



**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİ İLE OKUL OLGUNLUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Hacı Ömer ŞAMLI

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Haziran, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24(yirmi dört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Hacı Ömer

Soyadı : ŞAMLI

Bölümü : Okul Öncesi Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Okul Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı: The Examination of the Relationship Between Preschool Children's Self-Regulation Skills and School Readiness Levels

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazarın Adı Soyadı: Hacı Ömer ŞAMLI

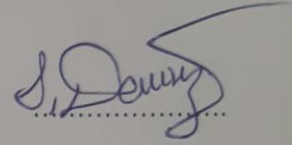
İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hacı Ömer ŞAMLI tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Okul Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

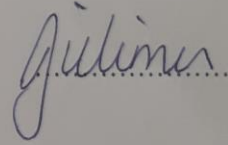
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi SERAP DEMİRİZ

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)



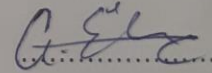
Başkan: Doç. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Hatice Gözde ERTÜRK KARA

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)



Tez Savunma Tarihi: 19.06.2019

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

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırma süresince bilimsel deneyim ve bilgisinden yararlandığım, tez süresi boyunca değerli görüş ve önerilerini esirgemeyerek bana rehberlik eden, beni her zaman ve her konuda iyiye yönlendiren, motive olmama yardımcı olan ve bana model olan değerli danışmanım Sayın Dr. Öğretim Üyesi Serap DEMİRİZ' e saygılarımı sunar ve teşekkür ederim.

Çalışmamda kullandığım ölçeğin izni konusunda destek olan Dr. Öğretim Üyesi Serap DEMİRİZ hocama ve Dr. Öğretim Üyesi Esin SEZGİN 'e teşekkür ederim. Ayrıca değerli katkıları ve ilgileri için jüri üyeleri Doç. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN ve Dr. Öğretim Üyesi Hatice Gözde ERTÜRK KARA hocalarıma çok teşekkür ederim. Verilerin analizinde ve istatistikleri yapmamda değerli görüşlerini paylaşan Dr. Sami PEKTAŞ'a teşekkür ederim.

Ve her zaman en büyük destekçim olan çekirdek ve geniş ailem... Çalışmamın her aşamasında her zaman yanımda olan ve desteğini hiç esirgemeyen biricik eşim Hatice ŞAMLI 'ya; beni bugünlere getiren annem Fatma ŞAMLI 'ya ve benim için doğruluğun ve dürüstlüğün timsali olan babam Zekeriya ŞAMLI 'ya; sevgisini ve desteğini her zaman hissettiğim kız kardeşim Kübra ŞAMLI 'ya çok teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimi süresince maddi ve manevi her türlü desteklerinden dolayı Hikmet DURSUN 'a teşekkür ederim.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE OKUL OLGUNLUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Hacı Ömer ŞAMLI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran, 2019

ÖZ

Bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve okul olgunluklarının belirlenmesi, öz düzenleme ile okul olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2016-2017 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinin üç merkez ilçesi olan Haliliye, Eyyübiye, Karaköprü’de bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesinde yer alan 275 çocuk (143 kız, 132 erkek) katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak çocuklara ve ailelere ilişkin bilgileri toplamak için “Kişisel Bilgi Formu”, çocukların öz-düzenleme becerileri kapsamında dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol beceri düzeylerini belirlemek için “Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)”, okul olgunluk düzeylerini belirlemek için “Metropolitan Okul Olgunluk Testi” kullanılmıştır. Verilerin analizinde “Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” ve “T-testi” kullanılmıştır. ANOVA

testi sonrasında farklılıkları belirlemek için tamamlayıcı Post-Hoc analizi olarak Scedge testi kullanılmıştır. Çocukların BADO-DY 'ni gerçekleştirme düzeyleri ile genel olgunlukları arasındaki ilişkiye Pearson korelasyon analizi ile bakılmıştır. Araştırma sonucunda öz-düzenleme beceri düzeylerinde çocuğun cinsiyetine, kaçınıcı çocuk olduğuna ilişkin anlamlı bir fark oluşmazken; çocuğun öğrenim gördüğü kurum türüne, anne-babanın öğrenim durumuna, anne-babanın çalışmasına, kardeş sayılarına göre anlamlı bir fark oluştuğu saptanmıştır. Okul olgunluğunda ise çocuğun kaçınıcı çocuk olduğu, kardeş sayılarına ilişkin anlamlı bir fark oluşmazken; çocuğun cinsiyetine, öğrenim gördüğü kurum türüne, anne-babanın öğrenim durumuna, anne-babanın çalışmasına göre anlamlı bir fark oluştuğu saptanmıştır. Öz-düzenleme düzeyleri ile okul olgunluğu arasında pozitif yönde yüksek düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz düzenleme, Dikkat, Çalışma belleği, Engelleyici kontrol, Okul olgunluğu, Okul öncesi dönem

Sayfa Adedi:155

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi SERAP DEMİRİZ

**THE EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN
PRESCHOOL CHILDREN’S SELF REGULATION SKILLS AND
SCHOOL READINESS LEVELS**

(Master's Thesis)

Hacı Ömer ŞAMLI

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2019

ABSTRACT

This thesis study aimed to determine the preschoolers’ self-regulation and school readiness and to investigate the relationship between their behavioral self-regulation and school readiness. During 2016-2017 academic year, 275 children (143 female, 132 male) attending to kindergartens and nursery classes of elementary schools located in Haliliye, Eyyubiye and Karaköprü districts of Şanlıurfa / Turkey were included in the study. In order to collect data, “Demographical Information Form” and Head-Foot-Knee-Shoulder Touch-Up Guidelines (HFKS-TG) to determine children's self-regulation in terms of attention, working memory and inhibitory control skill levels; together with The Metropolitan Readiness Test (MRT) to determine children’s school readiness levels were all used. “One-way analysis of variance (ANOVA)” and “T-test” and were used to analyze the data. As a result of the study, there was no significant difference between the self-

regulation skill levels and gender and birth order of the child whereas significant difference was found out in terms of the type of the preschool center, educational status of the parents, employment status of the parents and number of siblings. As for school readiness, it was found out that there was no significant differences in terms of the birth order of the child and number of siblings, however there was a significant difference in terms of gender, the type of the preschool center, educational status of the parents, employment status of the parents. In addition, a significantly positive and approximately high-level correlation between self-regulation levels and school readiness was found out as a result.

Keywords: Self regulation, Attention, Working memory, Inhibitory control, School readiness, Preschool children

Page Number:155

Supervisor: Dr. Faculty Member SERAP DEMİRİZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	3
1.3.Araştırmanın Önemi.....	5
1.4.Sınırlılıklar.....	7
1.5.Varsayımlar	7
1.6.Tanımlar	7
BÖLÜM II	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1.Öz Düzenleme	9

2.1.1.Kuramlara Göre Öz düzenleme	11
2.1.1.1.Davranışçı Kurama Göre Öz düzenleme.....	11
2.1.1.2.Psikoanaltik Kurama Göre Öz Düzenleme	11
2.1.1.3.Bilişsel Gelişim Kuramına Göre Öz Düzenleme	12
2.1.1.4.Sosyal Bilişsel Kurama Göre Öz Düzenleme	12
2.1.1.5.Sosyal-Kültürel Kurama Göre Öz Düzenleme	13
2.1.2.Öz Düzenlemenin Boyutları	13
2.1.2.1.Yürütücü işlevler.....	14
2.1.2.2.Dikkat.....	16
2.1.2.3.Çalışma Belleği.....	18
2.1.2.4.Engelleyici Kontrol.....	20
2.1.3.Çocuklarda Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişimi	21
2.1.4.Öz Düzenlemeyi Etkileyen Faktörler	24
2.2.Okul Olgunluğu.....	27
2.2.1.Okul Olgunluğuna Temel Olan Gelişim Alanları	29
2.2.2.Okul Olgunluğunda Rol Oynayan Temel Faktörler	30
2.2.2.1.Fizyolojik Faktörler.....	30
2.2.2.2.Zekâ Faktörü.....	32
2.2.2.3.Çevresel Faktörler.....	33
2.2.2.4.Duygusal Faktörler	35
2.2.3.Okul Öncesi Eğitimin Okul Olgunluğuna Etkisi.....	36
BÖLÜM III	39
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	39
3.1.Öz Düzenlemeyle İlgili Araştırmalar	39
3.2.Okul Olgunluğuyla İlgili Araştırmalar	51
3.3.Öz Düzenleme Becerileri ile Okul Olgunluğu Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar.....	61

BÖLÜM IV	66
YÖNTEM.....	66
4.1.Araştırma Modeli.....	66
4.2.Evren ve Çalışma Grubu.....	67
4.3.Verİ Toplama Araçları	70
4.3.1.Kişisel Bilgi Formu.....	70
4.3.2. Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY).....	70
4.3.3.Metropolitan Okul Olgunluk Testi.....	71
4.4.Verilerin Toplanması.....	73
4.5.Verilerin Analizi.....	74
4.6.Çalışmada Dikkate Alınan Etik İlkeler.....	76
BÖLÜM V.....	77
BULGULAR ve TARTIŞMA.....	77
5.1. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular	77
5.2. Çocukların Okul Olgunluğuna İlişkin Bulgular	88
5.3. Çocukların Davranışsal Öz-Düzenleme Becerileri İle Okul Olgunluğu Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	104
BÖLÜM VI	106
SONUÇ ve ÖNERİLER	106
6.1.Sonuçlar	106
6.1.1.Çocukların ve Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar	106
6.1.2. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Sonuçlar	107
6.1.3. Çocukların Okul Olgunluğuna İlişkin Sonuçlar	108
6.1.4. Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Okul Olgunluğu Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar	110
6.2.Öneriler.....	110

6.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler	110
6.2.2. Araştırmalara İlişkin Öneriler.....	111
KAYNAKLAR	112
EKLER.....	134
EK 1. Baş-Ayak-Diz-Omuza- Dokunma Yönergeleri (BADO-DY) İzni.....	135
EK 2. Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni	136

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çocukların ve Ebeveynlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	68
Tablo 2. Metropolitan Olgunluk Testi Puanlaması	73
Tablo 3. Çocukların Ölçeklerden Aldıkları Puanların Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerler	75
Tablo 4. Çocukların BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	78
Tablo 5. Çocukların Cinsiyetlerine Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	78
Tablo 6. Çocukların Öğrenim Gördüğü Kurumun Türüne Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	79
Tablo 7. Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etmeden Önce Bakım Sağlayan Kişiye Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	80
Tablo 8. Çocukların Kardeş Sayılarına Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	81
Tablo 9. Çocukların Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	82
Tablo 10 Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	84
Tablo 11. Çocukların Annelerinin Çalışma Durumlarına Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	86

Tablo 12. Çocukların Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	87
Tablo 13. Çocukların Metropolitan Okul Olgunluk Testine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	89
Tablo 14. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Metropolitan Okul Olgunluk Seviyeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	90
Tablo 15. Çocukların Öğrenim Gördüğü Kurumun Türüne Göre Metropolitan Okul Olgunluk Seviyeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	91
Tablo 16. Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etmeden Önce Bakım Sağlayan Kişiye Göre Metropolitan Okul Olgunluk Seviyeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	93
Tablo 17. Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Metropolitan Okul Olgunluk Seviyeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	95
Tablo 18. Çocukların Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre Metropolitan Okul Olgunluk Seviyeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	96
Tablo 19. Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Metropolitan Okul Olgunluk Seviyeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	98
Tablo 20. Çocukların Annelerinin Çalışma Durumlarına Göre Metropolitan Okul Olgunluk Seviyeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	100
Tablo 21. Çocukların Bababalarının Öğrenim Durumlarına Göre Metropolitan Okul Olgunluk Seviyeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	102
Tablo 22. Çocukların BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeyleri İle Metropolitan Okul Olgunluk Seviyeleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	104

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Çocukların ve Ebeveynlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları.....	69
--	----

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
BADO-DY	Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri
HTKS	Head-Toes-Kness-Shoulders Task
SPSS	Statistical Package for Social Sciences

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Son otuz yıl içerisinde çocuklardaki bilişsel ve sosyal gelişimi anlama konusunda ciddi ilerlemeler kaydedilmiştir. Özellikle çocuğun akademik başarılarını inceleyen araştırmalar çocuk, okul, ev ve sosyokültürel kapsamda yer alan çeşitli ve birbirinden etkilenen faktörlerin, erken dönemde başlayıp, tüm okul yaşamı boyunca devam eden sosyal, matematik, okuma-yazma ve dil becerilerine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur (Morrison, Bachman & Connor, 2005). Öz düzenleme de bu faktörlerden bir tanesidir ve öz düzenleme bu noktada çocukların erken dönem okul başarılarıyla ilgili tahminde bulunulmasını sağlayan önemli becerilerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. (Gilliam & Shahrar, 2006). Öz düzenleme, bir kişinin bilme yetisini, duygularını ve davranışlarını kontrol etme, yönetme ve planlamasında yer alan ve edinilen, yönelimsel becerilerin bileşimini ifade eder (Schunk & Zimmerman, 1997). Öz düzenleme becerileri anne, çocuğun bakımını sağlayan kişiler ve çocuğun etrafındaki diğer önemli kişilerin çocuğun gidişatını yapılandığı ve şekillendirdiği sosyal etkileşimler ve erken dönem tecrübeleri sayesinde gelişir (Kopp, 1982). Yapılan araştırmalara bakıldığında çocuğun hayatında kritik dönem olarak görülen okul öncesi dönemin çocuğun öz düzenleme gelişimini

desteklemede anahtar rol oynadığı görülmektedir. Bu bakımdan çocukların öz düzenleme gelişiminin desteklemesi adına öz düzenleme becerilerini etkileyen faktörlerin bilinmesi önemlidir (Merz vd. 2014). Öz düzenlemenin başarılı şekilde gelişmesi çocuk faktörleri ve eğilimlerin yanı sıra çevresel etkilere ve etkileşimlere de bağlıdır. Ardila, Rosselli, Matute ve Guajardo (2005) yaptıkları araştırmada çevresel faktör olarak ele alınan ebeveynlerin öğrenim durumlarının çocuğun yürütücü işlev ve öz düzenleme becerileri ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yürütücü işlevle yakından ilişkili olan ve açık davranışlarda bilişsel süreçlerin yönetimi ve dışavurumu olarak ifade edilen davranışsal öz düzenleme becerisi karşımıza çıkmaktadır. Başkalarını anlamak ve onların ne söylediğiyle ilgilenmek, bilgileri gerekli zamanlarda hatırlamak ve kullanmak, motor aktivitelerini yönetmek ve hedefe ulaşmada ısrarcı davranmak uyumlayıcı davranışsal düzenlemenin göstergeleridir (McClelland, Cameron, Wanless & Murray, 2007). Tominey ve McClelland (2011) erken çocukluk döneminde davranışsal öz-düzenleme becerilerinden yoksun olan çocukların, örgün eğitimleri boyunca düşük akademik başarı gösterme riski taşıdıklarını ifade etmektedir. Davranışsal öz-düzenleme beceri gelişimleri yüksek olan çocukların özellikle okul ortamında, sınıf kurallarına daha iyi uyum sağladığı ve öğrenme fırsatı bulabildiği görülmektedir (Sezgin, 2016).

Öz düzenleme becerileriyle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında öz düzenlemenin diğer değişkenlerle olan ilişkisi, öz düzenleme ile dil becerisi arasındaki ilişki, öz düzenleme ile akademik başarı arasındaki ilişki, öz düzenleme ile okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki, anne-çocuk arasındaki bağlanma biçiminin öz düzenleme ile olan ilişkisi, öz düzenleme anne-baba tutumlarıyla olan ilişkisi, öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki, ilkökula uyum ile davranış düzenleme becerisi arasındaki ilişkisi, öz düzenleme ile duygusal zekâ arasındaki ilişkilerinin incelendiği görülmektedir (Akawi 2011, Aktan, 2012; Aydın, 2018; Bayındır, 2016; Ertürk, 2013; Güdücübaşı, 2012; Karabacak, 2014; Karakurt, 2019; Kaufman, Grimm, Cruby, Nathanson ve Brock, 2009; Kochanska, Philibert ve Barry 2009; Öztürk, 2017;

Raver vd. 2011; Sektnana, McClelanda, Acocka ve Morrison 2010; Sezgin ve Demiriz, 2016; Suchodolets, Trommsdorff, Heikampa, Wieber ve Gollwitzer, 2009; Temiz, 2019; Torres 2011; Von-Suchodoletz vd., 2013; Wanless vd. 2011; Yılmaz, 2016).

