2017b).

Çocuklar sosyal olarak kabul edilmek ve sosyal ilişkileri sürdürebilmek için sosyal olarak uygun şekillerde davranmalıdırlar. Bu kavramsallaştırma göz önüne alındığında, norm temelli öz düzenlemenin sosyal yeterliliğin gerekli bir bileşeni olduğu açıktır (Bono, 2003, s. 7). Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2017)'in yaptıkları araştırma sonucunda, öz düzenleme becerileri gelişmeyen çocukların kurallara uymada sorun yaşadıkları ve grubun dinamiğini bozan davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre öz düzenleme becerileri gelişmemiş çocuklar en çok çabuk sıkılma, yönergelere uymama, sebat edememe, sorumluluk almama ya da sorumluluğunu yerine getirmeme gibi davranış sorunlarını göstermektedirler. Çocuk ve ergenlerdeki riskli davranışların önüne geçilmesi için öz düzenleme becerilerinin erken dönemlerden itibaren desteklenmesi önemlidir.

Öz düzenleme becerisi ebeveynlerin, öğretmenlerin, akranların/oyun arkadaşlarının ve yapıların (kitap, oyuncak ve müzik gibi) dâhil olduğu birçok faktörün etkileşimi ile gelişir. Bu nedenle, çocuğun sosyal çevresini anlamak, öz düzenleme sürecini daha iyi anlamak için

gereklidir. Okul öncesi dönem, çocukların çok sayıda akran etkileşimine girdiği önemli ve benzersiz bir zamana işaret eder. Çocuklar sınıfta oyun ortakları olarak kabul edilmek istiyorlarsa, -her birinin kendi inançları, arzuları ve niyetleri olan- birden çok ortakla faaliyetleri düzenlemeyi öğrenmelidirler. Oyun, sosyal yetenek ve öz düzenleme kapasitesinin bir göstergesidir (Polnariiev, 2006, s. 4). Trentacosta ve Shaw (2009) yapmış oldukları boylamsal çalışmada, duygusal öz düzenleme stratejileri ile antisosyal davranışlar ve akran reddi arasında ilişki olduğunu saptamışlardır. Yapılan araştırma sonuçları öz düzenleme becerisinin sosyal yetkinlik ve akran etkileşimiyle ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin gelişmesi, etkileşimli akran oyunlarında sergilenen davranışları da olumlu bir şekilde etkileyebilir.

Öz düzenleme, sosyal durumlarda başarılı olmak için şart olan davranışları temsil eder. Çocukların bu becerileri uygulaması için birçok fırsatın olduğu ortamlar oluşturmak, gelişimlerini optimize etmede kritik bir adım olabilir (McClelland & Cameron, 2012). Bilgi işlem teorisyenlerine göre öz düzenleme, sağlıklı biyolojik gelişme ve deneyimle değiştirilmiş ve geliştirilmiş bir dizi “yürütme” becerisidir (Al-Dhobaiban, 2005, s. 24). Öz düzenleme becerilerinin düşünülebilir, öğrenilebilir ve kontrol edilebilir beceriler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi için dışarıdan bir desteğin verilmesi gerekmektedir (Çiltaş, 2011). Kişilerarası etkileşimler yoluyla öz düzenlemenin geliştirilmesi, öz düzenleyici davranışların modellenmesinin yanı sıra olumlu yanıt verme ve uygulama fırsatları yoluyla öz düzenleme becerilerinin güçlendirmesini gerektirir (Montroy, 2014, s. 12). Yapılan çalışmalar destekleyici eğitim ortamı ve eğitim programı ile çocukların prososyal davranışlarının ve sosyal uyumlarının desteklenmesi için gerekli modelleri sunmaları açısından önemli olduğunu ortaya koymuştur (Liman & Tepeli, 2017b). Okul öncesi eğitim, çocukların hem öz düzenleme becerilerin geliştirilmesi hem de olumlu sosyal duygusal davranışlar sergileyebilmeleri ve sosyal beceri kazanımları için en etkili ve uygun ortamdır. Bu nedenle okul öncesi dönemden itibaren çocukların beceri geliştirmelerini sağlayan sistemli ve planlı eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Liman & Tepeli, 2017a). Bireylere öz düzenleme becerilerini kazandırmak okulların öncelikli hedefleri arasında olmalıdır. Öz düzenleme stratejilerini kullanma becerisinin yalnız eğitim öğretim sürecinde değil hayat boyu ihtiyaç duyulan bir beceri olduğu unutulmamalıdır (Eker, 2014). Okullar çocukların kendi kendini düzenleyen öğrenenler

olmalarına izin vermeli, sosyal ve bilişsel becerilerini geliştirmelerini sağlamalıdır (Aras, 2015).

Okul öncesi eğitimin öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ve çocukların olumlu sosyal beceri kazanımlarını desteklemek için en etkili ve uygun ortamdır (Liman & Tepeli, 2017a). Bu nedenle eğitimciler, daha fazla pratik ile çocukların öz düzenleme stratejilerini yeniden düzenleyerek içselleştirmelerini sağlayabilirler. Çocuğa uygun strateji öğrenimi ve kullanımı için öğrenme araç gereçleri doğru kullanılıp strateji kullanımı teşvik edildiğinde, her çocuk strateji kullanabilecektir (Eker, 2014).

Pintrich (1999) öz düzenlemeyi desteklemek için sınıf uygulamalarının nasıl değiştirilebileceği konusunda araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Yapılan birçok araştırmada sınıf ortamının düzenlenmesi ve destekleyici eğitim programı yolu ile öz düzenleme becerilerinin geliştirilebileceği ortaya konmuştur. Öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi için öğretmenlere;

- Çocukların aktif katılımına uygun,
- Çocukların dikkat becerisini destekleyen,
- Çocukların dürtülerini kontrol etmelerine fırsat oluşturan,
- Çocukların davranış, dikkat ve zaman yönetimi becerilerini geliştiren,
- Çocukların duygu ve davranışlarını düzenlemelerini sağlayan,

etkinlikler planlamaları önerilmiştir (Aksoy & Tozduman Yaralı, 2017; Eker, 2014; Ertürk Kara & Gönen, 2015; Ertürk Kara, Gönen & Pianta, 2017; Tozduman Yaralı & Güngör Aytar, 2017). Bunun yanı sıra problem çözme becerisi ve yüksek düzeyde düşünme gerektiren sorular sormak, daha önce öğrenilen bilgilerin yeni durumlara uygulanması için olanak sunmak, öğrenmeyi günlük yaşamla ilişkilendirmek, sıklıkla geri bildirimler vermek çocuklara sunulan eğitimsel desteğin niteliğini arttıracaktır (Ertürk Kara vd., 2017). Zimmerman (2002) öz düzenleme süreçlerini kullanmanın olumlu sonuçlarının araştırmalarla ortaya konmasına rağmen, az sayıda öğretmenin çocukları kendi başlarına öğrenmeye hazırladığını belirtmektedir.

Planlı ve sistemli hazırlanan öz düzenleme beceri eğitimi programlarıyla, çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde kısa zamanda daha etkili sonuçlar alınabilir (Liman & Tepeli, 2017a). Yapılan araştırmalar; okul öncesi eğitimde öz düzenleme becerilerini geliştirmeye

yönelik etkinliklere yer verilmekle birlikte, öz düzenleme becerisinin tüm alt boyutlarına yer verilmediğini (Çelik Şahin, 2017), ayrıca bu etkinliklerin daha çok öz bakım ve sosyal-duygusal alanda yoğunlaştığını göstermektedir (Tozduman Yaralı & Güngör Aytar, 2018). Oysaki gelişimin bir bütün olduğu ilkesinden yola çıkılarak hazırlanmış, öz düzenleme becerisinin tüm boyutlarına yer verilen bir eğitim programına ihtiyaç duyulmaktadır. Böyle bir eğitim programı yolu ile okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerinin ve etkileşimli akran oyun davranışlarının desteklenebileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Dikkati toplama, duygu ve davranışları bir amaca ulaşmak üzere kontrol etme becerilerini ifade eden öz düzenleme becerileri erken yaşta gelişmekte, yaşam boyu akademik ve sosyal alanlarda bireyin başarı ve uyum düzeyini etkilemektedir. Öz düzenleme becerisinin desteklenmesi, çağın gereksinimlerine cevap verebilen kendisiyle ve çevresiyle uyum içerisinde olan bireylerin yetişmesi için önemlidir. Okul öncesi dönemdeki her çocuk gelişimsel farklılıklar ya da çevresel faktörler sebebi ile öz düzenleme becerisi geliştirememekte, buna paralel olarak etkileşimli akran oyun davranışlarının olumsuz etkilendiği düşünülmektedir. Çocukların öz düzenleme becerisi geliştirmeleri kalıcı etkilere sahip bir eğitim programı yolu ile sağlanabilir.

Bu hususlardan hareketle bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocukları için Öz Düzenleme Eğitim Programı hazırlayarak programın çocukların öz düzenleme becerileri ve etkileşimli akran oyunları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan Öz Düzenleme Eğitim Programı çocukların öz düzenleme becerilerini etkilemekte midir?
- Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan Öz Düzenleme Eğitim Programı çocukların etkileşimli akran oyun davranışlarını etkilemekte midir?
- Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan Öz Düzenleme Eğitim Programı çocukların öz düzenleme becerileri ve etkileşimli akran oyun davranışları üzerinde kalıcı etki bırakmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan araştırmalar insan gelişiminde kritik dönemler olduğunu ortaya koymuştur. Bu dönemde kazanılmayan temel becerilerin daha sonra kazanılması çok güç olmaktadır. Okul öncesi dönem gelişimin hızlı olduğu, bireyin gelecekteki yaşantısına temel teşkil eden kritik bir dönemdir. Kişiliğin temellerinin atıldığı bu dönem içerisinde, çocuğun gerek ev gerekse okul ve sosyal yaşamında bilinçli bir rehberliğe gereksinimi vardır. Bu dönemde ebeveyn tarafından sevgi ve şefkatle büyütülmek, ihtiyaçların karşılanması ve sağlığın korunması kadar; gelişimi tüm yönleri ile destekleyecek sosyal ve fiziksel ortamın varlığı da önem arz etmektedir.

Okul öncesi dönemde çocukları çok yönlü olarak destekleyen ve ilkokula hazırlayan okul öncesi eğitim kurumları, çocuklara tüm gelişim alanlarını destekleyen uyarıcılar sunmaktadır. Okul öncesi eğitim aynı zamanda gelişimsel özelliklere ve bireysel farklılıklara uygun, çocuğun mevcut potansiyelini ortaya çıkarmasını ve geliştirmesini amaçlayan, çocuğun topluma uyumunu gözetken, zengin uyarıcı çevre sunan sistemli ve planlı bir eğitim sürecidir (Kuru Turaşlı, 2014, s. 3; Şahin, 2005). Bugün pek çok ülkede okul öncesi eğitim kademesi eğitim sisteminin doğal bir parçası haline gelmiş, ilkokul öncesi bir yıl hemen hemen zorunlu eğitim çağı gibi çağ nüfusunun önemli bir bölümünü kapsamıştır (Biber, 2012, s. 25).

Dünyada birçok ülkenin sahip olduğu kültürel yapılara uygun okul öncesi eğitim politikaları geliştirdiği ve belirli standartlar oluşturduğu görülmektedir. Kaliteli bir okul öncesi eğitimin uzun vadede kişisel ve toplumsal açıdan sağladığı katkılara dair raporlar; modern toplumlarda, sadece okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması çalışmalarını değil aynı zamanda devlet politikaları doğrultusunda bu eğitimin nitelikli bir hale getirilmesi için de çeşitli projelerle gerekli düzenlemelerin yapılmasını tetiklemiştir (Ertürk, 2013, s. 2). Ülkemizde de okul öncesi eğitim giderek yaygınlaşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının verilerine göre 2012-2013 eğitim öğretim yılı içerisinde 3-5 yaş çocuklarının okullaşma oranı net %26,63 iken bu oran 2017-2018 eğitim öğretim yılında net %38,52 olmuştur. Sadece 5 yaş çocuklarının okullaşma oranına bakılacak olursa 2017-2018 eğitim öğretim yılında net %66,88 olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Bu durum ülkemizde en az bir yıl okul öncesi eğitim alan çocukların oranının %70'e yaklaştığını göstermektedir. Ülkemizde bu gelişmelerin yanı sıra erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması, bu kapsamda erken çocukluk eğitiminde esnek zamanlı ve alternatif eğitim modellerinin geliştirilmesi 2023

eğitim vizyonunun öncelikli hedefleri arasında yer almıştır. Farklı alanlarda yürütülen pek çok çalışma okul öncesi eğitimin çocuk ve toplum üzerinde uzun vadede sağladığı katkıyı bilimsel verilerle ortaya koymakta ve okul öncesi dönemde verilecek eğitimin önemine dikkati çekmektedir. Nörobilimciler beyin gelişimini inceleyerek okul öncesi dönemin yaşamın kritik bir dönemi olduğunu ortaya koyarken, nitelikli okul öncesi eğitimin uzun vadedeki toplumsal katkısı ekonometrik çalışmalarla ortaya konmaktadır (Ertürk, 2013, s. 8).

Okul öncesi eğitimle erken çocukluk döneminde desteklenmesi gereken birçok becerinin geliştirilmesiyle çocuğa katkı sağlanmaktadır. Sosyal bağlamda hedeflere ulaşabilmek için bilişsel, duyuşsal iç sistemlerle davranışsal dışavurumların düzenlenmesi ve kontrol edilmesi gerekir. Bu noktadan hareketle öz düzenleme becerilerinin de erken dönemlerde desteklenmesi gerekir (Liman & Tepeli, 2017b). Okul öncesi eğitim ile öz düzenleme becerileri desteklenerek çocukların uygun sosyal ve duygusal davranışlar edinmeleri sağlanabilir (Liman & Tepeli, 2017a). Yüksek düzeyde öz düzenleme becerisine sahip çocuklar, yetişkinler onları izlemediğinde de nasıl davranacaklarını bilirler. Uygun eylemleri belirlemek için dürtülerini engelleyebilirler (Aras, 2015). Yapılan araştırmalar duygu ve davranışlarını düzenleyebilen çocukların olumlu sosyal ilişkiler kurabildiklerini ve belirli durumlara uyum sağlayabildiklerini göstermiştir. Bunun yanı sıra duygu ve davranışlarını düzenleme becerisi ile sosyal davranışlar geliştiremeyen çocukların akran oyunlarını zorlaştırdığı görülmüştür (Aras, 2015; Cohen & Mendez, 2009; Koçyiğit, Sezer & Yılmaz, 2015).

Okul öncesi eğitimin olumlu etkilerinin ortaya çıkmasında, uygulanan programın niteliği önemlidir. Çocukların öz düzenleme becerilerinin en üst düzeyde desteklenebilmesi, onlara sunulacak eğitsel uygulamalarla ilişkilidir. Çocukların kendi faaliyetlerini yönlendirmek için fırsat sahibi oldukları, düşüncelerini ifade etmeye teşvik eden ve destekleyen pratik eğitsel uygulamalar büyük öneme sahiptir. Ancak çocuklara özerklik ve kontrol duyguları kazandıran, düşüncelerini ifade etme fırsatı veren, bilişsel zorluklar karşısında olumlu tutum sergilemelerini sağlayacak eğitim programları ile öz düzenleme becerileri desteklenebilir (Robson, 2015; Whitebread & Coltman, 2010). Çelik Şahin (2017) öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını belirlemenin önemli olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra hem ülkemizde hem yurt dışında yapılan çalışmalar, sosyal davranışlar ve akran oyunlarının niteliği ile öz düzenleme becerisinin daha

çok duygu düzenleme boyutu ile ilişkisini ortaya koymuştur (Cohen & Mendez, 2009; Koçyiğit vd., 2015; Trentacosta & Shaw, 2009). Yapılacak araştırma ile okul öncesi dönemde kazanılması gereken öz düzenleme becerilerinin tüm boyutlarının gelişimini destekleyecek “Öz Düzenleme Eğitim Programı” geliştirilecek, programın etkililiği ve etkileşimli akran oyunlarına etkisi incelenecektir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada;

- Öğretmenlerin ölçekleri objektif bir şekilde değerlendirdikleri,
- Ölçme araçlarının ölçülmek istenen özellikleri ölçmede yeterli oldukları,
- Araştırma kapsamında geliştirilen Öz Düzenleme Eğitim Programının çocukların öz düzenleme becerilerini desteklediği,

varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Çankırı merkez ilçesinde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öz düzenleme: Dikkatini verebilme, davranışlarını kontrol edebilme, bir amaca uygun olarak hareket edebilme, empati kurma ve işbirliği yapabilmeyi kapsayan beceridir (Aras, 2015).

Etkileşimli akran oyun davranışı: Akranlarla oyun etkileşiminin başlamasını, sürdürülmesini sağlayan ya da engelleyen davranışlardır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öz Düzenleme

Bu bölümde öz düzenleme becerileri ile ilgili bir çerçeve çizilmiştir. Öz düzenlemenin tanımı, birey için önemi, boyutları ve kuramsal temelleri ele alınmıştır. Son olarak öz düzenlemenin gelişimi ve gelişimine bağlı olarak desteklenmesi üzerinde durulmuştur.

2.1.1. Öz Düzenleme ve Önemi

Bireyin duygu, düşünce, dikkat ve eylemlerini yönlendirme veya kontrol etme becerisi olarak ifade edilen kendini düzenleme becerileri, yaşamın ilk yıllarında kazanılması önem taşıyan becerilerdir (Eke, 2017). Öz düzenlenme kişinin davranışlarını, duygularını, dikkatini ve düşünmesini kontrol etmeyi ve yönlendirmeyi gerektiren çok boyutlu bir yapı olduğundan, gelişmesi yıllar almaktadır (Boss, 2014, s. 4). Alan yazında öz düzenleme ile ilgili araştırmacılar tarafından yapılan birçok tanıma rastlamak mümkündür. Risemberg ve Zimmerman öz düzenlemeyi amaçlar belirleme, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme olarak tanımlarken Kauffman öz düzenlemeyi, öğrenenin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabası olarak tanımlamaktadır (Baysal, 2016, s. 18). Pintrich öz düzenlemeyi, “bireylerin kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, amaçları ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları, etkin ve yapıcı bir süreç” olarak tanımlamıştır (Üredi & Erden, 2009).

Zimmerman ve Pons (1986) öz düzenlemenin kapsamında teorisyenlerin “hedef belirleme, kendi kendini ödüllendirme ve kendi kendini cezalandırma gibi kişisel sonuçlar, kendi kendini değerlendirme, çevre yapılandırma” konuları ile birlikte “örgütlenme ve dönüştürme stratejileri, bilgi arama ve seçme, prova ve anımsatıcı stratejiler, sosyal yardım arama, ders notları gibi önceden derlenmiş kayıtları gözden geçirme” stratejilerini ele aldıklarını belirtmektedir. Zimmerman ve Pons (1988) hedef belirleme, planlama, organize etme ve dönüştürme, bilgi arama, yetişkin yardımı isteme ve öz değerlendirme becerilerini öz düzenleme stratejileri olarak ifade etmişlerdir. Onlara göre kendi kendini düzenleyen bireyler bir sürecin çeşitli aşamalarını planlar, organize eder, kendi kendini talimatlandırır ve kendi kendini değerlendirir. Kendilerini etkili, özerk ve öz motivasyonlu olarak algırlar. Öğrenmeyi en üst seviyeye çıkartacak sosyal ve fiziksel ortamları seçer, yapılandırır ve hatta oluştururlar. Etkili stratejilerle sosyal ve çevresel sonuçlar arasındaki fonksiyonel ilişkilerin farkındadırlar.

Zimmerman (1989), öğrencilerin öğrenme için kişisel, davranışsal ve çevresel stratejiler kullandıklarını planlama ve kontrol etmedeki etkinliklerini öz düzenleme becerilerinin en görünür işaretleri olarak ifade etmektedir. Schunk ve Zimmerman (1998) öz düzenlemeyi, zihinsel bir yetenek veya akademik bir performans becerisi olmayıp daha çok öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdüğü kendi kendini yönlendiren süreç olarak ifade etmektedirler. Öz düzenleme süreçlerinin varlığı ya da yokluğu öğrenme düzeyinde belirleyici olmaktadır (s. 2).

Zimmerman (2000)’a göre öz düzenleme, amaçlara ulaşmaya yönelik kendi kendine üretilen düşünce, duygu ve davranışları ifade eder. Hedef belirleme, zaman yönetimi, öğrenme stratejileri, öz değerlendirme, öznitelikler, yardım veya bilgi arama ve motivasyonel inançlar öz düzenleme becerisi ile ilgilidir. Çağdaş araştırmalar öz düzenlemenin sahip olunan tek bir özellik olmadığını göstermektedir. Öz düzenleme becerisi göreve yönelik kişisel olarak uyarlanması gereken belirli süreçlerin seçici kullanımını gerektirir. Bu süreçler şu şekilde sıralanabilir:

- Kendisi için yakın hedefler belirlemek,
- Hedeflere ulaşmak için güçlü stratejiler belirlemek,
- Hedefe ulaşma sürecinde ilerleme belirtileri için performansını seçici olarak izlemek,
- Hedefe ulaşma sürecinde fiziksel ve sosyal bağlamını yeniden yapılandırmak,
- Zaman kullanımını etkin bir şekilde yönetmek,

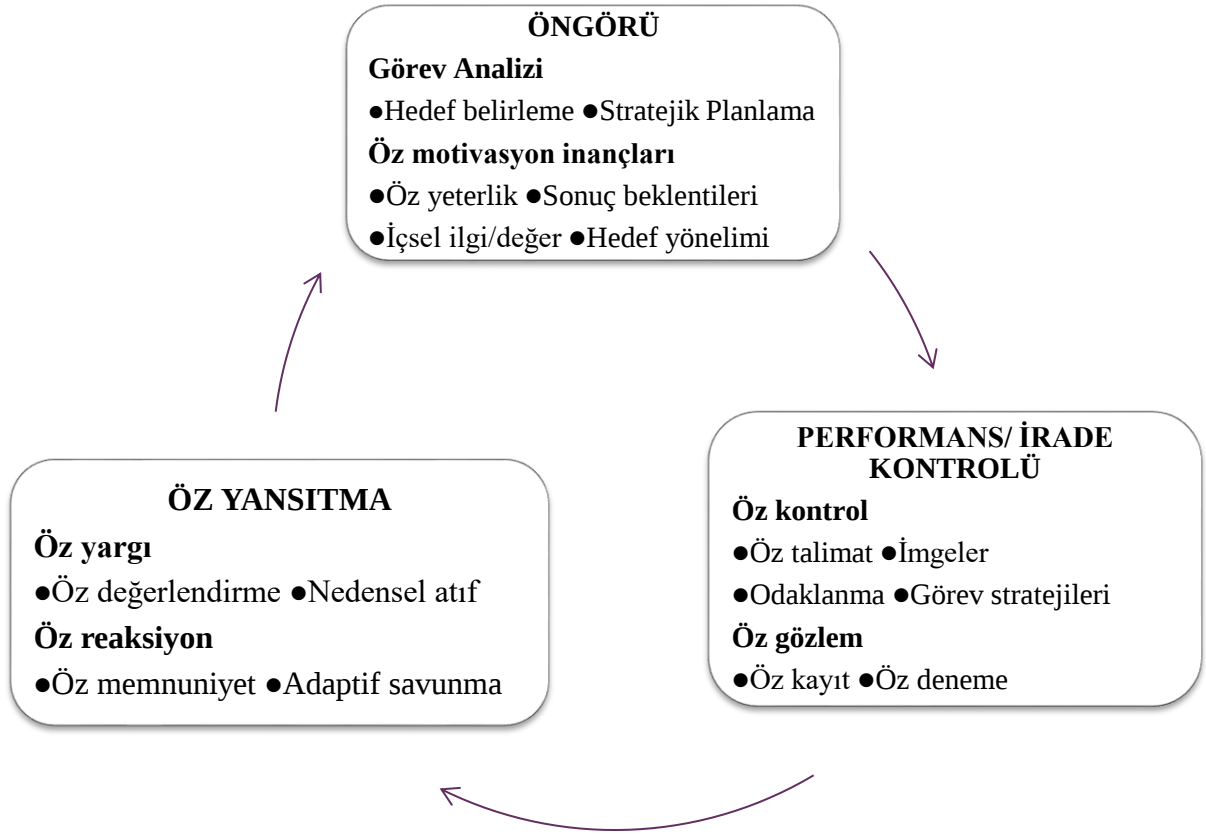
- Hedefe ulaşma sürecinde kullanılan yöntemleri kendi kendine değerlendirmek,
- Nedenselliği sonuçlara atfetmek,
- Gelecekte kullanılacak yöntemleri uyarlamak (Zimmerman, 2002).

Öz düzenleme becerisine sahip bireyler yüksek düzeyde öz motivasyon gösterirler, nihai hedefe ulaşmada kendileri için hiyerarşik hedefler belirlerler, performanslarını diğerlerine göre değil kişisel hedeflerine göre değerlendirirler ve yetenek nitelikleri yerine strateji (veya yöntem) ilişkilendirmeleri yaparlar. Ayrıca öğrenme ilerlemeleri ve performanslarını iyileştirmek için daha fazla çaba göstermeleri ile daha fazla kişisel tatmin sağlarlar. Bu durum ise çeşitli motivasyonel inançlarını arttırır. Bir öğrenciyi "kendi kendini düzenleyen" olarak tanımlayan şey, sosyal olarak izole edilmiş öğrenme yöntemlerine güvenmek değil, kişisel inisiyatifleri, azimleri ve benimseme becerileridir. Kendi kendini düzenleyen öğrenciler, sosyal ve yalnız bağlamlarda belirli öğrenme uygulamalarını nasıl etkinleştirdiklerine, değiştirdiklerine ve sürdürdüklerine odaklanırlar (Zimmerman, 2002).

Pintrich (1999)'e göre öz düzenleme, bireyin kendi bilişsel etkinliklerini ve gerçek davranışlarını izlemesini, kontrol etmesini ve düzenlemesini ifade eder. Öz düzenleme stratejilerini kullanmak kolay değildir. Çeşitli bilişsel ve öz düzenleyici stratejilerin kullanımı, daha fazla zaman ve talep gerektiren bir katılım düzeyini gerektirir. Bu durum öz düzenleme stratejilerinin kullanımında motivasyonu gerekli kılar. Motivasyon öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi ve sürdürülmesinde açık bir etkiye sahiptir. Çoğu üst bilişsel kontrol veya öz düzenleme stratejisi modelinde olduğu gibi Pintrich de öz düzenlemede "planlama, izleme ve düzenleme" süreçlerine dikkat çekmektedir. Düzenleme ve izleme stratejileri birbiriyle yakından ilişkili görülmektedir. Bireyler performanslarını bir hedef ya da kritere göre izledikçe bu izleme süreci, davranışların hedefe uygun hale getirilmesi ya da kritere yaklaşması için düzenleme süreçlerine duyulan gereksinimi ortaya çıkarır. İzleme ve düzenleme süreçleri bir örnekle açıklanacak olursa; bir metni okuyan öğrencinin anladığını kontrol etmek için metinle ilgili soruları kullanarak kendi kendini test etmesi, izleme sürecidir. Kendisine sorduğu sorular doğrultusunda metnin bir kısmını geri alıp ve yeniden okuduğunda, bu yeniden okuma düzenleyici bir stratejidir.

Kuyumcu Vardar (2011)'a göre öz düzenleme kavramı, bireylerin hedefler belirleyip bu hedefleri gerçekleştirmek için uygun bilişsel, bilgisel ve motivasyonel stratejileri seçtikleri, performanslarını izleyip değerlendirdikleri ve daha sonraki öğrenmelerine yön verdikleri bir süreçtir (s. 9). Aras (2015)'a göre öz düzenleme; çocukların dikkatini verme, hareket ve

davranışlarını kontrol etme, amacına uygun bir şekilde hareket etme, sosyal ilişkilerinde empati kurma ve işbirliği yapma becerilerini kapsamaktadır. Bununla birlikte öz düzenleme becerilerinin erken çocukluk dönemde desteklenmemesinin ve gelişmemesinin çocuklarda akademik problemler, anti-sosyal davranışlar, okula karşı isteksiz tutum ve ileriki dönem başarılarının olumsuz etkilenmesiyle sonuçlanacağını belirtmiştir. Sop (2016), motivasyonu da öz düzenleme kavramı kapsamında kabul etmektedir (s. 44). Miller vd. (2018)'e göre öz düzenleme hedeflere ulaşmak için bilişsel, duygusal ve motivasyonel kaynaklardan yararlanma becerisidir. Aydın ve Ulutaş (2017) öz düzenlemeyi kurallara uyma, davranışlarını ve isteklerini erteleyebilme/bastırabilme, dikkati ve duyguları yönetebilme becerisi olarak açıklamıştır. Ceylan Esentürk (2018) öz düzenleme bileşenlerini sırasını bekleme, farklı düşünme, odaklanma, olumsuz duygularını erteleme ve olumsuz davranışları sergilememe olarak sıralamıştır (s. 25). Ezmeci (2019) öz düzenleme sürecini bireyin kendi davranışlarını gözlemlemesi, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve davranışlarını kendi ölçütlerine uygun bir şekle getirebilmesi olarak açıklamaktadır (s. 7). Öz düzenleme dikkat ve duygunun kontrolü, davranışlara karşı tutum, uygun olmayan davranışların farkındalığı ve hazzın ertelenmesi gibi kavramları kapsar (Atmaca, 2019, s. 1). Öz düzenleme, öğrenme sürecini başkalarına ya da ortama bağımlı olmaksızın kontrol edebilmektir. Öz düzenleme becerileri düşünerek, bilinçli ve farkında olarak hareket etmeyi sağlar. Öz düzenleme becerilerinin sergilenmesi, sorumluluk bilincini geliştirir. Başarılı olabilme, bağımsız kalabilme ve kendini gerçekleştirebilme, öz düzenleme becerisinin geliştirilmesine bağlıdır (Arabacı, 2019, s. 4). Öz düzenlemenin döngüsel yapısı ve öz düzenlemenin alt süreçleri Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Öz düzenlemenin döngüsel yapısı ve öz düzenlemenin alt süreçleri. (Coşkun, A. N. (2019). *Prematüre ve term bebeklerde erken dönem öz düzenlemenin (ağlama, uyku ve beslenme) değerlendirilmesi*. Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.)