Çocuğun akademik başarısında etkisi olan bir diğer faktör ise okul olgunluğudur. Okul olgunluğu, çocuğun zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal yönden belirli bir düzeye gelerek okul hayatında kendisinden beklenenleri başarabilmesi için gerekli olgunluğa erişebilmesidir. Okul olgunluğuna erişmiş çocuklar kendilerinden beklenenleri güçlük çekmeden gerçekleştirebildikleri için okula karşı olumlu tutumlar geliştireceklerdir. Birinci sınıfa başlamış ancak yeterli okul olgunluğuna erişmemiş çocukların kendilerine güvenleri ve öğrenme motivasyonu düşük olacaktır (Terakki Vakfı Okulları-PDR, 2007). Okul olgunluğu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; okul olgunluğunun değişkenlerle olan ilişkileri ve sosyoekonomik düzeyin okul olgunluğuna etkisi; okul öncesi eğitimin okul olgunluğuna etkisi; Montessori yönteminin okul olgunluğuna etkisi; sosyal becerilerin okul olgunluğuna etkisi gibi konuların incelendiği görülmektedir (Cinkılıç, 2009; Çataloluk, 1994; Çıkrıkçı, 1999; Görmez, 2007; Kayılı, 2010; Oktay, 1983; Özaslan, 2014; Tunçeli & Akman 2014; Uyanık Balat, 2003; Ülkü, 2007; Yazıcı, 2002).

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde öz düzenleme ve okul olgunluğunun birçok farklı beceri ve değişkenlerle olan ilişkisi incelenmiş ancak bu iki beceri arasında nasıl bir ilişkinin olduğu incelenmemiştir. Bu nedenle bu araştırmada çocukların öz düzenleme becerileri ve okul olgunluğunun bazı değişkenlerle olan ilişkisi incelenmiş olup ve öz düzenleme becerileri ile okul olgunluğu aralarındaki ilişki incelenmiştir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırma, çocukların öz-düzenleme becerileri ile okul olgunluğunun bazı değişkenlere göre incelenmesi ve davranışsal öz-düzenleme becerileri ile okul olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile yapılmıştır.

Araştırmanın bu temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1) Okul öncesi dönemdeki çocukların dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol becerilerini içeren öz düzenleme becerileri ne düzeydedir?

2) Okul öncesi dönemdeki çocukların dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol becerilerini içeren öz düzenleme becerileri;

- a) Cinsiyetine,
- b) Öğrenim gördüğü kurum türüne,
- c) Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeden önce bakım sağlayan kişiye,
- d) Kardeş sayısına,
- e) Kaçınıcı çocuk olduğuna,
- f) Anne öğrenim durumuna,
- g) Anne çalışma durumuna,
- h) Baba öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

3) Okul öncesi dönemdeki çocukların okul olgunlukları ne düzeydedir?

4) Okul öncesi dönemdeki çocukların okul olgunluk düzeyleri;

- a) Cinsiyetine,
- b) Öğrenim gördüğü kurum türüne,
- c) Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeden önce bakım sağlayan kişiye,
- d) Kardeş sayısına,
- e) Kaçınıcı çocuk olduğuna,
- f) Anne öğrenim durumuna,
- g) Anne çalışma durumuna,
- h) Baba öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

5) Okul öncesi dönemdeki çocukların dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol becerilerini içeren öz düzenleme becerileri ile okul olgunluğu arasındaki ilişki ne düzeydedir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Bronson (2000) öz-düzenlemenin çocuğun gelişiminde merkezi bir role sahip olduğunu, okul öncesi dönemde hızlı gelişim gösterdiğini ifade etmektedir. Öz düzenlemenin alt boyutu olan davranışsal öz düzenleme de bireyin iyi oluşunda ve hayat boyu başarılı olmasında önemli rol oynamaktadır (McClelland vd., 2014). Okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerilerinin desteklenebilmesi için bu becerinin değerlendirilmesi (Sezgin ve Demiriz, 2016) ve çeşitli değişkenlerle olan ilişkisinin incelenmesi gerekmektedir. Öz düzenleme becerileriyle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında öz düzenlemenin diğer değişkenlerle olan ilişkisi, öz düzenleme ile akademik başarı arasındaki ilişki, öz düzenleme ile okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki, anne-çocuk arasındaki bağlanma biçiminin öz düzenleme ile olan ilişkisi, öz düzenleme anne-baba tutumlarıyla olan ilişkisi, öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki, ilkökula uyum ile davranış düzenleme becerisi arasındaki ilişki, öz düzenleme ile duygusal zekâ arasındaki ilişkilerinin incelendiği görülmektedir (Akawi 2011, Aktan, 2012; Aydın, 2018; Bayındır, 2016; Ertürk , 2013; Güdücübaşı, 2012; Karabacak, 2014; Kaufman, Grimm, Cruby, Nathanson ve Brock, 2009; Kochanska, Philibert ve Barry 2009; Öztapak, 2017; Raver vd. 2011; Sektnana, McClellanda, Acocka ve Morrison 2010; Sezgin ve Demiriz, 2016; Suchodolets, Trommsdorff, Heikampa, Wieber ve Gollwitzer, 2009; Temiz, 2019; Torres 2011; Von-Suchodoletz vd., 2013; Wanless vd. 2016; Yılmaz, 2016).

Okul olgunluğu ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında ise sosyoekonomik düzeyin okul olgunluğuna etkisi; okul öncesi eğitimin okul olgunluğuna etkisi; Montessori yönteminin

okul olgunluğuna etkisi; sosyal becerilerin okul olgunluğuna etkisi gibi konular ele alınmıştır (Çataloluk, 1994; Çıkrıkçı, Cinkılıç, 2009; 1999; Görmez, 2007; Kayılı, 2010; Oktay, 1983; Özaslan, 2014; Tunçeli & Akman 2014; Uyanık Balat, 2003; Ülkü, 2007; Yazıcı, 2002). Yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında bu iki beceri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Akawi, 2011, Bierman, Nix, Greenberg, Domitrvich ve Blair, 2008; Calkins ve Williford, 2009; McCleand vd., 2007; Raver, 2011; Torres, 2011).

Alan yazını tarandığında Türkiye’de yapılan araştırmalarda öz düzenleme ile okul olgunluğu arasında nasıl bir ilişkinin olduğu araştırılmamıştır. Bu araştırmanın sonucunda öz düzenleme ile okul olgunluğunun bazı değişkenlerle olan ilişkisini belirleyerek öz düzenleme ve okul olgunluğu arasında nasıl bir ilişki olduğunun ortaya konulması çalışmaya özgünlük katarken alan yazınına da katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Öz düzenleme ve okul olgunluğu dikkate alınarak okul öncesi eğitim programında düzenlemelere gitmede yol gösterici olacağı düşünölmektedir. Aileye ilişkin değişkenlerle öz-düzenleme becerisi ve okul olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi aileye yönelik olarak yapılan müdahale çalışmalarına yol gösterici olabilir. Konuya yönelik farkındalığın artmasıyla okul öncesi eğitiminde yer alan etkinliklerde gerekli düzenlemeler yapılabilir böylece çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimine ve okul olgunluk düzeylerine daha fazla katkı sağlanabilir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında geliştirilmiş olan önerilerin araştırmacılara, öğretmenlere ve annelere rehber olacağı düşünölmektedir.

1.4.Sınırlılıklar

Araştırmanın kapsamı ve sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir.

1. Araştırma Şanlıurfa il merkezinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıfına devam eden 48-60 ay çocukları ile sınırlıdır.
2. Araştırma normal gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.
3. Araştırma “Kişisel Bilgi Formu”, “Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)” ve “Metropolitan Okul Olgunluk Testi” nden elde edilen verilerle sınırlıdır.
4. Araştırmadan elde edilen sonuçlar araştırmaya alınan çocuklar ile sınırlıdır.

1.5.Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları aşağıda sıralanmıştır.

1. Okul öncesi çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri “Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)” ile okul olgunluğunun ise “Metropolitan Okul Olgunluk Testi” ile ölçüldüğü varsayılmıştır.
2. Çalışma grubundaki çocukların normal gelişim gösterdikleri varsayılmıştır.

1.6.Tanımlar

Öz-düzenleme (Self-Regulation) : Öğrencilerin öğrenme sürecinde kendi hedeflerini belirledikleri, belirledikleri hedefler doğrultusunda da davranışlarını, güdülerini, bilişlerini düzenledikleri ve gözlemledikleri etkin ve yapıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000).

Yürütücü işlev (Executive Function) : Amaca yönelik olan etkinlikleri planlamak ve yönetmek amacıyla dikkati, çalışan belleği ve önleyici kontrol ile ilişkili olarak çalışan bilişsel bir yapıdır (Blair, 2002).

Dikkat (Attention) : Kişinin dış ortamdan gelen dikkat dağıtıcı unsurları göz ardı ederek gerçekleştirilen göreve odaklanma yeteneğidir (Matthews, Cameron Ponitz & Morrison, 2009).

Çalışma Belleği (Working Memory) : Kavrama, öğrenme ve muhakeme gibi karmaşık görevler için gerekli olan bilginin geçici olarak depolanması ve kontrol edilmesinden sorumlu olan alandır (Baddeley, 2000).

Engelleyici Kontrol (İnhibitory Control) : Bireyin uygun davranışı göstermek amacıyla uygun olmayan davranışı engellemesidir (Carver & Scheier, 2011).

Okul Olgunluğu: Çocuğun kendisinden beklenen okul öğrenmelerini gerçekleştirebilmesi için psikomotor, bilişsel, sosyal ve duyuşsal açıdan belirli bir gelişim düzeyine sahip olmasıdır (Ülkü, 2007).

Hazır Bulunuşluk: Önceden yapılamayan davranış ve becerilerin yeterli olgunluğa erişilip ve öğrenmeyle etkileşim sonucunda yapılabilir hale gelmesi için gerekli şartların sağlanmasıdır (Arı, 2010).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Öz Düzenleme

Günümüzde bireysel farklılıklar göz önüne alınarak hızlı düşünebilen, yaratıcılığı gelişmiş, bilgiyi öğrenme yollarını öğrenmiş ve yaratıcı bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Umay, 2004, s.166). Bazı öğrenme durumları karşısında bazı öğrenciler çok uzun süre çalışıp başarısız olurken, bazıları ise kısa bir süre çalışarak uzun süre çalışanlara göre daha başarılı olabilmektedir. Bu noktada öğrenme durumları karşısında öğrencinin etkili öğrenme stratejilerini nerede, ne zaman, nasıl ve ne kadar kullanması gerektiğini bilmesi önemlidir (Çiltaş 2011, s.1). Tam bu noktada öz düzenleme kavramı karşımıza çıkmaktadır.

Öz düzenleme Psikoloji, Nöroloji ve eğitim gibi alanlarda farklı şekillerde ifade edilmektedir. Psikoloji alanında çalışma yapan araştırmacılar *benlik düzenleme*, *öz denetim* ve *kendini düzenleme* (Aydın, 2015; Cebioğlu & Aksan, 2016; Ilgaz & Bozbıyık, 2016) ifadelerini kullanırken, eğitim alanında çalışma yapan araştırmacılar ise genellikle *öz-düzenleme* (Güler Yıldız vd., 2014; Fındık Tanrıbuyurdu & Yıldız, 2014; Keleş, 2014; Sezgin & Demiriz, 2015) ifadelerini kullanmışlardır. Eğitimciler tarafından da öz düzenleme çeşitli şekillerde incelenmiştir. Bandura (1986) öz-düzenlemenin sosyal biliş

kuramı açısından, Zimmerman (2002) süreç açısından, Schunk (1994) öz düzenlemeyi yapılan etkinlikler açısından, Boekaerts (1996) öz-düzenlemeyi başarı ve akademik motivasyon açısından incelemiştir.

Schunk ve Zimmerman (1997) öz düzenlemeyi bir kişinin bilme yetisini, davranışlarını ve duygularını kontrol edebilmesinde, yönetebilmesinde ve planlamasında yer alan ve edinilen yönelimsel becerilerin bir bileşimi olarak ifade etmektedirler.

Öz düzenleme, kişinin kendisini tanıması ve kendi başına öğrenebilmesi için uygulamaya koyduğu her türlü işlem, taktik ve stratejiler bütünüdür. Yani kendi hedeflerini belirleyerek ve bu hedeflere ulaşma yolunda kendi çalışma prensipleri yönünde kendini bilişsel motive etme becerisidir (Çiltaş, 2011, s.3).

Öz düzenleme, yaşam döngüsü boyunca çoklu alanlardaki işlevselliğin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir. Öz düzenleyici becerileri ve sınırlamaları, akademik başarı, üstesinden gelme becerisi, psikopatoloji, cinsel açıdan risk taşıyan davranışlar ve bağımlılık dâhil olmak üzere çeşitli pozitif ve negatif sonuçlarla bağlanmıştır. Öz düzenleme, çocuğun adaptasyonu için önemli bir belirleyici etken olarak ifade edilmektedir (Pasalich'den aktaran Sezgin & Demiriz, 2016).

Pintrich (2000) öz düzenlemeyi, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendi hedeflerini belirleyerek bu hedefler doğrultusunda da davranışlarını, güdülerini, bilişlerini düzenledikleri ve gözlemledikleri etkin ve yapıcı bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Zimmerman (2000) öz düzenlemeyi, hedefler belirlemek ve bu hedefleri doğrultusunda stratejiler geliştirerek, geliştirilen stratejilerin sonuçlarının kontrol edilmesi olarak tanımlamıştır. Öz düzenleme, kişinin belirlediği hedeflere ulaşmak için planladığı ve yönlendirdiği eylemler, duygular ve düşüncelerle ilgilidir (Risemberg & Zimmerman, 1992).

Zimmerman (2000) öz düzenleme becerisini, sonradan öğrenilebilecek ve geliştirebilecek yalnız okul hayatıyla sınırlı olmayan bireyin tüm yaşamı boyunca ihtiyaç duyduğu bir beceri olarak ifade etmektedir. Bunun nedeni, öz düzenleme becerileri yüksek olan bireylerin, kendi çabalarıyla bilgiye ulaşp, belirledikleri hedeflere ulaşmak amacıyla uygun olan stratejileri seçip kullanmalarıdır. Bunu gerçekleştiren bireyler yaşamlarındaki öğrenme durumlarının kolay hale gelmesini sağlayacaktır.

2.1.1.Kuramlara Göre Öz düzenleme

2.1.1.1.Davranışçı Kurama Göre Öz düzenleme

Davranışçı yaklaşıma göre öz düzenleme “öğrenilmiş öz kontrol” olarak ifade edilmektedir. Öğrenilmiş öz kontrol, ödül ve ceza döngüleri için gerçekleşen bir yapıdır. Davranışçı yaklaşım kişinin kendi davranışlarını kontrol etmesinden ziyade davranışların çevreden etkilenmesi üzerine odaklanmıştır. Çevresel koşullar davranışın yönünü ve sıklığını belirlemektedir (Bronson 2000). Davranışçı yaklaşıma göre öz kontrolün karşısında dürtüsellik bulunmaktadır. Birey ulaşmak istediği bir hazzı ya da ödülü erteleyebildiği düzeyde öz kontrolü yükselirken bunun tam tersi olarak da ödüle ulaşma isteğini dizginleyemez ve öz kontrol düzeyi düşerse dürtüsel davranışlar sergiler.

2.1.1.2.Psikoanalitik Kurama Göre Öz Düzenleme

Psikoanalitik kuram öz düzenleme gelişimini yapısal model çerçevesinde açıklamaya çalışmıştır. Psikoanalitik kuramın savunucusu olan Freud, dürtülerin ve duygusal ihtiyaçların sonucu olarak öz düzenlemenin ortaya çıktığını savunmaktadır. Kişilerin öz düzenlemeyi hem birbiriyle çelişen hem de birbirini tamamlayan güçler olan id, ego, süperego kontrol altında tutmak için kullanılmaktadır. Psikoanalitik kurama göre, ego geliştikçe öz düzenlemenin gelişiminde de ilerlemeler gerçekleşmektedir (Burger, 2006).

2.1.1.3.Bilişsel Gelişim Kuramına Göre Öz Düzenleme

Piaget çalışmalarında kişinin eylemlerinde ve düşüncelerinde öz düzenleme ve kontrolün görüldüğü ve zihin bileşenlerinde öz düzenlemenin yer aldığını belirtmektedir. Çocuklar kendi eylemlerini, duygularını, düşüncelerini, isteklerini öz düzenleme yeteneklerine sahip olarak geliştirirler. İrade ve istek öz düzenleyici araçlardır (Fox & Riconsceile, 2008). Piaget, bozulan dengeyi yeniden sağlama eğilimi (homeostazi) ile öz düzenleme arasında bir benzerlik kurmaktadır. Biyolojik süreçlerde organizmanın büyümesi ve gelişmesi için homeostazi ne kadar önemliyse, öz düzenleme de çevre ile birey arasında köprü olması açısından bireyin bilişsel gelişimi için o denli önemlidir (Bronson, 2000). Dış çevreden gelen uyarıları özümleyen çocuk kendi mevcut şemalarına uygun değilse denge bozulmaktadır. Bu dengenin bozulması ve uyum sürecinde yeniden dengelenmenin sağlanmasıyla öz düzenleme de gelişmektedir. Öz düzenlemenin alt boyutlarından olan dikkat, duygu ve davranış boyutları da bilişsel gelişime paralel olarak nitelik ve nicelik yönünden gelişim göstermektedir (Bronson, 2000; Senemoğlu, 2012).

2.1.1.4.Sosyal Bilişsel Kurama Göre Öz Düzenleme

Albert Bandura tarafından geliştirilen ve öz düzenleme kavramının eğitim literatürüne girmesinde etkili olan Sosyal Öğrenme Kuramına göre birey, çevre ve davranış olmak üzere üç temel bileşenin birbiriyle etkileşimi sonucu öğrenme meydana gelmektedir (Sakız & Özdemir, 2014). Bundan dolayı öz düzenleme doğrusal olmayan birbirini sürekli etkileyen bu üç temel bileşenin etkileşimiyle oluşmaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre öz düzenleme öz gözlem, öz yargı ve öz tepki süreçlerini kapsamaktadır. Bireyin gerçekleştirmiş olduğu davranışın farkında olması öz gözlem olarak ifade edilirken, bireyin önceden belirlediği hedeflere ne düzeyde eriştiğini değerlendirmesi ise öz yargı olarak

ifade edilmektedir. Öz tepki ise, maddi veya değerlendirmeye yönelik olabilir. Maddi öz tepki, ödüllendirme olabileceği gibi bir ödevi düzgün bir biçimde yaptıktan sonra bisiklete binmeye izin vermek de olabilir (Zimmerman, 1989).

2.1.1.5.Sosyal-Kültürel Kurama Göre Öz Düzenleme

Vygotsky'nın öz düzenleme teorisine göre, öğrenme aktif ve sosyal bir süreçtir. Bu sosyal süreçte bireyin çevredeki diğer insanlarla sosyal etkileşim içinde bulunması oldukça önemlidir. Bu sosyal etkileşim süreci çevredeki diğer bireylerle ve akranlarıyla işbirliği içinde etkileşimleri meydana gelen çeşitli gelişim aşamalarından oluşmaktadır. Düşünce gelişimi dil ile sağlanmakta ve bu da etkileşim ve model alma yoluyla gerçekleşir (Aktan 2012). Sosyo-Kültürel Kuram'ın önde gelen isimleri bilişsel, fiziksel ve duygusal öz düzenlemeyi bir bütünün parçası olarak düşünmektedir. Çocuklar ilk olarak fiziksel davranışlarını daha sonra ise duygusal davranışları düzenlemeyi öğrenirler. Öz düzenleme bireyin kendi düşüncelerini, ilgilerini ve eylemleri istemli olarak kontrol edebilmesidir (Bodrova & Leong, 2013). Vygotsky'e göre çocukların öz düzenleme gelişimlerinde bağımsız performansın desteklenmesinin yanında zihinsel işlevlerin etkileşimler içinde akranlarla ya da öğretmenlerle paylaşılması da oldukça önemlidir (Vygotsky'den Aktaran Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

2.1.2.Öz Düzenlemenin Boyutları

Öz düzenleme kavramı olarak davranışları düzenlemeyi (davranışsal dürtülerin kontrolü ve motor kontrolü), dikkat düzenlemeyi (dikkati toplama, dikkatin dağılmasını önleme, dikkati öğrenme öğelerine verme ve gerekli durumda dikkati başka yöne kaydırma) ve duygu düzenlemeyi (duyguların tanımlanması ve belirtilmesi, olumsuz uyarılmaları hafifletme ve öfke durumlarına tahammül etme) kapsayan genel bir yapıdır. Bu

düzenleme becerileri 3-7 yaş arasında ön beynin gelişimine paralel olarak birbiriyle bağlantılı şekilde hızla gelişmektedir (Ertürk, 2013 s.38). Bir boyuttaki başarı diğer boyutları olumlu etkileyebilirken, boyutlardan birindeki sorun ise olumsuz etkileyebilmektedir (Shonkoff & Phillips, 2000, s. 121). Whitebread, Bingham, Grau, Pasternak ve Sangster (2007) okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenlemesini *üst bilişsel düzenleme* (metacognitive regulation), *üst bilişsel bilgi* (metacognitive knowledge), ve *duygusal motivasyonel düzenleme* (emotional and motivational regulation) adı altında üç boyutta incelemiştir. Smith-Donald vd. (2007) öz-düzenlemeyi *dikkat* (attention), *davranış* (behavioral) ve *duygu* (emotional) olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Calkins ve Williford (2009) ise öz düzenlemenin biyolojik düzenleme, dikkat düzenleme, duygu düzenleme, davranış düzenleme ve bilişsel düzenleme boyutlarına vurgu yapmıştır. Fındık Tanrıbuyurdu (2012) *dikkati düzenlemenin* yürütücü işlevlerden, işleyen bellekten, çaba gerektiren kontrolden (önleyici kontrol ve aktivite kontrolü) etkilendiğini; *duygu düzenleme* sürecinin dikkat düzenlemeyle paralel olarak çalışmasının yanında yürütücü işlevlerin, işleyen belleğin, çaba gerektiren kontrol'ün (önleyici kontrol ve aktivite kontrolü) duygu düzenleme sürecinde de etkili olduğunu ifade etmektedir. *Davranış düzenlemenin* ise çaba gerektiren kontrol (önleyici kontrol ve aktivite kontrolü), tepki kontrolü, hazı erteleyebilme ve dürtüsellikle iç içe olduğunu ifade etmektedir. Alan yazınına bakıldığında öz düzenlemenin boyutlarına ilişkin bakış açıları farklılık gösterse de genel olarak biliş, davranış ve duygu süreçlerinin vurgulandığı dikkat çekmektedir. Bu araştırmada da öz düzenlemenin alt boyutları arasında yer alan yürütücü işlevler, dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrollerle ilgili bilgiler açıklanmıştır.

2.1.2.1.Yürütücü işlevler

Alexander R. Luria'nın (1902-1977) kuramsal ve deneysel çalışmaları yürütücü işlevlerin gelişimi konusundaki araştırmaların başlangıç noktası olarak görülmektedir (Coolidge &

Wynn, 2005). Ayrıca 1980'lerde gelişim psikolojisi ve gelişimsel nörobilim alanında yapılan çalışmalar da erken çocukluk dönemindeki yürütücü işlevlerin gelişimi hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Blair (2002) yürütücü işlevleri amaca yönelik etkinlikleri planlamak ve yönetmek amacıyla çalışan belleği, dikkati ve önleyici kontrolü bir araya getiren bilişsel yapı olarak tanımlamaktadır. Yürütücü işlevler farklı bilişsel becerileri ve kaynakları yönetme becerisini kapsayan ve bireye amaçlı davranışlarını gerçekleştirme esnasında amacını hatırlatan, bireyin amacından uzaklaşmasını engelleyen ve amacına ulaşması için gerekli olan adımlarının izlenmesini sağlayan yapıdır (Güler-Kenar, 2006). Brown (2002) yürütücü işlevi; bir amaca yönelik olarak hayat görevlerini yönetmek ve yerine getirmek için gerekli olan bir dizi bilişsel işlem ve stratejiler olarak ifade etmektedir. Yürütücü işlev günlük yaşantının devam ettirilmesi için gerekli olan temel becerileri kapsamaktadır. Bireyin odaklanması, öz denetimi ve birçok görevi yerine getirme becerisi bireyin çevredeki dikkat dağıtan unsurlara rağmen hedeflerine karar vermesini ve hedeflerine ulaşmasına yardımcı olur (National Association for the Education of Young Children). İnanç, duygu, karar verme, arzu, motivasyon, sosyal davranışların farkında olmayı kapsayan beceriler yürütücü işlevin “sıcak” bileşenleri olarak ifade edilirken; planlama, dikkati sürdürme, muhakeme bilişsel esneklik, problem çözme gibi beceriler duygusal olmak yerine daha mantıksal ve mekanik olmaya dayanan bu beceriler de yürütücü işlevin soğuk bileşenleri olarak ifade edilmektedir (Chan, Shum, Touloupoulov & Chen, 2008; Kerr & Zelazo, 2004).

Yürütücü işlev beynimizdeki prefrontal korteks denilen bölgenin bir fonksiyonudur ve her iki yapı birbiri ile örtüşmektedir. Yönetici işlevin kapsamının aşırı genişlemesinde prefrontal korteksle olan ilişkisi etkindir. Prefrontal lob aktivesi; benlik düzenlenmesi, üst biliş, davranışın temporal organizasyonu, davranışın denetlenmesi, anlık uyarılara verilen cevapların seçilmesi, davranışın ve dikkatin kontrolü ile ilgilidir (Ardila, Pineda & Rosselli den aktaran Sezgin, 2016). Brown'a (2002) göre yürütücü işlevler çocukluk yılları boyunca gelişim göstermekte ve prefrontal korteks gelişimine bağlı olarak ergenlik ve genç

erişkinlik dönemleri boyunca devam etmektedir. Ancak beyindeki frontal lobların hızlı bir şekilde geliştiği dönem olan okul öncesi dönemden okul yıllarına kadar olan dönem (Ridderinkhof & Van der Molen, 1997) nörolojik açıdan farklı bir öneme sahiptir. Yürütücü işlev çocukluk ve ergenlik boyunca devam etmektedir. Yürütücü işlev çocuğun bilişsel, davranışsal ve duygusal kontrollerinde ve sosyal etkileşiminde önemli rol oynamaktadır. Çocukluk dönemi boyunca doğrusal olmayan bir hızda gelişim gösteren yönetici işlevde dönemsel olarak parlamalar meydana gelmektedir (Anderson & Reidy, 2012).

Son yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde; öz düzenleme becerisinin alt boyutu olarak görülen yürütücü işlevlerin çocuğun gelecekteki okul başarısını zekâdan daha fazla yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır ve yürütücü işlevlerin temelinin atılmasında erken çocukluk döneminin son derece kritik bir dönem olduğu görülmüştür Blair ve Razza, (2007), Diamond, Barnett, Thomas ve Munro, (2007) ile Sezgin, (2016) yaptıkları araştırmalarda yürütücü işlevlerin okul öncesi dönemindeki çocukların matematik ve erken okuryazarlık becerileri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bierman, Nix, Greenberg, Blair ve Domitrovich (2008) çalışmasında yürütücü işlev becerilerinin, çocukların olumlu sosyal davranış, saldırganlık kontrolü ve okuma yazmaya hazırlık düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Gönen ve arkadaşlarının (2018) yaptığı araştırmada Amerikalı çocukların yürütücü işlev puanları ile problem çözme, ince motor, iletişim ve sosyal beceri puanları ile pozitif-olumlu yönde ilişki olduğu ve Türk çocuklarında da yürütücü işlevler ile ince motor becerileri arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

2.1.2.2.Dikkat

Dikkat: çevrede bulunan birçok uyarandan, o esnada sadece amaçları ve ihtiyaçları doğrultusunda olanlarla ilgilenmeyi sağlayan sinir sisteminin bir birleşimi olup, bilişsel

işlevlerin en önemli parçalarından biridir (Gözalın, 2013; Karaduman, 2004). Dikkat kişinin duyu organlarıyla ulaşabildiği ve bu yolla farkında olduğu çevresinde meydana gelen uyarıcılara zihinsel araçlarını yönlendirilmesi durumudur (Eyesenck & Keane 2000). Pointz vd. (2008) dikkati bilinçli zihinsel çaba göstererek bilgi edinilme süreci olarak ifade etmektedir. Bilginin edinilebilmesi için belirli bir kişiye veya göreve odaklanmak gerekmektedir. İnsan sınırlı kapasiteye sahip olduğu için dış dünyadaki bütün uyarıcılara odaklanamaz ve dış dünyadan gelen uyarıcıların bir kısmını seçerek algılar ve bu noktada seçici dikkat karşımıza çıkmaktadır (Karaduman, 2004). Seçici dikkat bireyin kendisi için kritik öneme sahip olan özellikleri seçmesi ve potansiyel girdi yığınları arasından gerekli olan bilgiyi nasıl seçebileceğini ifade etmektedir. Bu seçici dikkat çocukların bir olaya ya da işe odaklanabilmelerini, çalışan belleğe erişebilmelerini ve davranış görevlerini yerine getirebilmelerini sağlar (Baddeley, 2000; Barkley, 1997).

Öz düzenlemenin büyük bir bölümünü oluşturan dikkat, belli bir durum karşısında bireyin bilişsel, sosyal ve duygusal bileşenlerini de göz önünde bulundurarak davranışlarını düzenleme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Posner & Rothbart, Akt. Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012). Kıyaker (2017) dikkat becerisinin; dikkati dağıtan unsurları görmezden gelerek amaca yönelik yönelik olarak hazır olmayı ve yerine getirilecek görev süresi boyunca dikkatini sürdürmeyi ve hatırlama becerilerini desteklediğini ifade etmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde dikkatin yaş faktöründen etkilendiği görülmektedir. Arık ve Ayçiçeği (1990) yaptığı çalışmada yaş değişkeni ile dikkat performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve dikkat süresinin yaşa bağlı olarak arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yayıcı (2007) çalışmasında çocukların yaşının artmasına paralel olarak çocukların etkinlik üzerinde dikkatini yoğunlaştırma sürelerinin de arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı zaman da dikkat toplama yeteneğinin çocukların akademik başarılarını da etkilediği tespit edilmiştir (Blair & Razza, 2007).

Bazı çalışmalarda ise uygulanan eğitim programlarının çocukların dikkat toplama beceri düzeylerini artırmada etkili olduğu görülmektedir. Koçyiğit, Kayılı ve Erbay (2010) çalışmalarında Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkilerini görmeyi amaçlamışlardır ve çalışma sonucunda Montessori yönteminin çocukların dikkat toplama becerilerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Diğer bir çalışmada ise “Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programı”nın 5 ve 6 yaş çocuklarının dikkat becerilerini arttırmada etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Gözalan, 2013).