Şekil 1’de görüldüğü gibi, öz düzenleme süreçleri sosyal bilişsel bakış açısı ile üç döngüsel aşamadan ibarettir. Bunlar öngörü, performans veya irade kontrolü ve öz yansıtma’dır. Harekete geçme ve harekete geçme için zemin belirleme çabalarından önceki süreçler öngörü ile ifade edilir. Performans veya irade kontrolü, motorik çabalarda meydana gelen, dikkat ile eylemi etkileyen süreçlerdir. Performans çabalarından sonra öz yansıtma süreci yani kişinin deneyime verdiği cevabı etkileyen süreçler ortaya çıkar (Coşkun, 2019, s. 5). Öz düzenlemeyi açıklamak için yapılan tanımlar göz önünde bulundurulduğunda alan yazında öz düzenlemeye farklı bakış açıları olduğu görülmektedir. Buna rağmen, öz düzenlemenin temelinde mevcut durumdan daha istendik bir duruma geçmeye yönelik bir amacın bulunması ve bu amaca erişmeye ilişkin bireyin duygu, düşünce ve eylemleriyle bu

unsurlar üzerindeki bireysel kontrol göze çarpmaktadır. Öz düzenleme, bireylerin var olan durumdan istedik bir duruma geçmeye yönelik olarak oluşturdıkları ve işe koştukları duygu, düşünce ve eylemler bütünü olarak tanımlanabilir (Baldan, 2017, s. 6).

Öz düzenleme, bireylerin kendilerini ve eylemlerini kontrol etmelerini sağlayan bir beceridir. Arzuyu erteleme ve bilinçli çaba gösterme gibi davranışlar ise öz düzenlemenin temel göstergeleridir. Öz düzenleme ile ilgili olarak şunları söylemek mümkündür (Baldan, 2017, s. 8):

- Öz düzenleme, bireyin amaçlarına ulaşma sürecinde işe koştığı duygu, düşünce ve eylemlerdir.
- Öz düzenleme, her bireyde bulunan bir beceri olmakla birlikte düzeyi değişkenlik gösterebilir.
- Öz düzenleme, erken çocukluktan itibaren gelişmeye başlayarak ileri yaşlarda daha uzun süreli bir biçimde gözlenebilir.
- Öz düzenleme için davranışın karşılaştırılacağı standartların ve davranışa yönelik geribildirimlerin var olması gerekir.
- Öz düzenleme sürecinde davranışta değişiklik yapabilmek için bireylerin kendilerini izlemesi gerekmektedir.

Öz düzenleme becerilerine sahip olmak yaşam boyunca öğrenme, gelişim ve sosyal hayata katılım gibi farklı alanlarda önemini göstermektedir (Astarlar, 2019, s. 3). Öz düzenleme becerisinin gelişmesi toplumsal kurallara uyma, akademik başarı, bulunulan duruma uygun davranış, isteklerin kontrolü gibi kazanımları sağlarken (İleri, 2019, s. 4), hedeflere ulaşmak için bilişsel, duygusal, motivasyonel kaynaklardan yararlanamamayı kapsayan kötü öz düzenlemenin yaşam boyu birçok olumsuzlukları beraberinde getireceği düşünülmektedir. Öz düzenleme becerilerinin gelişmesinin yeme ve egzersiz alışkanlıkları gibi sağlık davranışlarına katkıda bulunacağı, erken dönemde öz düzenlemenin arttırılması ile olumlu sağlık sonuçlarına ulaşılacağı düşünülmektedir (Miller vd., 2018). Öz düzenleme güçlüklerinin otizm gibi sonradan gelişen patolojilerin erken göstergesi olduğu düşünülmektedir (Gomez & Baird, 2005). Yapılan araştırmalar bebeklik döneminde görülen öz düzenleme sorunlarının ilerleyen dönemde beslenme ve uyku bozuklukları, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, disiplin sorunları, zihinsel gerilik ve davranış problemleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Coşkun, 2019, s. 17).

Öz düzenleme becerileri gelişmiş çocuklar diğerlerine göre daha pozitifdir, içe kapanmazlar, problemlerle yüzleşir ve çözüm yolları ararlar (Şepitci, 2018, s. 21). Sosyal ilişkilerin düzenlenmesi sağlıklı ilişkilerin kurulabilmesi ve toplumsal düzenin sürdürülebilmesi, bireylerin öz düzenleme becerilerine sahip olmalarıyla sağlanabilmektedir (Astarlar, 2019, s. 4; Atmaca, 2019, s. 2). Zamana, mekâna ya da kişilere bağlı olmaksızın doğru davranışı seçebilme, verilebilecek tepkileri gözden geçirip doğru tepkiyi seçebilme ancak öz düzenleme becerilerinin gelişmesi ile mümkündür (Ezmeci, 2019, s. 4). Çocukluk döneminde bireylerin mevcut potansiyellerini en üst düzeyde ortaya koyabilmeleri öz düzenleme becerilerinin gelişmesi ile mümkün olmaktadır. Bu durum öz düzenleme becerilerini geliştirmek için çocuklara fırsatlar sunmanın önemini ortaya koymaktadır (Astarlar, 2019, s. 50). Öz düzenleme becerilerinin desteklenmemesi erken dönemde sosyal becerileri, okula hazır oluşu ve uyumu olumsuz etkilemekte yaşamın sonraki yıllarında da düşük akademik başarı ile sonuçlanmaktadır. Öz düzenleme becerileri sosyal problemler karşısında strateji geliştirebilmeyi, yeni durumlara uyumu ve mevcut durumun iyileştirilebilmesini sağlamaktadır. Öz düzenleme becerisinin gelişmesi anti-sosyal davranışları azaltırken, ergenlik döneminde akran sapmasına karşı direnç oluşturmaktadır. Öğrenciler öğrenmede kendi kendini düzenleme fırsatına sahip olduklarında, akademik başarıları için sorumluluk üstlenmeleri daha olasıdır. Öz düzenleme becerisi sergileyen çocukların sınıflarında çalıştıkları görevlerle ilgilendikleri ve bu görevlere değer verdikleri görülmektedir (Atmaca, 2019, s. 2; Gardner, Dishion & Connell, 2007; Kalıpçı Söyler, 2019, s. 40; Samar, 2019, s. 113; Şepitci, 2018; Tekin, 2018; Zimmerman, 1995, s. 226).

Çağdaş eğitimde öğrenen merkezli yaklaşımların benimsenmesi dışsal kontrol araçlarını azaltmakta, böylece öz düzenleme süreçlerinin kullanımı daha da önem kazanmaktadır (Çelik, 2017, s. 1). Eğitimde öz düzenleme becerisi gelişmiş bireylerin profili, diğerlerinden çok farklıdır. Öz düzenleme becerisi sergilemekte yeterli olamayanlar, yüksek kalitede öngörülede bulunamazlar ve bunun yerine öğrenmelerini reaktif olarak kendi kendine düzenlemeye çalışırlar. Yani hedefler belirleyemezler veya sistematik olarak kendi kendilerini izleyemezler. Öğrenme etkinliklerini değerlendirmek için başkalarının performanslarıyla karşılaştırmaya güvenme eğilimindedirler (Zimmerman, 2002).

Öz düzenleme öz yeterlilik, sınav kaygısı ve performansı üzerinde etkili olmaktadır. Düşük öz düzenleme becerisi bireyde akademik ve sosyal açıdan yetersizlik hissine sebep olmaktadır. Öz düzenleme yeteneklerine güvenmeyen bireyler, bir kayma sonrasında

algılanan öz yeterlikte belirgin bir azalma sergilemekte ve kontrolü eski haline getirmek için çok az çaba sarf etmektedirler (Atmaca, 2019, s. 3; Zimmerman, 1995, s. 32). Öz düzenleme becerisinin düşük olması, sınav kaygısını arttırmaktadır. Öz düzenleme bilişsel strateji kullanımı ile ilişkili olup öz düzenleme stratejileriyle birlikte kullanılmayan bilişsel stratejiler, akademik performans için olumlu sonuç vermemektedir. Öz düzenleme, bilişsel stratejilerin uygun bir şekilde kullanımını (nasıl ve ne zaman) sağlamaktadır (Pintrich & De Groot, 1990).

Bulunduğumuz çağda, sürekli değişen yaşam koşullarını yönetmek için uygun eylem yollarını oluşturmak ve yürütmek önemli bir beceridir. Bunu sağlamaksa ancak öz düzenleyici araçları edinmekle mümkün olabilir. Sanayi çağından bilgi çağına tarihsel eğitim sistemleri üzerinde bir karşılaştırma yapılacak olursa; geçmişte çok az eğitimi olan gençler, bilişsel beceriler bakımından çok az şey gerektiren endüstriyel ve imalat işlerine başvurmuşlardır. Günümüzde ise karmaşık mesleki rolleri yerine getirmek ve çağdaş yaşamın taleplerini yönetmek bilişsel ve kendi kendini düzenleyici yeterlilikleri gerektirmektedir (Bandura, 1995, s. 16).

Eğitimin ana işlevinin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirilmek olması, öz düzenlemeyi bir kez daha önemli kılmaktadır. Mezuniyet sonrası genç yetişkinlerin birçok önemli beceriyi informal olarak öğrenmeleri gerekmektedir. Örneğin, iş ortamlarında çoğu zaman yeni bir pozisyonu yetkin olan diğer kişileri gözlemleyerek ve kendi başarılarına pratik yaparak öğrenmeleri beklenmektedir. Yüksek seviyede beceri geliştirenler ikramiye, erken terfi veya daha cazip işler için kendilerini konumlandırmaktadırlar. Serbest meslek ortamlarında bireylerin, genç olsun yaşlı olsun, hayatta kalmak için becerilerini sürekli olarak geliştirmeleri gerekmektedir. Özellikle sanat eserleri, edebi metinler veya icatlar gibi uzun vadeli yaratıcı projeler söz konusu olduğunda öz düzenleme becerisi gelişmeyen bireyler zorlanmaktadır (Zimmerman, 2002).

2.1.2. Öz Düzenlemenin Boyutları

Öz düzenleme becerileri ile ilgili yapılan tanım ve açıklamalar öz düzenleme becerilerinin sınırlarını belirlemektedir. Bu becerilerin sınıflandırılmasında ise farklı yaklaşımlara rastlanmaktadır. Her ne kadar kuramsal temele bağlı olarak farklı sınıflandırmalar yapılsa da öz düzenleme kapsamında görülen beceriler ortaktır.

Schunk ve Zimmerman (1998) öz düzenlemenin döngüsel üç aşamaya sahip olduğunu öne sürmüştür. Bunlar öngörü, istemli kontrol ve kendini yansıtmadır. McClelland, Cameron, Wanless ve Murray (2007) öz düzenlemenin boyutlarını sosyal beceri ve davranış düzenleme olarak ele almıştır. Aslan ve Cheung-Blunden (2012) çocuk ve yetişkinlerde öz düzenlemenin dört faktöre sahip olduğunu belirtmiştir. Birinci faktör motor aktivitelerini yavaşlatma yeteneği, ikinci faktör dikkat kontrolü, üçüncü faktör planlama dışı dürtüsellik ve dördüncü faktör hedeflerin düzeyindeki çatışmaların müzakeresiyle ilgilidir. Bazı araştırmacılara göre öz düzenlemenin boyutları dikkat, önleyici kontrol ve çalışan bellektir (Erol & İvrendi, 2018; McClelland, Cameron, Farris, Jewkes & Morrison, 2007). En yaygın olarak kabul edilen sınıflama ise dikkat/bilişsel düzenleme, davranış düzenleme ve duygu düzenlemedir (Aydın, 2018, s. 15; Bakır, 2016, s. 10; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012, s. 20; Smith-Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007).

2.1.2.1. Bilişsel Düzenleme

Bilişsel düzenleme bellekte tutma, dikkatini verme, dikkatin dağılmasını engelleme ve gerektiğinde dikkati başka yöne kaydırma ve yürütücü işlev becerilerini kapsamaktadır (Aydın, 2018, s. 15; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012, s. 20). Dikkat süreçleri ile kendi kendini düzenleyen mekanizmalar arasında olası bağlantılar bulunduğu düşünülmektedir (Mischel, Ebbesen & Zeiss, 1972). Zihinsel olarak yoğunlaşmayı ifade eden dikkat, bir süreç işi olan hedefe ulaşmada gerekli bir faktördür. Bireyin amaca odaklanması ve amaca ulaşmak için stratejiler oluşturabilmesi için dikkat becerisi gereklidir. Bununla birlikte bilişsel düzenlemede sadece dikkati odaklayabilme değil aynı zamanda dağıtabilme ve yönünü değiştirebilme (yürütücü dikkat) becerisi de mevcuttur. Okul öncesi çocuklarla öz düzenlemenin boyutlarını gözlemleyebilmek için yapılan deneysel çalışmalar, çocukların dikkatlerini dağıtıcı davranışlar sergilediğini göstermiştir. Örneğin gecikmiş bir ödül için bekleyen çocuklar, aynaya bakmak, gözlerini elleriyle kapatmak ve kendileriyle konuşmak gibi gizli ve açık dikkat dağıtıcı davranışlarla ödül gecikmesinin öznel açıklığını azaltmışlardır. Yani öz oyalama yoluyla “doyum istemek, ama sahip olamamak” durumunu bastırmaları ile gecikmenin psikolojik etkilerinden kurtulmuşlardır. Ödüllerle ilgili bilişlerden kaçınmaları veya bastırmaları, hazzı ertelemelerini kolaylaştırmıştır. Çocukların sergiledikleri öz oyalama davranışlarının yanı sıra, geciktirilen ödülün ortamda

bulunmaması ve dışarıdan verilen “beklerken eğlenceli şeyler düşün” yönergesi bekleme süresini önemli boyutta artırmıştır (Mischel vd., 1972).

Dikkatle ilgili süreçler gibi bilişsel öz düzenleme için söz konusu olan bir diğer bileşen ise bellektir. Birey kendine ulaşan uyarıcıları işleyen belleğe aktarmadan önce dikkat sistemlerini kullanır. Öz düzenleme bağlamında örnek verilecek olursa, oyuncaklarını toplaması beklenen çocuk ilgi çekici bir uyarana nedeniyle beklenen davranıştan başka bir davranış sergileyebilir. Çocuğun ilgi çekici bir uyarana rağmen oyuncakları toplamaya devam etmesi, öz düzenlemenin işaretçisidir (Ertürk Kara, Güler Yıldız & Fındık, 2018, s. 19).

Bilişsel düzenlemenin diğer bir boyutu olan yürütücü işlevler, yaşam içerisinde bireyin etkinliklerinin işlevselliğini sağlayan bazı becerileri ifade etmektedir. Yürütücü işlevler, hedefe ulaşmak için yapılan bir eylemin başlatılmasından sonlandırılmasına kadar bütün süreçleri kapsar. Hedefe ulaşmak için planlama, bilgi ve materyalleri düzenleme, strateji ve çözüm yolları geliştirme ve sonuçları göz önünde bulundurarak gerektiğinde strateji ve çözüm yollarında değişikliğe gitme, yeniden ele alma yürütücü işlev dâhilindeki belli başlı beceriler arasındadır (Gültekin Ahçı, 2016, s. 2). Şahin (2015)’e göre ise bilişsel esneklik ön planda olmak üzere soyutlama, bellek, problem çözme, odaklanma ve duygu kontrolü yürütücü işlevlerin kapsamındadır. Bilişsel esneklik ilk defa karşılaşılan durumlara uygun tepki verme, uyum sağlama ve olaylara farklı açılardan bakabilme becerisidir (s. 4).

2.1.2.2. Davranışsal Düzenleme

Davranışsal düzenleme, davranışsal dürtülerin kontrolü ve motor kontrolü ifade etmektedir (Aydın, 2018, s. 15; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012, s. 20). Bu kontrolün sağlanmasında hazzı erteleme, dürtüsellikle başa çıkabilme, çaba gerektiren kontrol ve engelleyici kontrol rol oynamaktadır. Hazzı erteleme, hedefe yönelik gecikmeyi sürdürme başka bir deyişle daha büyük ama gecikmiş sonuçlar uğruna meydana gelen gecikme ile başa çıkabilmedir. Hazzı erteleyebilmek için beklemenin meydana getirdiği hayal kırıklığı ile başa çıkılmalıdır (Mischel vd., 1972). Felsefi kavramının temeli olan “irade gücü” ve psikolojide bu kavrama paralel olan “ego gücü” gelecekteki sonuçlar uğruna derhal hazzı erteleme, kendi kendine ödül gecikmeleri dayatma ve kendi kendine başlatılan bu hayal kırıklığını tolere etme yeteneğidir. Sosyalleşme/uygarlık, böylesi bir gecikme olmaksızın düşünülemez. İstenen sonuçları beklemeyi ve gelecekteki beklenen sonuçların ışığında hareket etmeyi öğrenmek,

planlama ve karmaşık hedefe yönelik davranışın bağlı olduğu öngörü ve gelecek yönelimi için temeldir. Sosyalleşmedeki en ilkel adımlar bile bireyin dürtüleri ertelemesini ve sadece özel zaman ve mekân koşullarında ifade etmesini gerektirir. Tuvalet eğitimi buna iyi bir örnektir. Benzer şekilde, insanların kültürümüzün sosyal sistemi ve kurumları tarafından sağlanan gecikmiş ödülleri ve uzak sonuçları elde edebilmeleri için çok karmaşık ertelenmiş memnuniyet zincirleri gereklidir (Mischel, 1974). Çocukların hazzı ertelemeleri ile ilgili 1970’te Walter Mischel tarafından gerçekleştirilen “Marshmallow Test” ün kazanmıştır. Testte çocukların ikinci bir şekeri alabilmek için, mevcut şekeri yemeden beklemeleri beklenmektedir. Hazzı ertelemeye birey ödüle ulaşmak için beklemeyi göze alabilir, daha büyük ödüller için mevcut ödülün vaz geçebilir ya da bir hedef uğruna mevcut ödülün vazgeçebilir. Okul öncesi eğitim süreçlerinde çocukların pek çok şey için beklemeleri beklenir. Örneğin çocuğun istediği bir oyuncakla oynamak, diğer bir aktiviteye geçmek ya da konuşmak için beklemesi gerekir (Ertürk Kara vd., 2018). Dürtüsellik ve hazzı erteleyebilme iki uç kutuptur. Hazzı erteleme kutbunda ağırlıklı olarak beklemesi veya çalışması gereken daha büyük, gecikmiş ödüller veya hedefler seçen ve uzaktaki hedefleri dikkatlice planlayan insan davranışı vardır. Zıt kutupta ise ağırlıklı olarak acil tatmini tercih etme ve daha büyük, gecikmiş hedefler için bekleme veya çalışma alternatifini reddetme ve gelecekte çok şimdiki zaman ile ilgili kaygı duyma vardır (Mischel, 1974).

Engelleyici kontrol istenmeyen duygu, düşünce ve davranışların engellenmesini ifade eder (Munakata vd., 2011). Bireyin uygun davranışı sergilemek için uygun olmayan davranışları engellemesidir. Çocuğun tehlikeli durumlardan uzak durması, hayır denildiği zaman işi devam ettirmemesi, “Marshmallow Test” deneyinde şekeri yememesi engelleyici kontrol becerisine işaret etmektedir. (Ertürk Kara vd., 2018, s. 17). Çaba gerektiren kontrol ise baskın bir tepkiyi engellemek için ikincil bir tepkinin aktive edilmesini ifade eden mizaç temelli bir beceridir (Murray & Kochanska, 2002). Çaba gerektiren kontrol, bireyin tercih etmediği bir durum içerisinde bir amaca ulaşmak istediğinde ya da bir duruma uyum sağlaması gerektiğinde kasıtlı olarak davranışı önleyici, dikkati kaydırma veya bilişsel oyalama gibi tutum ve davranışlarıdır (Eisenberg, Hofer & Vaughan, 2007, s. 289). “Marshmallow Test” deneyinde ikinci şekeri alabilmek için mevcut şekeri yemeden bekleyen çocuğun beklerken şarkı söylemesi veya öfkesini kontrol etmeye çalışan bireyin yürüyüş yapması çaba gerektiren kontrole örnek olarak verilebilir.

2.1.2.3. Duygusal Düzenleme

Kimi doğuştan, kimi ise sonradan kazanılan duygular yaşamın sürdürülmesi, tercihlerin meydana gelmesi, motive olma, sosyal ilişkiler kurma ve sürdürme, akademik başarı elde etme gibi pek çok alanda etkisini göstermektedir. Tüm duygular olağan olmakla birlikte hedefe yönelik davranışların sürdürülmesinde bazı duygular bizi harekete geçirirken, bazı duyguların ise dizginlenmesi gerekmektedir. Bir sınavda başarı elde etmek isteyen öğrencinin kaygıları bir noktaya kadar motive edici iken, aşırı kaygı hedeften uzaklaştırmaktadır. Benzer şekilde öz güven duygusu bireyi harekete geçirirken, gerçek durumdan sapan bir öz güven bireyi hedeften uzaklaştırabilir.

Duyguların tanımlanması ve nitelendirilmesi ve negatif uyarılmayı hafifletme ve öfkeye tahammül gösterme duygusal düzenleme olarak ifade edilmektedir (Aydın, 2018, s. 15; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012, s. 20). Kişinin süreci başarısızlığa uğratacak duygularını kontrol edebilmesi ve amaca ulaştıracak güdülenmeyi sürdürebilmesi, duygu düzenleme olarak tanımlanmaktadır (Gültekin Ahçı, 2016, s. 7). Birey duygularının yoğunluğunu arttırarak ya da azaltarak duygu düzenlemede bulunabilir (Akdemir, 2019, s. 13). Bireyin hedefe ulaşmasını kolaylaştıran ya da zorlaştıran yoğun ya da geçici duyguları deneyimlemesi, değerlendirmesi ve değiştirmesindeki tüm içsel ve dışsal süreçler, duygusal düzenlemedir (Thompson, 1994).

Özellikle doğum öncesi ve bebeklik dönemlerinde annenin duygu durumu, bebeklik döneminde verilen bakımın niteliği, bakım verenin tutumları ve uyarılma, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde sosyal yaşantılar, bireyin duygu durumu üzerinde etkili olmaktadır. Bireyin duygusal düzenlemesi için duygularını adlandırabilmesi, duygularını uygun yollarla ifade edebilmesi, duygu durumu nedeniyle meydana gelebilecek tepkiselliğin önüne geçebilmesi, öfke ve korku gibi duygularla başa çıkabilmek için stratejiler kullanabilmesi ve empati kurabilmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönemde benmerkezci düşünce duygusal düzenlemeyi güçleştirse de model olma ve eğitim yoluyla çocuklar duygularını uygun ve farklı yollarla ifade edebilmekte, negatif uyarılmayı hafifletebilmekte ve empati kurabilmektedirler.

2.1.3. Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri

Bu bölümde çeşitli kuramların öz düzenleme ile ilgili açıklamaları yer almaktadır. Psikoanalitik kuram, davranışçı kuram, sosyal öğrenme kuramı, sosyal kültürel öğrenme kuramı ve Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının görüşlerine yer verilmiştir.

2.1.3.1. Psikoanalitik Kuram

Psikanaliz kuramı Sigmund Freud tarafından 19. yüzyıl sonlarında geliştirilmiş, 20. yüzyıl başlarında geniş bir alana sahip olmuştur. Freud psikoseksüel kuramı ile gelişimi her birinde tatmin edilmesi gereken bir haz ve çözülmesi gereken bir çatışmanın olduğu beş aşamalı bir süreç olarak ele almıştır. Freud'a göre insan doğası doğuştan kötü ve ilkel olup insanlar içgüdüleri tarafından yönlendirilmektedir. Freud, geliştirdiği topografik kişilik kuramı ile kişiliği “bilinç, bilinç öncesi ve bilinçdışı” olarak üç bölüme ayırmış, böylece psikolojik düzensizlikleri bilinç seviyesinde ele alan yaklaşımlara alternatif bir bakış açısı sunmuştur. Freud'un önerdiği yapısal model ise kişiliği zamanla gelişen, biyolojik bir temele dayanan ruhsal bir aygıt olarak görmektedir. Kişilik “id, ego ve süper ego” olarak adlandırılan üç yapıdan oluşmaktadır. Bu üç yapı birbiriyle etkileşim halindedir. Türkçe karşılığı ilkel ben olan id, kişiliğin ilkel ve içgüdüsel yönüdür. İd haz ilkesi ile çalışır, yani acıdan kaçma ve hazzı ulaşma eğilimindedir. Ego, gerçeklik ilkesiyle hareket etmekte ve ihtiyaçların gerçeklik çerçevesinde doyurulması eğilimindedir. Ayrıca ego, id ile süper ego arasında denge görevini üstlenir. Süper ego ise toplumsal kuralları, yasaları ve töreleri temsil eden yapıdır. Freud egonun id ile süper ego arasında denge görevi üstlenmesi sırasında kişinin farkına varamadığı gerilim ve kaygıların meydana gelebileceğini öne sürmüştür (Gündoğdu, 2016; Tuzcuoğlu, 1995; Üçok & Öztemür, 2019, s. 69; Yazgan İnanc & Yerlikaya, 2015, s. 21). Freud'un kuramına göre duygusal ihtiyaç ve dürtülerin bir sonucu olarak öz düzenleme gelişimi ortaya çıkmaktadır. Bu kuramda uygun olmayan uyarıcıları kontrol ederek toplumsal normlarla temel dürtülerin ihtiyaçlarını aynı zamanda cevaplayabilecek güçlü bir ego geliştirmek, başlıca gelişim görevi olarak görülmektedir (Bronson, 2019, s. 13). Öz düzenleme, egonun gelişimi ve olgunlaşmasıyla paralel iken id dürtüsellikle ilişkilidir (İleri, 2019, s. 2).

Zihinsel bir mekanizma olan ego, bilincin ve davranışın uyumsal kontrolünü sağlamaktadır. Ancak ego çalışırken id ve süper ego ile etkileşime girmekte, id ve süper ego arasında egonun yatıştırması gereken çatışmalar meydana gelmektedir. Psikanalitik kuramda öz düzenleme,

bireyin kişiliğin yapıları arasında meydana gelen çatışmaları kontrol altına alma, idin istekleri ile başarılı bir şekilde başa çıkma çabasıdır. Freud'a göre ego, süper ego tarafından içselleştirilen toplumsal normları ihlal etmeden idin dürtülerini tatmin etmelidir. Fakat psikoanalitik gelenekten gelen psikologlara göre ego, idin dürtülerine itaat etmek durumunda değildir. Onlara göre ego kendi gereksinimlerini karşılayabilecek, yetkinlik ve kimlik için çaba sarf edebilecek aktif ve özerk bir yapıdır. Bu bakımdan ego öz düzenleme için güçlü ve özünde motive bir araçtır. Yaşın ilerlemesiyle egonun gelişmesi, öz düzenlemeyi arttırmaktadır (Bronson, 2019, s. 13).

2.1.3.2. Davranışçı Kuram

Pavlov, davranışçı kuramın fizyolojik alt yapısını oluşturmuştur. Kuramın psikolojik alt yapısı ise Thorndike, Skinner, Hull ve Bernard tarafından meydana getirilmiştir. Davranışçı kuram, çevresel etmenlerin davranışları nasıl kontrol ettiği üzerinde durmuştur. Bir davranış ortaya çıkaran ve sonlandıran faktörleri incelemiştir. Böylece davranışçı açıklamak, tahmin ve kontrol etmek için organizmanın uyarılara gösterdikleri davranışsal tepkilere odaklanılmıştır. Davranışçı kuramın ortaya çıkmasında Rus bilim adamı Pavlov'un çalışmaları öncü olmuştur. Pavlov, uyarıcı-tepki bağıını kullanarak zil sesi duyan köpeğin salya salgılaması gibi hayvanların doğal tepki üretmeyen uyarıcılara tepki vermeyi öğrenebileceklerini ortaya koymuş ve bu süreci klasik koşullanma olarak adlandırmıştır. Davranışçılara göre yalnız ölçülebilen ve değerlendirilebilen davranışlar psikolojiye konu olabilmektedir. İçsel yaşantılar ise tamamen reddedilmektedir. Bu kuramcılar, gözlem yoluyla incelenemeyen duygu ve düşünce gibi özelliklerin bilimsel yollarla ölçülemeyeceği görüşündedirler. Kuram, öğrenme sürecini koşullanma ve uyarıcı-tepki süreçleriyle açıklamaktadır. Psikologların koşullanmaya önem vermesinde Watson büyük role sahiptir. Davranışçılar insan zihnini kara bir kutu olarak görmektedirler. Davranışçıların odaklandıkları nokta, bu kara kutuda neler olduğu değil, kara kutuya girenler ve çıkanlardır (Dağgöl, 2016, s. 7; Ersanlı, 2018, s. 199; Kararımak & Sahranç, 2015, s. 388; Özeke Kocabaş, 2019, s. 354; Sert Ağır, ?, s. 52).

Davranışçı yaklaşımda, öz düzenleme öğrenilmiş öz kontrol olarak görülmekte, öğrenmenin ise dış faktörlerle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Yani öğrenilmiş öz kontrol, ödül ve ceza süreçleriyle kazanılmaktadır (Bronson, 2019, s. 14). Kuram bireyin davranışlarını düzenlemesi üzerinde değil, dış uyarıların davranış üzerindeki etkisi üzerinde durmaktadır

(Dağgöl, 2016, s. 6). Davranışçı kuram öz düzenlemeyi dürtüsellik ile karşıt görmektedir. Yani elde edilmek istenen bir haz ya da ödülün ertelenmesi, yüksek düzeyde öz kontrole işaret etmektedir. Aksine olarak haz ya da ödüle ulaşma isteğinin dizginlenememesi, düşük öz kontrol olarak görülmektedir (Şamlı, 2019, s. 10).