2.1.2.3. Çalışma Belleği

Çalışma belleğinin yürütücü işlevlerin en önemli parçalarından biri olduğu iddia edilmektedir (Tranel, Anderson & Benton, 1994). Çok Bileşenli Çalışma Hafızası kuramcılarının biri olan Baddeley (2007) çalışan belleği dili anlama, planlama, problem çözme, akıl yürütme ve zihinsel matematiksel işlemler gibi çeşitli üst düzey bilişsel işlevleri mümkün kılan yapı olarak ifade etmiştir. Bu yapı kısa süreli hafızada bilgilerin korunması, izlenmesi ve manipüle edilmesi, algı, uzun süreli bellek ve hedefe yönelik davranışa olanak sağlayan eylem arasında ara yüz sağlayan bir sistemden oluşmaktadır (Baddeley, 1998; Baddeley & Petrides, 1996). Çalışma belleği hedefleri sürdürme yeteneğine, planları veya üstlenilen görevleri yerine getirme ve gerektiğinde dikkat dağıtıcı ya da gereksiz bilgileri engellemeye dayanan birleştirilmiş bir yapıdır (Hambrick & Engle’den aktaran McClelland & Cameron, 2011). Çalışma belleği, bir çocuğun bir görevi tamamlaması için gerekli olan bilgiyi yeteri kadar bellekte tutma yeteneğini ifade eder (Adams, Bourke & Willis, 2010). Çalışma belleği, özellikle çok aşamalı bir görevi yerine getirirken, yönergeleri izlemenin önemli bir bileşenidir (Tominey & McClelland, 2011). Çalışma belleği, bireyin sözlü veya yazılı birden fazla aşama içeren yönergeleri takip etmesi, bir görev gerçekleştirilirken ara verildikten sonra tekrardan görevine devam etmesi ve birçok kaynaktan elde edilen bilgilerin birbiriyle bağdaştırılmasında devreye

girmektedir. Çocukların görevle ilgili olan yönergeleri hatırlayabilmelerine, görevi yerine getirebilmelerine ve karşılaştıkları problemleri çözebilmelerine yardımcı olacak planları yapmalarına olanak sağlayan çalışma belleği önemli bilgileri yerleştirebileceğimiz zihinsel yüzey sağlamaktadır (McClelland & Cameron, 2011). Tek veya çok adımlı talimatların hatırlamasına olanak sağlayan ve görevleri tamamlamak için kritik bir beceri olan çalışma belleği aynı zamanda çocuğun odaklanma yeteneğine de katkı sağlamaktadır (Tominey & McClelland, 2011).

Okul öncesi dönemde çocuklar, çalışma bellek becerilerini bir hikâyeyi dinlerken ve özetlerken, belirli bir düzendeki örüntüleri tanımlayıp ezbere anlatırken ve yeni öğrendiği bilgileri somut bir görevde kullanarak tahminlerde bulunurken kullanırlar (McClelland & Cameron, 2011). Örneğin; renkleri karıştırmanın temellerine dair bir etkinlik gördükten kısa bir sonra öğrencilere, hangi ana renkler karıştırılarak hangi ara renklerin elde edilebileceğini tahmin ettikleri uygulamalı boya karıştırma deneyi yaptırılabilir. Bu etkinlik, çocukların çalışma belleklerini kullanarak hem önceden öğrendikleri bilgileri birleştirmelerini ve yönetmelerini hem de mevcut faaliyette kullanmalarını gerektirir (Sezgin, 2016).

Gathercole vd (2004) dört ila on beş yaş grubu arasında bulunan çocukların çalışma bellek kapasitelerinin çocukluk yıllarındaki değişimini inceledikleri çalışmada çalışma belleğinin temel yapısının altı yaşında veya daha erken bir yaşta mevcut olduğu ileri sürülmüştür. Erken çocukluktan itibaren yaşın artmasına paralel olarak çalışan bellek kapasitesinde de bir artış olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bayliss vd (2005) altı, sekiz, on yaşlarındaki çocukların yaşa göre bellek değişimlerini inceledikleri çalışmada yaş ve çalışma belleği performansının aynı zamanda ilerlediği sonucu ortaya çıkmıştır. Thorell vd. (2009) okul öncesi dönem çocukların çalışan bellek ve önleyici kontrol becerilerine yönelik hazırlanan bilgisayar tabanlı eğitim programının etkisinin araştırıldığı çalışmada çalışan belleğe yönelik olarak yapılan eğitim programının etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Röthlisberger vd. (2012) yönetici işlev becerilerinin bileşenlerini içeren çalışan belleğe yönelik hazırladıkları eğitim programının etkisini inceledikleri çalışmada uygulanan eğitim programının çalışan bellek ve bilişsel esneklik süreçlerinde ilerlemeler sağlamasına katkıda bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

2.1.2.4.Engelleyici Kontrol

Dikkat, hafıza okuduğunu anlama ve zihin kuramı gibi çeşitli yeteneklerde bireysel farklılıklara veya gelişimsel özelliklere katkıda bulunduğu düşünülen engelleyici kontrol (Carlson, Mandell & Williams, 2004) baskın tepkileri durdurma becerisi olup refleksif olan davranışları durdurup yerine ortama uygun olan davranışı gösterme becerisi olarak ifade edilmektedir (McClelland vd., 2007). Rothbart & Posner (1985) engelleyici kontrolü göze çarpan düşünce süreçlerini veya eldeki amaç veya görevle ilgili olmayan eylemleri engelleme veya bastırma olarak ifade etmektedirler. Engelleyici kontrol kişinin dürtülerine göre hareket etme isteğine karşı koymakta olup, bireyin hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşmasını engelleyen düşünceleri ve duygularını kontrol etmesine yönelik olarak bilinçli çaba aracılığıyla doyumun önlenmesini gerektiren, öğrenilen bir davranıştır. Çocukların daha çok zevk alarak yaptıkları etkinliklerde odaklanma üst düzeydeyken engelleyici kontrolün devreye girmesiyle çocuğu çocuk için daha az ilgi çeken ancak daha önemli olan öğrenme görevine yönlendirir. Engelleyici kontrol becerisinin geliştirilmesi çocuklar açısından zor bir süreçtir (McClelland & Cameron, 2011). Yürütücü işlevin temel unsurlarından biri olan engelleyici kontrol becerisi erken çocukluk döneminde hızla gelişmektedir. Erken çocukluktan orta çocukluğa ilerledikçe, daha yüksek seviyelerde önleyici kontrolü uygulamak için belirgin bir yetenek sergilenir, bu da başarılı bir öz düzenlemenin ortaya çıkmasına olumlu katkı sağlamaktadır (Diamond, 2002). Sınıfta çocuğun bir şey söyleyeceği zaman direkt söylemesi yerine elini kaldırarak cevap vermesini hatırlaması, teneffüs zili çaldığında hemen dışarı çıkmak yerine okul araç

gereçlerini düzeltip teneffüse çıkması gibi davranışlarda engelleyici kontrol becerileri görülmektedir (Tominey & McCelland, 2011). Okul öncesi dönem çocukları engelleyici kontrol becerilerini kullanarak sınıf kurallarına uyma davranışları geliştirmektedirler (Blair & Razza, 2007).

Lemery, Essex ve Smider (2002) yaptıkları çalışmada çocukların engelleyici kontrol becerileri ile dikkati odaklayabilme düzeyleri arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Murray ve Kochanska (2002) yaptıkları çalışmada engelleyici kontrol becerileri düşük olan çocukların daha fazla problem davranış gösterdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Riggs, Blair ve Greenberg (2003) yaptıkları çalışmada da ilkokula devam eden çocukların engelleyici kontrol becerileri ile iki yıl sonraki davranış bozuklukları arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu ve engelleyici kontrol becerisi yüksek olan çocukların diğer çocuklara oranla daha az davranış problemi sergilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Blair ve Razza (2007) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının engelleyici kontrol becerilerinin bir sonraki eğitim kademesindeki matematik başarısı ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bierman, Nix, Greenberg, Blair ve Domitrovich (2008) yaptıkları çalışmada REDİ ve PATHS programının çocukların engelleyici kontrol düzeyleri ile davranış düzenleme sürecini olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Raver vd. (2011) yaptıkları araştırmada ise Chicago Okula Hazır Bulunuşluk Projesi (Chicago School Readiness Project-CRSP) kapsamında uygulanan programların çocukların engelleyici kontrol becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

2.1.3.Çocuklarda Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişimi

Öz düzenleme gelişimi çocuk dünyaya geldiği andan itibaren hızlı bir şekilde gelişmekte ve okul öncesi dönem bu süreçte en kritik dönem olarak görülmektedir. Öz düzenleme okul öncesi dönemde çocukların problem durumlarıyla karşılaşmaları ve bu durum karşısında

arkadaşları ile fikir alışverişinde bulunmaları, öğretmenlerinden veya aile bireylerinden yardım istemeleri şeklinde görülmektedir (İsrael, 2007).

Öz düzenleme gelişimi çocuğun bütün gelişim alanlarıyla yakından ilişkilidir. Ericson'un psiko-sosyal gelişim kuramına göre bireyin hayatında atlatması gereken kritik evrelerinin olduğu sekiz farklı gelişim evresi mevcuttur. Bu kritik durumların başarılı bir şekilde atlatılması gerekir. Başarılı şekilde atlatılmayan durum ilerleyen süreçlerde başka sorunlara yol açacaktır (Senemoğlu, 2012). Öz düzenleme gelişimi de bu evrelerden 1. evre "Güvene karşı güvensizlik", 2. evre "Özerkliğe karşı kuşku ve utanç" ve 3. evre "Girişkenliğe karşı suçluluk duygusu" evrelerinden etkilenmektedir (İsrael, 2007). Bu evreler 0-6 yaş aralığı yani okul öncesi döneme denk gelmektedir.

Çocukta öz düzenleme gelişiminin Erikson'un Psiko Sosyal Gelişim Kuramı temel alındığında aileden ve yakın çevreden etkilendiği görülmektedir. Ailenin veya çocuğun bakımıyla ilgilenen kişilerin çocuğa güven vermeleri, çocuğun özerkliğini desteklemeleri, girişimlerini desteklemeleri onun öz düzenleme becerilerini kazanmasına yardımcı olmaktadır (İsrael, 2007).

Kopp (1982) çocukta öz düzenleme gelişimini şu şekilde ifade etmektedir.

Nörofizyolojik Evre: Öz düzenlemenin refleksif hareketlere yönelik tepkiler olarak görüldüğü ve bebeğin uyarılma ihtiyacına yönelik kontrollerin yer aldığı bu evre doğumdan 2 ve 3 aya kadar olan süreci kapsamaktadır. Bebeğin ilk düzenlemelerinin oluşmasında bebeğin bakımını sağlayan kişi önemli rol oynamaktadır. Bu evrede bebeğin bakımını sağlayan kişi bebeğin reflekslerine ve uyaranlarına tepki verdiği için bebek ile bebeğin bakımını sağlayan kişi arasındaki etkileşim çok önemlidir. Yemek yeme zamanının ve uyku saatinin düzenlemesi ilk düzenlemelere örnek gösterilebilir.

Duyu-motor Evresi: Bu evre 3 ile 9 ayı kapsamaktadır. Bu evrede bebek geceden gündüze geçildiğini fark eder ve buna yönelik tepkiler verir ve bu da duyu-motor evresine geçtiğine işaret eder. Bu evrede bebek çevresiyle etkileşime girmeye başlar ve çevresinde dikkatini

eken nesneleri alıp fırlatmak ister. Yapılan bu davranışlar bilinçli bir şekilde yapılmamaktadır. Duyu-motor evrede bebeğın evre karşısında vermiş olduğu tepkileri dikkate alması bebeğın uyarıcılara karşı uygun davranışlar göstermesine katkı sağlayacaktır.

Kontrol Evresi: Bebeğın çevresini tanıdığı bu evre 12. ay ile 24. ay arasını kapsamaktadır. Bebek bu dönemde fiziksel ve duygusal olarak yaşadıklarının ve çevresinde gerçekleşen fiziksel ve duygusal olayların farkındadır. Bu dönemde bebek bakımını sağlayan kişi ile iletişim kurar ve çevresiyle olan etkileşimi zaman geçtikçe artmaktadır. Bu evre öz düzenlemede ilk somut basamaktır. Bu dönemdeki kontrol bebeğın elindeki kontrolü değıl, bebeğın bakımını sağlayan kişinin elinde olan kontrol olarak ifade edilmektedir. Bu evre bebeğın çevreye uyum sürecinin başlangıcıdır. Bebek bu evrede çevresindeki insanların göstermiş olduğu tepkilerden hangi davranışların onaylandığını hangi davranışların onaylanmadığını fark eder. Bebek ebeveynin yapmamasını istediğı davranışları anlar ve bu davranışı yapmamaya uyum gösterir. Uyum sağlama ve çocuğın kontrol davranışı öz-düzenleme gelişiminin somut adımı olarak nitelendirile bilinir.

Öz-kontrol Evresi: Çocuğın çevresinde var olan kuralları öğrendiğı ve kuralların farkında olarak hareket etmeye başladığı süreçtir. Bu evrede çocuklar uyması gereken kuralların farkındadır, bu kuralları dikkate alarak kendi sosyal çevresini kurar ve düzenler. Bu evrede çocuk davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmektedir. Bu dönemde ebeveynler kuralları belirlerken çocuğın isteklerini göz önünde bulundurmalıdır. Ebeveynlerin çocukların isteklerini göz önünde bulundurmaları ve kuralları belirlemede esnek olmaları öz düzenleme becerisinin gelişimi açısından önemlidir.

Öz-düzenleme Evresi: Öz düzenleme evresi öz kontrolün öz düzenlemeye evrildiğı evredir ve bu evre okul öncesi eğitimin başlangıcına denk gelmektedir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Çocukların kendi kendilerine bir şeyleri başarmak için çabaladıkları dönemdir. Bu dönemde aileler çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmek ve destek olmak için

çocukların çabalarını destekleyici nitelikte davranmalıdırlar. Bu dönemin çocuk açısından olumlu ve etkili bir şekilde geçmesi öz düzenlemenin gelişimi açısından kritik öneme sahiptir.

Çocuğun okul öncesi eğitime başlamasıyla kendi yaşamıyla ilgili öz düzenlemenin ilk adımları atılmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuğun bu beceriye sahip olması çocuğun üst bilişsel becerileri öğrenmesine katkı sağlamaktadır (Anderson, Coltman, Page & Whitebread, 2003).

Okul öncesi eğitim sürecinde diğer düzenlemelerin gerçekleştirilmesi çocuğun öz düzenlemesine katkı sağlayacaktır. Okul öncesi öğretmenin öz düzenleme problemi yaşayan çocuğa diğer düzenlemeler konusunda sorumluluk vermesi çocuğun öz düzenleme gelişimine katkı sağlayacaktır (Bodrova & Leong 2010).

Bebeklerde ilerleyen süreçte davranış kontrolü ve uyum sağlama konusunda sorunlar görülürken okul öncesi dönem çocuklarında çocuğun kendi isteklerini kontrol edememesi gibi sorunlarla karşılaşabilmektedir. Yaşamın ilk yıllarından başlayan öz-düzenleme gelişimi yirmili yaşlara kadar devam etmektedir (Raffaelli, Crockett & Shen, 2005).

Sonuç olarak okul öncesi dönemin çocukların öz-düzenleme gelişiminde önemli ve kritik bir süreç olduğu görülmektedir.

2.1.4.Öz Düzenlemeyi Etkileyen Faktörler

Öz düzenlemeyi etkileyen faktörler bireysel ve çevresel faktörler olarak incelenebilir. Genel olarak ev koşulları, sınıf ortamı ve sosyal çevre gibi durumsal faktörlerin yanı sıra çocukların öz-yeterlilik inançlarının ve ilgilerinin de öz düzenleme becerilerini gerçekleştirmede etkili olduğu görülmektedir (Kuyumcu Vardar, 2011).

Davranışsal öz-düzenleme becerilerini yaş değişkenine göre inceleyen çalışmalara bakıldığında yaşın davranışsal öz düzenleme üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir

(Cameron Ponitz vd., 2009; Sezgin & Demiriz, 2015; Şepitçi 2018; Wanless vd., 2011). Bu çalışmalara bakıldığında çocuğun yaşı ilerledikçe çocuğun davranışsal öz düzenleme becerisinde de gelişmeler görülmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde çocuğun cinsiyetinin öz düzenleme becerisi üzerinde anlamlı bir fark yaratmasa da cinsiyetin öz düzenleme becerisini etkilediği görülmektedir. Araştırmalarda genel olarak kız çocukların öz düzenleme becerilerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Doğruyol, Türküler Aka & Enisoğlu Tilbe, 2018; Ertürk, 2013; VonSuchodoletz ve Gunzenhauser, 2013; Wanless 2012; Sezgin & Demiriz, 2016). Çocuğun cinsiyetini yanı sıra çocuğun kardeş sayısının da öz düzenleme becerisi üzerinde etkili olduğu ve yapılan araştırmalarda kardeş sayısı arttıkça çocukların öz düzenleme puanlarında anlamlı bir farklılık olmasa da bir düşüş meydana geldiği görülmektedir (Ertürk, 2013; Şepitçi, 2018).

Çocuğun doğumundan itibaren ilk sosyal çevresini oluşturan anne-babanın öğrenim durumu çocuğun öz düzenleme becerilerini etkilediği görülmektedir. Anne-babanın öğrenim durumunun yüksek olması, ebeveynlerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi sahibi olmaya açık olduğu ve sahip olduğu bilgileri uygulamaya koyma potansiyelinin artmasına bağlı olarak çocuk yetiştirme konusuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bundan dolayı öğrenim durumu yüksek ebeveynlerin diğer ebeveynlere göre çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirme fırsatlarını daha etkili değerlendirdikleri ileri sürülebilir (Ertürk, 2013). Yapılan araştırmalarda anne-baba öğrenim durumu yüksek olan çocukların öz düzenleme düzeyleri anne-babasının öğrenim durumu düşük olan çocuklara göre öz düzenleme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Doğruyol, Türküler Aka & Enisoğlu Tilbe, 2018; Ertürk, 2013; Öztürk, 2017; Sezgin ve Demiriz, 2016; Şepitçi, 2018).

Çocuğun diğer sosyal çevresini oluşturan okul ortamındaki faktörler de çocuğun öz düzenleme gelişimini etkilemektedir. Eğitim ortamının çocuğun kendi ilgileri yönünde ve

öz düzenleme gelişimine uygun görevlerin bulunduğu etkinlikler açısından zengin olması öz düzenlemenin gelişimi açısından önemlidir. Öğretmenler bu anlamda eğitim ortamını hamur oyunları, blok oyunları gibi çocukların kendilerinin yapılandırabilecekleri açık uçlu etkinliklerle ve çeşitli sanat etkinlikleri ve yapı-inşa etkinlikleri gibi çocuğa çeşitli çözüm yolları sunan etkinlikler açısından zengin hale getirmesi çocuğun öz düzenleme gelişimine destek olmaktadır (Bronson, 2000). Okul ortamında önemli faktörlerden biri olarak görülen öğretmenin çocukla etkileşiminin niteliği de çocuğun öz düzenleme gelişimi açısından önemlidir. Yapılan araştırmalarda öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşimi, öğretmen çocuk ilişkisinin kalitesi ve öğretmenin onaylayıcı ve pozitif duygusal yaklaşımı ile pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir (Fuhs, Farran & Nesbitt, 2013; Güler Yıldız vd., 2015; Silva vd., 2011;). Ertürk (2013) yaptığı çalışmada çocukların öz düzenleme becerisi dikkat dürtü puanları ile öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin alt boyutlarında olumlu ve yüksek ilişki olduğu saptanmıştır.

Çocukların öz düzenleme gelişimi, düzenlenen müdahale programlarından ve uygulamalarından da etkilendiği görülmektedir. The Kids in Transition to School KİTS (Okula Geçiş Yapan Çocuklar) programı; çocuklarda sosyal-duygusal, öz-düzenleme ve erken okuma yazma becerilerine odaklanan oyun gruplarının etkisini inceledikleri çalışmada deney grubundaki çocukların kontrol grubundakilere göre daha yüksek öz-düzenleme becerilerine sahip oldukları gözlemlenmiştir (Pears, Fisher & Bronz, 2007). Diğer bir program olan Zihin Araçları (TOM) programı Bodrova ve Leong (1996) tarafından geliştirilmiş olup çocukların öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesini desteklemek için hazırlanmıştır. Bu programın temelinde öz-düzenleme etkinlikleri yer almaktadır (Bordova & Leong 2008). Düşük gelirli ailelere sahip okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal ve davranışsal öz-düzenlemelerine destek olmak amacıyla Chicago Okula Hazırlık Projesi hazırlanmıştır. Raver vd. (2011) yaptığı araştırmada risk altındaki çocuklara uygulanan Chicago Okula Hazırlık Projesi programının, çocukları sosyal, duygusal ve davranış açıdan desteklediğini saptamıştır. Sezgin (2016) tarafından yapılan

çalışmada ise oyun temelli geliştirilen eğitim programının çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini desteklediği görülmüştür.

2.2.Okul Olgunluğu

Okul öncesi eğitimi, okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel açıdan ilkokula başlamaya hazır hale gelmelerine yardımcı olmaktadır. Çocuğun hayatında önemli dönüm noktalarından birisi de çocuğun ilkokula başlamasıdır. Çocuğun okula başlamasında daha istekli olması ve okul süreci boyunca kendisinden beklenen becerileri gerçekleştirebilmesi için okul öncesi dönemden itibaren gerekli ve yeterli okul olgunluğuna sahip olması gerekmektedir.

Okul olgunluğu (School Readiness) veya okula hazır olma (Readiness Reading) diye ifade edilen bu kavram, çocuğun okul eğitimine hazır oluşu ve okul eğitiminde başarılı olmasını sağlayacak gelişimsel özelliklerini ifade etmektedir ve çocuğun okul başarısı açısından önemlidir. Çocuğun doğası gereği bir şeyleri başarabilmesi için gerekli olan zihinsel, fiziksel ve duygusal yeterliliğe sahip olması gerekir. Aksi takdirde çocuğa zamanından önce bir şeyler öğretmeye çalışmak çocuk için pek yararlı olmayacaktır.

Oktay (1983) okul olgunluğuna Amerikan ve İngiliz araştırmacıların “okuma olgunluğu” şeklinde yaklaşırken Alman, İsveç ve Polonyalı araştırmacıların “genel okul olgunluğu” şeklinde yaklaştıklarını ifade eder. Araştırmacı “konu hangi şekilde ele alınırsa alınsın, sorun çocuğun okulda kendisinden istenen görevleri isteyerek ve başarılı bir biçimde yerine getirmeye hazır olup olmadığıdır” şeklinde ifade etmiştir (Oktay, 1983 s,3).

Thackray (1971) hazırlıklı olmayı, çocuğun öğrenme durumunu herhangi bir duygusal zorlanma yaşamadan, kolay ve yeterli bir şekilde öğrenebileceği süreç olarak ifade eder. Bazı öğrenme durumlarını gerçekleştirmede güçlük çeken çocuğun artık bu öğrenme durumlarını kolayca gerçekleştirebilmesidir (Thackray 1971, s.7).

Frandsen, öğrenmeye hazır olmanın, kişiliğin diğer yönlerinin yanı sıra, gelişmenin fiziksel, hareketsel, zihinsel ve sosyal yönlerini içerdiğini ve doğumdan olgunluğa tüm gelişme aşamalarını kapsadığını belirtir. Ona göre “her yeni aşamada öğrenme hem olgunluk, hem de daha önceki yaşantıların (deneyimlerin) ürünüdür” (Frandsen’den aktaran Oktay, 1983, s.5).

Başaran (1978) “Hazır bulunuşluk” diye ifade ettiği “hazırlıklı olma” kavramını, bireyin bir işi gerçekleştirebilmesi için belirli bir olgunluğa sahip olmasıyla birlikte, yapılacak iş ile ilgili gerekli önbilgiye, beceriye ve tutuma da sahip olması gerekir. Hazır bulunuşluk, bu şekilde hem olgunlaşmayı hem de işin yapılmasında gerekli olan ön bilgiye sahip olmayı kapsar (Başaran, 1978).

Gürkan (2009) ise okula hazır bulunuşluğu, çocuğun tüm gelişim alanlarında sahip olması gereken temel bilgi ve becerilerle donanarak, kendine güveni yerinde olan, ilkokula başlama sürecinde sosyal ve duygusal yönden zorluk yaşamayarak okulda gerçekleştiren etkinliklere istekli ve ilgili katılabilmesi olarak ifade eder.

Okul olgunluğu; çocuğun ilköğretimde beklenen öğrenme durumlarını karşılayabilmesi için gerekli olan bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal anlamda yeterliliğe sahip olması demektir. Çoğu çocuk altı yaş civarında bu olgunluğa erişebilecek düzeye gelmektedir. Gelişimde bireysel farklılıklar olduğundan dolayı bazı çocuklar bu olgunluğa diğerlerinden daha yavaş ya da hızlı ulaşabilirler bu yüzden okul olgunluğuna ulaşma yaşı değişiklik gösterebilir (Özaslan, 2014).

Erken çocukluk döneminde yeterli bir okul olgunluğuna ulaşan çocuklar, ilerleyen yıllarda öğreneceklerine katkıda bulunacak bilgiler kazanırlar ve beceriler geliştirirler. Okul olgunluğuna ulaşan çocuk kendisini ifade eder, aile bireyleri ve çevredeki diğer bireylerle ilişki kurar, sosyal çevreyle uyum içinde olması için gerekli olan temel sosyal beceriler geliştirir, matematik ve okuma yazma için temel olan, problem çözme, karar verebilme becerilerini geliştireceği deneyimler gerçekleştirir (Güneysu, 2001, s.22).

Okul olgunluğu Washington Ulusal Eğitim Panelinde

- 1) Çocukların okula giriş için hazır olması,
- 2) Çocuklar için okulun hazır olması ve
- 3) Aile ve toplumun kendi isteği ile katkıda bulunup destek verip, vermemesi şeklinde belirtilmiştir (Child Trends, 2001; Kagan, Moore & Bredekamp, 1995).

2.2.1.Okul Olgunluğuna Temel Olan Gelişim Alanları

Cedoline J. Antohny, okula hazırlıklı olmada çeşitli gelişim alanlarının rolüne değinir ve bunları şöyle sıralar.

- 1) Fizyolojik (cinsiyet, takvim yaşı, boy ve ağırlık, görsel algı, işitme algısı, hareket algısı ve diğer bedensel işlevler)
- 2) Sosyal (Diğer insanlarla başarılı ilişki kurabilme yeteneği)
- 3) Duygusal (Çevresi ile bağımsız bir şekilde ilişki kurabilme)
- 4) Zihinsel (Günlük yaşantılardan, bilgi ve anlayış kazanma)
- 5) Dil (Diğerleri ile rahatça iletişim kurabilme) (Cedoline'den aktaran Oktay, 1983).

Arıkök (2001) ve Yazıcı (2002) genel olarak okul olgunluğuna temel olan başlıca gelişim alanlarını şu şekilde ifade eder:

- Görsel olgunluk
- Renkleri ayırt etme
- Görsel hafıza
- El-göz koordinasyonu
- İşitsel ayırt etme- duyma

- Sosyal ve duygusal etkenler
- Dikkat süresi (Aktaran Özdemir Kılıç, 2004).

2.2.2.Okul Olgunluğunda Rol Oynayan Temel Faktörler

Oktay (1983) çalışmasında Thackray ve Downing'in 1972 de kullandıkları sınıflamadan yararlanarak okul olgunluğunda rol oynayan dört temel faktörden söz etmiştir.

- Fizyolojik faktörler
- Zekâ faktörü
- Çevresel faktör
- Duygusal faktör

Araştırmacılar bu faktörlerin sıralamasını farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Bazı araştırmacılar zekâ faktörünün en önemli faktör olduğunu savunurken, bazıları ise çevresel ve duygusal faktörlerin daha önemli olduğunu savunmuşlardır. Bazı faktörler diğerlerine göre daha önemli görülebilir ancak asıl üzerinde durulması gereken nokta okula başlama olgunluğunun kazanılmasında ve okuma yazmanın öğrenilmesinde hiçbir faktörün tek başına yeterli ve etkili olamayacağıdır (Oktay, 1983, s.8).

2.2.2.1.Fizyolojik Faktörler

Okul olgunluğunda fizyolojik faktörlere bakıldığında, çocukların yaşları aynı olsa dahi gelişim hızlarının birbirinden farklı olduğundan dolayı okuma ve okul başarısı farklılık göstermektedir. Aynı yaşta olmalarına rağmen farklı zihinsel gelişimlere, sosyo-ekonomik ve kültürel olanaklara sahip olmalarından dolayı çocukların ilkokulun beklediklerini karşılayabilme düzeyleri de farklılık göstermektedir (Çataloluk, 1994).

Okula hazır oluştaki en önemli noktalardan bir tanesi okula başlama yaşıdır. Ülkemizde son yapılan İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değışiklik Yapılmasına Dair Kanun gereğince çocukların okula başlama yaşı üç ay öne çekilerek, 66 ay sınırı getirilmiş, ailelerin ise isteğe bağıl değil ancak doktor raporu ile çocuklarını okula bir yıl geç göndermelerine izin verilmiştir. Ayrıca, 61-65 aylık çocukların gelişimlerinin yeterli görüldüğü takdirde, ilkokula başlatılabileceğı belirtilmiştir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değışiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2012). 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede Değışiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifinde 66 ay olan ilkokula başlama yaşı 69 ay olarak yeniden düzenlenmesi planlanmaktadır.

Okula başlamada fizyolojik faktörler arasında en yaygın olarak bilinen ve sık sık değışiklik gösteren kriterlerden biri olan yaş sınırı ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Okula başlama yaşı İngiltere, İsrail ve Honkong'da 5; Amerika, Japonya, Arjantin, Almanya, ve Hindistan' da 6; Finlandiya, Danimarka, Norveç ve İsveç'te 7'dir (Özarslan, 2014).

Büyük ve küçük kaslar, ilkokulun ilk yıllarında yapılacak etkinlikler için gerekli olan olgunluğa erişmiştir. Bu yüzden aile ve öğretmenler büyük ve küçük kas becerilerinin gelişimine katkıda bulunacak öğrenme-öğretme etkinlikleri oluşturmalarıdır. Bu noktada takvim yaşı, genel sağık durumu üzerinde de durulmaktadır (Senemoğlu, 2012).

Çocuğun uygun boy uzunluğuna ve kiloya sahip olması çocuğun okula hazır olmasında önemli bir yere sahiptir. Çocuğun arkadaşlarını, öğretmenlerini daha iyi anlaması ve okula uyum sağılaması konusunda daha rahat olması açısından çocuğun sağılığının yerinde olması önemli bir yere sahiptir. Çocuğun sağık problemleriyle karşı karşıya kalması çocuğun okula uyumunu zorlaştıracak ve bu durum okula uyumunu etkileyecektir (Oktay, 1999, s.271).

Çocuğun okumayı öğrenmesinde nörolojik faktörlerin de etkili olduğı savunulmuştur. Çocuk okumanın başlangıcında zorluk yaşadığı için okuma yetersizliği durumu oluşmakta

ve bu durumda da daha çok nörolojik faktörler dikkat çekmektedir. Okuma alışkanlığında nörolojik faktörlerin rol oynadığı görülmektedir (Oktay, 1983).

Araştırmacılar zaman zaman cinsiyet konusu üzerinde durmuşlardır. Ancak erkek ya da kızın başarılı olma durumlarının toplumdan topluma farklılık gösterdiği görülmüştür (Oktay, 1983). Kız çocukların sakinlik ve ritim gerektiren etkinliklerde daha başarılı oldukları görülürken erkek çocuklarının ise güç ve hız gerektiren etkinliklerde başarılı oldukları görülmüştür (Yılmaz, 2003).