2.1.3.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Öğrenmenin doğası, birçok kuramcı tarafından farklı yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Eğitim ve psikoloji alanlarında kabul görmüş olan sosyal öğrenme kuramı, davranışçı kuramların insan davranışını ve öğrenmesini açıklamakta yetersiz olduğunu öne sürmüş ve davranışçı kuramlara eleştiride bulunmuştur. Hem davranışçı kuramla örtüşen yönleri sahip olması hem de bilişsel özellikleri nedeniyle sosyal öğrenme kuramı, bilişsel ağırlıklı davranışçı bir kuram olarak da görülmektedir. “Sosyal Bilişsel Kuram” olarak da isimlendirilmektedir. (Bayrakçı, 2007; Eyyam, Doğruer & Meneviş, 2012, s. 75). Sosyal öğrenme, sosyal ortamlardaki deneyimlerden ve sosyal paydaşlardan etkilenme sonucu ile meydana gelen öğrenmeleri ifade etmektedir. Sosyal öğrenme kuramı, davranışların öğrenilmesi ve zamanla değişikliğe uğramasıyla ilgilenen, insan davranışlarının gözlem ve deneyimlerden etkilendiğini savunan bir kuramdır (Kırhan, 2007, s. 36). Diğer insanların gözlemlenmesi sonucunda davranışların şekillenmesi Aristo ve Platona kadar dayanmakla birlikte John Dewey, insanların birbirinden öğrenmesi olgusuna ilk dikkat çeken kişi olarak kabul edilmektedir. Miller ve Dollard, öğrenmenin gözlem yoluyla gerçekleşebileceğini göstermek için deneyler yapmıştır. Çalışmaları, model alınan davranışların pekiştiriciler sayesinde güçlendiğini göstermiştir. Bireyin sosyal ortamdan onay alması, davranışının temellerini güçlendirir. Julian Rotter’ın da sosyal öğrenme kuramının geliştirilmesine yönelik çalışmaları bulunmaktadır, fakat kuram Albert Bandura ile anılmaktadır (Eyyam vd., 2012, s. 76). Kurama göre öğrenme, model alma ve gözlem yoluyla gerçekleşmektedir. Birey, gelişimini sağlamada aktif bir katılımcıdır. Sosyal çevre bireyin davranışlarını etkilediği gibi, birey de çevresini seçebilir ve çevresini etkileyebilir, değiştirebilir. Örneğin kişi çevreden saldırganlık davranışlarını öğrenebilir veya sergilediği saldırganlık sonucunda düşmanca bir çevre de oluşturabilir (Bayrakçı, 2007).

Birçok öz düzenleme süreci, sosyal öğrenme kuramcıları tarafından konu edilmiştir. Bandura öz düzenleme bileşen süreçlerinin, belirleyicilerinin ve ilişkilerinin incelenmesinde öncü olmuştur. Sosyal öğrenme araştırmalarının konu edindiği bu süreçler kendini

pekiştirme, standart belirleme, memnuniyetin gecikmesi, hedef belirleme, öz yeterlik algıları, kendi kendini denetleme ve kendi kendini değerlendirme olarak sıralanabilir (Zimmerman, 1989). Sosyal bilişsel araştırmacılara göre öz düzenleme bir özellik, yetenek veya bilişsel yeterlilik aşaması değildir. Öz düzenlemeyi durumsal geri bildirim veya kişisel ihtiyaçlara göre değişen bir sürecin performansı olarak görmektedirler (Zimmerman & Riesenber, 1997).

Julian Rotter, içsel ve dışsal denetim odaklarına değinerek bireyin kendini ya da dış etkenleri pekiştirme kaynağı gibi görebileceğini belirtmiştir. Davranışlarının sebeplerini dış faktörlere ya da şansa atfeden bireyler, kendi süreçleriyle ilgili sorumluluk alamadıklarından başarı göstermeleri güçtür (Eyyam, Doğruer & Meneviş, 2012, s. 76). Yüksek öz düzenlemeye sahip bireyler ise dış etkenlere bağlı olmaksızın davranışlarını yönlendirme, amaç doğrultusunda strateji geliştirme, stratejileri uygularken öz izleme yaparak yol haritasını şekillendirebilme becerisine sahiptirler. Bu beceriler hem akademik hem de sosyal anlamda başarıyı beraberinde getirmektedir.

Bandura, sade bilişselciliğin insani gelişmeyi ve adaptasyonu sağlayan öz düzenleme süreçlerini ihmal ettiği görüşündedir. Etkili entelektüel işleyiş için olgusal bilgi ve akıl yürütme işlemlerini anlamaktan çok daha fazlasının gerektiğini belirtmiştir. Meta-bilişsel eğitim akademik öğrenmeyi sağlamakla birlikte öğrenciler meta-bilişsel becerileri her zaman düzenli olarak kullanamamaktadırlar. Bu noktada, yine öz düzenleme becerilerine olan gereksinim göze çarpmaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, bireylerin motivasyonel, duyuşsal ve sosyal belirleyicilerini düzenleme becerilerine dikkati çekmektedir (Bandura, 1995, s. 18). Öz düzenlemeli öğrenme sürecine açıklama getiren Bandura, birbirini karşılıklı etkileyen üç süreçten bahseder. Bu triadik (üçlü) formülasyona göre birey, çevre ve davranış arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Akademik hedeflere ulaşmada öğrencinin triadik etkileri tamamen birleştiren stratejileri kullanmasının, öz düzenleme derecesini belirlediğini kabul eder (Zimmerman, 1989).

Öz düzenleme Bandura'nın kuramsal bakış açısıyla ele alınacak olursa, davranış ve performans standartlarının sonuçları için beklentilerin gelişmiş olması gerekmektedir. Davranış ve düşünce, çevre ile bireyin değerlendirmesi sonucunda şekillenmektedir. Öz düzenlemenin gelişiminde, çocuğun hem kendi hem de çevresi tarafından belirlenmiş değerlendirme ve ödüllendirme için performans standartları ve hedefleri olmalıdır. Çocuğun herhangi bir durumda öz düzenlemesi, davranışın sonucuna yönelik olarak çocuğun

beklentileriyle ortamın uyuşmasını gerektirir. Eğer çocuk davranışın sonucunda uygun olmayan bir beklenti içinde ise uyum sağlamayabilir (Bronson, 2019, s. 17). Diğer bir deyişle, Bandura'nın bakış açısında sadece çevredeki modellerin etkisi söz konusu olmayıp çocuğun kendini gözlemlemesi, değerlendirmesi ve motive etmesi de önemli bir yere sahiptir. Öz düzenlemenin gelişimi için birey çevresini hedefler doğrultusunda düzenlemelidir (Arabacı, 2019, s. 16).

2.1.3.4. Sosyal Kültürel Öğrenme Kuramı

Vygotsky, sosyokültürel çevrenin gelişim üzerindeki etkilerine yaptığı vurgularla anılmaktadır. Öğrenmede içsel süreçlerle birlikte zihinler arası sürece dikkat çekmektedir. Yakınsak gelişim alanı kavramıyla çocuğun yetkin kişiler tarafından desteklendiğinde ilerleyebileceği potansiyele, yapı iskelesi kavramıyla da çocuğa verilecek desteğin boyutuna işaret etmiştir. Dil ile düşünce arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur.

Sosyo-kültürel çevreyle etkileşim sonucunda öğrenmenin gerçekleştiğini öne süren Vygotsky'nin kuramını dayandığı üç temel prensip; sembol ve araç kullanımının düşünceye etkisi, birey davranışını düzenleyen ve kontrol eden bilinç kavramı ve araştırma yöntemleri ile ilgili öğrenme olgularıdır. Vygotsky'nin bakış açısına göre öz düzenlemenin kökleri toplumsaldır. Vygotsky geliştirdiği zihnin araçları ile çocuklara aracılı algı, odaklanmış dikkat, bilinçli bellek ve mantıksal düşünme gibi üst düzey zihinsel becerilerin nasıl kazandırılacağını açıklamıştır. Zihnin araçları, zihinsel yeteneklerin artmasında önemli rol sahibidir. Çocukların öz düzenleme gelişiminde, yetişkinlerin zihnin araçlarının kullanımını öğretmesi önemli görülmektedir. Ayrıca Vygotsky'ye göre çocuklar içsel konuşmalar ve çevreden aldıkları destekle problemleri çözmeyi öğrenirler, öz düzenleme geliştirirler. Çocuk başkalarının yardımıyla gerçekleştirdiği ortak düzenlemeden, çevreden edindiği araçlar yoluyla gerçekleştirdiği öz düzenlemeye doğru bir gelişim gösterir (Arabacı, 2019, s. 20; Bronson, 2019, s. 21; Kıyaker, 2017, s. 16). Sosyal kültürel kuramda, oyunun amaca yönelik davranışların gelişimiyle ilişkisine değinilmiştir. Vygotsky'e göre küçük çocuklar için oyun, ciddi bir iştir. Gelişimin kaynağı olan oyun, amaçlı bir faaliyettir. Oyun gelişimiyle birlikte amacın bilinçli olarak gerçekleştirilmesi söz konusu olur. Çocuk amaç doğrultusunda oyuna karar verir, nihai amaç oynamak için çocuğun duygusal tutumunu belirler. Oyunda çocuk özgürdür, sergileyeceği davranışları kendi “özünden” belirler (Vygotsky, 1967).

2.1.3.5. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget bilişsel gelişim ve öğrenme ile ilgili açıklamalarıyla bilinmektedir. Açıklamalarında kalıtsal etkiler üzerinde çokça durduğu görülmektedir. Bilişsel gelişim basamaklarının yaşı ilerlemesine bağlı olarak sıra ile geçileceğini düşünmektedir. Öğrenmenin ise dengesizlik sonucu meydana geldiğini belirtmektedir.

İnsan vücudundaki biyolojik süreçlerde bir homeostaz -iç denge- olduğu gibi bireyin dış dünyaya uyum sağlama ihtiyacı vardır. Piaget'ye göre öz düzenleyici süreçlerin amacı en uygun adaptasyonun sağlanmasıdır. Bireyin zihinsel çatışma ve dengesizlikleri çözme ihtiyacı ile dış dünyayı keşfetme isteği, öz düzenlemeyi tetikler. Düşünce ve davranışlar, bilişsel yetenekler tarafından düzenlenmektedir. Çocuğun bilişsel gelişimiyle birlikte öz düzenleme becerisi de gelişir. Bilişsel yapıların gelişmesi ile dış dünyayı daha iyi anlamlandırabilmek, kendi zihni ve başkalarının zihnini anlayabilmek daha üst öz düzenleme becerilerine olanak sağlar (Bronson, 2019, s. 23).

2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme Becerisinin Gelişimi ve Desteklenmesi

Öz düzenleme becerileri kronolojik yaşı ilerlemesiyle birlikte hem kalıtım hem de çevrenin etkisiyle şekillenmekte ve gelişmektedir. Öz düzenleme becerilerinin doğumdan itibaren takip edilmesi ve içinde bulunulan gelişim döneminin özellikleri doğrultusunda desteklenmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönemde öz düzenleme becerisinin gelişimi, bebeklik ve ilk çocukluk dönemi olarak iki başlıkta ele alınabilir.

2.1.4.1. Bebeklik Dönemi

İnsanlar öz düzenleme becerileri ile dünyaya gelmezler. Ancak doğdukları andan itibaren bu becerilerin geliştirilmesi için gerekli kapasiteye sahiptirler. Yaşamın ilk aylarında kendi kendini yatıştırıcı beceriler gelişmeye başlar. Bebeklerin parmak ya da emzik emme davranışı ile kendilerini rahatlatmayı öğrenmeleri, buna bir örnektir. Annelerin bebekleri beslemeye hazırlama sürecinde, bu emme davranışıyla bebekler beklemeye başa çıkarlar (Arabacı, 2019, s. 4; Çoşkun, 2019, s. 4; Öztürk & Özyürek, 2018). Öz düzenleme becerilerinin gelişimi beyin gelişimiyle ilişkilidir. Beynin olgunlaşmaya başladığı 4.-5. aylarda öz düzenleme becerilerinin kazanımı da başlamaktadır. Beynin olgunlaşma durumu

ile öz düzenleme problemleri ilişkili görülmektedir. Prematüre doğumlarda beyin olgunluğu ve buna bağlı olarak öz düzenleme, daha yavaş gelişim göstermektedir. Prematüre olmanın yanı sıra diğer sağlık sorunlarının da varlığı, öz düzenleme problemlerine yol açar (Çoşkun, 2019, s. 77).

Öz düzenleme becerilerinin gelişimi, ilk bir yılda bebeğin temel ihtiyaçlarının giderilmesiyle başlar, fiziksel ve sosyal süreçlerden etkilenecek gelişimini sürdürür. Bebeklik döneminde bakım verenin rahatlatma kaynağı olarak görme ve kendini rahatlatma, dikkati stres etkenlerinden uzaklaştırma öz düzenleme becerileri olarak görülmektedir (Özsoy Yanbak, 2019, s. 27). Kopp (1982) ilk üç ayı öz düzenlemenin gelişimi bakımından nörofizyolojik aşama olarak ele alır. Astarlar (2019) bakım verenlerin tutumlarının bebeğin fazla uyarılmasına sebep olabildiğini, bu dönemde bebeğin zorlayıcı uyarıcılardan korunması gerektiğini belirtmektedir. Aşırı uyarılma belirtisi olarak huzursuzluk davranışları gözlemlenebilir. İlk üç ayda, kontrolün gelişimiyle bebeğin görsel ve işitsel uyarıcılara duyarlılığı artar. Fazla girdi ile baş etme yolları geliştirir (s. 11). Bebeklik döneminde 3 ay ile 9/12 ay arası duyu-motor aşamasıdır. Bu dönemin özelliği ortamdaki olaylara ve uyaranlara yanıt olarak, devam eden davranışları değiştirmedir. Bu dönemde bebek, bakım veren kişinin davranışlarına ilgi duyar. Bakım verenin zengin uyarıcı sunma konusundaki bilinçliliği özellikle ilgisiz bebeklerin öz düzenleme becerileri için önemli bir faktördür (Astarlar, 2019, s. 11). Bebeğin dünyayı keşfetmek için dışa bağımlı olduğu bu dönemde açıklık, gürültü, soğuk gibi iç ve dış uyaranların etkilerinin düzenlenmesinde bebek bakım verenlere muhtaçtır. Bebek bakım verenlerle etkileşimi sayesinde dünyayı algılar ve öğrenir. Bu dönemde bakım veren kişiler sadece eğitici materyallere yönelmemeli; “Ceeee oyunu”, bir oyuncakı örtünün altına saklamak, basit şarkılar ve taklit içeren oyunlar yoluyla da bebeğin gelişimini desteklemelidir (Arabacı, 2019, s. 9). Kopp 12-18/24 ay aralığını kontrol aşaması olarak ifade etmektedir. Bakım verenlerin ya da çevresel etkenlerin etkisinde bir kontrol söz konusudur. Duyu-motor dönemdeki işlevsel tepkiler, bu dönemde uyumlu tepkiler haline gelir. Bebek basit hedeflere ulaşmak amacıyla davranışını ayarlayabilir, kısa süreler için tepkilerini geciktirebilir. Bu aşamada bebekler onaylanan ve onaylanmayan davranışları ayırt ederler, farklı durumlarda sosyal taleplerin farkına varırlar. Bu sosyal taleplere göre fiziksel eylemleri ve iletişimi başlatır, sürdürür ya da durdururlar. Uyuma, kendi kendine başlatılan izleme, amaçlılık, hedefe yönelik davranış, bilinçli eylem farkındalığı gözlenir. Bebek bakım verenin sunduğu görevleri, duygularını ifade edişini fark eder. Bu

doğrultuda hareket eder. Davranışını sürdürür ya da sonlandırır (Astarlar, 2019, s. 11; İleri, 2019, s. 15; Kopp, 1982).

İnsanın gelişimini açıklayan farklı kuramlar, yaşamın ilk yıllarını teşkil eden bebeklik döneminde verilen bakımın sadece fiziksel gelişim için değil aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişim için ne denli önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bebeğe verilen bakım temel güven duygusu, bağlanma stili, bireyin kendini algılama biçimi gibi birçok faktör üzerinde etkili olmaktadır. Öz düzenleme becerilerinin gelişiminde de verilen bakımın etkisi dikkati çekmektedir. Bebekle sıcak ve duyarlı yollarla etkileşim, bebeğin ihtiyaçlarının önceden tahmini ve hemen yanıtlanması, bebek stresli olduğunda fiziksel ve duygusal rahatlık sağlamak ve ortamı değiştirmek öz düzenleme gelişimi için önem taşımaktadır. Bakım verenin çocuğu stres durumlarından uzak tutmasının yanı sıra sevmesi, üzüldüğünde rahatlatabilmesi ve sakinleştirebilmesi de önemlidir (Astarlar, 2019, s. 11). Bebeğin prematüre olması, apgar skorunun düşük olması, nörogelişimsel immaturite ve kuvözde izlem suresinin uzaması öz düzenleme becerilerini etkilemektedir. Bundan dolayı bebek gözlemlerinde öz düzenleme problemlerinin varlığı takip edilmelidir (Çoşkun, 2019, s. 77). Gelişimsel riske sahip bebeklere yönelik erken müdahale programları, öz düzenleme becerisinin desteklenmesinde önemli bir role sahiptir (Özsoy Yanbak, 2019, s. 27).

2.1.4.2. İlk Çocukluk Dönemi

Bu dönem hızla gelişen dil, motor ve bilişsel beceriler nedeniyle çocuğun çevresini daha çok keşfetmeye başladığı, bağımsızlık yolunda önemli adımlar attığı bir zaman dilimidir (Özsoy Yanbak, 2019, s. 27). Kopp (1982) öz düzenlemenin gelişimi açısından 24-36 ay aralığını öz kontrol, 36. ay sonrasını ise öz düzenleme aşaması olarak ifade etmektedir. Öz kontrol aşamasında çocuğun temsili düşünme ve sembolik düşünme becerisi, hatırlama belleği gelişir. İstek üzerine ertelemede, dış denetçilerin yokluğunda sosyal beklentilere göre davranış sergilenmeye başlar. Bu dönemde çocuklar kuralları bilmektedirler. Duygu ve isteklerini erteleyebilen çocuklar öz kontrol sağlayabilmekte, yani bakım veren ortamda olmasa bile onun istek ve kurallarına uygun davranabilmektedir. Ayrıca etkileşimlerinde yönlendirici ve kontrol sağlayıcı olabilirler. Hedeflere ulaşmak için davranışları ayarlama, bu dönemde öz düzenleme becerisinin göstergesi olarak kabul edilir. 36. ay sonrasında ise strateji üretimi ve bilinçli iç gözlemle birlikte öz düzenleme aşamasına geçilmektedir. Değişen durumsal talepleri karşılayan kontrol süreçlerinin esnekliği söz konusudur. Çocuk,

uyuması gerektiğini öğrendiği durumlar ve engellemesi gerektiğini öğrendiği davranışlara göre hareket eder (Astarlar, 2019, s. 11; Kopp, 1982; Özsoy Yanbak, 2019, s. 21). Üç ile beş yaş aralığında dikkat süresinin arttığı, uygun strateji kullanımı ve planlamanın gerçekleştirildiği, hazzı erteleme ve tepkileri engelleme süresinin arttığı, empati becerisinin geliştiği görülür (Astarlar, 2019, s. 11).

Öz düzenleme becerisi daha çok bebeklik ve ilk çocukluk döneminde gelişim göstermekte ve sonrasında da gelişimini sürdürmektedir. Erken çocukluk dönemi, öz düzenleme becerilerinin gelişimi için kritiktir. Bakım verenler çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi için destek sunmalıdır. Bu süreçte çocuklara sunulan destek ve edinilen deneyimler, onların potansiyellerini ne derecede ortaya koyabileceklerini belirlemektedir. Bebeğin çevresiyle ilişkisi, odaklanmasını ve çevreden gelen uyarıları anlamlandırmasını sağlar. Bu sebeple, bebekle etkileşime geçmek önem arz eder. Bu dönemde çocuğun gelişimine uygun hikâye kitaplarını takip etmek, gün içinde yaşanan olaylarla ilgili sohbet etmek veya duyguları isimlendirmek faydalı olabilecek etkinliklerdir. Çocuğun bireysel farklılık ve ihtiyaçlarına duyarlı olmak, öz düzenleme gelişimine katkı sağlar. Çocuklar aile bireylerini taklit ederek öz düzenleme becerisi geliştirirler. Öz düzenleme gelişiminde yetişkinler hem çocuğa model olmalı hem de dönüt vermelidirler. Yetişkinler modelleme ve koçluk gibi yollarla çocuğun duygularını ifade edebilmesi, üzüntü-öfke gibi duygularla başa çıkabilme stratejisi geliştirmesi ve basit problemleri çözebilmesi için rehberlik etmelidirler. Yaratıcılığı geliştiren, dikkat gerektiren oyunlar ve okul deneyimleri aracılığıyla çocukların dikkat, oto kontrol, planlama ve problem çözme becerileri desteklenmelidir. (Arabacı, 2019, s. 4; Astarlar, 2019, s. 23; Atmaca, 2019, s. 57; İleri, 2019, s. 15; Özsoy Yanbak, 2019, s. 27). Çocukların “düzeni” içselleştirmesi ve rutinler öz düzenleme becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Ebeveynler, ev ortamında çocuğun ilgisini çekecek etkinlikler hazırlayarak davet etmeli, sorumluluk üstlenmesine imkân vermeli ve çocuğun sorumluluklarını yerine getirmesi konusunda sabırlı davranmalıdırlar. Ödül ve ceza yerine içsel motivasyonu destekleyen ortamlardan faydalanılmalı, övgü sözcükleri yerine cesaretlendirici ve memnuniyeti ifade edici sözcükler kullanılmalıdır. Yetişkinler beklentilerini açıkça belirtmeli, karar verme süreçlerinde çocuğun yer almasına fırsat vermelidirler. Ayrıca ev ortamının çocuğun ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmesi, çocuğun bağımsız hareket etmesine ve girişkenliğine imkân vermesi ve odasında ihtiyacı karşılayacak fakat mümkün olduğunca az eşya olması gereklidir. Aileden sonra çocuğun yaşamındaki önemli

bir diğerk ortam da okuldur. Ailedeki yetişkinler gibi öğretmenlerin de öz düzenleme becerisini desteklemek için model olmaları ve geri bildirimde bulunmaları gerekmektedir (Ertürk Kara vd., 2018, s. 42). Bunun yanı sıra eğitim ortamı öğrenme süreçlerini planlama, izleme, kendi kendine dönüt verme ve kendi kendini düzeltme fırsatı sunmalıdır (Astarlar, 2019, s. 23).

Okul öncesi eğitime devamla birlikte sosyal ilişki ve kuralların önemi artar. Dikkat süresinin artması, öğrenmeyi çocuk için kendi başına motive edici bir süreç haline getirir. Bu dönemde yapbozlar, gruptama ve sıralama çalışmaları, harekete dayalı oyunlar, hafıza kartları, hayale dayalı oyunlar, drama çalışmaları, yemek pişirme gibi günlük rutinlerin birlikte yapılması faydalı görölmektedir. Tüm bu etkinlikler çocuğa katkı sağlamakla birlikte ebeveynler ve eğitimciler tarafından okul öncesi dönemde birincil amacın öğretim değil, çocuğun gelişiminin desteklenmesi ve çocukla iletişim kurmak olduğu hatırlanmalıdır (Arabacı, 2019, s. 10; Özsoy Yanbak, 2019, s. 27).

2.2. Akran Etkileşimi ve Oyun

Aynı sosyal gruba dâhil olan bireyleri ifade etmek için akran kelimesi kullanılmaktadır. Burada söz konusu olan sosyal grup yaş, cinsiyet, cinsel yönelim, sağlık, meslek, sosyoekonomik durum gibi ortak özellikleri temel alabilir (UNFPA, 2004, s. 17). Akran ilişkileri ise çocuğun yakın çevresinde aynı yaşta ya da olgunluk düzeyindeki diğerk çocuklardan güvendiğı, ilgi duyduğu, merak ettiğı çocukla ya da çocuklarla etkileşime girmesiyle başlayan süreci ifade eder. Çocuklar okul öncesi dönemde akranlarıyla daha zengin deneyimler yaşadıkları ve günün belli bir bölümünde eğitim ortamlarını akranlarıyla paylaştıkları için akran ilişkileri daha önemli hale gelmektedir (Erten, 2012, s. 33).

Okul öncesi eğitim kurumları kısa ve uzun süreli etkileri ve yaşanan akran ilişkileri sebebiyle çocukların zihinsel, duygusal, fiziksel, sosyal gelişimlerini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Özellikle sosyal gelişim açısından düşünüldüğünde çocuk, gittikçe karmaşılaşan bir yapıya sahip olan sosyal etkileşim içerisinde yer almaya başlar (Özdemir Topaloğlu, 2013, s. 48). Çocuklar okul öncesi dönemde akranları aracılığıyla sosyal ilişkilere dair önemli deneyimler kazanırlar. Sosyal gelişim sürecinde kurulan ilişkiler, sosyal becerilerin kazanılmasında birçok imkân sunar (Akman vd., 2011). Akranlarla kurulan ilişkiler neticesinde elde edilen gelişimsel kazanımlarda, oyun önemli bir role sahiptir.

Çocuğun zihinsel, dil, hareket ve sosyal gelişimi ilerledikçe akran ilişkileri de basitten daha karmaşık ve gelişmiş aşamalara doğru ilerlemektedir (Erten, 2012, s. 37). Okul öncesi dönemde çocuklarda gözlemlenen sosyal, dil, sosyal-bilişsel ve bilişsel becerilerde yaşanan hızlı ilerlemeler, akranlarıyla giderek daha karmaşık sosyal değişimler için “araçlar” sağlar. Bu yeni ve gelişmekte olan beceriler, özellikle çocuklukta akranlarıyla sosyal etkileşimin merkezi aracı olarak işlev gören, oyun alanında kesişir. Küçük çocuklar zamanlarının çoğunda oyunla uğraşırlar. Böylece çocukluk çağında daha sosyal hale gelirler. Çocuklar oynadıkça ortaya çıkmakta olan bilişsel, sosyal-bilişsel, dilbilimsel ve sosyal becerilerini geliştirme ve ilerletme fırsatlarına sahip olurlar (Coplan & Arbeau, 2009, s. 143).

Oyun; çocuğun kendi isteği ile başlattığı, sürdürdüğü ve bitirdiği, tüm gelişim alanlarını destekleyen, hayatının en önemli parçalarından biri olan, çocuğa keyif veren etkinliktir (Çalışandemir, 2014, s. 7). Oyun çocuğun isteklerini, amaçlarını dile getirdiği, çocuğu isteklerine kavuşturan ve onu hayata hazırlayan en etkili araçlardan biridir. Yaşam için gerekli davranışlar, bilgi ve beceriler oyun içinde kendiliğinden öğrenilir. Oyun, çocuğun bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı gelişimi ve eğitimi için beslenme ve uyku kadar önemli bir yere sahiptir (Kaytez & Durualp, 2014). Oyun bir anlamda çocuğun duyduklarını veya gördüklerini denediği ve pekiştirdiği bir deney alanıdır. Çocuk çatışmalarından kurtulmayı, problem çözme, birlikte oynadığı arkadaş ve arkadaşlarıyla karşılaştığı sorunları çözüme kavuşturmayı oynadığı oyunlarla öğrenir. Arkadaşlarıyla oynamak, işbirliği yapmayı ve toplu yaşam için gerekli olan kuralları öğretir (Kolcu, 2014, s. 2). Çocukların yaşlılarıyla iletişimlerini ve becerilerini, akranlarıyla yaşadıkları sosyal uyumlarını ve sosyal çatışmalarını anlayabilmek için oyun çok önemlidir (Metin Aslan, 2017).

Oyun suskunluk davranışından, tek başına oyuna, tek başına oyundan paralel oyuna, paralel oyundan sosyal oyuna ve sosyal oyundan itiş kakışlı oyuna giden döngüsel bir süreçtir. Bu süreçte meydana gelen davranışlar çocuğun mizaç özelliklerinden duygusal düzenleme becerilerine, sosyal bilişsel becerilerinden zihin kuramına kadar farklı gelişimsel alanda görülen davranışlarla ilişkili olmaktadır (Metin Aslan, 2017). Oyun içinde çocuğun kişiliği belirginleşmeye başlar, yetenekleri ortaya çıkar. Çocuk yaşamla ilgili deneyimlerini ve becerilerini, çoğunlukla oyun içinde öğrenir. Oyun içinde düşünür, hareket eder ve planlamalar yapar. Çocuklar bazen kendi kendine oynarken bazen de diğer çocuklarla oynarken gerçekleştirdiği davranışları ile sosyal, bilişsel, psikomotor yönden hangi gelişim evresinde bulunduğu konusunda da ipuçları verir (Kolcu, 2014, s. 16).

Özellikle uyum problemi olan çocukların sosyalleşmeleri için akran eğitimi ve oyun etkinlikleri, etkin birer unsur olarak görülmektedir (Alp, 2016). Gerek yapılandırılmış oyunların gerekse serbest oyunların oynatılması çocuğun akran ilişkilerinin gelişimini desteklemektedir (Gülay Ogelman, Gündoğan, Erten Sarıkaya & Önder, 2016). Jean Piaget çocukların oyunlarını gözlemleyerek, çocukların toplumsallık ve ahlakla ilgili bilgileri nasıl kazandıklarını ortaya koymuştur (Atay, 2011, s. 13). Öğretmenlerin oyun konusunda problem yaşayan çocukları gözlemlmeleri, çocukların gerek oyun gelişimi gerekse diğer alanlardaki gelişimleri açısından bir bilgi kaynağı olarak kullanılabilir. Bu şekilde, yaşla birlikte gelişmesi beklenen oyun davranışlarının gözlemi, çocukların bireysel ihtiyaçlarının ve güçlü yönlerin belirlenmesini ya da erken müdahale programlarına yönlendirilmesini sağlayabilir (Aşık Öztürk & Ahmetoğlu, 2018).

2.2.1. Akran Kabulü

Akran ilişkileri olumlu/olumsuz davranışlarla şekillenmesi ya da sonuçlanması bakımından çeşitlenmekte, akranlar tarafından kabul ya da ret söz konusu olmaktadır. Akranlar tarafından kabul ya da ret, çocuğun akran ilişkilerindeki konumunu belirlemektedir. Akranlar tarafından kabul edilen çocuklar yakın arkadaşlıklar yaşayabilir, uyumları daha kolay olur ve etkinliklere katılımda daha isteklidirler (Gülay Ogelman, 2018, s. 79). Oyun davranışı bakımından değerlendirildiğinde, akranlar tarafından kabul gören çocuklar daha fazla oyun etkileşimi kurarlar ve oyun bozma davranışı gösteren çocukların kabul olasılığı daha düşüktür. Akran ilişkilerinin gelişimi nasıl ki gelişimsel özelliklere bağlı olarak ilerlemektedir, akran kabulünü sağlayan faktörler de yaşa bağlı olarak değişmektedir. Örneğin orta çocukluk döneminde özellikle hem cinsler tercih edilirken, okul öncesi dönemde böyle bir yönelim söz konusu değildir.

Akran kabulü prososyal davranışlar ve kişilik özellikleriyle ilgilidir. Okul öncesinde çocuklar, davranışlarına göre arkadaşlar seçme konusunda oldukça sağlam bir temele sahiptir. Kendini uygun yollarla ifade etmekte başarılı olmak, akranlara karşı duyarlılık ve akranların duygu ve düşüncelerini anlayabilmek akran kabulünü arttırmaktadır. Çekingenlik, sosyal davranışların gelişimini olumsuz etkilediğinden akran kabulünü de güçleştirmektedir. Diğerlerinin duygu ve davranışlarının nedenlerini anlayabilmeyi ifade eden sosyal anlayıştaki sorunlar ve sosyal bilgi yetersizliği, saldırganlığı arttırmakta ve akran kabulünü güçleştirmektedir. Akran kabulünü olumsuz etkileyen bir diğer faktör ise duygu düzenleme

sorunlarıdır. Duygu düzenleme sorunları nedeniyle utangaçlık ya da saldırganlık sergilenmesi akran kabulü üzerinde etkili olmaktadır (Gülay Ogelman, 2018, s. 81).

Okul öncesi dönemde saldırgan davranış gösteren çocuklar, akranları tarafından reddedilmekte ve çocuğun bu davranışlarında değişiklik meydana gelse bile ilk izlenimlerden dolayı akran kabulü gözlenmemektedir. Üç yaşında saldırganlıkla ün yapan çocuklar, bir yıl sonra sosyal davranışlar öğrenseler bile akranları tarafından hala daha az kabul edilmektedir. Bu sebeple ilk yıllarda prososyal davranışların desteklenmesi gerekmektedir. Erken çocukluk dönemi eğitimcileri, çocuklara model olma ve rol oynama yoluyla sıra bekleme, paylaşma, yardım etme, bir grupta birlikte kalma, dinleme, duyguların sözlü ifadesi, öz kontrol kurma ve saldırgan eğilimleri kontrol etme gibi becerileri kazandırmalı ve bu becerilerle ilgili geri dönüt sunmalıdır (Johnson, Ironsmith, Snow & Poteat, 2000).

Okul öncesi dönemde çocuklar, genellikle kendileri gibi görünen akranlarını tercih etmektedir. Sosyokültürel farklılıklar, gelişimsel riskler ve sosyal dezavantajlar akran kabulünü güçleştirmektedir. Bir araştırmada okul öncesi çocuklarının “farklı bir dilde bir arkadaşımın olmasını isterim” ifadesine yönelik cevapları incelenmiş, cevaplarda olumlu ifadeler azken olumsuz ifadelerin sıklıkla yer aldığı görülmüştür. Okul öncesi çocuklarının akran ilişkilerini fiziksel görünüm ve yeterlilik etkilediği gibi, normal gelişim göstermeyen çocukların sosyal becerilerinin zayıf olması akranlar tarafından tercih edilmeme, dışlanma ve şiddete maruz kalmaya yol açmaktadır. İstismar, suça sürüklenme, anne yanında cezaevinde kalma, boşanma, savaş, çocuk işçiliği, parçalanmış aile ve ebeveynin madde bağımlılığı gibi pek çok durum çocuk için bir sosyal dezavantaj olup çocukları çok yönlü etkilemektedir. Bu risklerle karşı karşıya gelen çocuklara psikolojik sağlık kazandırılması, sadece akran ilişkileri bağlamında değil pek çok açıdan önem taşımaktadır (Akgün vd., 2018; Gülay Ogelman, 2018, s. 148; Metin, Şenol & Yumuş, 2015; Stuffelbeam, 2012, s. 19). Sosyal, kültürel ya da gelişimsel farkların akran kabulü üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırmak için okul öncesi eğitimcileri kurumlarda karma gruplar oluşturabilirler. Gruplarda her yaştan, cinsiyetten, etnik kökenden, görünüşten ve sosyal beceri düzeyinden çocuklar bulunmalıdır. Aynı grupta bulunmak çocukların birbirlerini tanımalarını, ortak bir ilgi bulmalarını ve birbirlerini kabul etmelerini sağlayabilir. Böyle bir uygulama, tüm çocukların bir noktada kabul edilmiş hissetmesini sağlar. Ayrıca oyun alanları ve öğrenme merkezlerinin çocukların ilgileri doğrultusunda çeşitlendirilmesi,

çocuğun kendini grubun bir parçası olarak görmesini sağlar ve oyun isteğini artırır (Stuffelbeam, 2012, s. 41).

2.2.2. Akran Reddi

Genellikle akranlar tarafından seilmeyen ve akran grubunda düşük kabul gören çocuklar, popüler olmayan ya da reddedilmiş çocuklardır (Öneren Şendil, 2010, s. 8). Akranlar arasında popüler olma, sosyal davranışlar ve sosyal problem çözmeyle ilişkilidir (Erwin, 1994). Sosyal davranışları sergileme konusunda pasif kalan çocuklar akran grubunun dışında kalmakta, anti sosyal davranışları sergileyen çocuklar ise akranlar tarafından reddedilmektedir. Ebeveyn tutumları veya kalıtsal özellikler gibi (Gülay Ogelman, 2018, s. 97) bazı sebeplerden dolayı çekingen olan çocuklar, akran grubuna dâhil olamazlar. Bu çocukların oyun etkileşimi düzeyleri düşük, oyundan kopma davranışları ise daha fazladır. Gülay Ogelman (2018)'a göre reddedilen ve dışlanan çocuklar küçük bir alt grup olup zorbalığa maruz kalma riskleri fazladır. Bu çocukların genel özellikleri ise şunlardır:

- Etkin olmama
- Sosyal yönden zayıf olma
- Utangaçlık
- Çekingen olma
- Düşük benlik algısı
- Düşük akademik başarı
- Fiziksel açıdan zayıf olma
- Sosyal açıdan kaygılı olma
- Depresyon (s. 100).

Dışlanma, beraberinde yalnız ve mutsuz hissetmeyi getirir. Dışlanan çocuklar sosyal çevreden kendilerini soyutlarlar, içe kapanık bir karaktere bürünebilirler ya da kendileri gibi sosyal yönden zayıf bireylerle gruplaşabilirler (Çeken, 2020).

Çocukların gerçek anlamda sosyal dünyaya katıldıkları okul öncesi sınıflarında, oyun akran ilişkilerini başlatır. Ancak akranlarla etkileşimde, zorbalık davranışları baş gösterebilir. Oyun ve zorbalık davranışlarını açıklamak için birbirinin içine geçmiş, sarmal bir model uygun olur. Etkileşimli akran oyunlarında ortaya çıkabilecek problemlere karşı çocuklar yeni davranışlar ve stratejiler oluştururken zorbalık davranışlarına başvurabilirler (Metin Aslan

& Tuğrul, 2014). Saldırganlık davranışı sergileyen çocuklar ise genellikle akranlar tarafından reddedilir ve kısır bir döngü içerisinde akran şiddetine maruz kalırlar. Gülay Ogelman (2018)'a göre reddedilen saldırgan çocuklar, saldırganlığı bir savunma mekanizması olarak görürler. Problem durumunda başkalarını suçlayan bu çocuklar, kendilerini korumak için saldırganlığı bir güç ve özgüven kaynağı olarak görürler. Bu çocuklar genellikle aşırı hareketli olma, dikkatsizlik, baskıcı olma gibi özelliklere sahiptirler ve düşmanca tavırlar sergilerler (s. 100). Bu çocukların oyun bozma davranışları daha fazladır. Okul öncesi dönemde en çok oyuncak paylaşımı olmak üzere oyunu bozma, kıskançlık, rol paylaşımı ya da oyunda lider olma gibi çeşitli sebeplerle saldırganlık görülmektedir. Bu dönem çocukları akranlarına karşı fiziksel ve sözel saldırganlığın yanı sıra hakkında dedikodu çıkarma, arkadaşları ile arasını bozma gibi ilişkisel saldırganlık sergileyebilmektedirler. 5-6 yaşta fiziksel saldırganlık oranında düşüş gözlemlenirken sözel ve ilişkisel saldırganlık oranları artmaktadır. Okul öncesi dönemde fiziksel olarak çekici ve güçlü olan ya da popüler olan çocuklar, akran istismarını kışkırtmaktadırlar. Akran şiddetine başvuran çocuklar genellikle bu çocukların kışkırttıkları, fiziksel güce sahip ve sosyal beceri düzeyi düşük çocuklardır. Aşırı hareketli olma, çekingen olma, arkadaşlık bağlarının zayıf olması, sosyal becerinin düşüklüğü, fiziksel açıdan zayıf olma ve çekiciliğin az olması akran şiddetine maruz kalan çocukların özellikleridir (Gültekin Akduman, 2012).

2.3.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul öncesi dönemde öz düzenleme ve etkileşimli akran oyun davranışları ile ilgili yapılmış araştırmalar incelenmiştir.

2.4.1. Öz Düzenleme ile İlgili Araştırmalar

Mischel vd. (1972) yaş ortalamaları 4 olan çocuklarla yaptıkları deneysel çalışmalarla, dikkat ve bilişsel süreçlerin hazzı erteleme süresi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Yaş ve cinsiyet dağılımı göz önünde bulundurularak çocuklar üç gruba ayrılmıştır. Bir ödül için beklerken bir gruptan eğlenceli şeyler düşünmesi, bir gruptan ise ödülü düşünmesi istenmiştir. Bekleme süresi en uzun olan grubun eğlenceli şeyler düşünen grup olduğu görülmüştür. Ödül ortamda bulunduğu, eğlenceli şeyler düşünen ve ödülü düşünen grupların bekleme süreleri artış göstermiştir. Ödül ortamda olmadığı ise kontrol

grubunun bekleme süresi artmıştır. Bir başka deneyde ödül için bekleyen gruplardan bir grubun eğlenceli şeyler düşünmesi, bir grubun üzücü şeyler düşünmesi ve diğer grubun ise ödülü düşünmesi istenmiştir. Eğlenceli şeyler düşünen grubun bekleme süresi yine en önde iken diğer iki grubun sürelerinin benzer olduğu görülmüştür. Çocukların hazzı geciktirme sürelerinin bilişsel süreçlerle ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bono (2003) okula hazır oluş ile öz düzenleme arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Kız ve erkek çocuk sayıları aynı olmak üzere 926 çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada öz düzenleme, uyum ve öz kontrol boyutlarında ele alınmıştır. Uyum boyutunu değerlendirmek için çocuklar bir temizleme işlemi esnasında gözlemlenmiştir. Öz kontrol boyutunun değerlendirilmesi için çocuktan çekici bir uyarana dokunmaması istenmiş; çocuğun uyarana dokunmadığı süre ve aktif olarak dokunduğu süre dikkate alınmıştır. Çocukların okula hazır oluş düzeylerinin belirlenmesinde “Çocuk Davranışı Kontrol Listesi”, “Uyarlamalı Sosyal Davranış Envanteri” ve “Bracken Temel Kavram Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öz düzenleme becerileri yüksek olan çocukların okula hazır oluş düzeylerinin de daha yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırmanın diğer sonuçlarına göre ebeveynlerin öz düzenleme becerisi üzerinde etki sahibi olduğu, kız çocukların öz düzenleme ve dil becerileriyle okula hazır oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Trentacosta ve Shaw (2009) yaptıkları boylamsal çalışmada duygusal öz-düzenleme, akran reddi ve antisosyal davranış arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini düşük gelirli ailelerden gelen, erken çocukluktan erken ergenliğe kadar uzunlamasına takip edilen 122 çocuk oluşturmuştur. Duygusal öz düzenleme stratejileri erken çocukluk döneminde bir bekleme görevinden yararlanılarak kodlanmıştır. Orta çocukluk döneminde yaz kampında akran reddi ölçütleri toplanmış ve erken ergenlik döneminde antisosyal davranış raporları alınmıştır. Erken çocukluk döneminde öz düzenleme stratejisi ile uzunlamasına akran reddi arasında doğrudan, erinlikteki antisosyal davranışlar arasında ise dolaylı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Fındık Tanrıbuyurdu (2012) Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Araştırma, Ankara'nın merkez ilçelerinden tabakalı örnekleme modeli ile seçilen okullara devam eden 48-72 aylık 233 çocukla yürütülmüştür. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Türkiye'deki çocukların öz düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların öz düzenleme düzeylerinin yaşları ile doğru orantılı bir artış gösterdiği

fakat cinsiyet, çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumunun türü, anne-baba yaşı ve doğum sırası değişkenleri ile çocukların öz düzenlemeleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı araştırmanın bulguları arasındadır.

Aslan ve Cheung-Blunden (2012) çocuk ve yetişkinlerde kendini kontrol etme davranışının yapısını araştırmıştır. Çalışmaya 90 anne ve 82 baba ile bu ebeveynlerin 95 çocuğu dâhil olmuştur. Araştırmada “Bir Çember Çiz ve Bir Çizgi Yürü Görevi”, “Simon Görevi”, “Patika Yapma Testi”, “Wisconsin Kart Sıralama Ölçeği”, “Hanoi Kulesi Bulmaca Oyunları”, “Köpek-Kedi-Fare ve Köpek-Kedi-Fare-Tavşan Yapboz Oyunları” kullanılmıştır. Çocukların ve yetişkinlerin öz kontrolünün, dört faktöre sahip olduğu görülmüştür. Birinci faktör motor aktivitelerini yavaşlatma yeteneğiyle ilgilidir, ikinci faktör dikkat kontrolüne girmiştir, üçüncü faktör planlama dışı dürtüsellik ve dördüncü faktör hedeflerin düzeyindeki çatışmaların müzakeresiyle ilgili bulunmuştur.

Adagideli (2013) dört ve beş yaş çocuklarının matematik etkinliklerindeki üst biliş ve öz düzenleme becerilerini araştırmış, 4 yaş grubundan 16, 5 yaş grubundan 17 çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Kodlama şeması ve “Bağımsız Öğrenme Gelişimi Kontrol Listesi” ile veriler elde edilmiştir. 4-6 yaş arası çocukların aktiviteler sırasında üst bilişin çeşitli bileşenlerini gösterdiği görülmüştür.

Ertürk (2013) öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı’nın geçerlik ve güvenirlik çalışması Ankara İli merkez ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı 120 anasınıfında yapılmıştır. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracının Türkiye’de geçerli ve güvenilir bir puanlama aracı olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları, öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin gözlemlenen sınıflarda eğitimsel destek açısından düşük, sınıf organizasyonu ve duygusal destek açısından orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği öğretmenlerin öğrenim durumuna ve sınıf mevcuduna göre değişmezken, deneyimi az olan öğretmenlerin daha deneyimli öğretmenlere göre çocuklara daha fazla duygusal destek sundukları, öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına bağlı olarak çocuklara sundukları duygusal ve eğitimsel destekle sınıf organizasyonu becerilerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü ve olumlu duygu puanlarında cinsiyete ve anne baba yaşına göre anlamlı bir fark görülmemiştir. 48-60 aylık çocukların olumlu duygu puanları 60-72 aylık çocukların puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısı fazla olan çocukların

olumlu duygu puanlarının kardeş sayısı daha az olan çocuklara kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Büyük kardeşi olan çocukları ve öğrenim durumu yüksek olan annelerin çocuklarının dikkat dürtü puanlarının diğer çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrenim durumu yüksek olan babaların çocuklarının ise diğer çocuklara kıyasla dikkat dürtü ve olumlu duygu puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Çocukların öz düzenleme becerisi dikkat dürtü puanları ile öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin alt boyutlarında pozitif ve yüksek korelasyon, öz düzenleme becerileri olumlu duygu puanları ile öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin alt boyutlarında ise pozitif ve düşük korelasyon olduğu görülmüştür.

Güler Yıldız, Ertürk Kara, Fındık Tanrıbuyurdu ve Gönen (2014) öz düzenleme becerilerini öğretmen etkileşiminin kalitesi bakımından incelemişlerdir. Rastgele seçilen 30 sınıf arasından, öğretmen-çocuk etkileşimi yüksek olan 2 sınıf ile düşük olan 2 sınıf belirlenmiştir. Veriler “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ve “Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı” ile elde edilmiştir. Araştırma bulguları öz düzenlemenin yürütücü işlevler alt boyutu ile öğretmen etkileşiminin niteliği arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ancak öğretmen etkileşiminin kalitesi ile sosyal beceri ve engelleyici kontrol boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Keleş (2014) Kültürel-Tarihsel Kuram bağlamında hazırlanmış bir eğitim programının 48-60 aylık çocukların öz düzenleme gelişimi üzerine etkisini incelemiştir. İlk olarak 48-60 Aylık Çocuklar İçin Öz Düzenleme Bataryası’nın geçerlik ve güvenirlik çalışması bağımsız anaokullarına devam eden ve normal gelişim gösteren 48-60 aylık 101 çocuk ile yapılmıştır. Daha sonra yürütülecek uygulamada araştırma grubu iki deney (Grup 1 ve Grup 3) ve iki kontrol (Grup 2 ve Grup 4) grubu olmak üzere dört farklı gruptan oluşmuştur. Deney gruplarına (Grup 1 ve Grup 3) dâhil olan çocuklara 6 haftalık öz düzenleme gelişimine yönelik "Kültürel-Tarihsel Kuram Bağlamında Hazırlanan Öz-Düzenleme Eğitim Programı" uygulanmıştır. İlgili batarya grup 1 ve grup 2’de yer alan çocuklara, ön test ve son test olarak; grup 3 ve grup 4’te yer alan çocuklara ise yalnızca son test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın bulguları, Kültürel-Tarihsel Kuram bağlamında hazırlanan eğitim programının okul öncesi çocukların öz düzenleme gelişimlerini üç boyutta desteklediğini ortaya koymuştur. Çalışma belleği ve planlama açısından sunulan uyaranların (Londra Kulesi Testi vb.) yanında sistemli bir eğitim programının uygulanması durumunda, çocukların bu alanda ilerlemeler gösterdiği görülmüştür. Ayrıca başlatma/bastırma boyutu ve doyumu erteleme boyutu açısından

Vygotsky'nin kuramı bağlamında hazırlanan eğitim programının etkili olduğu ortaya konmuştur. Fakat motor kontrol boyutunda uygulama etkisine ya da eğitim programı etkisine rastlanmamıştır.

Schmitt Pratt ve McClelland (2014) okul öncesi çocuklarda akademik başarının ön görülmesinde davranışsal öz düzenlemenin etkisini araştırmışlardır. Araştırma 31 sınıfta yürütülmüştür. Öğretmen değerlendirmesi için “Çocuk Davranış Derecelendirme Ölçeği”, gözlemci değerlendirmesi için “Gözlenen Çocuk Katılımı Ölçeği” ve doğrudan değerlendirme için “Baş-Ayak-Dizler-Omuzlar Görevi” kullanılmıştır. Öğretmen tarafından derecelendirilen ve doğrudan değerlendirilen davranışsal öz düzenleme ile erken matematik ve okuryazarlık becerileri arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğu görülmüştür.

Blake vd. (2015) prososyal davranışlar ile öz düzenleme arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma, yaşları 6 ile 13 arasında değişen 433 çocukla yapılmıştır. Araştırmada “Diktatör Oyunu” kullanılmıştır. Önce çocuklara oyunda ne yapmaları gerektiği sorulmuş, sonra oyun çocuklara oynatılmıştır. Araştırmada çocukların, kaynakların paylaşılması konusunda ortak normlara sahip oldukları ancak oyunu oynarken bir kısmının bu kurallara uymadıkları gözlemlenmiştir. Davranışlarla kurallar arasında gözlemlenen açıklık, öz düzenleme becerileri ile ilişkilendirilmiştir.

Ertürk Kara ve Gönen (2015) 48-72 ay aralığındaki çocukların öz düzenleme becerisini farklı değişkenler bakımından incelemişlerdir. Çalışma 120 çocukla yürütülmüştür. Veriler "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" ile elde edilmiştir. Dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyutlarında çocukların yüksek düzeyde puan aldıkları görülmüştür. Büyük kardeşi olan çocukların olumlu duygu puanlarının daha düşük, dikkat dürtü puanlarının ise daha yüksek olduğu saptanmıştır. Annenin öğrenim durumunun yüksek olması ve yaşı ilerlemesi ile öz düzenleme becerisinin arttığı görülürken öz düzenleme puanları cinsiyete göre farklılık göstermemiştir.

Gündüz (2015) okul öncesi dönemde annenin duygu durumu, ebeveynlik uygulamaları ve sosyoekonomik düzeyin çocukların öz düzenleme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya 3-5 yaş aralığında 186 çocuk ile onların aileleri ve öğretmenleri dâhil edilmiştir. Veriler “Duygu Bilgisi Testi”, “Anne Duygu Durum Ölçeği”, “Anne Çocuk Yetiştirme Anketi”, “Çocuk Davranışları Anketi” ve “Sosyal Beceri Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre annenin depresif olması, olumsuz ebeveynlik davranışları aracılığıyla çocukların engelleyici kontrol becerilerini anlamlı biçimde etkilemektedir.

Sosyoekonomik düzey ile yönetici işlev becerileri arasında pozitif yönde ilişkili görülmüştür.

Healey ve Halperin (2015) “Nöro davranışsal Kazançların Oyun ve Egzersiz Yardımı ile Geliştirilmesi” erken müdahale programının etkililiğini değerlendirmişlerdir. Programın amacı çocukların öz düzenleme becerilerini destelemektir. Programda 5 haftalık boyunca günlük olarak öz düzenlemeyi hedefleyen oyunlar yer almaktadır. Yirmi beş aile bu çalışmaya katılmıştır. Ebeveynlerin çocuklarını “yönetmesi zor olarak” tanımladığı aileler araştırmaya dâhil edilmiştir. Veriler “Çocuklar İçin Davranış Değerlendirme Sistemi”, “Stanford Binet-5” ve “Gelişimsel Nöropsikolojik Değerlendirme” ölçekleri ile elde edilmiştir. Ayrıca ailelerden günlük tutmaları istenmiş, aileler hangi oyunları ve ne kadar süre oynadıklarını kaydetmişlerdir. Çalışma kapsamındaki çocukların 12 aylık izlem boyunca ebeveyn tarafından derecelendirilen hiperaktivite, saldırganlık ve dikkat sorunlarındaki iyileşmeler gösterdiği görülmüştür. Ayrıca öz-düzenleme ile ilişkili nörobilişsel alanlarda iyileşme yaşanmıştır. “Nörodavranışsal Kazançların Oyun ve Egzersiz Yardımı ile Geliştirilmesi” programının risk altındaki okul öncesi çocuklarda öz düzenlemenin geliştirilmesi bakımından uygun bir müdahale olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koçyiğit vd. (2015) çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileriyle oyun becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 60-72 aylık 228 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği”, “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçları; çocukların oyun becerileri ile sosyal yetkinlikleri arasında pozitif, “Kızgınlık-Saldırganlık” ve “Anksiyete-İçer Dönüklük” alt boyutu arasında negatif ilişki olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte çocukların oyun becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeğinin “Değişkenlik-Olumsuzluk” alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Öztürk Dönmez (2015) sakinleştirme girişimlerinin bebeğin öz düzenleme davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Gebeliğin 32. haftasını aşan 42 anne ile deneysel çalışma yürütülmüştür. Deney grubundaki annelere ev ziyaretinde sarmalama, kucakta yan tutma, beyaz gürültü dinletme ve sallama gibi sakinleştirme girişimleri öğretimi, video filmle gerçekleştirilmiştir. Verilerin elde edilmesinde “Anne ve Bebek Tanıtım Formu”, “Durumluluk Kaygı Ölçeği”, “Ebeveynliğe Yönelik Algılanan Duyusal Yeterlilik Ölçeği”, “Maternal Bağlanma Ölçeği”, “Bebek Uyku Günlüğü Formu” ve “Telefon Görüşme Formu”

kullanılmıştır. Sakinleştirme girişimlerinin bebeklerin öz düzenleme davranışlarını desteklediği görülmüştür. Anne ve bebeğe ait değişkenlerin, öz düzenleme üzerinde sınırlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz düzenleme davranışlarının her birinin, bir diğer öz düzenleme davranışını etkilediği görülmüştür.

Bayındır (2016) 48-72 aylık çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öncelikle okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık 447 çocuğa uygulanarak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin yaşla birlikte arttığı ve kız çocukların lehine farklılık gösterdiği görülmüştür. Ailelerin öğretmen değerlendirmelerine göre belirlenen sosyoekonomik durumlarının, çocukların öz düzenleme beceri düzeylerine etki etmediği belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşaması okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, 60-72 aylık 172 çocuk ve anneleriyle yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”, “Oyuncak Öykü Tamamlama Testi”, “Çocuk Yetiştirme Anketi” ve “Kısa Semptom Envanteri” kullanılmıştır. İkinci aşama sonuçları, ilk aşama verilerinden farklı olarak çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin cinsiyet ve ay cinsinden yaşlarına göre farklılaşmadığını göstermiştir. Ayrıca ailelerin sosyoekonomik düzeyinin ve anne öğrenim düzeyinin de çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Güvenli bağlanan çocukların, güvensiz bağlanan çocuklara göre toplam ve düzenleme becerileri alt boyutunda daha yüksek puan aldığı ortaya çıkmıştır. Kontrol becerileri alt boyut puanları arasında ise anneye bağlanma türü açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlığının, çocukların bağlanma biçimlerini anlamlı olarak etkilemediği görülmüştür. Çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerin çocuk yetiştirme davranışları arasındaki ilişkiye bakıldığında, itaat bekleyen annelerin çocuklarının daha düşük düzeyde kendini düzenleme becerileri gösterdiği anlaşılmıştır. Çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerin psikolojik sağlığı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Sezgin (2016) “Oyun Temelli Davranışsal Öz-Düzenleme Eğitim Programının” 48-60 aylık çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerine etkisini incelemiştir. Bu amaçla 54 çocuk

ile yapılan deneysel çalışmada veriler “Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO)” ve “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği” ile elde edilmiştir. Deney grubuna “Oyun Temelli Davranışsal Öz-Düzenleme Eğitim Programı” uygulanmıştır. Programın uygulandığı deney grubu çocuklarının davranışsal düzenleme becerilerinin anlamlı bir şekilde önde olduğu görülmüştür.

Aksoy ve Tozduman Yaralı (2017), çocukların cinsiyetlerine göre öz düzenleme ve oyun becerilerini incelemişlerdir. Bu amaçla anaokuluna devam eden 60-72 aylık 64 çocuk ile yürütülen araştırmada veriler “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ve “Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ile elde edilmiştir. Kız çocukların genel olarak öz düzenleme becerisinde ve özellikle öz düzenlemenin dikkat/dürtü alt boyutunda daha iyi bir performans sergiledikleri görülmüştür. Oyun becerileri ile öz düzenlemenin alt boyutu olan olumlu duygu, cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Çocukların oyun becerileri ile öz düzenlemenin olumlu duygu alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Broekhuizen vd. (2017) farklı davranışsal düzenleme düzeyinde olan çocuklarda sınıfın duygusal ve duygusal davranışsal desteği ile çocukların sosyal uyumları ve oyun ortamındaki olumlu ruh halleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma, yaş ortalaması 37 ay olan 54’ü anaokulu, 59’u çocuk bakım merkezine devam eden toplam 113 çocuk ile yürütülmüştür. Veriler “Oyun Skalasında Öz Düzenleme Ölçeğinin Davranışsal Öz-Kontrol Alt Ölçeği” ve “Bakım Ortamının Gözlemsel Değerlendirmesi” aracılığı ile elde edilmiştir. Davranışsal öz düzenleme düzeyi düşük çocuklarda duygusal ve davranışsal desteğin çocukların sosyal uyumunu artırdığı görülmüştür. Fakat davranışsal öz düzenleme düzeyi yüksek çocuklarda benzer bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Bater ve Jordan (2017) çocuk rutinleri ve öz düzenlemenin, ebeveynlik uygulamaları ile okul öncesi dönem çocuklarının dışı yönelim sorunları arasındaki ilişkilere aracılık rolünü incelenmişlerdir. Araştırma 146 okul öncesi dönem çocuğu ve anneleriyle yürütülmüştür. Ebeveynlik uygulamalarını belirlemek için “Alabama Ebeveynlik Anketi-Okul Öncesi Revizyonu”, çocuk rutinleri için “Çocuk Rutinleri Anketi-Okul Öncesi Versiyonu”, öz düzenleme becerileri için “Çocukların Davranış Anketi-Kısa Form” ve dışı yönelim sorunlarını belirlemek için “Eyberg Çocuk Davranış Envanteri” kullanılmıştır. Çocuk rutinleri, öz düzenleme ve ebeveynlik uygulamalarının okul öncesi çocuklarda dışı yönelim sorunlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Çocuk rutinlerinin okul öncesi çocukların öz düzenleme gelişiminde kritik bir role sahip olduğu ortaya konulmuştur. Öz düzenleme

gelişiminin, okul öncesi çocuklarda davranış sorunlarının erken gelişimini önlemek için önemli bir bileşen olabileceği belirtilmiştir.

Çelik (2017) çocuk katılımlı eğitim programının 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında bir yükseköğretim kurumuna bağlı anaokulunun iki şubesinde eğitime devam eden 60-72 aylık yaş grubundan toplam 28 çocuktan (14 çocuk deney grubu, 14 çocuk kontrol grubu) oluşmuştur. Deney grubuna Çocuk Katılımlı Eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubuna ise aynı etkinlik türlerinin bulunduğu fakat katılım süreçlerinin bulunmadığı etkinlikler uygulanmıştır. Çocuk Katılımlı Eğitim Programı, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin 12. Maddesinde yer alan "çocuğun katılım hakkı" ifadesinden yola çıkarak geliştirilmiştir. Program beş katılım düzeyini temel almış, doğa ve oyun temalarında iki proje süreci içeren toplam 15 etkinlikten meydana gelmiştir. Araştırma verileri "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Çocuk Katılımlı Eğitim Programının 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Eke (2017), farklı ebeveyn tutumlarının öz düzenleme becerileri kazanımı ve kalitesini belirlemedeki etkisini araştırmıştır. Çalışma grubunu 130 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Veriler "Ebeveyn Tutum Ölçeği" ve "Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği" ile elde edilmiştir. Çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin izin verici tutumları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Diğer ebeveyn tutumları ile öz düzenleme becerisi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Ertürk Kara vd. (2017) öz düzenleme becerisi ile öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 120 okul öncesi sınıfında yürütülen çalışmada veriler "Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı" ve "Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği" ile elde edilmiştir. Araştırmada önce Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracının geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Öğretmenin sunduğu duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel desteğin öz düzenleme becerileri ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Çocukların hem dikkat dürtü hem de duygu puanları ile öğretmen çocuk etkileşiminin tüm alt boyutlarında anlamlı ve pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kıyaker (2017) 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisini araştırmıştır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı, bahar döneminde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim bünyesinde bulunan 21 deney, 21

kontrol grubu olmak üzere toplam 42 çocuk araştırma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" ile veriler toplanmıştır. Deney grubu olarak belirlenen çocuklara, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan öz düzenleme alt boyutlarına yönelik eğitici drama programı 10 haftada 20 etkinlik olarak uygulanmıştır. Kontrol grubu çocuklarına ise, öğretmenleri tarafından günlük planda yer alan program akışı uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öz düzenleme becerilerini destekleyici eğitici drama programının uygulandığı deney grubunun son-test "Uygulayıcı Değerlendirme Formu", "Dikkat-Dürtü Kontrolü" puanları ve "Performans Görevleri" verileri "Hazzı Erteleme", "Yönerge Takibi Yürütücü Kontrol" ve "Sosyal Uyum" puanlarının kontrol grubunun son test sonuçlarına göre anlamlılık değerinin yüksek olduğu görülmüştür. "Performans Görevleri" verilerine göre "Hazzı Erteleme", alt boyutunun dört performans değerlendirmesinde (oyuncak paketlenme, şekerleme saklama, oyuncak bekleme, dil üzerinde şekerleme saklama) "Yönerge Takibi/ Yürütücü Kontrol", alt boyutunun iki performans değerlendirmesinde (denge tahtası, kalem tıklatma) "Sosyal Uyum" alt boyutunun iki performans değerlendirmesinde (kule toplama, oyuncak ayırma) alt boyutlarında deney grubunun anlamlılık değeri kontrol grubuna göre yüksek çıkmıştır. Okul öncesi dönem 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisinin gelişiminde, uygulanmış olan eğitici drama programının etkili olduğunu sonucuna varılmıştır.