2.2.2.2.Zekâ Faktörü

Öğrenme etkinliğinin gelişmesinde çocuğun ilgisi, isteği, bilgisi, becerisi, yeteneği yani çocuğun hazır bulunuşluk düzeyi önemli bir yere sahiptir ve zekâ faktörüyle yakından ilişkilidir (Cinkılıç, 2009). Doğuştan getirdiği potansiyele ve yaşa bağlı olarak gelişim gösteren zekâ yeni durumlar karşısında uyum sağlamamızı kolaylaştıran ve problem çözmeye yarayan yetenektir (Kulaksızoğlu, 2016).

Zekâ ya da zekâların gelişiminde başta kalıtım olmak üzere çevresel koşullar, toplumsal özellikler, değerler, ayrıştırıcı ya da kısıtlayıcı yaşam deneyimleri gibi birçok etmen önemli rol oynamaktadır. Zekâ boyutlarının gelişebilmesi için uygun çevre koşullarına ve fırsatlara gereksinim vardır. Uygun olmayan koşullar çocuğun zihin gelişimini olumsuz etkileyebilir ve bu durum da çocuğun okula hazır bulunuşluğunu da geciktirebilir (Gürkan , 2009).

Zekâ, anne-babadan çocuğa aktarılan kalıtsal özelliklerden bir tanesidir. Anne-babadan aktarılan bu kalıtsal özelliğin gelişip daha iyi hale gelebilmesi için uygun koşullar gerekmektedir. Downing ve Thackray (1972) bu konuda çeşitli araştırma sonuçlarını gözden geçirmiştir ve farklı zamanlarda yapılmış olan araştırma sonuçlarını derledikleri “Reading Readiness” adlı yapıtlarında özetle; okuma olgunluğuyla zekâ arasında bir

ilişkinin olduğunu, kullanılan yöntem, dil ve alfabenin özelliklerine göre farklılık gösterdiği, ayrıca çocukların okuma başarı puanı ile zekâ düzeyleri puanı arasında yüksek bir ilişkinin olduğunu bulmuşlardır (Downing & Thackray den Aktaran Oktay & Unutkan, 2005).

Oktay, Ascherleben'in "okul olgunluğu" ile "zekâ olgunluğu" eş anlamda kullandığını ve "okula başlama olgunluğu aslında, zekâ olgunluğu, zihinsel olgunluk düzeyidir ki bu, derse ait isteklere yeterince cevap verebilecek kadar gereklidir" dediğini ifade eder (Oktay, 1983).

Çocuğun zihinsel açıdan yeterli olgunluğa erişmesi onun yeni düşünceler geliştirmesini sağlayarak okul hayatında yeni tecrübeler kazanmasını sağlar ve bu sayede okul hayatına uyum sağlaması daha da kolaylaşacaktır (Yörükoğlu, 2003, s.78).

Oktay (1983) farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocukların okul olgunluk düzeylerini incelemiştir ve iki grup arasında zihinsel farklılık olduğunu saptamıştır. "Deneklerimizin zihni durumları arasındaki bu ayrılık potansiyel zekâlarındaki farklılıktan çok, onların sosyal-kültürel ortamdan yararlanma, dili duyma ve kullanma olanaklarındaki değişikliklere bağlanabilir" şeklinde ifade etmiştir (Oktay, 1983).

2.2.2.3.Çevresel Faktörler

Bireyin doğumundan itibaren gelişmesinde, yetişmesinde ve kişiliğinin oluşmasında çevre önemli bir faktördür. Çevredeki uyarıcı zenginliğinin çeşitli olması çocuğun kazanacağı davranışları ve tecrübe çeşitliliğini etkilemektedir. Çocuklar konuşmayı anne-babasını ve yakın çevresini taklit ederek onları model alarak öğrenirler. Çocuğun bulunduğu çevrede zengin uyaranların olması çocuğun kelime hazinesinin zenginleşmesine ve dilini daha kolay öğrenmesine yardımcı olmaktadır (Başal, 2003, s.101).

Çocuğun yaşamındaki ilk beş yılda en önemli eğitim kurumu ev çevresidir. Ev çevresi çocuğa sağlayacağı fırsatlarla ve kazandıracığı deneyimlerle çocuğun evden sonra ikinci ve en önemli eğitim kurumu olan okul hakkında da bilgi sahibi olması görevini üstlenmektedir (Oktay, 1983).

Okula hazır oluşu etkileyen, ailenin sosyo-ekonomik durumu, kültür düzeyi, okula devam eden başka kardeşlerin olması, çocuğun yazılı materyallerle deneyim yaşayıp yaşamaması ve evde teknolojik araç gereçlerin bulunup bulunması çevresel faktörler arasında yer alır (Görmez, 2007).

Erkan (2011) farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenme çalışmasında, üst sosyoekonomik gruptaki çocukların okula hazır bulunuşluklarının, alt sosyo-ekonomik gruptaki çocuklara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Annesinin öğrenim durumu yüksek olan çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri öğrenim durumu düşük olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar ailenin sosyo-ekonomik düzeylerinin ve annenin öğrenim durumlarının çocuğun okula hazır bulunuşluğunda etkisini açıkça göstermiştir.

Ailenin çocuğa karşı tutumu, çocuğun okul olgunluğunu etkilediği araştırmalarla ortaya konulmuştur. Çocukların okul olgunluklarında annelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin alt veya üst olma durumlarına göre mükemmeliyetçi tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konulmuştur (Alakoç Pirpir, Yıldız Çiçekler, Büyükbayraktar & Konuker, 2011).

Çocuğun içinde yaşadığı ailenin sosyoekonomik düzeyi, ailenin çocuğa sunduğu fırsatlar ve ailedeki birey sayısı çocuğun okula hazır oluşunu etkilemektedir. Çocuğun yaşadığı çevre çocuğun okula karşı olumlu tutum geliştirmesinde önemli bir yere sahiptir. Çocuğun okula hazır olmasında ve okuma-yazma becerilerinin temellerini atmasında anne-babanın öğrenim durumu kilit rol oynamaktadır. (Denizkan, 2006, s,19).

Oktay (1983) çevresel koşullar içinde aile çevresi kadar başka bir araca da değinmiştir. Televizyon ya da görsel-işitsel (Oidio-visuel) araçlar, çocukların okumaya karşı isteklerinin artmasında yardımcı olabilir. Ayrıca kalıpların sık sık söz ve resimle tekrarlanması çocuğun sesle yazı arasındaki ilişkiyi daha kolay kavrayabilmesini sağlar (Oktay, 1983).

2.2.2.4.Duygusal Faktörler

İnsanın tüm yaşamı boyunca içinde bulunduğu duygu durumu önemlidir. İnsan olaylar karşısında bütün mantığını ve aklını kullanırken duyguları da bu seçimlerde rol oynar. Çocuğun duygusal yapılanması ve bunları ifade şekli, çevreyle girdiği iletişimle doğrudan bağlantılıdır. Çocuk yaşamla ilk iletişimlerinde belli tepkilerde bulunur ve buna bağlı olarak belli sonuçlarla karşılaşır. Çocuk yaşının küçük olduğu oranda, duygularının somut ifadelerini daha sık gösterir (Çataloluk, 1994).

Duygusal gelişim, bireyin içsel yaşantılarının farkına varması, kendi özellikleriyle yapabilecekleri ve yapamayacakları konusunda farkındalık kazanması, çeşitli durumlarda ne tepkiler vereceğini bilerek içsel denetiminin artması, böylece içsel yaşantılar ile çevresindeki dış uyarıcıların kendisinden umdukları arasında uyum kurabilme becerisidir (Kandır, 2001).

Çevresiyle rahat iletişim kurabilen çocuklar aile içerisinde hoşgörü ve güven ortamına sahip çevrede yetişmişlerdir. Bu çevrede yetişmiş olan çocuklar hem öğretmeniyle hem de arkadaşlarıyla daha kolay iletişim sağlayarak okula karşı olumlu duygular geliştirmekte ve okula daha kolay uyum sağlamaktadırlar (Ayhan'dan aktaran Cinkılıç, 2009).

Çocuğun insanlara rahatlıkla yaklaşabilmesi ve öğrenme konusunda istekli olması çocuğun duygusal açıdan sağlıklı olmasının en belirgin işaretidir. Çocuk bu duyguları hissettiği zaman yeni bir şeylerin öğrenilmesinde daha da hevesli olmaktadır. Çocuk için okumayı öğrenmek son derece çekici bir olaydır (Oktay, 1982, s.25).

Anneye aşırı derecede bağlı olan, anneden ayrılmakta güçlük çeken, duygusal açıdan dengeli olmayan çocuklar okulda gerçekleştirilecek olan etkinliklere katılmalarında zorluk yaşamaktadırlar. Anneden uzun süre ayrılmayan çocuklar ayrılmayı başarabildiklerinde diğer arkadaşları öğrenme sürecinde büyük yol kat etmiş olacaklardır. Bu sefer de arkadaşlarından geri kaldıkları için hayal kırıklığına uğrayacaklardır. Araştırmacılar, çocuğun okumayı öğrenmesinde engel olan durumun duygusal olarak istikrarsız ve dengesiz olması mı, yoksa öğrenemediği için mi duygusal problemler (ağlama, aşırı saldırganlık veya hareketsizlik, ilgisizlik, isteksizlik, kardeşleri, arkadaşları, öğretmenleriyle iletişim kuramama, kendi hayal dünyasına kapanma vb.) yaşadığını açıklamakta güçlük çekmektedirler. Ancak kesin olarak bilinen öğrenmedeki başarısızlık ile duysal sorunlar ilişkilidir. Çocuğun yaşlılarıyla ve yetişkinlerle rahatlıkla etkileşime girmesi ve öğrenme konusunda istekli olması çocuğun duysal açıdan sağlıklı olduğuna işaretir (Oktay, 2000).

2.2.3.Okul Öncesi Eğitimin Okul Olgunluğuna Etkisi

Okul öncesi eğitim, çocuğa 6 yaşına kadar olan dönemde ihtiyaçlarına ve gelişim düzeyine uygun, tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik zengin uyaranları içeren çevre olanakları sunarak, onları toplumun değerleriyle yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan bilinçli ve sistemli eğitim süreci olarak ifade edilmektedir (Uyanık Balat, 2012).

Okul öncesi eğitimin amaçlarından bir tanesi de çocuğu ilköğretime hazırlamaktır. Çocuklar bu amaç doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumlarında, planlanmış program dahilinde uygulanan eğitim aldıkları için ilköğretime hazır olma düzeyi yüksek ve yeterli okul olgunluğuna ulaşmış bireyler olarak yetiştirilmektedir

Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun çok yönlü gelişimini destekleyip var olan potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarına yardımcı olmanın yanı sıra onların bir

sonraki eğitim öğretim programına yani ilkokula sağlıklı ve yumuşak bir geçiş yapmasını amaçlamaktadır (Koşan, 2015).

Kendisi ve başkaları için faydalı olacak görevlerin yerine getirilmesi sorumluluk olarak ifade edilmektedir. Sorumluk almakta okula hazır oluşun başka ifadesidir. Çocuk okul öncesi eğitim kurumunda oynadığı oyunlarda, katıldığı grup etkinliklerinde kendisine düşen sorumluluğu yerine getirerek olumlu kişilik yapısını güçlendirecektir. Çocuğun okula başlaması, okul hayatına uyum sağlayarak okuma-yazmayı öğrenmesi gibi çocuğun yerine getirmesi gereken büyük sorumlulukları vardır (Ayhan'dan aktaran Cinkılıç, 2009).

Okul öncesi dönemde hem aile ortamında hem de anasınıfında okul olgunluğunu kazanan çocukların okuma yazma öğreniminde başarılı olmalarını doğrudan etkilemektedir. Sınıf içi her türlü faaliyet ve etkinliklere katılabilmesi için çocuğun okula başlarken beraberinde getirdiği önceki yaşantılarının ve birikimlerinin de etkisi büyüktür. Çocuğun dikkatini toplama, algılayabilme, kendini sözel olarak anlatabilme, kelime dağarcığını arttırma, el-göz koordinasyonu, kalem tutma, ilişki kurma, eşleştirme, sıralama, grupta, karşılaştırma ve eksikleri tamamlama becerileri okul olgunluğunu etkilemektedir. Bu beceriler çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini bütüncül bir şekilde işe koşarak okuma yazma öğrenmesini kolaylaştıracak becerilerdir (Yüce, 2016).

Öztürk (1995) çalışmasında çocukların okul öncesi eğitim kuruma gidip gitmeme durumuna göre çocukların alıcı ve ifade edici dil düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen çocukların sözcük dağarcıkları, dili anlama ve kullanma düzeylerinin okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklara göre daha düşük olduğu bulunmuştur.

Cinkılıç (2009) okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi araştırmasında okul öncesi eğitimin ve okul öncesi eğitime devam etme sürelerinin okul olgunluğunu olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Özcan (2014) okula başlama yaşı ve okul öncesi etimi alıp almama durumunun okul olgunluğu üzerinde etkisinin olduğunu gösterirken; okul olgunluğunun ise okuma ve yazma becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşıldığını ifade etmiştir. Çocuğun okula başlama yaşı ve okul öncesi eğitimi alıp almamasının okul olgunluğunu etkilediği görülürken; okul olgunluğu düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Okula uyum ve okul başarısıyla etkili bir okul öncesi eğitimin alınması arasında çok sıkı bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Etkili okul öncesi eğitim alan çocukların, almayanlara göre okuldan beklenenleri daha iyi karşılayabileceği düşüncesi günümüzdeki birçok eğitimci tarafından benimsenmektedir (Görmez, 2007).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öz düzenleme ve okul olgunluğu ile ilgili çalışmalar incelenmiş olup kronolojik olarak aşağıda sunulmuştur.

3.1.Öz Düzenlemeyle İlgili Araştırmalar

Kochanska, Philibert ve Barry (2009) anne-çocuk arasındaki bağlanma biçimiyle çocuğun öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmaya 25, 38 ve 52 aylık olan 89 çocuk katılmıştır. Çocukların öz düzenleme becerilerini belirlemek amacıyla her yaş grubundaki çocuğa farklı görevler uygulanmıştır. Araştırmada yer alan 25 aylık çocuklara hazzı erteleme becerisi, fincanın altında duran şekerleme ve paketlenmiş bir oyuncaya ulaşmak için bekleme olan 4 görev uygulanmıştır. Bunlara ek çocukların engelleyici kontrolünü değerlendirmek amacıyla bir davranışı sergilemek için sinyalin gelmesini beklemeyle ilişkili olan kurulu ahşap bloklardan kule yapma görevi uygulanmıştır. 35 aylık çocuklara 25 aylık çocuklarda uygulanan görevlere ek olarak hazzın ertelenmesini değerlendirmek amacıyla birkaç dakika düşündükten sonra küçük oyuncakların dolu olduğu kutudan oyuncak seçme görevi uygulanmıştır. Motor davranışların yavaşlatılması için bir düz çizgi üzerinde yavaş bir şekilde yürüme ve oyuncak kaplumbağayı dolambaçlı bir yoldan evine götürme ve ses

düzeylerini ayarlayabildiklerini ölçmek amacıyla fısıldama ve dikkat gerektiren becerilerin ölçülmesi için ise deve-cüce oyununa benzeyen iki görev uygulanmıştır. 52 aylık çocuklara ise 25 ve 38 aylık çocuklara uygulanan görevlere ek olarak çocukların hazzı erteleme becerisine yönelik dil üzerinde seker tutma, bir davranışı yapma ya da yapmamaya dair sinyalleri takip etmek amacıyla ejderha ya da kuş yönergelerine uygun hareket etme ve kırmızı-yeşil ışığa göre hareket etme görevleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda genetik bakımından risk altında olmasına karşın anneleri ile güvenli bağlanma gerçekleştiren çocukların, genetik bakımdan risk altında olmayan çocuklarla aynı düzeyde öz düzenleme davranışları gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Matthews, Cameron Ponitz ve Morrison (2009) cinsiyet değişkeninin davranışsal öz-düzenleme becerileri üzerindeki rolünü ayrıca cinsiyetin ve davranışsal öz-düzenlemenin akademik başarıyı yordayıp yordamadığını incelediği araştırmaya 268 çocuk katılmıştır. Verileri toplamada çocukların öz düzenleme becerilerini belirlemek için BADO'yu ve çocukların akademik başarılarını belirlemek için ise Woodcock Johnson Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız çocuklarının davranışsal öz-düzenleme becerilerinin erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkarken cinsiyet farkının akademik başarı üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda davranışsal öz-düzenleme becerilerinin akademik başarıyı yordadığı saptanmıştır.