Liman (2017) öz düzenleme beceri eğitimi programının altı yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada ön test/son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu iki bağımsız anaokulunda eğitime devam eden 40 çocuktan oluşmuştur. Araştırmanın verileri "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği", "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" ve "Okul Öncesi Çocuklar için Psikolojik Gözlem Formu"nun, Sosyal Duygusal Davranışlar alt ölçeği ile toplanmıştır. Deney ve kontrol grubu çocuklarının öz düzenleme becerileri, sosyal duygusal davranış ve sosyal beceri ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney grubu çocuklarının öz düzenleme beceri, sosyal duygusal davranış ve sosyal beceri son test puan ortalamalarının, ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Deney grubu çocukların öz düzenleme beceri, sosyal duygusal davranış ve sosyal beceri son test puan ortalamalarının, kontrol grubu çocukların son test puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Kontrol grubu çocuklarının öz düzenleme ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir

farklılaşma bulunmamıştır. Öz Düzenleme Beceri Eğitimi Programının altı yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerini, sosyal duygusal davranışlarını ve sosyal becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Öztabak (2017) okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 155 çocuk ve bu çocukların anne-babaları ile yürütülen araştırmada veriler "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" ve "Aile Tutum Envanteri" ile toplanmıştır. Sonuç olarak; Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyutları puanı ile Aile Tutum Envanteri alt boyutları ve toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çalışma grubundaki kız çocukların özellikle dikkat/dürtü becerilerinin daha gelişmiş olduğu görülmüştür. Çalışma grubundaki anne-babaların, çocuklarıyla özdeşim kurma davranışlarının en yüksek düzeyde olduğu ve bunu sosyal hareketlilik, demokratik tutum ve uyma davranışının izlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özyürek (2017) çocukların duyguları tanıma becerileri ile duyguları yönetme becerileri ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma okul öncesi eğitime devam eden 121 çocuk ile yürütülmüştür. Verilerin “Kusche Duygu Envanteri” ve “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Envanteri Öğretmen Formu” ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları kız çocukların arkadaşlık becerilerinin erkek çocuklardan daha iyi olduğunu ve çocukların yaşı ilerledikçe arkadaşlık ve duyguları yönetme becerilerinin arttığını göstermiştir. Araştırma, çocukların duyguları tanıma ve duygularını yönetebilme becerileri arttıkça arkadaşlık becerilerinin de arttığını ortaya koymuştur.

Sun ve Tang (2017) annelerin yapı iskelesi stratejileri ile okul öncesi çocukların öz-düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 3-5 yaş arası 34 çocuk (12 erkek ve 21 kız) ve anneleri araştırmaya dâhil edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ile zorluk seviyesi çocuğun yaşına göre değişen ortak problem çözme görevleri belirlenmiştir. Aynı gün iki ortak problem çözme görevi verilerek annelerin iskele stratejileri gözlenmiştir. Tüm anne-çocuk ortak problem çözme oturumları videoya kaydedilip kodlanmıştır. Çocukların öz düzenleme becerileri ise problem çözme oturumundan önce veya sonra bir dokunma görevi ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, annenin özenli bilişsel yardımının ve olumlu geri bildirimlerinin çocukların öz düzenleme becerilerini olumlu etkilediğini göstermiştir.

Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2017), öz düzenleme becerisi gelişmemiş çocukların davranış problemlerini incelemişlerdir. Araştırmanın nicel boyutuna 64 çocuk dâhil edilmiş, öz düzenleme becerisi gelişmemiş 8 çocuk ile araştırmanın nitel boyutu gerçekleştirilmiştir. Çalışmada görüşme tekniği, “Okul Öncesi Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “Var Olmayan Bir Hayvan Çiz” testi kullanılmıştır. Bulgular öz düzenleme becerisi gelişmemiş çocukların davranış sorunları göstermeye eğilimli olduklarını göstermiştir. Bu çocukların en çok sorun yaşadıkları davranışların “kurallara uymama” ve “grup dinamiğini bozma” ile ilgili olduğu görülmüştür. Nitel çalışmaya dâhil edilen öz düzenleme becerisi gelişmemiş 8 çocuktan yedisi erkek olup bu çocukların resimlerinde saldırganlık öğelerine yer verdikleri görülmüştür. Çocuklardan çizmeleri istenen “var olmayan bir hayvan” resminde 8 çocuktan 7 çocuğun saldırganlık içeren çizimler veya anlatımlara yer vermiştir.

Viglas ve Perlman (2017) dikkatlilik temelli bir programının okul öncesi çocukların öz düzenlemesi, toplumsal davranışları ve hiperaktivite üzerine etkilerini araştırmıştır. Araştırma 8 farklı sınıftaki 4-6 yaş aralığında 127 çocukla yürütülmüştür. Deney grubuna 6 hafta boyunca haftada 3 kez olmak üzere 20 dakikalık oturumlardan oluşan program uygulanmıştır. “Baş-Parmak-Dizler-Omuzlar Yönergesi” ve “Güçlü Yönler ve Zorluklar Anketi Öğretmen Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Deney grubundaki çocukların öz düzenleme ve prososyal davranışlarda daha fazla ilerleme kaydettikleri, kontrol grubuna göre daha az hiperaktif oldukları görülmüştür. Deney grubunda görülen bu gelişmelerin, özellikle ön test puanları daha düşük olan çocuklarda daha belirgin olduğu saptanmıştır.

Adagideli (2018) çocukların öz-düzenleme becerileri, ilkokula hazır bulunuşlukları ve okul ilişkileri (çocuk-öğretmen ve akran ilişkileri) arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri araştırmıştır. Araştırmanın verileri okul öncesi kurumlarına devam eden 60-72 aylık 195 çocuk ve bu çocukların öğretmenlerinden elde edilmiştir. “Çocuk Davranış Ölçeği”, “Ketleyici Kontrol Etkinliği”, “İşler Bellek Etkinliği”, “Dikkat Transferi Etkinliği”, “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği”, “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği” ve “İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öz düzenleme becerileri ve okul ilişkilerinin ilkokula hazır bulunuşluğunu yordadığı belirlenmiştir.

Aydın (2018), okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 5-6 yaş grubunda eğitim görmekte olan 300 çocuk

araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ve “Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Bulgular öz düzenleme ile duygusal zekâ arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir.

Ayvaz (2018) matematiksel ölçme işlemleri sırasında öz düzenleme becerilerinin kullanımını incelemiştir. 60-68 aylık 18 çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Uzunluk, alan, kütle ve hacim ölçümüne yönelik 16 etkinlik 8 haftada uygulanarak kayıt altına alınmıştır. Video kayıtlarının kodlanmasında “Cambridgeshire Bağımsız Öğrenme Kodlama Şeması” kullanılmıştır. Ayrıca etkinlik esnasında bağımsız bir araştırmacı tarafından gözlem kaydı yapılmıştır. Araştırma verileri, çocukların ölçme etkinliklerinde üstbilişsel bilgi, üstbilişsel düzenleme ve duygusal/motivasyonel düzenleme kategorilerinde sözel ve davranışsal ifadelerinin olduğunu göstermiştir.

Ceylan Esentürk (2018), öğretmen inanışları ve eğilimleri ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 43 okul öncesi çocuğu ve 190 öğretmenle yürütülen çalışmada veriler “Öğretmenlik İnanışları Soru Formu” ve “Öğretim Eğilimleri Gözlem Formu” ile toplanmıştır. Çocukların kendileri ile ilgili belirttikleri öz düzenleme düzeylerinin öğretmenlerin çocuklarla ilgili bildirdikleri öz düzenleme düzeyi ile ilişkili olmadığı görülmüştür. Öğretmenlik inanışları ile çocukların öz düzenleme becerileri negatif ilişkili iken, öğretim eğilimleri ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında bir ilişki görülmemiştir.

Duncan vd. (2018) boylamsal bir çalışma ile anaokuluna hazırlık yaz programını öz düzenleme müdahalesi ile birleştirerek programın etkisini araştırmışlardır. Çalışma kapsamında yer alan çocuklar daha önce okul öncesi eğitim almamış ve tesadüfi olarak seçilmiştir. Programdaki öğretmenler, öz düzenleme müdahalesi için eğitilmiştir. Verilerin elde edilmesinde “BADO” ve “Woodcock-Johnson Psiko-Eğitimsel Batarya-III Başarı Testleri” kullanılmıştır. Öz düzenleme müdahaleli anaokuluna hazırlık yaz programının, yüksek risk altındaki çocuklarda okula hazırbulunuşluğun geliştirilmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eroğlu (2018) okul öncesi çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerinin olumsuz disiplin uygulamaları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 48-72 ay aralığında değişen 144 çocuk ve 144 ebeveyn araştırmaya dâhil edilmiştir. Veriler “Anne Babalık Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ile elde edilmiştir. Duygu ve davranış/dikkat düzenleme ile

ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasında negatif ilişki saptanmıştır. Ayrıca ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamalarının daha çok erkek çocuklara yönelik olduğu görülmüştür.

İvrendi ve Erol (2018) 4-6 yaş çocukları ile yapmış oldukları çalışmada demografik özellikler ve sosyo-dramatik oyun oynama sıklığı bakımından öz düzenleme becerileri düzeyini incelemişlerdir. 438 okul öncesi dönem çocuğu ile yürütülen araştırmada veriler “4-6 Yaş Çocukları İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” ve öğretmenlerin çocukların sosyo-dramatik oyun oynama sıklıklarına dair gözlemleriyle elde edilmiştir. Öğretmenlerin kıdemleri, sınıftaki çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti, sosyo-dramatik oyun oynama sıklığı ve okul öncesi eğitime devam yılı değişkenleri ile öz düzenleme becerisi arasında ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kıdeminin artması ile engelleyici kontrol ve çalışma belleği boyutları, anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Kız çocukların öz düzenleme becerilerinin anlamlı bir biçimde yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf mevcudunun 16-20 arasında olması ve çocuğun sosyo-dramatik oyun oynama sıklığının, öz düzenleme becerilerini anlamlı ve pozitif şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Solomon vd. (2018) Kanada’da okul öncesi çocuklarının öz düzenleme becerileri üzerinde zihin araçları programının etkililiğini araştırmışlardır. Araştırma, 20 okul öncesi sınıfta yürütülmüş, 10 sınıfa yaratıcı oyun ve öz düzenleme yolu ile öz düzenlemeyi destekleyen “Zihin Araçları Programı” uygulanırken 10 sınıfa öz düzenlemeyi özel olarak hedeflemeyen başka bir oyun tabanlı program uygulanmıştır. Programlar 3-4 yaş aralığındaki çocuklara 15 ay boyunca uygulanmıştır. Araştırmanın verileri “Gündüz/Gece görevi” “Baş-Omuzlar-Dizler-Ayaklar Görevi”, “Güçlü Yönler ve Zorluklar Anketi (Ebeveyn ve Öğretmen Versiyonları)” ve “Sosyal Yeterlilik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği” ile elde edilmiştir. Başlangıçta ebeveynleri tarafından hiperaktivite/dikkatsizlik düzeyi yüksek olarak değerlendirilen ve zihin araçları programına dâhil edilen çocukların yürütücü işlevlerin davranışsal ölçütlerinde yaşitlarına göre daha büyük kazanımlar elde ettiklerini görülmüştür. Tekin (2018) bir sonraki eğitim öğretim yılında ilkokula başlayacak okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma okul öncesi eğitime devam eden ve normal gelişim gösteren 255 çocuk ile yürütülmüştür. Veriler “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ve “Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi” ile elde edilmiştir. Bulgular öz düzenleme becerileri ile ilkokula hazırbulunuşluk arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Uğur Ulusoy (2018) duygu düzenleme becerilerine yönelik aile katılımlı eğitim programının okul öncesi çocuklarının duygu düzenlemeleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmaya 4-5 yaş grubunda 40 çocuk dâhil edilmiştir. Deney grubunda yer alan 20 çocuğa 36 oturumdan oluşan program uygulanmıştır. Verilerin elde edilmesinde “Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler deney grubu çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin son testte anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermiştir. Son testten bir ay sonra yapılan kalıcılık testi, eğitim programının deney grubu çocukları üzerindeki olumlu etkisinin devam ettiğini göstermiştir.

Arabacı (2019) okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerini incelemiştir. Araştırma 180 çocukla tarama modelinde yürütülmüştür. Veriler “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ve “Uygulayıcı Değerlendirme Formu” ile elde edilmiştir. Bulgular çocukların öz düzenlemenin “Dikkat/Dürtü Kontrolü” alt boyutunda daha iyi olduklarını göstermiştir. Öz düzenleme becerisinin, yaşa ve babanın yaşına göre değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Babalarının yaşı 36-40 olan çocuklar, uygulayıcı değerlendirme formunda en yüksek sıra ortalamasına sahip olmuştur. “Hazzı Erteleme” alt boyutunda dört performans değerlendirmesinde de uygulama ortalamalarının hedeflenen değer aralıkları içinde olduğu görülmüştür.

Astarlar (2019), okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocukların öz-düzenleme becerilerinin altı aylık dönem içinde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. 4-6 yaş aralığındaki 149 çocuktan araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada veriler “Baş-Ayak Parmakları- Diz- Omuzlar Yönergesi” ve “4-6 Yaş Çocukları İçin Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği-Öğretmen Formu” aracılığı ile elde edilmiştir toplanmıştır. Öz düzenleme becerilerinin belirlenmesi için üç ölçüm yapılmıştır. Tüm ölçümlerde kız çocukları lehine bir sonuç elde edilmiştir. Yaşla birlikte öz düzenleme becerisin arttığı görülmüştür. Bir ya da iki yıl okul öncesi eğitim alan çocukların çalışma belleği ve engelleyici kontrol puanlarının üç yıl eğitim alan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan ikinci ve üçüncü ölçümlerin ilk ölçüme göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Atmaca (2019) okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının öz düzenleme ve sosyal beceri düzeyleri ile annelerin empatik becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya 103 çocuk ve annesi dâhil edilmiştir. Araştırma verileri “Öz düzenleme Beceri Ölçeği”, “Sosyal Beceri Ölçeği” ve “Empatik Beceri Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma bulguları öz düzenleme becerilerinin çocuğun cinsiyetine ve babanın mesleğine göre istatistiksel açıdan

anlamalı bir farklılık gösterdiğini göstermiştir. Araştırmada, çocukların öz düzenleme becerileri ile annelerin empati becerileri ve sosyal beceriler arasında pozitif yönde anlamalı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Coşkun (2019) prematüre ve term bebeklerde öz düzenleme düzeylerini incelemiştir. Araştırma çok prematüre 50, orta prematüre 26, geç prematüre 50 ve kontrol grubu term 48 olmak üzere toplam 174 bebekle yürütülmüştür. Ağlama, uyuma ve beslenme problemlerinden birden fazla problemin bir arada olması çoklu öz düzenleme sorunu olarak tanımlanmıştır 3. ayda term ve geç prematüre bebeklerde beslenme probleminin daha sık olduğu, 12. ayda çok ve orta prematüre bebeklerde ise beslenme probleminin daha sık olduğu görülmüştür. Annenin stresinin artması, erkek cinsiyet, annenin genç olması, çok prematüre olmak, nörogelişimin etkilenmesi ve bebeğin gelişme geriliğinin ağlama problemi riskini arttırdığı görülmüştür.

Dinçer Yavuz (2019) Montessori yaklaşımı ile eğitim veren bir kurum ile geleneksel yaklaşımla eğitim veren başka bir kuruma devam eden anasınıfı çocuklarının öz düzenleme becerilerini karşılaştırmıştır. Çalışmaya 65 çocuk dâhil edilmiştir. Öz düzenleme becerilerinin değerlendirilmesinde “Okul Öncesi Dönem Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, Montessori eğitim programı ile eğitim alan çocukların sadece olumlu duygu puanlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Ezmeci (2019) 7 hafta boyunca uygulanan Okul Öncesi Öz-Düzenleme Programı’nın çocukların öz düzenleme becerileri, problem davranışları ve sosyal becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma, 52 çocuk ve öğretmenleriyle yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği”, “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”, “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. 21 oturumdan oluşan program sadece deney grubuna uygulanmıştır. Deney grubundaki çocukların öz düzenleme ve sosyal beceri puanlarının arttığı, davranış problemlerinin azaldığı görülmüştür. Uygulama sonrasında öz düzenleme, sosyal beceri ve davranış problemleri bakımından deney grubu lehine farklılık olduğu anlaşılmıştır.

İleri (2019) 48 ay ve üzeri çocukların öz düzenleme becerileri ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 155 çocuk ile yürütülen araştırmada veriler “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ve “Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma bulguları akran şiddetine maruz kalma düzeyi ile öz düzenleme becerileri arasında negatif ilişki bulunduğunu göstermiştir.

Kalıpçı Söyler (2019) ince motor becerilerine yönelik olarak hazırlanmış bir programın okul öncesi çocuklarının okula hazır olma ve öz düzenleme düzeylerine etkisini araştırmıştır. 31 çocuk ile yürütülen araştırmada deney grubuna haftada 3 gün olmak üzere toplamda 24 gün program uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında her iki gruba da “Metropolitan Okul Olgunluğu Testi” ve “BADO” uygulanmıştır. Eğitim programı sonrasında her iki ölçekten alınan puanlarda, deney grubu lehine bir farklılık olduğu görülmüştür. 4 hafta sonra yapılan kalıcılık testi sonuçlarının son test ile benzer olduğu görülmüş, programın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karakurt (2019) okul öncesi dönemde dil becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 242 çocuk ve öğretmenleri ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi” kullanılmıştır. Yaş, cinsiyet, ekonomik durum ve ebeveynin öğrenim durumunun öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Dil becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mercan (2019) 5-6 yaş çocukları ile yürüttüğü araştırmada öz düzenleme becerileri, akademik benlik saygısı ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 289 çocuğun dâhil edildiği çalışmada “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”, “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bulgular öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öz düzenleme becerileri ile yıkıcı problem çözme boyutu arasında negatif yönde ilişki saptanmıştır.

Özcan (2017) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların, ahlaki ve sosyal kural algıları, prososyal davranışları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma için anasınıfı ve anaokullarına devam eden 200 kız ve 223 erkek olmak üzere toplam 423 çocuk tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Verilerin toplanmasında "Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği", "Prososyal Davranış Ölçeği" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada sonucunda çocukların prososyal davranışları ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Özdemir ve Budak (2019) mizaç özellikleri ve öz-düzenleme becerileri ile okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarını arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okul öncesi eğitime devam eden 212 çocuk ve anneleri araştırmaya dâhil edilmiştir. Veriler “Kısa Mizaç ölçeği Anne Formu”, “4-6 yaş Çocuklarına Yönelik Öz-düzenleme Becerileri Anne Formu” ve

“Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu” ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları öz düzenleme becerisinin artması ile oyun etkileşiminin arttığı, oyunu bozma ve oyundan kopma davranışının ise azaldığını ortaya koymuştur.

Özsoy Yanbak (2019), baba-çocuk ilişkisinin öz düzenleme becerileri ile ilişkisini araştırmıştır. Okul öncesi kurumuna devam eden 208 çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. “Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ile “Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada baba ile yaşanan bağlanma ve öz düzenleme becerisi arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır. Baba ile yaşanan olumlu ilişkinin dikkat/dürtü kontrolleri, olumlu duyguları ve toplam öz düzenleme becerileri ile pozitif ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Baba ile yaşanan çatışmanın azalmasıyla dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu ve toplam öz düzenleme becerilerinin arttığı saptanmıştır.

Pazarbaşı (2019) 66 ay ve üzeri çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Özel bir eğitim kurumuna devam eden 56 çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada veriler “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ve “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları, akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme ile davranış düzenleme ve sosyallik arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca aşırı hareketlilik, saldırganlık ve dışlanmışlık düzeyleriyle dikkat ve davranış düzenleme arasında negatif ilişki olduğu görülmüştür.

Perels, Merget-Kullmann, Wende, Schmitz ve Buchbinder (2009) okul öncesi öğretmenlerine verilen eğitimin, çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. 35 öğretmen ve 97 çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. 19 öğretmene iki hafta boyunca öz düzenleme becerisi geliştirme yöntemleri konulu bir eğitim verilmiştir. Eğitim öncesinde ve sonrasında öğretmenlere anket uygulanmış, ayrıca çocuklarla röportaj yapılmıştır. Bulgular, öğretmeni eğitime katılan çocukların öz düzenlemeli öğrenmelerinin önemli ölçüde geliştiğini göstermiştir.

Samar (2019) 48-66 ay arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 478 çocuk ile yürütülmüştür, veriler “Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri” ve “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda sosyal beceri düzeyi ile öz düzenleme düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki görülmüştür. Öz düzenleme ile akademik beceriler

arasındaki ilişki orta düzeyde anlamlı iken arkadaşlık becerileri ve duyguları yönetme boyutlarının düşük düzeyde anlamlı olduğu görülmüştür.

Şahin (2019) High Scope ve MEB programlarına göre eğitim alan okul öncesi çocuklarının öz düzenleme becerilerini psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri açısından karşılaştırmıştır. Farklı programlara göre eğitim alan 198 çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Öz düzenleme düzeylerinin belirlenmesinde “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Her iki programa göre eğitim alan çocukların öz düzenleme düzeylerinin benzer olduğu, ancak yaşla birlikte öz düzenleme düzeyinin arttığı görülmüştür. Bunun yanı sıra babanın yaşı ve öğrenim durumu, kardeş sayısı ve gelir durumunun öz düzenleme düzeylerini etkilediği görülmüştür.

Şamlı (2019), okul öncesi çocuklarının öz düzenleme düzeyleri ile okul olgunlukları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma, 275 çocukla yürütülmüştür. Veriler “Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri” ve “Metropolitan Okul Olgunluk Testi” ile toplanmıştır. Öz düzenleme düzeyi yüksek olan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin de anlamlı bir biçimde yüksek olduğu görülmüştür.

Şepitci Sarıbaş ve Gültekin Akduman (2019) 5-6 yaş grubu çocukların öz düzenleme becerileri ile okula uyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Anasınıfları ile anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubu 350 çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği” ve “5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği” ile veriler elde edilmiştir. Araştırmada ayrıca okula uyum becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Temiz (2019) okul öncesi çocuklarının davranışsal öz düzenleme düzeylerini incelemiştir. Araştırma, 201 çocuk ve ebeveyni ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri “Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri” ve “Ebeveyn Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Otoriter ebeveyn tutumu ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumunun davranışsal öz düzenlemeyi olumsuz etkilediği görülmüştür. Bir sene okul öncesi eğitime devam eden çocukların daha uzun süre devam eden çocuklara göre daha düşük davranışsal öz düzenleme puanına sahip olduğu görülmüştür. Ebeveynin öğrenim durumu ve gelir düzeyi arttıkça çocukların davranışsal öz düzenleme puanlarının yükseldiği, ayrıca annesi çalışmayan ve ailesi hiç kitap almayan çocukların davranışsal öz düzenleme puanlarının daha düşük olduğu ortaya konulmuştur.

Uykan (2019) okul öncesi çocuklarının öz düzenleme becerilerini annelerin tutumu açısından incelemiştir. Araştırmada çocukları eğitim kurumuna devam eden 100 anneden

veri elde edilmiştir. Veriler “Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “Ebeveyn Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Annelerin demokratik tutumlarının öz düzenleme becerilerini olumlu etkilediği, ancak otoriter tutumlarının olumsuz etki meydana getirdiği görülmüştür. Ebeveynin öğrenim düzeyi, ailenin geliri ve çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresinin artışı ile birlikte öz düzenleme becerilerinin de arttığı görülmüştür.

Howard, Vasseleu, Batterham ve Neilsen-Hewett (2020) Okul Öncesi Durumsal Öz-Düzenleme Araç Kiti (PRIST) Programının çocukların öz düzenleme becerilerine etkisini araştırmışlardır. Okul Öncesi Durumsal Öz-Düzenleme Araç Kiti (PRIST) Programı, okul öncesi çocukların öz düzenleme ve öz düzenlemeyle ilgili becerilerini geliştirmeleri için hazırlanmış düşük maliyetli ve gömülü bir yaklaşımdır. Araştırma program okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve okul öncesi eğitimin son yılında olan 50 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada, program okul öncesi eğitimcileri tarafından deney grubuna 6 ay boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubu ise mevcut programlarına devam etmiştir. Uygulama süresince programın farklı yönlerini vurgulamak ve eğitimcilerin deneyimlerini ve zorluklarını tartışmak için basılı kopya program materyalleri, bir program web sitesi ve ayda bir saatlik telekonferans çağrıları ile eğitimciler programa dâhil edilmiştir. Çocukların öz düzenleme becerilerinin belirlenmesinde “Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri”, “Okul Öncesi Durumsal Öz-Düzenleme Araç Kiti Değerlendirmesi” kullanılmıştır. Müdahale sonrasında, deney grubunun öz düzenleme becerilerinde daha fazla ilerleme meydana geldiği görülmüştür.

2.4.2. Etkileşimli Akran Oyun Davranışı ile İlgili Araştırmalar

Fabes, Martin ve Hanish (2003) küçük çocukların oyunlarını, çocuğun ve oyun arkadaşının cinsiyeti bakımından incelemişlerdir. Ortalama 52 aylık olan 203 çocuk serbest oyun zamanında gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda, erkek çocukların hemcinsleriyle oyunlarının daha hareketli ve kızların oyunlarına göre basmakalıp olduğu görülmüştür. Çocukların karşı cinsle nadiren oynadıkları, karma gurupla etkileşimlerinin ¼ oranında olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda akran gruplarındaki oyun deneyimlerinin kendilerinin ve akranlarının cinsiyetine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Harrist ve Bradley (2003) okul öncesi dönem çocuklarının oyun sırasında dışlanmalarını ve izole edilmeleri önlemek amacıyla bir müdahale planı uygulamışlardır. 5 yaşında 73 erkek ve 71 kız çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma 6 deney, 4 kontrol grubu olmak

üzere 10 sınıfta yürütülmüştür. Veriler sosyometrik görüşmeler, gözlem, çocukların kendi algılarına yönelik görüşme ve “Okul Öncesi Sosyoefektif Profil” ölçeği ile elde edilmiştir. Yılsonunda deney grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklara göre birbirlerini daha çok sevdikleri görülmüştür.

Özaydın (2006) arkadaşlık becerilerini geliştirme programının, özel gereksinimi olan ve olmayan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada özel gereksinimli dört çocuk hedef çocuk olarak belirlenmiştir. Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının uygulanması için eğitici akranlar belirlenmiştir. Programın uygulanma aşamasında uygulayıcı güvenilirliği kontrol edilmiştir. Verilerin elde edilmesinde “Sosyal Etkileşim Davranışları Kontrol Listesi” ve “Arkadaşlık Treni Sosyometrik Dereceleme Aracı” kullanılmıştır. Uygulamanın sonucunda hedef çocuklar ve eğitici akranların birbirlerine yönelik sosyal etkileşimlerinde artış gözlenmiştir. Ayrıca hedef çocukların bu davranışları diğer çocuklara genelleyeabildiği görülmüştür. Yapılan kalıcılık testi sonuçları programın kalıcı etkilere sahip olduğunu göstermiştir.

Camgöz (2013), alt sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının etkileşimli akran oyun davranışlarını demografik özellikler bakımından araştırmıştır. Öncelikle “PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği” geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış ve ölçeğin alt sosyoekonomik düzey için uygun olduğu anlaşılmıştır. “PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği” kullanılarak 242 çocuktan veri elde edilmiştir. Ebeveynin çalışma durumu ve yaşının, çocukların etkileşimli akran oyunlarında istatistiksel açıdan etkisi olmadığı görülmüştür. Lise mezunu annelerin çocuklarının oyun aksamaları puanlarının lise mezunu olmayan annelerin çocuklarına göre daha düşük olduğu, babanın öğrenim durumunun ve mesleğinin ise oyun davranışlarında anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Çocukların doğum sırası, kardeş sayısı ve cinsiyeti değişkenlerinin oyun davranışları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Metin Aslan (2013) anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ile oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarını incelemiştir. Araştırma grubu, 55 çocuktan oluşmuştur. Araştırmanın verileri “Çocuk Davranış Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Erken Çocukluk Dönemi Oyun ve Saldırganlık Gözlem Yöntemi” ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda zorbalık davranışı gösterme ve mağdur olmanın hem oyun davranışlarını hem de akran ilişkilerini yordadığı görülmüştür.

Kolcu (2014), farklı bilişsel tempoya sahip çocukların oyun davranışları ve akran ilişkilerini incelenmiştir. Anasınıfları ile bağımsız anaokullarına devam eden 36-72 aylık çocukların içinden tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen 531 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veriler “Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepissellik Ölçeği”, “Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği” ve “Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma bulguları Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeğinin çekingenlik, sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış, saldırganlık alt ölçekleri ve toplam test puanlarının çocukların bilişsel tempolarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeğinin ise sadece Manipülatif Oyun alt ölçek puan ortalamaları çocukların bilişsel tempolarına göre farklılaşmıştır.

Lenger (2015) okul öncesi dönemde görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların oyun davranışlarını ve oynadıkları oyun türlerini görme yetersizliğinden etkilenmemiş akranlarının sahip oldukları oyun davranışları açısından incelemiştir. Araştırma grubunu bir Görme Engelliler İlköğretim Okulu kaynaştırma anasınıfına devam eden 16 çocuk oluşturmuştur. Çocuklardan 8'i görme yetersizliğinden etkilenmiş, 8'i ise görme yetersizliğinden etkilenmemiştir. Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların 3'ü az görmekte, 5'i ise total görme engellidir. Araştırmada “Küçük Adımlar Gelişim Becerileri Envanteri” ile “Oyun Gözlem Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, görme yetersizliğinden etkilenen çocukların en çok sergiledikleri oyun türünün yalnız oyun, en az sergiledikleri oyun türünün ise paralel oyun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca oyun dışı davranışları oyun davranışlarından daha fazla sergiledikleri belirlenmiştir. Görme yetersizliğinden etkilenmeyen çocuklarda en çok grup oyunu gözlemlenirken, paralel oyun en az sergiledikleri oyun türü olarak gözlemlenmiştir.

Kılınç (2016) 5-6 yaş aralığında bulunan çocukların sosyal beceri düzeyleri ile problem davranışlarının oyun davranışları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş aralığında, uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş toplam 250 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” ve “Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği” ile elde edilmiştir. 5-6 yaş çocuklarının oyun davranışları ile sosyal becerileri ve problem davranışları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal becerilerin sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyutları sosyal oyun ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahiptir.

Problem davranışın içe yönelim problem davranış ve benmerkezci davranış boyutları ise sosyal oyun ile negatif yönde anlamlı bir ilişki göstermiştir.

Kök (2017) okul öncesi eğitime devam eden çocukların ebeveynle ilişkileri ile oyun davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma 202 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri ile yürütülmüştür. Veriler "Okul Öncesi Oyun Davranışı Ölçeği" ve "Çocuk-Ana-Baba İlişki Ölçeği" ile elde edilmiştir. Araştırma bulguları çocukların oyun davranışları ile ebeveynlerin çocuklarıyla ilişkileri arasında bir bağlantıya işaret etmemiştir.

Acer (2018) yapmış olduğu araştırmada 48-72 ay grubu çocukların değer düzeyleri ile akran oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 48-72 ay grubunda olan ve seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 399 çocuk çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çocukların değer düzeyleri ile akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde, "Okul Öncesi Değerler Ölçeği" ve "PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulguları, akran oyun davranışları ile değer düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Oyun etkileşimi ile değer düzeyi alt boyutları arasında pozitif yönlü, oyundan kopma ile oyunun bozulması arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Aşık Öztürk ve Ahmetoğlu (2018) okul öncesi dönemdeki çocukların grup ortamlarındaki oyun davranışlarını etkileyen değişkenleri araştırmışlardır. Araştırma 46 okul öncesi öğretmeni ve 36-73 aylık 149 çocukla yürütülmüştür. "Grup Ortamlarındaki Oyunun Değerlendirilmesi Gözlem Formu" kullanılarak veri elde edilmiştir. Araştırma sonucunda Grup Ortamlarındaki Oyunun Değerlendirilmesi Gözlem Formu puanları ile çocukların cinsiyeti, yaşı, gelişimsel probleminin olma durumu, baba öğrenim durumu ve öğretmenin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Can Yaşar, Kaya, Karaca ve Aral (2019) baba görüşlerine göre okul öncesi çocuklarının etkileşimli akran oyunlarında sergiledikleri davranışları araştırmışlardır. Araştırmaya 321 çocuk dâhil edilmiştir. Veriler "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu" ile elde edilmiştir. Babaların görüşlerine göre çocukların cinsiyeti, babaların yaşı ve ailenin sosyoekonomik düzeyi oyunu bozma ve oyundan kopma davranışlarında bir farklılık meydana getirmemektedir. Oyun etkileşimi boyutunda ise kız çocukları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 30 yaş altı babaların çocuklarının otuzlu yaşlardaki babaların çocuklarına göre daha fazla oyun etkileşiminde bulundukları, alt sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının ise oyun etkileşimi düzeylerinin daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Karaca, Kaya ve Can Yaşar (2019) okul öncesi çocuklarının babaları ile ilişkileri ve etkileşimli akran oyunlarındaki davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma, 321 çocuk ile yürütülmüştür. Verilerin elde edilmesinde “Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği” ve “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu” kullanılmıştır. Oyun etkileşimi ile ilişki ölçeğinin uyumsuzluk boyutu arasında anlamlı ve negatif ilişki olduğu görülmüştür. Oyundan kopma ve oyunun bozulması düzeyleri ise olumlu ilişkilerle anlamlı ve negatif bir ilişki göstermiştir.

Özkılıç Kabul (2019) üç yaş grubundaki çocukların teknolojik alet kullanımlarının dil gelişimi, sosyal beceriler ve oyun becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya eğitim kurumuna devam etmeyen, kısa süredir devam eden ve uzun süredir devam eden çocuklar dâhil edilmiştir. Verilerin elde edilmesinde “Teknolojik Aletler Kullanım Anketi”, “Ankara Gelişim Tarama Envanteri Dil-Bilişsel Alt Boyutu”, “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Anne-Baba Formu” ve “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu” kullanılmıştır. Araştırma bulguları, ebeveyn değerlendirmelerine göre çocukların oyun etkileşimlerinin, oyun bozma ve oyundan kopma puanlarının düşük olduğunu göstermiştir. Tabletle oynayan çocukların oyun etkileşim düzeylerinin düşük, oyundan kopma ve oyunu bozma düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Akıllı telefonla oynayan çocukların oynamayan çocuklara göre oyunu bozma ve oyundan kopma düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Akıllı telefon ile daha az süre oynayan çocukların daha uzun süre oynayan çocuklara göre oyun etkileşimlerinin daha fazla olduğu bulunmuştur. Televizyon seyretme süreleri ile etkileşimli akran oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bununla birlikte ebeveynin öğrenim durumu, ağırlıklı bakım veren kişi, tablet alındığında çocuğun verdiği tepki ve okula gitme durumu değişkenlerine bağlı olarak farklılık görülmemiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi dönemde öz düzenleme becerisinin ve öz düzenleme becerisini etkileyen faktörlerin araştırıldığı görülmektedir. Demografik özellikler, okula hazır oluş, okula uyum, dil becerileri, problem çözme, akran ilişkileri, prososyal davranışlar, öğretmen-çocuk etkileşimi, bağlanma stili ve ebeveyn tutumları gibi değişkenlerin öz düzenleme becerisi ile ilişkisi yapılan çalışmalarda incelenmiştir. Özellikle öz düzenleme becerisini hedef alan eğitim programlarına yönelik çalışmalar ise sınırlıdır. Öz düzenleme becerisini hedef alan programların öz düzenleme becerisi ile birlikte akran oyunlarına etkisini inceleyen bir araştırmaya ise rastlanmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi, veri toplama süreci, araştırmanın geçerliği ve güvenirliliği, verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Deneysel desenler arasında yer alan ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen, eğitim ve psikoloji alanlarında sık kullanılmaktadır. İlk olarak seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Deneysel işlem sadece deney grubuna uygulanır. Deneysel işlem uygulanmadan önce her iki grupta da bağımsız değişkenle ilgili ölçümler yapılır (Büyüköztürk vd., 2011, s. 212).

Araştırmada kullanılan desenin gösterimi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Deseni

	Grup	Ön test	İşlem	Son test	Kalıcılık testi
R	D (Deney)	O	X	O	O
R	K (Kontrol)	O		O	

Tablo 1 incelendiğinde deney ve kontrol grubuna ön test uygulandıktan sonra deney grubuna deneysel işlemin uygulandığı anlaşılmaktadır. Deneysel işlem sonrasında yine her iki gruba son test uygulanmıştır. Kalıcılık testi ise sadece deney grubuna uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Çankırı İli merkezinde yer alan bağımsız anaokulları ve bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokullardan tesadüfi olarak seçilmiştir. Aynı okulda yarım gün eğitim öğretime devam eden şubelerden biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olmak üzere rastlantısal olarak atanmıştır. Araştırma kapsamına alınan şubelerdeki çocuklar, daha önce okul öncesi eğitim ve öz düzenleme becerisine yönelik bir eğitim almamışlardır. Deney grubu 20, kontrol grubu 20 olmak üzere 5 yaş grubundan 40 çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Çocukların demografik bilgileri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Demografik Bilgiler

		n	f (%)
Cinsiyet	Erkek	23	57,50
	Kız	17	42,50
Kendisi dâhil kardeş sayısı	1	12	30,00
	2	20	50,00
	3	8	20,00
Annenin öğrenim durumu	İlkokul	4	10,00
	Ortaokul	7	17,50
	Lise	14	35,00
	Üniversite	15	37,50
Babanın öğrenim durumu	İlkokul	4	10,00
	Ortaokul	5	12,50
	Lise	13	32,50
	Üniversite	17	42,50
Annenin mesleği	Esnaf	1	2,50
	Serbest meslek	2	5,00
	Memur	2	5,00
	Profesyonel meslek	11	27,50
	Çalışmıyor	24	60,00
Babanın mesleği	İşçi	5	12,50
	Esnaf	7	17,50
	Serbest meslek	10	25,00
	Memur	5	12,50
	Profesyonel meslek	11	27,50
	Çalışmıyor	1	2,50

Tablo 2’ye göre, araştırma kapsamındaki çocukların %42,5’i kız, %57,5’i erkektir. Çocuklardan %50’si bir kardeş sahibidir ve çocukların kendileri dâhil kardeş sayısının en fazla 3 olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin öğrenim durumları kodlanırken ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunları üniversite mezunu olarak kodlanmıştır. Ebeveynlerin genellikle lise ya da üniversite mezunu oldukları görülmektedir. Annelerin %35’i ve babaların %32,5’i lise mezunudur. Annelerin %37,5’i, babaların ise %42,5’i üniversite mezunudur. Ebeveynlerin

meslekleri işçi, esnaf, serbest meslek, memur, profesyonel meslek, serbest meslek ve çalışmıyor olarak gruplandırılmıştır. Öğretmenlik, mühendislik, hemşirelik profesyonel meslek grupları olarak kabul edilmiştir. Annelerin çoğunluğunun bir işte çalışmadıkları (%60) ya da profesyonel meslek (%27,50) sahibi oldukları görülmüştür. Babaların ise %27,5'i profesyonel meslek, %25'i ise serbest meslek sahibidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri “Genel Bilgi Formu”, “Baş-Ayak-Diz-Omuz Dokunma Yönergeleri (BADO)”, “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)” ve “PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği” ile elde edilmiştir.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Genel bilgi formu çocukların demografik özellikleri ile ilgili bilgileri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Formda çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı ile ebeveynlerinin öğrenim durumu ve meslekleriyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.3.2. Baş-Ayak-Diz-Omuz Dokunma Yönergeleri (BADO)

Baş-Ayak-Diz-Omuz Dokunma Yönergeleri (BADO), 3-7 yaş aralığındaki çocuklarının davranış düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla McClelland ve Pointz (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Sezgin ve Demiriz (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda tek faktör ve 30 maddeden oluşmuştur. BADO'nun tümüne ait Cronbach alfa değerinin 0,96, farklı puanlayıcılar tarafından yapılan puanlamalar arasındaki tutarlılık ise $K=0,82$ olarak bulunmuş ve Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir. Ölçek aynı anda sosyal etkileşim içinde davranış üretme yeteneğini ve dikkat, çalışma belleği, önleyici kontrol becerilerinin kullanımını ölçmektedir. Ölçek uygulanırken çocuklara dört farklı sözlü komut verilmektedir. Çocuğun komutlara verdiği davranışsal yanıtlar gözlemlenerek kaydedilmektedir (Sezgin & Demiriz, 2015). Ölçeğin maddeleri puanlanırken; doğru davranışsal yanıtlar 2 puan, yanlış davranışsal yanıtlar ise 0 puan olarak kaydedilmektedir. Davranışsal yanıt sırasında çocuğun kendi kendini düzeltmesi durumunda ise maddeden alınan puan 1 olarak kaydedilmektedir.

Ölçekten alınan puanın yüksek olması, öz düzenleme beceri düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

3.3.3. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ), Bronson, Goodson, Layzer ve Love (1990) tarafından öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla tasarlanmıştır. 3-6 yaş çocuklarına uygulanabilmektedir. Likert tipinde olup 17 maddeden oluşmaktadır. Sezgin ve Demiriz (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Geçerlik güvenirlik çalışması ölçeğin alfa güvenirlik katsayısının .84- .96 aralığında olduğunu göstermiştir. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği Türkçe formunun öz düzenleme becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir (Sezgin & Demiriz, 2016). Ölçek puanlanırken her bir madde 1 (hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında puanlanmaktadır. 12. ve 13. maddeler ise puanlanırken ters kodlanmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, öz düzenleme beceri düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

3.3.4. PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale, PIPPS) Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998) tarafından küçük çocukların akran oyun davranışlarının niteliğinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir ve Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Öğretmen Formu çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmakta, öğretmenler tarafından serbest oyun ve diğer çocuk-akran aktiviteleri sırasında çocukların akranlarıyla belli davranışları ne sıklıkla gösterdikleri değerlendirilmektedir. Ölçek “Oyun Etkileşimi”, “Oyunun Bozulması” ve “Oyundan Kopma” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 1 ile 4 arasında puanlanmakta ve “hiçbir zaman (1)”, “nadiren (2)”, “sık sık (3)” ve “her zaman (4)” şeklinde değerlendirilmektedir. Oyun Etkileşimi boyutunda diğer çocukları rahatlatmak, onlara yardımcı olmak, oyunda yaratıcı davranışlar sergilemek ve diğerlerinin oyuna katılmalarını sağlamak için cesaretlendirmek gibi güçlü yanlarının ortaya konulduğu maddeler yer almaktadır. Oyunun Bozulması boyutunda, oyunda devam etmekte olan akran etkileşimine engel teşkil eden saldırgan ve anti sosyal davranışları tanımlayan maddeler vardır. Oyundan Kopma boyutunu ise akran oyunlarına katılmamayı ve içine kapanık davranışı temsil eden

maddeler oluşturmaktadır. Ölçeğin Türkçe formunun orijinal ölçekte olduğu gibi üç faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür. İç güvenirlik katsayıları; Oyun Etkileşimi için $\alpha=.85$, Oyunun Bozulması için $\alpha=.89$ ve Oyundan Kopma için $\alpha=.81$ olarak bulunmuştur. Türkçeye uyarlanan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ahmetoğlu, Acar & Aral, 2016).

3.4. Öz Düzenleme Eğitim Programı

Eğitim programının oluşturulması öncesinde, öz düzenlemeyle ilgili literatür araştırılarak öz düzenleme becerisine sahip çocukların özellikleri belirlenmiştir. Buna göre öz düzenleme becerisine sahip çocuklar;

- Dikkat becerisi gelişmiş
- Planlama yapabilen
- Hedefler belirleyebilen
- Bir hedef doğrultusunda çaba gösterip strateji geliştirebilen
- Problem çözebilen
- Sebat eden
- Duygularını tanıyan ve kontrol edebilen
- Empati becerisi geliştirmiş
- İş birliği yapabilen
- Sorumluluk duygusu gelişmiş
- Dürtü kontrolü sağlayabilen

çocuklardır. Bu doğrultuda alan yazın ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programından faydalanılarak Öz Düzenleme Eğitim Programının kazanım ve göstergeleri oluşturulmuştur. Öncelikle MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Eğitim Programından (OSBEP) kazanımlar seçilmiş, daha sonra araştırmacı tarafından ek kazanımlar yazılmıştır. Kazanım ve göstergeler 8 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda 3 kazanım çıkarılmış, 4 kazanım eklenmiştir. Kazanım ve göstergelerin oluşturulmasında her gelişim alanından kazanım seçilmesine ve kazanımların okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini desteklemek için uygun ve yeterli olmasına dikkat edilmiştir. Belirlenen 32 kazanım ve göstergelerine uygun

olarak etkinlikler hazırlanmıştır. Okul öncesi eğitim programında yer alan tüm etkinlik çeşitlerine yer verilmiştir. Eğitim programı 5 alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve görüşler doğrultusunda uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Program 10 haftayı kapsamakta, her haftasında araştırmacı tarafından uygulanacak 3 etkinlik, sınıf öğretmeni için bir etkinlik önerisi, bir aile katılım etkinliği ve öğrenme merkezleri için hazırlanacak materyaller yer almaktadır. Programın özellikleri şu şekilde sıralanabilir;

- *Programda oyun temelli etkinliklere yer verilmiştir.* Vygotsky'e göre oyun çocuğun bütün gelişim alanlarını desteklemektedir (Erden, 2019, s. 34). Gelişimin kaynağı oyundur. Oyun potansiyel gelişim alanını meydana getirir. Oyunla çocuğun gelişiminin en üst seviyeye çıkması mümkün olur (Vygotsky, 1967). Oyun yoluyla çocuklar kendini ifade eder, öğrenir ve dünyayı keşfeder (MEB, 2013, s. 15).
- *Programda gelişimsel özellikler göz önünde bulundurulmuştur.* Okul öncesi programlarının temelinde, çocuğun gün içerisindeki yaşantıları ve öğrenme deneyimleri sayesinde mutlu olması ve gelişimsel ilerlemeler kaydetmesi yer almaktadır (Güler, 2001, s. 15). Kuramcıların birçoğu, yaşlara göre ortaya çıkabilecek gelişimsel özellikler olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle Gesell ve Piaget'nin kuramlarında, yaşa yapılan vurgu açıkça görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanacak eğitimlerin planlanmasında gelişimsel özelliklerin göz önünde bulundurulması çocuğun ilgi duyması, zevk alması, kendini yeterli hissetmesi, uygulanan programdan tatmin olması ve beklenen ilerlemeyi kat etmesi için bir gerekliliktir. Programın hazırlanmasında MEB Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan gelişimsel özellikler dikkate alınmıştır.
- *Program bütüncül bir yaklaşımla hazırlanmıştır.* Gelişim fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal boyutlarıyla bir bütün olup gelişim alanları birbiriyle etkileşim halindedir (Güler, 2001, s. 1). Gelişimin desteklenmesinde, bir gelişim alanının ihmal edilmesinin diğer alanları olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle eğitim programında gelişimin tüm alanlarından kazanımlara yer verilmiştir.
- *Öz düzenleme için gerekli becerileri hedef alır.* Programda öz düzenlemenin tüm boyutları için gerekli olan dikkat, bellekte tutma, problem çözme, planlama, duyguları tanıma ve ifade etme, empati gibi pek çok beceriye yer verilmiştir.
- *Aile ve sınıf öğretmeni eğitime dâhil edilmiştir.* Urie Bronfenbrenner tarafından ortaya atılan ekolojik kuram, bireyin çevresiyle sürekli bir etkileşim içinde olduğunu

göstermektedir. Kurama göre çevre, bireyin gelişimi ve davranışları üzerinde etkili olduğu gibi birey de çevre üzerinde etkilidir. En fazla etkiye sahip olan bireyin birebir etkileşimde olduğu mikrosistemdir (Özgün, 2015, s. 102). Aileler ve öğretmenler çocuğun en çok etkileşimde bulunduğu ve mikrosisteminde bulunan yetişkinlerdir. Ailenin ve sınıf öğretmenin eğitime dâhil edilmesiyle eğitimde sürekliliğin sağlanması hedeflenmiştir.

- *Öğrenme merkezi materyallerine yer verilmiştir.* Bilişsel gelişim kuramcıları olan Piaget ve Vygotsky, çocuğun çevreyle etkileşimi sonucunda bilgiyi yapılandırıldığını savunmaktadır. Bu nedenle çocuğun beceri kazanması ve geliştirmesinde, fiziksel çevre önemlidir (Kandır, Özbey & İnal, 2010, s. 8). Anasınıfları söz konusu olduğunda öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi, merkezlerin çeşitliliği ve merkez materyallerinin belirli periyotlarla değiştirilmesi gelişimin desteklenmesinde önemli bir bileşen olarak görülmektedir. Bu nedenle, eğitim programında her hafta için destekleyici ortam materyallerine yer verilmiştir.

Programda yer alan etkinlik türleri ve kazanımların dağılımı Şekil 2’de yer almaktadır.

		BİLİŞSEL GELİŞİM										SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİM										DİL GELİŞİMİ			MOTOR GELİŞİM		ÖZ BAKIM							
Kodu	Etkinlik Türü	K 1	K 2	K 3	K 4	K 5	K 6	K 1	K 2	K 3	K 4	K 5	K 6	K 7	K 8	K 9	K 10	K 11	K 12	K 13	K 14	K 15	K 16	K 17	K 18	K 1	K 2	K 3	K 1	K 2	K 1	K 2	K 3	
E1.1	Oyun, Hareket	X	X				X				X										X				X									
E1.2	Sanat, Hareket, Müzik				X	X				X			X								X				X									
E1.3	Oyun, Drama, Hareket							X							X	X	X	X								X	X	X						
E2.1	Oyun, Hareket	X					X				X																				X			
E2.2	Fen, Matematik				X	X				X																								
E2.3	Türkçe, Sanat							X	X																		X	X	X					
E3.1	Türkçe, Sanat, Oyun	X	X			X																	X	X	X		X	X	X					
E3.2	Fen, Matematik				X	X	X		X	X											X													
E3.3	Türkçe	X						X					X	X	X	X	X		X								X	X	X					
E4.1	Türkçe, Oyun, Okuma/yazmaya hazırlık	X	X				X				X														X									
E4.2	Oyun, Hareket, Müzik	X	X						X									X						X						X				X
E4.3	Türkçe, Okuma/yazmaya hazırlık							X	X					X	X			X							X		X	X						
E5.1	Oyun, Hareket, Matematik	X	X				X																X		X						X	X		
E5.2	Sanat, Fen, Müzik		X		X				X	X			X						X	X	X							X				X	X	
E5.3	Türkçe, Okuma/yazmaya hazırlık							X									X	X									X	X	X					
E6.1	Türkçe, Okuma/yazmaya hazırlık		X		X	X																	X											
E6.2	Oyun, Hareket						X		X		X									X					X					X	X			
E6.3	Okuma/yazmaya hazırlık	X				X		X	X	X					X	X			X	X					X			X						
E7.1	Türkçe, Drama		X	X							X														X		X							
E7.2	Oyun, Hareket	X	X			X	X		X	X	X																							
E7.3	Türkçe, Müzik																																	
E8.1	Sanat, Müzik			X	X				X																			X						
E8.2	Türkçe, Sanat	X	X	X						X	X	X	X						X			X					X	X	X				X	X
E8.3	Türkçe, Drama			X			X	X					X	X	X	X	X		X	X							X	X	X					
E9.1	Türkçe, Sanat, Fen			X	X	X							X												X		X	X	X					
E9.2	Fen		X		X	X			X	X											X	X	X		X			X						
E9.3	Türkçe, Drama, Okuma/yazmaya hazırlık	X	X	X		X	X		X	X	X				X						X						X	X	X				X	X
E10.1	Oyun, Hareket, Müzik						X																X										X	
E10.2	Alan gezisi	X																				X												X
E10.3	Müzik	X	X																								X	X						

Şekil 2. Programda yer alan etkinlik türleri ve kazanımların dağılımı.

3.5. Veri Toplama Süreci

Veri toplama araçlarının kullanımı için izin alınmıştır. Bu süreçte BADO'nun kullanımı için gerekli eğitim, araştırmacı tarafından tamamlanmış ve kullanım sertifikası alınmıştır. Araştırma önerisi etik kurula sunularak uygun görüş alınmıştır. Araştırma kapsamında yürütülecek olan çalışmalarla ilgili gerekli izinler Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Çalışmanın yürütüldüğü okula, yapılacak olan uygulamalarla ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Okul idaresi ve sınıf öğretmenlerinin gönüllü olduklarını belirtmeleriyle çocukların ailelerine veli onam formları gönderilerek izin alınmıştır. Sonrasında, araştırmada kullanılacak ölçme araçlarından BADO araştırmacı tarafından uygulanmıştır. “Genel Bilgi Formu”, “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği” ve “Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği” ise sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. 14 Ekim-20 Aralık tarihleri arasında Öz Düzenleme Eğitim Programı sabah grubunda uygulanmıştır. 23 Aralık'ta araştırmacı tarafından BADO uygulanırken, sınıf öğretmenlerinden Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğini doldurulmaları istenmiştir. Kalıcılık testleri ise ikinci dönem başlangıcında deney grubu çocuklarına uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan çalışmalar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3

Araştırma Kapsamında Yapılan Çalışmalar

	<i>Aşama 1</i>	<i>Aşama 2</i>	<i>Aşama 3</i>	<i>Aşama 4</i>
<i>Amaç</i>	Kazanım ve göstergelerin oluşturulması	Program etkinliklerinin oluşturulması	Programın etkisinin incelenmesi	Programın kalıcılığının incelenmesi
<i>İşlem</i>	Literatürün incelenmesi Uzman görüşü alınması	Literatürün incelenmesi Uzman görüşü alınması	Ön test uygulaması Programın uygulanması Son test uygulaması	Kalıcılık testi uygulaması
<i>Katılımcı</i>	Uzmanlar	Uzmanlar	Okul öncesi dönem çocukları	Okul öncesi dönem çocukları

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmada öncelikle kazanım ve göstergeler belirlenmiştir. Belirlenen kazanımlar ve göstergeleri doğrultusunda programın etkinlikleri oluşturulmuştur. Programın etkisinin belirlenmesi için ön test uygulanmış, geliştirilen program deney grubuna uygulanmış ve son olarak son test uygulanmıştır. Kalıcılık testinin yapılması ile programın etkilerindeki kalıcılık incelenmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler bilgisayar ortamına girilerek SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını tespit etmek için normallik testi yapılmıştır. Çalışma grubunun 50'den küçük olması nedeni ile Shapiro-Wilk testinden yararlanılmıştır. Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Normallik Testi Sonuçları

		Shapiro-Wilk		
		İstatistik	N	p
Ön test	BADO	,833	20	,003**
	ÇODDÖ	,933	20	,173
	Oyun Etkileşimi	,954	20	,438
	Oyunun Bozulması	,899	20	,039*
	Oyundan Kopma	,953	20	,414
Son test	BADO	,930	20	,156
	ÇODDÖ	,907	20	,055
	Oyun Etkileşimi	,976	20	,881
	Oyunun Bozulması	,893	20	,030*
	Oyundan Kopma	,912	20	,069

*p<0,05, **p<0,01

Yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçları tüm verilerin normal dağılıma sahip olmadıklarını göstermektedir ($p>0,05$). Tüm veriler normal dağılıma sahip olmadığı, ayrıca çalışma grubu küçük olduğu için verilerin analizinde non-parametrik testlerden yararlanılmıştır. Ön test, son test ve kalıcılık testleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile Wilcoxon işaretli sıralar testi, deney ve kontrol grubundan elde edilen verilerin karşılaştırılması için Mann Withney U Testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi grupların bir değişkene ait puanlarını karşılaştırmak için kullanılan, non-parametrik bir testtir (Bursal, 2017, s. 5). Bu test ile iki ölçüm setine ait değerler arasındaki farkın anlamlılık düzeyi anlaşılır. Sosyal bilimlerde az denekli çalışmalarda sıklıkla başvurulmuş bu test, parametrik testlerden ilişkili t testi yerine kullanılır (Büyüköztürk, 2018, s. 174).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Öz Düzenleme Becerisi ile ilgili Bulgular

Çocukların öz düzenleme becerilerini belirlemek için Baş-Ayak-Diz-Omuz Dokunma Yönergeleri (BADO) ve Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ilgili bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubu BADO ve ÇODDÖ Ön Test Son Test Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar ve Mann Withney U Testi Sonuçları

		Deney Grubu			Kontrol Grubu			Mann Withney U		
		N	X	Std.	N	X	Std.	U	z	p
BADO	Ön test	20	10,75	12,22	20	20,05	15,48	134,5	-1,797	,076
	Son test	20	43,10	12,66	20	27,40	13,80	73,50	-3,424	,000**
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi		z=-3,920		p=,000**	z=-2,759		p=,006**			
ÇODDÖ	Ön test	20	52,60	9,45	20	67,85	15,61	75,00	-3,387	,000**
	Son test	20	68,15	10,14	20	68,35	14,62	179,5	-,556	,583
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi		z=-3,922		p=,000**	z=-,040		p=968			

**p<0,01

Tablo 5 incelendiğinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda deney grubundaki çocukların son testte BADO'dan almış oldukları puanların (X=43,10), ön test puanlarına (X=10,75) göre anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir (p<0,01). Wilcoxon İşaretli Sıralar

Testi sonucunda deney grubundaki çocukların ÇODDÖ ölçeğinden son testte almış oldukları puanların da ($X=68,15$) ön test puanlarına ($X=52,60$) göre anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir ($p<0,01$). Kontrol grubundaki çocukların BADO'dan son testte almış oldukları puanlarda ($X=27,40$), ön test puanlarına ($X=20,05$) göre anlamlı bir farklılaşma varken ($p<0,01$), ÇODDÖ'den son testte almış oldukları puanlarda ($X=68,35$) ön test puanlarına ($X=67,85$) göre anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir ($p>0,05$). Tablo 5 incelendiğinde Mann Withney U testi sonuçlarına göre, ilk değerlendirmede alınan BADO puanlarının ortalamalarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılaşma görülmezken ($p>0,05$) son test puan ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0,01$). ÇODDÖ ön test puan ortalamalarında kontrol grubu çocuklarının puanları anlamlı bir şekilde önde iken ($p<0,01$), son test puan ortalamalarında deney grubu ve kontrol grubunun puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Deney grubu ÇODDÖ son test puanlarında ön test puanlarına göre artışın kontrol grubu son test puan ortalamalarında ön test puanlarına göre artıştan daha fazla olduğu da dikkat çekmektedir.

Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ile ön ve son testlerden alınan puan ortalamaları incelendiğinde; deney grubunun BADO ve ÇODDÖ puan ortalamalarında anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun ÇODDÖ puanlarında anlamlı bir farklılık görülmezken BADO puanlarında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun BADO puanlarında artış görülmesi okul öncesi eğitime devam etmelerinin bir sonucu olabilir. Kontrol grubunun BADO puanlarında artış görülse de Mann Withney U testi sonuçları deney grubunun BADO puanlarının son testte anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle deney grubuna uygulanan Öz Düzenleme Eğitim Programının, öz düzenleme becerisinde anlamlı bir fark meydana getirdiği söylenebilir. Uygulanan eğitim programının öz düzenleme becerilerini artırmayı hedeflemesi, materyallerle desteklenmesi, oyun temelli olması, sınıf öğretmeninin eğitime dâhil edilmesi ve aile katılımının sağlanması etkili olmasını sağlayan faktörler olarak sayılabilir. Pintrich (2004) geleneksel eğitimde eğitimcinin görevlerin ve bağlamın birçok yönünü kontrol etmesinin çocukların öz düzenleme becerisi gelişimine ve sergilenmesine imkân tanımadığını belirtmektedir. Özellikle öz düzenlemeyi hedef alan programların ise öz düzenleme becerileri ve alt boyutlarında olumlu sonuç verdiği görülmektedir (Ezmeci, 2019, s. 110). Erken dönemde verilen eğitimlerin öz düzenleme becerisi üzerinde istenilen etkiyi

meydana getirmesi için; öz düzenlemeyi destekleyen ortam, öz düzenleme becerilerini hedef alan program ve öz düzenleme becerisini ortaya çıkaracak öğretmen tutumu bileşenleri var olmalıdır. Keleş ve Alisinanoğlu (2018) 48-60 aylık çocuklarla yürüttükleri araştırmada 6 hafta uygulanan ve Vygotsky'nin kuramı bağlamında geliştirilen Öz-Düzenleme Eğitim Programının öz düzenlemenin alt boyutlarını desteklemede etkili olduğunu saptamıştır. Viglas ve Perlman (2017) 4-6 yaş çocuklarına 6 hafta boyunca haftada 3 defa olmak üzere uygulanan dikkatlilik temelli bir programın, çocukların öz düzenleme ve prososyal davranış gelişimini desteklediğini, hiperaktif davranışları ise azalttığını ortaya koymuştur. Çelik ve Kamaraj (2020), Çocuk Katılımlı Eğitim Programının 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu belirlemiştir. Solomon vd. (2018) Kanada'da okul öncesi çocuklarının öz düzenleme becerileri üzerinde öz düzenlemeyi özel olarak hedeflemeyen başka bir oyun tabanlı program ile zihin araçları programının etkililiğini karşılaştırmıştır. Zihin araçları programına dâhil edilen çocukların daha fazla ilerleme kat ettikleri görülmüştür. Liman (2017) ve Ezmeci (2019) çalışmalarında, okul öncesi çocuklarında öz düzenlemeyi hedef alan programların öz düzenleme becerilerini anlamlı bir şekilde desteklediğini ortaya koymuşlardır.

4.2. Etkileşimli Akran Oyun Davranışı ile ilgili Bulgular

Çocukların akran oyunlarındaki davranışlarının niteliğini belirlemek için PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği kullanılmıştır. Çocukların oyun davranışları Oyun Etkileşimi, Oyunun Bozulması ve Oyundan Kopma boyutlarında incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu çocuklarının etkileşimli akran oyun davranışları ile ilgili bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*Deney ve Kontrol Grubu PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ön Test Son Test Puanları
Wilcoxon İşaretli Sıralar ve Mann Withney U Testi Sonuçları*

		Deney Grubu			Kontrol Grubu			Mann Withney U		
		N	X	Std.	N	X	Std.	U	z	p
Oyun Etkileşimi	Ön test	20	25,00	4,18	20	25,70	6,69	196000	-,108	,925
	Son test	20	29,00	4,53	20	26,35	5,42	126,500	-1,994	,046*
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi		z=-3,686		p=,000**		z= -1,527		p=,867		
Oyunun Bozulması	Ön test	20	18,00	4,74	20	16,45	5,38	142,500	-1,562	,121
	Son test	20	14,00	4,39	20	16,40	5,45	160000	-1,087	,289
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi		z=-3,023		p=,002**		z=-,312		p=,755		
Oyundan Kopma	Ön test	20	20,00	4,32	20	16,15	4,27	104,000	-2,606	,009*
	Son test	20	13,00	3,89	20	16,50	3,30	114,000	-2,343	,020*
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi		z=-3,826		p=,000**		z=-,662		p=,508		

*p<0,05, **p<0,01

Tablo 6 incelendiğinde, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda deney grubu çocuklarının PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin Oyun Etkileşimi alt boyutundan son testte almış oldukları puanların (X=29,00) ön test puanlarına (X=25,00) göre anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir (p<0,01). Oyunun Bozulması alt boyutunda son testte almış oldukları puanlar (X=14,00) ise ön test puanlarına (X=18,00) göre anlamlı bir şekilde düşüktür (p<0,01). Oyundan Kopma alt boyutundan son testte almış oldukları puanlar da (X=13,00) ön testte almış oldukları puanlara (X=20,00) göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşüktür (p<0,01). Deney grubunun Oyun Etkileşimi alt boyutunda son test puan ortalamaları ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde artış gösterirken, Oyunun Bozulması ve Oyundan Kopma puan ortalamalarında anlamlı bir azalma görülmektedir. Kontrol grubunun PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarında ise her üç boyutta da anlamlı bir farklılık görülmemektedir (p>0,05). Mann Withney U Testi sonuçlarına göre ön test ölçümlerinde PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin Oyun Etkileşimi alt boyutunda deney grubu (X=25,00) ve kontrol grubu (X=25,70) arasında anlamlı bir farklılık yoktur (p>0,05). Son test puanlarında ise deney grubunun puanlarının (X=29,00) kontrol grubunun puanlarına (X=26,35) göre anlamlı bir biçimde yüksek olduğu görülmektedir.

($p < 0,05$). Ön test ölçümlerinde Oyunun Bozulması alt boyutunda deney ($X=18,00$) ve kontrol grubu ($X=16,45$) arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > 0,05$). Son test ölçümlerinde de deney ($X=14,00$) ve kontrol grubu ($X=16,40$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > 0,05$). Ancak deney grubunun puan ortalamasında meydana gelen düşüşün daha fazla olduğu dikkati çekmektedir. Ön testte Oyundan Kopma alt boyutunda kontrol grubunun puanlarının ($X=16,15$) deney grubunun puanlarına ($X=20,00$) göre anlamlı bir şekilde düşük olduğu görülmektedir ($p < 0,01$). Fakat son test ölçümlerinde Oyundan Kopma boyutunda deney grubunun puanları ($X=13,00$) kontrol grubunun puanlarına ($X=16,50$) göre anlamlı bir şekilde düşüktür ($p < 0,05$). Deney grubunun kontrol grubuna göre Oyun Etkileşimi son test puan ortalamaları anlamlı bir biçimde yüksek iken, Oyundan Kopma son test puan ortalamaları anlamlı bir biçimde düşüktür. Son testte Oyunun Bozulması puanları arasında anlamlı bir farklılık görülme de deney grubunun puan ortalamasındaki düşüşün daha fazla olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubunun Oyun Etkileşimi son test puan ortalamalarında ön test puanlarına göre anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Deney grubunun Oyundan Kopma ve Oyunun Bozulması son test puanlarında ise ön test puanlarına göre anlamlı bir azalma görülmektedir. Kontrol grubunun PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin tüm alt boyutlarında son testten alınan puanlarda anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu sonuçlardan hareketle deney grubuna uygulanan Öz Düzenleme Eğitim Programının, akran oyun davranışlarında anlamlı bir fark meydana getirdiği söylenebilir. Deney grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi, aynı zamanda akran oyun davranışlarında da olumlu bir etki meydana getirmiştir. Araştırmalar öz düzenleme becerisi gelişmiş çocukların oyun becerilerinin de geliştiğini göstermektedir. Öz düzenleme becerisi gelişmiş çocuklar dürtülerini kontrol edebilme, duygularını uygun bir biçimde ifade edebilme, sıra bekleme ve kurallara uyabilme gibi pek çok davranışta başarılıdır. Etkileşimli akran oyunlarında çocukların akranlarla iletişim kurma ve sürdürme, kurallara uyma, sebat etme, paylaşma ve işbirliği gibi pek çok beceriyi sergilemeleri gerektiğinden öz düzenleme becerilerinin gelişmiş olması önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalar okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerisinin artması ile oyun etkileşiminin arttığını, oyunu bozma ve oyundan kopma davranışının ise azaldığını göstermektedir (Aksoy & Tozduman Yaralı, 2017; Özdemir & Budak, 2019). İvrendi ve Erol (2018), sosyo-dramatik oyun oynama sıklığının kendini düzenleme becerilerini anlamlı bir biçimde yordadığını ortaya koymuştur.

Öz düzenleme becerileri, arkadaşlık becerileri ile ilişkili görülmektedir. Çocuğun arkadaşlarıyla ilişkisi öz düzenleme becerisinin gelişiminde etkili olmaktadır. Akranlarla kurulan iletişim, oynanan oyunlar, yaşanan iş birliği ve paylaşım deneyimleri, çocuğun öz düzenleme becerisiyle sosyal beceri gelişimini olumlu etkilemektedir (Atmaca, 2019, s. 82; Samar, 2019, s. 17). Öz düzenleme becerileri prososyal davranışlarla ilişkili iken öz düzenleme becerisi yoksunluğunun çocuklarda davranış sorunlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Bu çocuklarda grup dinamiğini bozma, hiperaktif davranışlar, kurallara uymada güçlük ve saldırganlık gibi problemler göze çarpmaktadır (Atmaca, 2019, s. 82; Bater & Jordan, 2017; Sop, 2016, s. 133; Tozduman Yaralı & Güngör Aytar, 2017). Öz düzenleme becerisi gelişmiş çocuklar kişiler arası ilişkilerde başarılı iken, saldırganlık düzeyleri ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri düşüktür (İleri, 2019, s. 77). Pazarbaşı ve Cantez (2019), okul öncesi çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öz düzenlemede başarılı olan çocukların aşırı hareketlilik, saldırganlık ve dışlanmışlık düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öz düzenleme düzeyi düşük çocuklarda duygusal ve davranışsal destek, çocuğun sosyal uyumunu arttırmaktadır (Broekhuizen, Slot, Aken & Dubas, 2017). Yapılan araştırmalar özellikle öz düzenleme becerisini hedef alan eğitimin, aynı zamanda sosyal becerileri desteklediğini göstermiştir (Ezmeci, 2019, s. 116; Liman & Tepeli, 2017a; Viglas & Perlman, 2017). Öz düzenleme becerisinin gelişmesine bağlı olarak prososyal davranışların gelişmesi, çocukların akranlarla iletişime girme ve iletişimi sürdürme, oyunun kurallarına uyabilme becerilerini olumlu etkilemiş olabilir. Bu becerilerin gelişmesi oyun etkileşimini artırırken oyundan kopma davranışını azaltmış olabilir. Bununla birlikte grup dinamiğini bozma, saldırganlık ve hiperaktif davranışların azalması oyun etkileşimini artırırken oyunu bozma davranışlarının azalmasına sebep olmuş olabilir. Duygu ve davranışın düzenlenmesi ile tepkiselliğin azalması, etkileşimli akran oyunlarında meydana gelen olumlu etkinin sebepleri arasında sayılabilir.

4.3. Kalıcılık Testi ile ilgili Bulgular

Deney Grubu BADO, ÇODDÖ ve PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçekleri son test ve kalıcılık testi puanları analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Deney Grubu BADO, ÇODDÖ ve PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçekleri Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		Deney Grubu			Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	
		N	X	Std.	z	p
BADO	Son test	20	43,10	12,66	-,537	,592
	Kalıcılık testi	20	43,65	13,20		
ÇODDÖ	Son test	20	68,15	10,14	-,376	,707
	Kalıcılık testi	20	68,25	10,15		
Oyun Etkileşimi	Son test	20	29,40	4,53	-,629	,529
	Kalıcılık testi	20	30,00	3,69		
Oyunun Bozulması	Son test	20	14,70	4,39	-1,270	,899
	Kalıcılık testi	20	14,60	3,47		
Oyundan Kopma	Son test	20	13,45	3,89	-1,812	,070
	Kalıcılık testi	20	12,65	3,48		

$p>0,05$

Tablo 7 incelendiğinde deney grubu çocuklarının hem BADO ve ÇODDÖ hem de PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği son test ve kalıcılık testi puanları arasında tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Bu sonuçtan hareketle Öz Düzenleme Eğitim Programının, öz düzenleme becerisi ve akran oyun davranışlarında kalıcı bir etki meydana getirdiği söylenebilir. Kalıcılık testinde anlamlı bir fark görülmemesi, programın ortaya konulan etkilerinin anlık bir görünümünden ibaret olmadığını göstermektedir. Araştırmamıza benzer olarak Sezgin (2016) davranışsal öz düzenlemeyi hedef alan oyun temelli programın, çocukların öz düzenleme becerilerinde anlamlı ve kalıcı bir etki bıraktığı sonucuna ulaşmıştır. Kalıpçı Söyler (2019), araştırmasında öz düzenleme becerilerini destekleyen bir programın etkisinin 4 hafta sonra yapılan kalıcılık testinde de görüldüğünü belirlemiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, okul öncesi çocuklarının öz düzenleme becerileri ve etkileşimli akran oyunları üzerinde Öz Düzenleme Eğitim Programının etkisini belirlemek amacı ile 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Çankırı il merkezinde 40 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. “Genel Bilgi Formu” ile çocukların demografik bilgileri elde edilmiştir. Öz düzenleme becerilerinin değerlendirilmesinde “Baş-Ayak-Diz-Omuz Dokunma Yönergeleri (BADO)” ve “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)” kullanılmıştır. Etkileşimli akran oyun davranışları ise “PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği” ile belirlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilen Öz Düzenleme Eğitim Programı deney grubuna 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ön test, sonrasında ise son test ve kalıcılık testleri uygulanmıştır.

Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Çalışma grubunun küçük olması ve yapılan Shapiro-Wilk testinin tüm verilerin normal dağılıma sahip olmadığını göstermesinden ($p>0,05$) dolayı non-parametrik testler olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Mann Whitney-U Testinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Deney grubundaki çocukların hem BADO hem de ÇODDÖ ölçeğinden almış oldukları puanların son testte anlamlı bir şekilde arttığı belirlenmiştir ($p<0,01$).
- Kontrol grubundaki çocukların BADO puanlarının son testte anlamlı bir şekilde arttığı belirlenmiştir ($p<0,01$).
- Kontrol grubundaki çocukların ön ve son testte ÇODDÖ ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($p>0,05$).

- Ön test BADO puanlarının ortalamalarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($p>0,05$). Son test ortalamalarında ise deney grubu lehine bir farklılık belirlenmiştir ($p<0,01$).
- ÇODDÖ ölçeğinden alınan ön test puan ortalamalarında kontrol grubu çocuklarının puanlarının anlamlı bir şekilde önde olduğu ($p<0,01$), son testte deney grubu ve kontrol grubunun puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).
- Deney grubundaki çocukların PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin Oyun Etkileşimi, Oyunun Bozulması ve Oyundan Kopma alt boyutlarından son testte almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür ($p<0,01$). Oyun Etkileşimi alt boyutunda puan ortalaması son testte artarken, Oyunun Bozulması ve Oyundan Kopma puanları azalmıştır.
- Kontrol grubunun PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarında her üç boyutta da anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).
- Ön testte PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin Oyun Etkileşimi ve Oyunun Bozulması alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).
- Ön testte PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin Oyundan kopma alt boyutunda kontrol grubunun puan ortalamasının, deney grubunun puan ortalamasına göre anlamlı bir biçimde düşük olduğu görülmüştür ($p<0,05$).
- Deney grubunun son testte Oyun Etkileşimi puanının anlam biçimde önde olduğu, Oyundan Kopma puanının ise anlamlı biçimde geride olduğu görülmüştür ($p<0,05$).
- Her iki grupta, PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Oyunun Bozulması alt boyutunda ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmesine de ($p>0,05$) deney grubunun puan ortalamasının son testte azaldığı görülmüştür.
- Deney grubu çocuklarının hem BADO ve ÇODDÖ hem de PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği son test ve kalıcılık testi puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Elde edilen bulgular, Öz Düzenleme Eğitim Programının okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerini ve etkileşimli akran oyun davranışlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Öz düzenleme becerileri yaşam boyu sosyal ve akademik başarı için gerekli olan ve okul öncesi dönemde özellikle okula hazır oluşla ilişkilendirilen becerilerdir.

Araştırmada bazı çocukların ön testte BADO'dan puan alamadıkları ya da birinci bölümü geçemedikleri dikkati çekmiştir. Ebeveynlerin genellikle lise ya da üniversite mezunu olduğu bir grupta ortaya çıkan bu durum hem aile eğitiminin hem de erken çocukluk eğitiminin önemini göstermektedir. Çocukların potansiyellerinin açığa çıkması, ilkokula ve daha da önemlisi hayata hazır olmaları için aileler gerekli desteği sunamamaktadır. Ebeveynlik, çocuk gelişimi ve eğitimi konularında ebeveynlerin yeterli olmayışları ve buna bağlı olarak sergiledikleri tutumlar çocukların öz düzenleme becerisi geliştirmelerini güçleştirmektedir. Örneğin aşırı koruyucu ya da aşırı hoşgörülü tutumla yetiştirilen çocukların öz bakım becerilerini yapmakta yetersiz oldukları, bir işi yapmada girişkenlik göstermedikleri ve hemen yardım talep ettikleri, bir amaç doğrultusunda strateji geliştirme becerilerinin gelişmediği, bir işte sebat etmede güçlük yaşadıkları, oyun kurallarına uymakta zorlandıkları, “hayır” denilmesine ve oyunun sonuçlarına tahammül gösteremedikleri görülmektedir. Bu durum akranları tarafından oyunda istenmemelerini de beraberinde getirebilmektedir. Aileler öz düzenleme becerilerini destekleyecek tutumlar sergileme, ev ortamı düzenleme ve etkinliklerde bulunmak için desteğe ihtiyaç duymaktadır.

- Ailelere destek sunmak için ebeveynlik eğitimleri düzenlenebilir.
- Öğretmenler ailelerin eğitime katılımlarını sağlayacak etkinlikler düzenlemektedirler. Aile katılım etkinlikleri düzenlenirken aile katılımının boyutları dikkate alınması, okul öncesi eğitimde aile katılımı kapsamında yapılan çalışmaların bir “ödev verme” işine dönüştürülmemesi önerilebilir.
- Aile katılım etkinliklerine katılımın yüksek olması için ailenin koşulları göz önünde bulundurulabilir.
- Çocuklar eğitim kurumlarında farklı pozisyonlarda görev alan birçok kişiyle bir arda bulunmaktadırlar. Öz düzenleme becerisini ebeveynlerin tutumları gibi eğitim kurumunda görev yapan eğitimciler ve bakım verenlerin tutumları da etkilemektedir. Çocuktan sergilemesi beklenen davranışların sürekli olarak bir ödüle bağlanması, çocuğun davranışı her koşulda sergilemesinin ya da gönüllü olarak sergilemesinin önüne geçmektedir. Haz verecek bir ödül çocuğun sosyal bir davranışı sergilemesini sağlasa da anlık bir ödül davranışta sürekliliği sağlamamaktadır. Bu doğrultuda sağlıklı bireyler için eğitim kurumlarında görev yapacak tüm personel (bakım personeli, hizmet elemanı) özel bir eğitime tabi tutulabilir. Bu noktada

anaokullarında yardımcı personel ya da bakım personeli olarak görev alacak kişilerin çocuk gelişimi ön lisans programı mezunu olmaları önerilebilir.

- Öğretmenlerin de öz düzenleme becerilerini destekleyecek tutumlar sergilemeleri ve bu becerilere eğitim programlarında yeterince yer vermeleri için hizmet içi eğitimler düzenlenmesi önerilebilir.
- Çocuk gelişimi ve eğitimi alanında çalışan profesyonellerin, gelişimin takibinde öz düzenleme becerilerini değerlendirmeleri gerekmektedir. Çocukların kendini düzenleme güçlüklerinin öğretmenler tarafından mizaç özelliği ya da kişilik özelliği olarak görülmesi, örneğin duygu düzenleme becerisi gelişmeyen çocuğun duygusal olarak nitelendirilmesi ve etiketlenmesi, sorunun devamlılığına yol açmaktadır. Oysa öz düzenleme becerilerinin erken dönemlerde geliştirilmesi hedeflenmeli, gelişim süreci izlenmeli ve öz düzenleme güçlüğünün aşılması için önlemler alınmalıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim kontrol listelerinde öz düzenleme becerisinin gelişimine yönelik maddelere yer vermeleri önerilebilir.

Yapılacak benzer çalışmalarda;

- Okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerini etkileyen ve geliştiren faktörler araştırılabilir. Özellikle 3 yaş üstünde bu faktörler araştırma konusu olmaya başlamıştır. Ancak ülkemizde 3 yaş altında bu konu ile ilgili sağlık bilimleri alanında iki tez çalışmasına rastlanmıştır. 3 yaş altı çocukların öz düzenleme becerileri, etkileyen ve destekleyen faktörlerle birlikte araştırılabilir.
- Özellikle öz düzenleme becerileri ve etkileşimli akran oyun davranışlarını hedef alan daha uzun süreli programlar geliştirilerek etkileri incelenebilir.
- Öz düzenleme ve etkileşimli akran oyun davranışlarını hedef alan programlar uygulanırken, aile katılım çalışmaları ile ilgili dönütler alınabilir.
- Daha küçük yaşlarda özellikle öz düzenleme becerileri ve etkileşimli akran oyun davranışlarını hedef alan ev merkezli programlar geliştirilerek etkileri incelenebilir.
- Öz düzenleme becerisi ile ilgili faktörlerin boylamsal etkileri araştırılabilir.
- Özellikle öz düzenleme becerilerini hedef alan programların boylamsal etkileri çok boyutlu olarak incelenebilir.

- Ailelere, öğretmenlere ve kurum çalışanlarına eğitim verilerek çocukların öz düzenleme becerileri ve etkileşimli akran oyun davranışları üzerindeki etkileri araştırılabilir.
- Ailelere, öğretmenlere ve kurum çalışanlarına eğitim vermek için uzaktan eğitim modelleri ve mobil uygulamalar geliştirilerek etkileri incelenebilir.
- Ev atmosferi, sınıf atmosferi ve okul atmosferinin öz düzenleme becerileri ve etkileşimli akran oyun davranışları üzerindeki etkileri incelenebilir.
- Ebeveynlerin ve öğretmenlerin öz düzenleme becerileriyle ilgili bilgi düzeyleri, tutumları ve davranışları incelenebilir.
- Ebeveyn yoksunluğu çeken, devlet koruması altında bulunan, istismara uğramış, mülteci statüsünde bulunan, uzun süre hastanede yatma öyküsü bulunan ya da özel eğitime ihtiyaç duyan, pandemi nedeniyle sosyal izolasyona maruz kalan gruplarda öz düzenleme becerileri ile etkileşimli akran oyun davranışları incelenebilir ve bu gruplar için müdahale programları geliştirilebilir.
- Öz düzenleme becerilerini ve etkileşimli akran oyun davranışlarını tüm alt boyutları ile performansa dayalı olarak ölçen ölçme araçları geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Acer, S. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların değer düzeyleri ile akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Adagideli, F. H. (2013). *Investigation of young children's metacognitive and self-regulatory abilities in mathematics activities*. Master Thesis, Bogaziçi University Institute for Graduate Studies in the Social Sciences, İstanbul.
- Adagideli, F. H. (2018). *İlkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H. & Aral, N. (2016). Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formunun uyarlama çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 104-119.
- Akdemir, H. (2019). *Duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programının ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif proaktif saldırganlıklarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Akgün, E., Ergişi, İ. K., Yalçinkaya, B., Mavi, G., Yıldırım, B. & Öztürk, B. (2018). Sınıfında Suriyeli mülteci çocuk bulunma durumuna göre 48-84 aylık çocukların farklı kültürlerle yönelik algılarının belirlenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 46-64.
- Akman, B., Topcu, Z., Baydemir, G., Şahin, S., Şirin, E. & Çelik Arslan, A. (2011). 6 yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin oyun arkadaşı tercihleri üzerindeki etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1548-1560.
- Aksoy, A. B. & Tozduman Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.

- Al-Dhobaiban, N. (2005). *Exploring the relationship between self-regulation and creativity*. Doctoral Dissertation, The University Of Alabama, Tuscaloosa.
- Alp, H. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların saldırgan davranışları ve sosyalleşme süreçlerine akran eğitimi ve oyun etkinliklerinin etkisi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(2), 636-658.
- Arabacı, F. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 ay arası çocukların özdüzenleme becerilerinin incelenmesi: Karaman ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aras, S. (2015). Promoting self-regulation in early years: *Tools of the mind*. *Journal of Education and Future*, 8, 15-25.
- Aslan, S. & Cheung-Blunden, V. (2012). Where does self-control fit in the Five-Factor Model? Examining personality structure in children and adults. *Personality and Individual Differences*, 53, 670–674.
- Astarlar, F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin izlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aşık Öztürk, M. & Ahmetoğlu, E. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında grup ortamlarındaki oyunun değerlendirilmesi. 8. *International Conference of Strategic Research on Scientific Studies and Education Full Texts Book*, 231-256.
- Atay, M. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim 2*. Ankara: Kök.
- Atmaca, R. N. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme ve sosyal beceri düzeyleri ile annelerin empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, F. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekâlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayvaz, E. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının matematiksel ölçme becerilerinin üstbiliş ve özdüzenleme açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bakır, T. (2016). *The role of nature on self-regulation and adjustment of children*. Master Thesis, Middle East Technical University Institute of Social Sciences, Ankara.

- Baldan, B. (2017). *Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyleri ve yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Eds.), *Self-efficacy in societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University.
- Bater, L. R. & Jordan, S. S. (2017). Child routines and self-regulation serially mediate parenting practices and externalizing problems in preschool children. *Child Youth Care Forum*, 46, 243-259.
- Bayındır, D. (2016). *48-72 aylık çocuklar için Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayraktı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Baysal, E. (2016). *Fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik motivasyon ve öz düzenleme düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Beytur, T. (2017). *Carl Gustav Jung'da bilinçli davranış ve içgüdü*. Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırklareli.
- Biber, K. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı, önemi ve temel ilkeleri. F. Gülaçtı & S. Tümkaya (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s. 25-73). Ankara: Pegem Akademi.
- Blake, P. R., Piovesan, M., Montinari, N., Warneken, F. & Gino, F. (2015). Prosocial norms in the classroom: The role of self-regulation in following norms of giving. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 115, 18-29.
- Bono, K. E. (2003). *Self-regulation and school readiness: Influences of parenting, language ability and temperament*. Doctoral Dissertation, Claremont Graduate University, Claremont.

- Boss, E. (2014). *The relation between self-regulation skills and emergent and early writing in preschool and kindergarten children*. Doctoral Dissertation, School of Health and Rehabilitation Sciences, University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Broekhuizen, M. L., Slot, P. L., Aken, M. A. & Dubas, J. S. (2017). Teachers' emotional and behavioral support and preschoolers' self-regulation: Relations with social and emotional skills during play. *Early Education and Development* 28(2), 135-153.
- Bronson, M. B. (2019). *Erken çocuklukta öz-düzenleme: Doğası ve gelişimi*. (E. Sezgin & M. Kır Yiğit, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bronson, M. B., Goodson, B. D., Layzer, J. J. & Love, J. (1990). *Child Behavior Rating Scale*. Cambridge, M. A.: Abt. Associates.
- Bursal, M. (2017). *SPSS ile temel veri analizleri*. Ankara: Anı.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camgöz, A. (2010). *Ankara örnekleminde Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeğinin 60–72 aylık düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlanması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can Yaşar, M., Kaya, Ü. Ü., Karaca, N. H. & Aral, N. (2019, Ekim). *Baba görüşlerine göre çocukların akran oyun davranışlarının incelenmesi*. I. Uluslararası Oyun Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Ankara.
- Canan Güngören, Ö., Gür Erdoğan, D. & Kaya Uyanık, G. (2018, Mayıs). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin motivasyonel stratejilerinin belirlenmesi*. V. International Eurasian Educational Research Congress'de sunulmuş bildiri, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Ceylan Esentürk, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarında öz düzenleme becerileri ile öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Cohen, J. S. & Mendez, J. L. (2009). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education and Development*, 20(6), 1016-1037.

- Coplan, R. J. & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 143-161). New York, NY, US: Guilford.
- Coşkun, A. N. (2019). *Prematüre ve term bebeklerde erken dönem öz düzenlemenin (ağlama, uyku ve beslenme) değerlendirilmesi*. Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.
- Çalışandemir, F. (2014). Oyun ve özellikleri. Hülya Gülay Ogelman (Ed.), *Yasamın İlk yıllarında oyun: oyuna çok yönlü bakış* içinde (s. 1-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Çeken, B. (2019). Korunmaya muhtaç kimsesiz çocuklar ve hayalleri üzerine bir çalışma. *Ulakbilge*, 45, 160-171.
- Çelik Şahin, A. (2017, Ekim). *Okul öncesi öğretmenlerin öz düzenlemeye yönelik sınıf içi uygulamalarının belirlenmesi*. II. International Academic Research Congress'de sunulmuş bildiri, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya.
- Çelik, B. (2017). *Çocuk katılımlı eğitim programının 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, B. & Kamaraj, I. (2020). 60-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Üzerinde Çocuk Katılımlı Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51, 1-17.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Dağgöl, H. C. (2016). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri İle Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Gazimağusa.
- Demirkaya, H. (2012). *Bireysel ve örgütsel boyutlarıyla sosyal davranış görgü - protokol*. Kocaeli: Umuttepe.
- Dinçer Yavuz, İ. (2019). *Okul öncesi dönemde Montessori yöntemi ile veya geleneksel yöntem ile eğitim alan çocukların okul olgunluğu düzeyleri, öz düzenleme becerileri ve annelerinin çocuklarının yeteneklerine ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Duncan, R. J., Schmitt, S. A., Burke, M. & McClelland, M. M. (2018). Combining a kindergarten readiness summer program with a self-regulation intervention improves school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 291-300.
- Durukan, H., Atalay, Y. & Şen, S. N. (2015). Türkiye’de 2000-2014 yılları arasında okul öncesi eğitimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 62-77.
- Eisenberg, N., Hofer, C. & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 287-306). New York: Guilford.
- Eke, K. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(28), 273-287.
- Eker, C. (2014). Öz-düzenlemeli öğrenme modellerine karşılaştırmalı bir bakış. *Turkish Studies*, 9(8), 417-433.
- Erden, F. (2019). Oyun Kuramları. M. Ören (Ed.) *Çocuk ve oyun içinde* (s. 24-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Eroğlu, E. (2018). *Çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erol, A. & İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin geliştirilmesi (Anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 178-195.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ertürk Kara, H. G. & Gönen, M. (2015). Examination of children's self regulation skill in terms of different variables. *Journal of Theory & Practice in Education*, 11(4), 1224-1239.
- Ertürk Kara, H. G., Gönen, M. S. & Pianta, R. (2017). The Examination of the relationship between the quality of teacher-child interaction and children's self-regulation skills. *Hacettepe University Journal of Education*, 32(4), 880-895.