Kaufman, Grimm, Cruby, Nathanson ve Brock (2009) çocukların öz düzenleme becerileri ile okula uyum sürecinde sınıf davranışlarının desteklenmesi ve sınıf kalitesini incelediği çalışmaya 4,7-6,24 yaş arasındaki 80'i kız 92'si erkek olmak üzere 172 çocuk ve 36 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada verileri toplamasında çocukların öz düzenlemelerin belirlenmek için PSRA'nın 4 boyuttan oluşan "Denge Tahtası, Kalem Tıklatma, Oyuncak Sıralama ve Hediye Paketleme görevleri" kullanılmıştır, sınıf davranışlarının değerlendirilmesinde ise öğretmenlerin gözlemlerine yönelik değerlendirmeler kullanılmıştır.

Kasım ve mayıs ayları arasında öğretmenler sınıflarındaki 4-5 çocuğu 300-375 dakika bilişsel ve davranış öz kontrol, alışkanlıklar açısından gözlemlemiştir. Çocuklardan okulun ilk 5 haftasında doğrudan ölçümlerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların okula uyumları erken davranış becerilerin gelişimi ile ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Sınıf kalitesinin çocukların okula uyum ve öz düzenlemeleri üzerinde etkisinin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Suchodolets, Trommsdorff, Heikampa, Wieber ve Gollwitzer (2009) okula geçiş; anaokulu çocuklarının davranış düzenlemesinin rolü adlı çalışmalarında ilkokula uyum ile davranış düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya devlete bağlı anaokullarında eğitim gören 5,4 ve 6,5 yaşları arasında olan 16'sı erkek 12'si kız çocuğu olmak üzere toplamda 28 Alman çocuğu katılmıştır. Orijinal örneklemdaki (N=64) 36 katılımcı (%56) birinci sınıfın sonundaki izlemsel çalışmada yer almıştır. Araştırmacılar anaokulu düzeyinde davranış düzenlemenin birinci sınıf akademik performansını (H1) ve sınıf içi davranışını (H2) etkileyip etkilemediği hipotez testiyle değerlendirmişlerdir. Çocukların çoğu orta düzey sosyo-ekonomik düzeyi sahip olan ailelerden gelmektedir. Çocukların davranış düzenleme becerilerin belirlenmesinde Laboratory Temperament Assessment Battery' nin anaokulu versiyonu "The Snack Delay ve Tower of Patience" aşamaları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; çocuğun akademik başarısı, sınıf davranışlarıyla çocukların davranış düzenleme becerisi arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Sektnana, McClelland, Acock ve Morrison (2010) erken aile riski, çocukların davranış düzenlemesi ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında ailedeki risk faktörlerinin anaokuluna devam eden çocukların davranış düzenlemeleri ile ilköğretim birinci kademedeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmadaki veriler Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü (National Institute of Child Health and Human Development) tarafından yapılan (Early Child Care and Youth

Development) çalışmasındaki 1298 çocuktan elde edilmiştir. Ailedeki risk faktörleri, annenin öğrenim durumu, depresif davranışları, ailenin etnik olarak azınlıkta olma durumu ve düşük gelire sahip olmaları şeklinde belirlenmiştir. Yapısal eşitlik modeli sonucunda azınlık olma, ailenin düşük gelire sahip olması ve annenin eğitim durumunun düşük olması çocukların ilköğretim birinci kademedeki matematik, kelime ve okuma başarısı üzerinde olumsuz etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Röthlisberger, Neuenschwander, Cimeli, Michel ve Roebbers (2012) 5-6 yaşındaki çocuklarda yürütücü işlevlerin geliştirilmesi: Prekindergarten ve anaokulundaki çocuklara küçük bir grup müdahalenin değerlendirilmesi çalışmasına İsviçreli Prekindergarten (5 yaş) ve anaokulu (6 yaş) grubundaki 135 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda büyük gruba uygulanan eğitim programı uygulamalarının çalışma belleği ve bilişsel esneklik süreçlerinde ilerlemeler sağlanmasına katkı sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Ekinci Vural (2012) okul öncesi eğitimin ilköğretime etkisinin aile katılımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi çalışmasında okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklar arasında sosyal beceriler, öz-düzenleme becerileri ve duygusal zeka gelişiminde farklılık olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmaya uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen anaokulu eğitimi almış ve anaokulu eğitimi almamış 929 öğrenci ile bu öğrencilerin velileri ile öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla Yıldız (2009) tarafından geliştirilen “Özdüzenleme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alan ve almayan birinci sınıf öz düzenleme becerisi puanları arasında okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Fındık Tanrıbuyurdu (2012) Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinin Türkiye’ye uyarlama çalışması yapmıştır. Smith Donald ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)” kullanılmıştır. Araştırma Ankara merkez ilçelerindeki 48-72 aylık 233 çocukla gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda

ölçeğin güvenirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach alfa katsayısının (α) 0.83 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz düzenleme ölçeğinin kapsam geçerliliği ile ilgili sonuçlara bakarak okul öncesi dönemde öz düzenlemeye ilişkin geçerli bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kapsam geçerliliği sağlanan ölçeğin son haliyle yapılan çalışmalar sonucunda yapı geçerliliğine uygun veriler elde edilmiştir ve bulgular ölçeğin orijinal haline uygun olarak iki alt boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve bu boyutların orijinal alt boyutlarla uyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ertürk (2013) Pianta, La Paro ve Hamre (2008) tarafından geliştirilmiş olan “Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı-SDPA”nın Türkiye’deki okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ve çocuklar arasındaki etkileşimin niteliğini ölçmede kullanmak amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır ve 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin saptayarak öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda dil, kapsam ve yapı geçerliliğine ilişkin bulgular doğrultusunda SDPA’nın geçerli bir değerlendirme aracı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kapsam geçerliliği bakımından Türkçe forma, Amerika’ daki sınıfları gözlemlerken kullanılan göstergelere ek olarak çeşitli göstergeler eklenmiştir. Puanlama aracının güvenirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach alfa katsayısı (α) .93 çıkmıştır. 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü puanlarının cinsiyete, yaşa, kardeş sayısına ve anne-babanın yaşına göre anlamlı bir fark bulunmazken; çocuğun doğum sırasına, anne-babanın öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. İkinci kardeş olan çocukların öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü puanları ailedeki en büyük çocuk olan çocukların puanına göre daha yüksektir. Öğrenim durumu yüksek olan anne- babaların çocukların diğer çocuklara kıyasla öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimin niteliği arasında ilişkili oldu saptanmıştır. Öğretmen-çocuk etkileşiminin nitelikli olduğu durumlarda çocukların dürtülerini daha iyi kontrol ettikleri, daha dikkatli

oldukları, davranışlarını daha iyi düzenledikleri ve sınıf içinde daha olumlu duygulara sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Keleş (2014) 48 – 60 aylık çocuklar için Öz-Düzenleme Batarya'sının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır ve Kültürel – Tarihsel Kuram Bağlamında Hazırlanan Öz-Düzenleme Eğitim Programı'nın okul öncesi eğitime devam eden 48-60 aylık çocukların öz-düzenleme gelişimleri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmada 48-60 Aylık Çocuklar İçin Öz-Düzenleme Bataryası'nın geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmak amacıyla tarama modeli kullanılmış olup “Kültürel-Tarihsel Kuram Bağlamında Hazırlanan Eğitim Programı”nın 48-60 aylık çocukların öz-düzenleme gelişimleri üzerindeki etkisini test etmek amacıyla deneme modeli uygulanmıştır. Araştırmaya Sakarya ilindeki bağımsız anaokullarına devam eden 31 deney grubu, 32 kontrol grubu olmak üzere toplam 63 çocuk katılmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında çocukların öz düzenlemelerin belirlenmesinde “48-60 Aylık Çocuklar İçin Öz-Düzenleme Bataryası” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Kültürel-Tarihsel Kuram bağlamında hazırlanan eğitim programının 48 – 60 ay aralığındaki çocukların öz-düzenleme gelişimlerini 3 boyutta desteklediği sonucu ortaya çıkmıştır..

Güler Yıldız, Ertürk Kara, Fındık Tanrıbuyurdu, Gönen (2014) öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi çalışması Ankara merkez ilçelerinden rastgele örnekleme ile seçilen ve 72 aylık çocuklar için oluşturulan 30 sınıfta yürütülmüştür. İlk olarak araştırmacılar, 30 sınıfta Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA) ile gözlemler yapmışlardır ve daha sonra gözlemlenen 30 sınıf içinden öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğinin yüksek ve düşük olduğu ikişer sınıf amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Son olarak, bu dört sınıftaki toplam 80 çocuğun öz düzenleme becerileri Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) kullanılarak ölçülmüştür. Araştırma sonucu çocukların öz düzenleme görevlerine ilişkin becerilerinde öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir

Öğretmenin çocuklara sunduğu eğitimsel ve duygusal desteğin yanında sınıf organizasyonu becerisinin yüksek olmasının, çocukların yönergeyi takip etme becerisine işaret eden öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Cadima, Gamelas, McClland, Peixoto (2015) ailenin sosyodemografik riski (düşük anne öğrenimi, gelir ve meslek statüsü) ile çocuğun davranışsal öz-düzenlemesi ve akademik başarıları (erken okuryazarlık ve matematik) arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmaya okul öncesine devam eden Portekizli 186 çocuk katılmıştır. Çalışmada verileri toplamak amacıyla davranışsal öz-düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi için Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO), erken okuryazarlık becerileri değerlendirilmesi için Portekiz Dil Değerlendirme Testinin alt testi ve matematik becerilerinin değerlendirilmesi için ise Erken Matematik Testi ile ve sözel IQ Wechsler Zeka Testi ile kullanılmıştır. Araştırma sonucu ailenin sosyo-demografik riskinin çocuğun davranışsal öz-düzenleme ve akademik becerileriyle negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte davranışsal öz-düzenleme becerileri akademik başarıyla pozitif yönde ilişkilidir. Ayrıca davranışsal öz-düzenleme becerilerinin akademik başarı ve ailenin sosyodemografik riski arasındaki ilişkide aracı olduğu ortaya çıkmıştır.

Sezgin ve Demiriz (2015) davranış düzenleme becerileri ölçme aracı “Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuz (BADO-DY)” görevlerinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. Araştırmaya Ankara ilinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 aylık 591 çocuk katılmıştır. Ölçeğin güvenirliğine yönelik çalışmada ölçme aracının 1. Bölümü için 0,933, bölüm 2 için 0,957, bölüm 3 için 0.94 tümüne ait değer ise 0,96 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuz (BADO-DY) görevleri ölçme aracının güvenirliği yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ile ölçeğin yapı geçerliliği açısından özgün araçla paralel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bayındır (2016) 48-72 aylık çocuklar için öz düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasına İstanbul ilinde okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylar arasındaki 447 çocuk katılmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla “Öğretmen Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Örneklem grubunda yer alan çocukların öğretmenlerinin ölçeği değerlendirmesi sonucunda ölçeğin öz düzenleme becerileri ve kontrol becerileri olarak adlandırılan iki alt boyuttan ve 33 maddeden oluştuğu kabul edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığının 0.96 (Cronbach’s Alpha) ve 0.99 test tekrar test güvenirlik değerlerine sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ölçüt geçerliliğini test etmek amacıyla OÖDÖ rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 31 çocuğa uygulanmış ve iki ölçek arasında .69 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (ÖDBD)” geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmada çocuğun cinsiyetinin öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu ve kızların toplam puanları ve her iki alt boyuttan aldıkları puanları erkek çocukların puanlarından daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Sezgin ve Demiriz (2016) okul öncesi eğitim kurumuna giden 36-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerini bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma tesadüfi örneklem yoluyla anaokuluna ve anasınıfına devam eden 288’i kız ve 303’ü erkek olmak üzere 591 çocukla gerçekleştirilmiştir. Veriler elde edilirken “Kişisel Bilgi Formu” ve “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonunda çocuğun yaşının ve cinsiyetinin, okul öncesi eğitimin, anne-babanın eğitim düzeyinin ve ailenin gelir düzeylerinin öz düzenleme gelişiminde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2016) okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme düzeyleri ile öğretmenlerin, çocukların öz düzenlemeli öğrenmelerini geliştirmek için kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya İstanbul ili Anadolu

yakasında bulunan ilçelerden resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 465 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” “Öz düzenleme Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Düzenlemeye Yönelik Kullandıkları Öğretim Uygulamaların Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin öz düzenleme ve kullandıkları öğretim uygulamalarının öğretmenin yaşına, mesleki kıdemine, çalıştığı kurum türüne, mesleki eğitime katılıp-katılmamasına, öğrenci sayısına ve günlük çalışma saatlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme düzeyleri ile kullandıkları öğretim uygulama düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Çelik (2017) Çocuk Katılım Eğitim Programının 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi çalışmasına 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan bir üniversiteye bağlı anaokulunun iki şubesinde eğitim gören 14’ü deney grubu 14’kontrol grubu olmak üzere 28 çocuk katılmıştır. Araştırmada deney grubuna Çocuk Katımlı Eğitim Programı uygulanırken, kontrol grubuna ise aynı etkinlik türlerini içeren ancak katılım sürecini barındırmayan etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla “Demografik Bilgi Formu” “Çocuk Katımlı Eğitim Programı” ve “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Çocuk Katımlı Eğitim Programının 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Kıyaker (2017) eğitici drama programının 62-72 ay çocukların öz düzenleme becerisine etkisini incelemiştir. Araştırmaya 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Maltepe ilçesinde MEB bağlı resmi ilkokul bünyesindeki anasınıfında devam eden 21 deney, 21 kontrol grubu olmak üzere toplam 42 çocuk katılmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)” kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan çocuklara araştırmacı tarafından hazırlanmış ve 10 haftada 20 etkinlik şeklinde planlanmış olan eğitici drama programı uygulanmıştır. Kontrol

grubundaki çocuklara ise öğretmenleri tarafından günlük planda yer alan program akışı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öz düzenleme becerilerini destekleyici eğitici drama programının uygulandığı deney grubunun “Uygulayıcı Değerlendirme Formu” son-test “Dikkat-Dürtü Kontrolü” puanları ve “Performans Görevleri” verileri “Hazzı Erteleme”, “Yönerge Takibi Yürütücü Kontrol”, “Sosyal Uyum” puanlarının kontrol grubunun son test puanlarına göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Uygulanmış olan eğitici drama programının okul öncesi dönem 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisinin gelişiminde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Liman (2017) Öz Düzenleme Beceri Eğitim Programının altı yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisini incelediği çalışmaya Niğde ilinde bağımsız anaokulunda eğitim alan 40 çocuk katılmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği”, “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ve “Okul öncesi Çocuklar için Psikolojik Gözlem Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deneme ve kontrol grubu çocukların öz düzenleme beceri, sosyal duygusal davranış ve sosyal beceri ön-test puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deneme grubu çocukların öz düzenleme beceri puan son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılaştığı ve yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öz Düzenleme Beceri Eğitim Programının altı yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerini, sosyal duygusal davranışları ve sosyal becerilerinin gelişimini olumlu yönde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Doğruyol, Türküler Aka ve Enisoğlu Tilbe (2017) okul tipinin okul öncesi dönem davranış düzenleme becerileri üzerine olan etkilerini incelemişlerdir. Çalışmaya özel ve devlet okullarına devam eden 53-78 ay arasındaki 80’i erkek 63’i kız olmak üzere toplamda 143 çocuk katılmıştır. Çocukların davranış düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla “Kafa, Ayaklar, Dizler Omuz” ölçeği, annelerin demografik durumlarını belirlemek amacıyla “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda

KADO ile ölçülen davranışsal düzenleme puanları okul tipi özelinde karşılaştırıldığında, özel okula devam eden çocukların devlet okuluna devam edenlere göre daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öztabak (2017) okulöncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasına 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bartın ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi anaokulları ve ilköğretim bünyesindeki anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubundaki 79'u kız 76'sı erkek olmak üzere toplam 155 çocuk katılmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" anne-baba tutumlarını belirlemek amacıyla "Aile Tutum Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyutları puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kız çocukların dikkat/dürtü alt boyutunun erkek çocuklara göre daha gelişmiş olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Atabey (2018) okul öncesi dönem çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinin incelenmesi çalışmasına 2015-2016 eğitim öğretim yılının birinci yarıyılında İzmir ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokuluna devam eden 36-66 ay aralığındaki 315'i kız 306' sı erkek olmak üzere 621 çocuk katılmıştır. Araştırmaya aynı zamanda bu çocukların öğretmeni olan 149 öğretmen ve 621 ebeveyn katılmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla "Devereux Erkan Çocuk Değerlendirme Ölçeği (DECA-P2)" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlere ve öğretmenlere göre kız çocukların erkek çocuklara göre daha iyi öz düzenleme becerisine sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Aydın (2018) okulöncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ve duygusal zekâlarının incelenmesi çalışmasına 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokullarındaki 5-6 yaş grubundaki 300 çocuk katılmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", "Okul Öncesi

Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ve “Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların öz düzenleme becerileri ile duygusal zekâları yaş ve cinsiyete göre anlamlı fark olduğu sonucu çıkmıştır. Öz düzenleme becerisi ile duygusal zekâ arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Şepitçi (2018) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi çalışmasına Ankara ili, Yenimahalle ilçesinde bulunan resmi ilköğretim anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubu 350 çocuk ile katılmıştır. Araştırmada çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini belirleyebilmek için “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)” ve çocukların okula uyum düzeylerinin belirlenebilmesi için ise; “5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 24 paket programında, bağımsız değişkenlerin kategori sayısına göre, bağımsız örneklem için t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş olup; anlamlı çıkan farklılıklarda, grup farklılıklarını inceleyebilmek amacıyla Tukey HSD testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okula uyum becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Temiz (2019) okul öncesi dönemde davranışsal öz düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelediği çalışmaya Tokat ilinde okul öncesi eğitime devam eden 201 çocuk katılmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla “Demografik Bilgi Formu” ve “BADO-DY” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda davranışsal öz düzenleme becerilerinin anne-baba öğrenim durumuna, ailenin gelir durumuna, annenin çalışma durumuna ve yaşanan yere göre anlamlı farklılık görülürken; çocuğun cinsiyetine, doğum sırasına ve devam ettiği kurum türüne göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

3.2.Okul Olgunluğuyla İlgili Araştırmalar

Oktay (1983) araştırmasında farklı sosyo-ekonomik ve kùltürel ortamlarda yetişen çocukların anne-baba ve yakın çevrelerinin çocuğun okuldaki uyumu ve okul olgunluğu üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 1977 yılının eylùl ayında ilkokula başlayacak olan 5,6-6,0 yaşları arasındaki toplam 140 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada “Metropolitan Readiness Testi”, ”Adam Çiz Testi”, “Stambak Ritim Testi”, “Head Kendi Bedeninde Saę-Sol Tayini Testi”, “Harris Lateralleşme Testi”, “Sorgu Listesi ” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda farklı sosyo-ekonomik kùltürel imkânlara sahip çocukların okul olgunluklarını kazanmasında farklılıklar gösterdiği ve daha iyi çevreden gelen çocukların okulun beklentilerini karşılamada daha başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Çataloluk (1994) farklı sosyo-ekonomik ve kùltürel ortamlarda yetişen çocukların okul olgunluğu açısından karşılaştırılması çalışmasında 5,6 ve 6 yaş arasında olan Bakırköy Çocuk Yuvasında 31 ve Bakırköy ve Okmeydanı kreř ve gündüz bakım evlerinde kalan 31 çocuk olmak üzere 62 çocukla çalışmıştır. Araştırmada “Metropolitan Readines Testi”, “Goodenough Bir Adam Çiz Testi”, “Stambak Ritim Testi”, “Head Kendi Bedeninde Saę-Sol Tayini Testi” kullanılmıştır. Testlerden elde edilen veriler Fisher’in “T” testi yöntemi ile analiz edilerek yüzdeler hesaplamalardan yararlanılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda korumaya muhtaç çocukların okula başlama yaşlarına gelmelerine rağmen zihinsel ve psikososyal açıdan okula hazır olma durumlarının düşük olduğu belirtilmiştir.

Ekinci (2001) okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmaya Gaziantep ilinde 4’ü resmi 4’ü özel okuldan olmak üzere 97 ilköğretim birinci sınıf öğretmenin görüşü alınmıştır. Verileri toplamak amacıyla araştırmacının Geliştirdiği “Gözlem Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimi alan çocukların, okul öncesi eğitimi almamış olan çocuklardan zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel gelişim, sağlık ve beceriler yönünden daha avantajlı olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Bu avantajların çocukların okul başarısında etkisinin olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Yazıcı (2002) okul öncesi eğitimin okul olgunluğu üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma okul öncesi eğitimi alan ve almayan 6 yaş çocuklarının okul olgunluğu düzeyleri arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılmıştır. Araştırmaya anasınıfına devam eden 70 çocuk, ilköğretim 1. sınıfa yeni başlayan 72 çocuk olmak üzere toplamda 142 çocuk katılmıştır. Verileri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve “Metropolitan Olgunluk Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre okul olgunluk düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Anne babaların öğrenim durumları arttıkça çocukların okul olgunluk düzeylerinin de arttđđı sonucu ortaya çıkmıştır.

Unutkan (2003) okul öncesinden ilköğretime geçen 60-78 aylık çocukların okula hazır oluş düzeylerini incelemek amacıyla “Marmara İlköğretime Hazır Oluş” ölçeğini geliştirmiştir. Ölçek 1002 çocuğa uygulanmıştır. 1002 çocuktan %40 okul öncesi eğitimi almış, %60 ise okul öncesi eğitimi almamıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimi alan çocukların okul öncesi eğitimi almayan çocuklara göre ilköğretime hazır oluş düzeyleri daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda ailenin eğitim düzeyinin okula hazır bulunuşlukla paralel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uyanık Balat (2003) araştırmasında altı yaş grubundaki korumaya muhtaç olan ve ailesinin yanında kalan çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya İstanbul ili Kadıköy ilçesine bağlı resmi ve özel 11 okuldan 462 çocuk, İstanbul Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu Müdürlüğüne bağlı 4 farklı kurumdan 51 çocuk olmak üzere toplam 513 çocuk katılmıştır. Araştırmada “Boehm Temel Kavramlar Testi (Boehm-3)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocukların okula hazır bulunuşlukla ilgili puanları çocuğun okul öncesinden yararlanma

durumuna, anne babanın eğitim düzeyine, kurumda ve aile yanında kalma durumuna göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2003) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocukları için okul olgunluğu kontrol listesi geliştirilmesi çalışmasında çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek için kontrol listesi oluşturmak, evde ve okulda uygulanabilecek destek programlarının hazırlanabilmesi amacıyla yapmıştır. Okula hazır bulunuşlukla ilgili kaynaklar incelenerek ve okula başlamada gerekli olan beceriler belirlenerek kontrol listesinin maddeleri oluşturulmuştur. Kontrol listesi Ankara il merkezindeki düşük, orta, yüksek sosyo-ekonomik düzeyleri temsil eden çevrelerdeki anasınıflarından 66-72 ay arası 120 kız ve 120 erkek çocuğa uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, kız çocuklarının küçük kas motor ve sosyal gelişimlerinin erkek çocuklara oranla daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri; dikkat süresinden, kardeş sayısının fazla olmasından, anne-babanın mesleğinden ve öğrenim düzeylerinden etkilenmektedir. Sosyo-ekonomik düzey arttıkça çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin de beraberinde arttığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Bracken ve Fischel (2007) sosyal ve davranışsal becerilerini ve bu becerilerin okula hazırbulunuşluk sonuçları üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmaya 4 yaş grubundaki 515 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal becerilerin okul öncesi dönemde arttığı, davranış problemlerinin nispeten sabit kaldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Sosyal beceri ve davranış problemleri, sözlü dil, erken okuryazarlık ve erken matematik alanlarında çocuğun okula hazır bulunuşluk sonuçları ile anlamlı olarak ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Görmez (2007) ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ve matematik hazırbulunuşluk düzeyleri araştırmasında Van ilindeki 207 ilköğretim birinci sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. Araştırmasında orijinal ismi “Test Reversel” olan Okul Olgunluğu Testi, “Metropolitan Hazır Bulunuşluk Testinin” bir alt testi olan “Sayılar Alt

Testi” kullanılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda şehir ilköğretim okullarında eğitim gören çocukların okul olgunluk seviyelerinin, köy okullarında eğitim gören birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluk düzeylerine göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Kırsal kesimde eğitim gören çocukların kültürel, ailesel, çevresel faktörler ve ekonomik açıdan şehre kıyasla daha şansız olduklarını, okul olgunluk düzeylerinin olumsuz etkilendiklerini belirtmiştir.

Şimşek (2007) anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine Türkçe dil etkinlik programının etkisini incelemiştir. Araştırmaya Kırıkkale merkezde bulunan kontrol grubu, 30 deney grubu olmak üzere 60 çocuk katılmıştır. Araştırmada “Metrolitan Olgunluk Testi” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak veriler toplanmıştır. Veriler “t” testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe dil etkinlik programı uygulanan grubun, bu eğitim programı uygulanmayan gruba göre okuma olgunluğu düzeyinin daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Ülkü (2007) anasınıfına ve ilköğretim 1.sınıfı devam eden çocukların velileri ile öğretmenlerinin, çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırmaya 350 anasınıfına giden çocuğun velisi ve 50 okul öncesi öğretmeni, 400 birinci sınıf velisi ile 40 birinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler araştırmacının geliştirdiği “Anket Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanarak elde edilmiştir. Görüşme 10 okul öncesi öğretmeni, 10 okul öncesi öğrenci velisi, 10 ilköğretim birinci sınıf öğretmeni, 10 ilköğretim birinci sınıf öğrenci velisiyle yapılmıştır. Elde edilen nitel veriler sonuçlarına göre, velilerinin ilköğretime hazırlık aşamasında evde resim yapma, boyama, resim çizme yazı yazmayı gösterme, ödev yapma gibi çalışmalarını kavram kitaplarından çalışmışlardır. Veliler çocukların ilköğretime başlaması için sahip olmaları gereken özelliklerini öncelikli olarak takvim yaşı olduğunu fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal olgunluk şeklinde sıraya koymuşlardır. Öğretmenler okuma-yazma becerisinin, çocukların erkenden kazanıp kazanmamasına ilişkin durumla ilgili; birinci sınıf

öğretmenleri kesin bir dille bu durumun olumsuz sonuçlar doğurabileceğini belirtirken okul öncesi öğretmenlerinin yarısı bu duruma olumlu baktıklarını belirtmişlerdir.

Ljubica, Simona ve Katja (2008) okul öncesinin çocukların okula hazırlığına etkisini inceledikleri çalışmaya 68-83 aylık arasında yer alan 219 çocuk katılmıştır. Çalışmada çocukların entelektüel yetenekleri “Raven'in Renkli İlerici Matrisleri”, “Lestvice splošnega govornega razvoja –LJ (Genel Dil Gelişimi Ölçekleri)” kullanılarak dil yeterliliği ve “Preizkus pripravljenosti za šolo” ile okul hazırlığı kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların zihinsel yeteneklerinin ve dil yeterliliğinin okul hazırlığı için yüksek öngörücü değere sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Anne-baba öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların, anne-baba öğrenim durumu düşük olan çocuklara göre okula daha hazır oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Cinkılıç (2009) okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisini incelemiştir. Araştırmaya Sakarya ili Akyazı ilçesinde okul öncesi eğitimi alan ve almayan birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan 532 öğrenci katılmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenleri belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu” bağımlı değişkenlerle ilgili bilgileri toplamak için “Metropolitan Olgunluk Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimin ve okul öncesi eğitime devam etme sürelerinin okul olgunluğu üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yangın (2007) ilköğretim 1. sınıfta okuyan öğrencilerin hazır bulunuşlukları ile okuma ve yazma başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada veriler ses farkındalıklarını belirlemek için “Yopp-Singer Testten” uyarlanan bir test, öğrencilerin okula hazırlık bulunuşluklarını belirlemek için “Metropolitan Olgunluk Testi”, okuma başarılarını belirlemek için “Okuma Performans Testi”nden uyarlanan üç ayrı test ve yazma başarılarını belirlemek için üç farklı dikte etkinliğiyle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okuma ve yazma başarılarında hazırbulunuşluğun ve okul olgunluğunun önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kayılı (2010) montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisini incelemiştir. Araştırmaya 2009-2010 eğitim öğretim yılında Konya ili Selçuk ilçesinden 50 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada çocukların sosyal becerilerini belirlemek için “PBKS Anasınıfı ve Anaokulu Davranış ölçeği b formu”, okul olgunluklarını belirlemek için “Metropolitan olgunluk testi” anaokulu çocuklarının dikkat toplama becerilerini ölçmek için ise “FTF-K Beş Yaş Çocuklar İçin Dikkat Toplama Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Montessori yönteminin anaokulu çocukların ilköğretim hazır bulunuşluklarına olumlu yönde katkı sağladığı ve uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programına göre daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Erkan ve Kırca (2010) okul öncesi eğitimin birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya Ankara ili Akyurt ilçesindeki birinci sınıfa devam eden 170 çocuk katılmıştır. Yapılan araştırmada verileri elde etmek amacıyla “Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi” ve “Aile Anket Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimin ve anne babanın öğrenim düzeyinin çocukların okula hazır bulunuşluklarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyetin ise okula hazır bulunuşlukları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varılmıştır.

Erkan (2011) farklı sosyoekonomik düzeyindeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerin okula hazır bulunuşluklarını incelemiştir. İlköğretim okullarının birinci sınıflarına 2006-2007 yılında başlayan 179 çocukla çalışmıştır. Çalışmasında “Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi” ve “Demografik Bilgi Formu” kullanmıştır. Bu araştırma sonucunda üst sosyo-ekonomik gruptaki çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin alt sosyo-ekonomik gruptaki çocuklara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyin okula hazır bulunuşluğu etkilediği görülmüştür. Okul öncesi eğitimi alma ve annenin öğrenim düzeyi çocukların okula hazır bulunuşluklarında anlamlı bir fark yarattığı

görülürken, cinsiyet ve babanın öğrenim düzeyinin çocuğun okula hazır bulunuşluğunda anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yazıcı ve Temel (2011) iki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi ve okuma olgunluğu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya Almanya’da anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu Türk kökenli 96 çocuk ile Ankara’da sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan tek dilli 5-6 yaş grubundaki 100 çocuk katılmıştır. Veriler toplanırken “Descoudres Lugatçe Testi (DLT)”, “Peabody Resim Kelime Testi (PRKT)” ve “Metropolitan Olgunluk Testi”nden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda 5-6 yaşındaki iki dilli çocukların test puanlarının