- Ertürk Kara, H. G. & Gönen, M. (2015). Examination of children's self regulation skill in terms of different variables. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4),1224-1239.
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erwin, P. G. (1994). Social problem solving, social behavior, and children's peer popularity. *The Journal of Psychology*, 128(3), 299-306.
- Eyyam, R., Doğruer N. & Meneviş, İ. (2012). Sosyal öğrenme kuramı. Z. Kaya (Ed.), *Öğrenme ve öğretme: Kuramlar, modeller, yaklaşımlar içinde* (s. 75-98). Ankara: Pegem Akademi.
- Ezmeci, F. (2019). *Okul öncesi Öz-düzenleme Programı'nın çocukların öz-düzenleme, problem davranışları ve sosyal becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fabes, R. A., Martin, C. L. & Hanish, L. D. (2003). Young children's play qualities in same, other, and mixed-sex peer groups. *Child development*, 74(3), 921-932.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gardner, T. W., Dishion, T. J. & Connell, A. M. (2007). Adolescent self-regulation as resilience: Resistance to antisocial behavior within the deviant peer context. *Journal of abnormal child psychology*, 36(2), 273-284.
- Gomez, C. R. & Baird, S. (2005). Identifying early indicators for autism in self-regulation difficulties. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(2), 106-116.
- Gülay Ogelman H., Gündoğan, A. Erten Sarıkaya, H. & Önder A. (2016). Anaokuluna devam eden çocuklarda serbest ve hareketli oyun düzenlemelerinin akran ilişkilerine etkisinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 26(2), 163-174.
- Gülay Ogelman, H. (2014). Türkiye'deki okul öncesi dönem sosyal beceri araştırmaları: 2000-2013 yılları arasındaki tezlerin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 41-65.
- Gülay Ogelman, H. (2018). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Eğiten Kitap.

- Güler Yıldız, T., Ertürk Kara, H. G. & Fındık E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Güler Yıldız, T., Ertürk Kara, H. G., Fındık Tanrıbuyurdu, E. & Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 329-338.
- Güler, S. D. (2001). *4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin Ahçı, Z. (2016). *3-5 yaş çocuklarının soğuk ve sıcak yürütücü işlev performanslarının annelerin iskele kurma etkinlikleriyle ilişkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Journal of Society & Social Work*, 23(1), 121-137.
- Gündoğdu, Y. B. (2016). Psikanalitik kişilik kuramlarına göre gelişim ve değişimin imkanı. *Turkish Studies*, 11(17), 373-404.
- Gündüz, G. (2015). *Self-regulation in turkish preschoolers: relations with family context and socio-emotional competence*. Master Thesis, Koç University Institute for Graduate Studies in the Social Sciences, İstanbul.
- Güventürk, F. (2017). *İnsan ve temel değerler*. İzmir: Birleşik Matbaacılık.
- Harrist, A. W. & Bradley, K. D. (2003). “You can’t say you can’t play”: Intervening in the process of social exclusion in the kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 185-205.
- Healey, D. M. & Halperin, J. M. (2015). Enhancing Neurobehavioral Gains with the Aid of Games and Exercise (ENGAGE): Initial open trial of a novel early intervention fostering the development of preschoolers’ self-regulation. *Child Neuropsychology*, 21(4), 465-480.
- Howard, S. J., Vasseleu, E., Batterham, M. & Neilsen-Hewett, C. (2020). Everyday Practices and Activities to Improve Pre-school Self-Regulation: Cluster RCT Evaluation of the PRSIST Program. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-15.
- İleri, G. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- İvrendi, A. & Erol, A. (2018, Mayıs). 4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin demografik değişkenler ve sosyo-dramatik oyun oynama sıklığı açısından incelenmesi. V. International Eurasian Educational Research Congress'de sunulmuş bildiri, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W. & Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 207-212.
- 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.
- Kandır, A., Özbey, S. & İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde program (1) Kuramsal temeller*. Ankara: Morpa Kültür.
- Karaca, N. H., Kaya, Ü. Ü. & Can Yaşar, M. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre baba-çocuk ilişkisi ve akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 33-43.
- Kararımak, Ö. & Sahranç, Ü. (2015). Klasik Koşullanma. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 387-413). Ankara: Anı.
- Karakurt, Ç. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kaytez, N. & Durualp, E. (2014). Türkiye'de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 110-22.
- Keleş, S. (2014). *Kültürel-Tarihsel kuram bağlamında hazırlanan eğitim programının 48-60 aylık çocukların öz-düzenleme gelişimi üzerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keleş, S. & Alisinanoğlu, F. (2018). Kültürel-tarihsel kuram bağlamında hazırlanan eğitim programının 48-60 aylık çocukların öz-düzenleme gelişimi üzerine etkisinin incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 167-186.
- Kılınç, N. (2016). *5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

- Kırhan, A. (2007). *Üniversite öğrencilerinin tematik televizyon kanal tercihleri kullanımlar ve doyumlar kuramı - sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde Maltepe Üniversitesi'nde bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kıyaker, S. (2017). *62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçyiğit, S., Yılmaz, E. & Sezer, T. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 209-218.
- Kolcu, Ş. (2014). *Farklı bilişsel tempodaki çocukların oyun davranışlarının ve akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koop, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology* 18(2), 199-214.
- Kök, E. E. (2017). *Anaokuluna devam eden çocukların ebeveynleri ile ilişkilerinin çocukların oyun davranışlarına yansımalarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kuru Turaşlı, N. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (s. 1-24). Ankara: Anı.
- Kuyumcu Vardar, A. (2011). *Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Lenger, D. M. (2015). *Görme yetersizliğinden etkilenmiş okul öncesi dönem çocukların oyun davranışları ve görme yetersizliğinden etkilenmemiş akranları ile karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Liman, B. & Tepeli, K. (2017a). *Öz-düzenleme beceri eğitimi programının altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. II. International Academic Research Congress'de sunulmuş bildiri, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya.

- Liman, B. & Tepeli, K. (2017b, Ekim). *Erken müdahale için bir model: altı yaş grubu okul öncesi çocukları için öz düzenleme beceri eğitimi programı*. II. International Academic Research Congress'de sunulmuş bildiri, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya.
- Liman, B. (2017). *Öz düzenleme beceri eğitimi programının altı yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- McClelland, M. M. & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*.
- MEB, (2018). Millî eğitim istatistikleri Örgün Eğitim 2017/'18. (https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf)
- Mercan, M. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Metin Aslan, Ö. & Tuğrul, B. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışlarının içerik analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 60-77.
- Metin Aslan, Ö. (2013). *Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Metin Aslan, Ö. (2017). 36-71 aylık çocuklar için oyun davranış ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 25(3), 897-910.
- Metin, N., Şenol, B. & Yumuş, M. (2015). Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi* 1(2), 483-490.
- Miller, A. L., Gearhardt, A. N., Fredericks, E. M., Katz, B., Shapiro, L. F., Holden, K., ...& Lumeng, J. C. (2018). Targeting self-regulation to promote health behaviors in children. *Behaviour research and therapy*, 101, 71-81.

- Mischel, W. (1974). Processes in delay of gratification. *Advances in Experimental Social Psychology*, 7, 249-292.
- Mischel, W., Ebbesen, E. B. & Zeiss, A. R. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), 204.
- Montroy, J. J. (2014). *The development of behavioral self-regulation across preschool and its association with academic achievement*. Doctoral Dissertation. Michigan State University, Michigan.
- Munakata, Y., Herd, S. A., Chatham, C. H., Depue, B. E., Banich, M. T. & O'Reilly, R. C. (2011). A unified framework for inhibitory control. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(10), 453-459.
- Murray, D. W., Rosanbalm, K. D., Christopoulos, C. & Hamoudi, A. (2015). *Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective*. Retrieved from https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/report_1_foundations_paper_final_012715_submitted_508.pdf.
- Murray, K. T. & Kochanska, G. (2002). Effortful control: Factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(5), 503-514.
- Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ogelman, H. G. (2014). Türkiye'deki okul öncesi dönem sosyal beceri araştırmaları: 2000-2013 yılları arasındaki tezlerin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 41-65.
- Öneren Şendil, Ç. (2010). *An investigation of social competence and behavioral problems of 5-6 year-old children through peer preference, temperament and gender*. Master Thesis, East Technical University Institute of Social Sciences, Ankara.
- Özaydın, L. (2006). *Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan ve olmayan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özcan, A. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları prososyal davranışları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özdemir, A. A. & Budak, K. S. (2019). Mizaç ve öz-düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 78-98.
- Özeke Kocabaş, E. (2019). Davranışçı kuramlar: Watson ve Skinner. D. Gençtanırım Kurt & E. Çetinkaya Yıldız (Ed.), *Kişilik kuramları: Gerçek yaşamdan kişilik analizi örnekleriyle içinde* (s. 354-282). Ankara: Pegem Akademi.
- Özgün, Ö. (2015). Ebeveynlikle ilgili kuramlar ve araştırmalar. Z. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları içinde* (s. 72-103). Ankara: Anı.
- Özkılıç Kabul, N. D. (2019). *Üç yaş çocuklarda teknolojik alet kullanımının sosyal beceri, oyun becerisi ve dil gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özsoy Yanbak, M. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz düzenleme becerileri ile baba çocuk ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztabak, M. E. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Öztabak, M. E. & Özyürek, A. (2018). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 385-395.
- Öztürk Dönmez, R. (2015). *Sakinleştirme girişimlerinin bebeğin öz düzenleme davranışlarına (uyku, ağlama, beslenme) etkisi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocukların duyguları tanıma ile duyguları yönetme ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi*, 59, 128-140.
- Pazarbaşı, H. (2019). *Anaokuluna devam eden 66 ayını doldurmuş çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pazarbaşı, H. & Cantez, K. E. (2019). Anaokuluna devam eden 66 ayını doldurmuş çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 267-283.
- Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B. & Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 311-327.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Education Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R. & De Groot E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Polnariiev, B. A. (2006). Dynamics of preschoolers self-regulation: viewed through the lens of conflict resolution strategies during peer free-play. Doctoral dissertation, City University of New York, New York.
- Robson, S. (2015). Self-regulation, metacognition and child- and adult-initiated activity: does it matter who initiates the task? *Early Child Development and Care*, 186(5), 764-784.
- Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E. & Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(4), 300-309.
- Samar, Y. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Schmitt, S. A., Pratt, M. E. & Mccelland, M. M. (2014). Examining the validity of behavioral self-regulation tools in predicting preschoolers' academic achievement. *Early Education and Develovment*, 25, 641-660.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 225-235). New York: Guilford.
- Sert Ağır, M. (?). *Çağdaş psikoloji akımları*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi. (<http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/kok/cagdaspsikolojiakimlari.pdf>).
- Sezgin, E. (2016). *Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerin oyun temelli eğitimin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, E. & Demiriz, S. (2015). Davranış düzenleme becerileri ölçme aracı baş-ayak parmakları-dizler-omuzlar (BADO) görevlerinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 7, 52-71.
- Sezgin, E. & Demiriz, S. (2016). Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin (ÇODDÖ) Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 702-718.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T. & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.
- Solomon, T., Plomandon, A., O'Hara A., Finch, H., Goco, G., Chapan, P., ...& Tannock, R. (2018). A cluaster randomized-cotrolled trial of the impact of the tools of the mind curriculum on self-regulation in Canadian preschoolers. *Clinical Trial*, 17, 1-18.
- Sop, A. (2016). *Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz düzenlemenin aracılık etkisi ile incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Stuffelbeam, K. K., (2012). *The relationship of peer acceptance, age, gender, ethnicity, and appearance among preschoolers*. Master Thesis. University of Arkansas.
- Sun, J. & Tang, Y. (2017). Maternal scaffolding strategies and early development of self-regulation in chinese preschoolers. *Early Child Development and Care*, 1476-8275.

- Şahin, G. (2015). *Okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerinin ve duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şahin, E. (2005). *Okul öncesi eğitimi, öğretmen adayları ve öğretmenler için uygulama kılavuzu*. Ankara: Anı.
- Şahin, G. (2019). *PDR hizmetleri açısından 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin High/Scope ve MEB programı açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şamlı, H. Ö. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile okul olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şepitci, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şepitci Sarıbaş, M. & Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(63), 867-883.
- Tekin, H. (2018). *Öz düzenleme becerilerinin ilkökula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Temiz, A. (2019). *Okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2), 25–52.
- Tozduman Yaralı, K. & Güngör Aytar, F. A. (2018, Mayıs). *Eleştirel düşünme perspektifinden okul öncesi eğitim programı*. V. International Eurasian Educational Research Congress’de sunulmuş bildiri, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Tozduman Yaralı, K. & Güngör Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(3), 856 - 870.

- Trentacosta, C. J. & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 356-365.
- Tuzcuoğlu, N. (1995). Psikanaliz kuramı ve özellikleri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 275-285.
- Uğur Ulusoy, R. (2018). *Okul öncesi dönem çocukları için duygu düzenleme becerilerine yönelik hazırlanan aile katılımlı eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- UNFPA, (2004). Akran Eğitimi Eğitimci Eğitimi Rehberi (Ö. Karadağ, (Çev.). (http://sagliktagenc.org/zile/uploads/2018/01/Y-PEER_EgitimciEgitimiRehberi.pdf)
- Uykan, E. (2019). *Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişki incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Üçok, S. B. & Öztemur, G. (2019). Psikanalitik kuram: S. Freud. D. Gençtanırım Kurt & E. Çetinkaya Yıldız (Ed.), *Kişilik kuramları: Gerçek yaşamdan kişilik analizi örnekleriyle içinde* (s.66-103). Ankara: Pegem Akademi.
- Üredi, I., & Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(4), 781-811.
- Viglas, M. & Perlman, M. (2017). Effects of a mindfulness-based program on young children's self-regulation, prosocial behavior and hyperactivity. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1150-1161.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.
- Whitebread, D. & Coltman, P. (2010). Aspects of pedagogy supporting metacognition and self-regulation in mathematical learning of young children: evidence from an observational study. *Mathematics Education*, 42, 163-178.
- Yazgan İnanç, B. & Yerlikaya, E. E. (2015). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zimmerman, B. J. (1990) Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

- Zimmerman B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Eds.) *Self-efficacy in societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory in to Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J. & Pons, M. M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.
- Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Caveats and recommendations about self-regulation of writing: A social cognitive rejoinder. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 115-122.

EKLER

EK 1: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 05/04/2019-E.44740


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



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

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 13.02.2019 tarih ve E.20125 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Ayşenur GÜNDÜZ'ün, Doç.Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "*Öz Düzenleme Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerine ve Etkileşimli Akran Oyunlarına Etkisinin İncelenmesi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 12.03.2019 tarih ve 02 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

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

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2019-51

Ek: 1 Liste

4



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

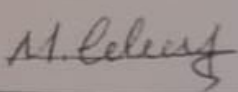
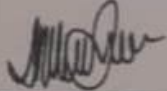
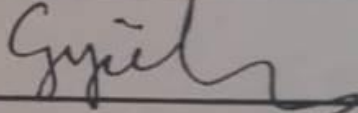
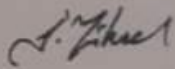
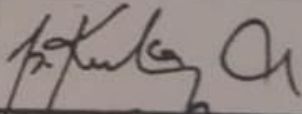
Bilgi için: Burak Çitlak
Birim Evrak Sorumlusu
Telefon No: 0312 229 78 00

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ÖLÇME DEĞERLENDİRME ETİK ALT ÇALIŞMA GRUBU
KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 12/03/2019

TOPLANTI SAYISI : 02

ADI-SOYADI	İMZA
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN BAŞKAN	
Prof.Dr.Cengiz Haluk BODUR	
Prof.Dr.Gallp YÜKSEL	
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL	
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN	KATILAMADI
Prof.Dr.Cevriye Temel GENCER	KATILAMADI
Doç.Dr.İsmail KARAKAYA	
Doç.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA	

EK 2: Uygulama İzni



T.C.
ÇANKIRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 57270673-60.04-E.15180434
Konu : Araştırma İzni

23/08/2019

VALİLİK MAKAMINA

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı Doktora öğrencisi Ayşenur GÜNDÜZ'ün Prof. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "Öz Düzenleme Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerine ve Etkileşimli Akran Oyunlarına Etkisinin İncelenmesi" isimli tez çalışması komisyonumuz tarafından incelenmiştir.

Gerçekleştirilecek olan çalışmanın 10 ders saatini aşmaması, eğitim öğretimi aksatmaması ve yalnızca kulüp saatleri içerisinde gerçekleştirilmesi ayrıca araştırma çalışması sonuçlandırıldıktan sonra bir nüshanın müdürlüğümüze iletilmesi koşuluyla gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Muammer ÖZTÜRK
Millî Eğitim Müdürü

EK:

- 1-Araştırma Değerlendirme Formu
- 2-Anket Formu

OLUR

23/08/2019

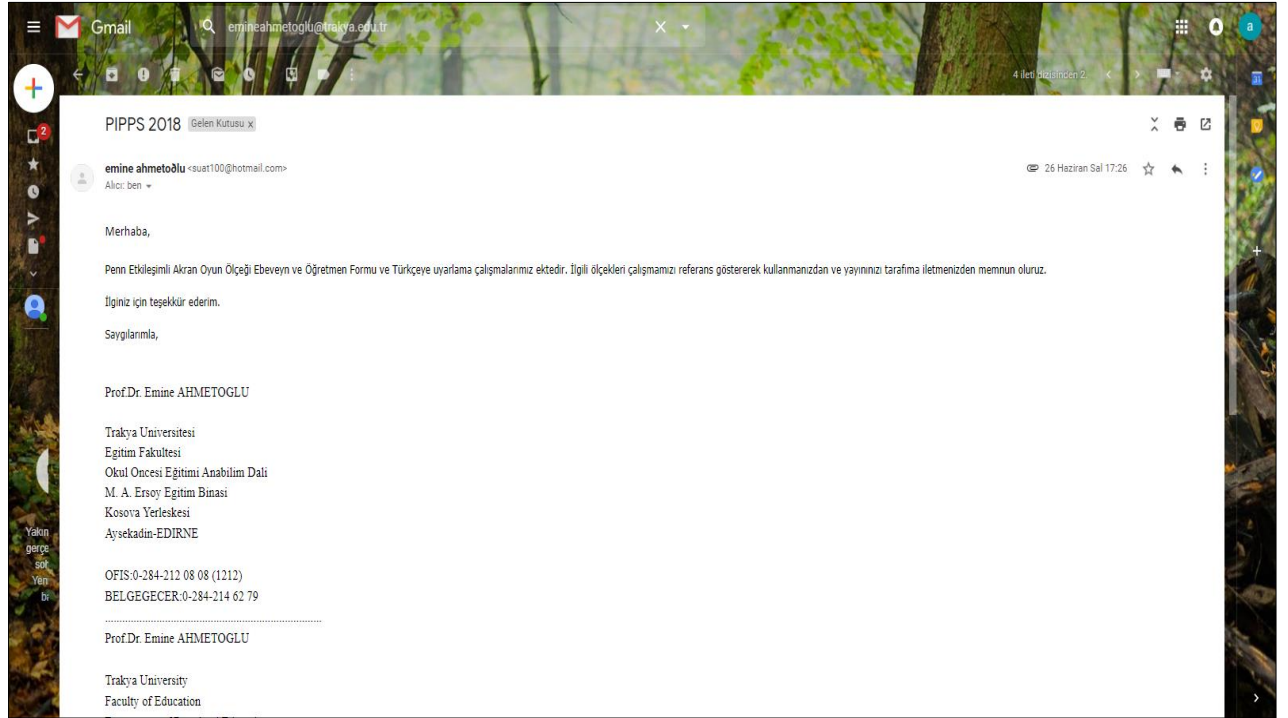
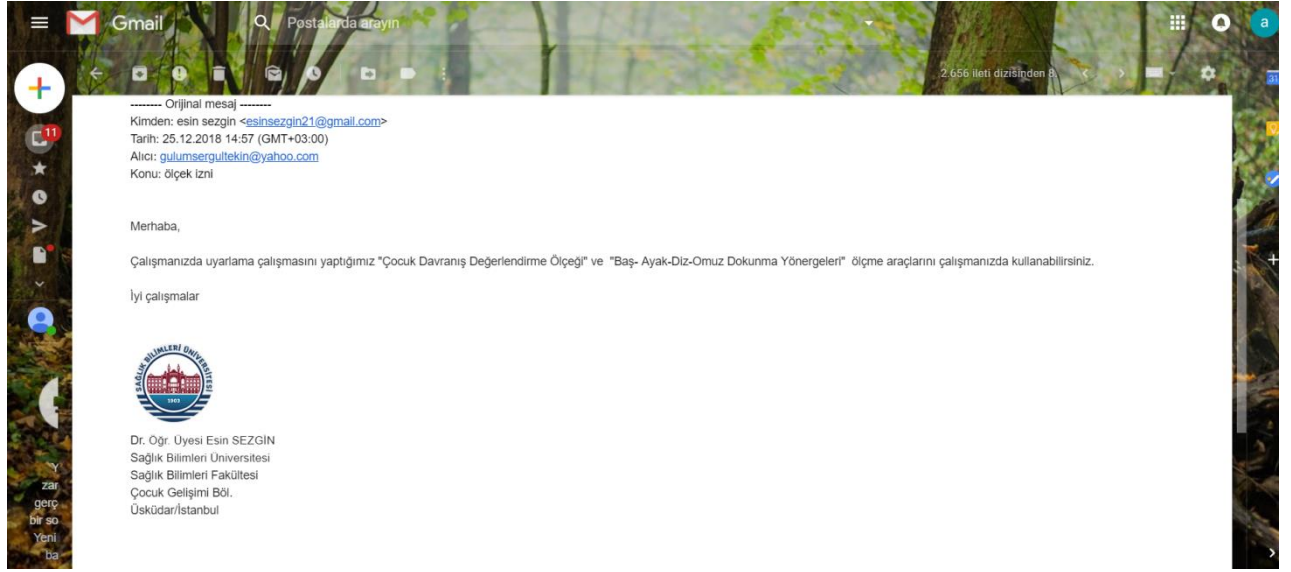
Abdullah ASLANER
Vali Vekili

Cumhuriyet Mh. Park Sok. Hükümet Konağı K:2
Elektronik Ağ: <http://cankiri.meb.gov.tr>
e-posta: arge18@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Safiye YILDIRIM:V.H.K.İ
Tel: (0 376) 213 13 34
Faks: (0 376) 213 10 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 94-4602-3ea7-999a-bd58 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3:Ölçek Kullanım İzinleri



EK 4: BADO Kullanım Sertifikası

Head-Toes-Knees-Shoulders ONLINE TRAINING

Certificate of Completion

Ayşenur Gündüz

This certifies that the above named individual has completed the online HTKS Training. The Kindergarten Readiness Research Team has been notified that you have completed the training. Please contact kreadiness@oregonstate.edu if you have any questions.



Megan McClelland, Ph.D.
Katherine E. Smith Healthy Children and Families Professor
Human Development and Family Sciences

Oregon State
UNIVERSITY

EK 5: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “ÖZ DÜZENLEME EĞİTİM PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNE VE ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUNLARINA ETKİSİ” adıyla, 2019-2020 eğitim öğretim yılı tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Uygulanacak eğitimin çocukların öz düzenleme becerileri ve akran oyunları üzerindeki etkisini belirlemektir.

Araştırma Uygulaması:

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. 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 etkilemeyecektir.

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. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

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

Araştırmacı :Bilim Uzmanı Ayşenur GÜNDÜZ

İletişim bilgileri :05

ays

gmail.com

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

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 6: Genel Bilgi Formu

Değerlendirdiğiniz çocuğun;

1. Cinsiyeti: Erkek () Kız ()

2. Kendisi dâhil kardeş sayısı:

3. Annesinin Öğrenim Durumu:

Okur-yazar Değil ()

Okur-Yazar-İlkokul Mezunu ()

Ortaokul Mezunu ()

Lise Mezunu ()

Üniversite Mezunu ()

4. Babasının Öğrenim Durumu:

Okur-yazar Değil ()

Okur-Yazar-İlkokul Mezunu ()

Ortaokul Mezunu ()

Lise Mezunu ()

Üniversite Mezunu ()

5. Annesinin Mesleği:

6. Babasının Mesleği:

EK 7: BADO Örnek Maddeler

	Yanlış	Kendi kendini düzeltme	Doğru
11. Başına dokun	0 (ayak parmakları dışında)	1	2 (ayak parmakları)
12. Ayak parmaklarına dokun	0 (baş dışında)	1	2 (baş)
13. Dizlerine dokun	0 (omuzlar dışında)	1	2 (omuzlar)

EK 8: ÇODDÖ Örnek Maddeler

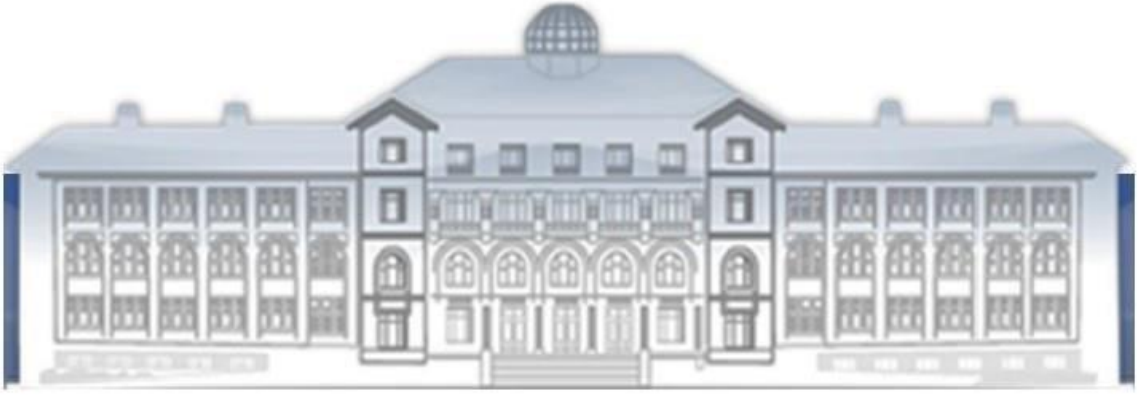
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla/Çoğunlukla	Her zaman
4. Kendisini zorlayacak yeni görevleri dener.	1	2	3	4	5
5. Bir görev üzerinde çalışırken dikkatini toplar; çevresindeki diğer aktiviteler yüzünden kolayca dikkati dağılmaz.	1	2	3	4	5
9. Bir görevde kendi yaptığı hataları görür ve düzeltir.	1	2	3	4	5

EK 9: PENN Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Örnek Maddeler

	Hiçbir zaman	Nadiren	Sık sık	Her Zaman
4. Sırasını beklemez				
5. Oyun grubunun dışında gezinir				
12. Akran çatışmalarını yatıştırmaya yardımcı olur				
26. Oyun esnasında olumlu duygular gösterir (örn., gülümser, kahkaha atar)				
27. Fiziksel olarak saldırgandır.				
	Hiçbir zaman	Nadiren	Sık sık	Her Zaman

EK 10: Etkinlik Örneği

Etkinlik	4.2. İskelet		
Etkinlik türü	Müzik & Hareket & Oyun & Fen		
Sözcükler:	İskelet, kemik, eklem.		
Materyaller:	Sayma çubukları, iskelet sistemi maketi/görseli, kartlar, a4 kâğıtları		
Kazanım ve Göstergeler			
Bilişsel gelişim	Sosyal-duygusal gelişim	Psikomotor gelişim	Öz bakım
Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir (MEB, 2013). Göstergeler: - Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır. - Hedefe ulaşmaya kadar dikkatini sürdürür (Ek Gösterge). Kazanım 2. Algıladıklarını hatırlar (MEB, 2013). Göstergeler: - Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. - Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.	Kazanım 2. Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler (MEB, 2013). Göstergeler: - Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir. - Başladığı işi bitirmek için sebat eder (Ek Gösterge). - Kendisini zorlayacak yeni görevleri dener (Sezgin, 2016). - Yaptığı hatalarını fark eder (Sezgin, 2016). - Yaptığı hataları düzeltir (Sezgin, 2016). Kazanım 11: Heyecan ve kaygı yaratan baskı durumlarında sakin kalır (Ek Kazanım). Göstergeler: - Baskı altında hissettiği duyguları söyler. - Baskı altında sakin kalır.	Kazanım 1. Denge hareketleri yapar (MEB, 2013). Göstergeler: - Ağırlığını bir noktadan diğerine aktarır. - Atlama, konma, başlama, durma ile ilgili denge hareketlerini yapar. - Bireysel ve eşli olarak denge hareketleri yapar.	Kazanım 3. Sağlığı ile ilgili önlemler alır (MEB, 2013). Göstergeler: - Sağlığını korumak için yapması gerekenleri söyler. - Sağlığına dikkat etmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları açıklar.
Uygulama Süreci: Eğitimci “Sağ El İçeriye” şarkısı ile çocukları karşılar. Şarkı sözlerine uygun hareket ederek, çocukların da hareketleri yapmalarına rehberlik eder. Çocuklarla şarkının sözleri ve hareketleri hakkında sohbet edilir. Bu hareketleri iskelet sistemimizdeki kemikler ve eklem sayesinde yapabildiğimiz belirtilir. İskelet sistemi maket ya da resim ile gösterilerek iskelet sistemi ve görevleri ile ilgili bilgi verilir. Sağlıklı bir vücut ve sağlam kemikler için sahip olunması gereken beslenme alışkanlıkları hakkında sohbet edilir. Farklı vücut pozisyonlarındaki çöp adamların bulunduğu kartlar gösterilerek bir oyun oynanacağı açıklanır. Her çocuk kutudan bir kart seçer. Kartı 5 saniye inceledikten sonra uyarı sesi ile birlikte kartı cebine koyar. Parkuru geçerek masaya ulaşır. Kendi ne ait olan kâğıt üzerinde sayma çubuklarını kullanarak kartta gördüğü çöp adamı oluşturur. Oluşturulan çöp adamların pozisyon ve renginin kart ile uyushup uyushmadığı kontrol edilir. Hatalar düzeltilir. Kartlar tekrar karıştırılarak oyun ilgiye göre devam ettirilir.			
Değerlendirme: Çocuklardan kartlarda bulunan çöp adamlardan hatırladıklarını çizmeleri istenir.			



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR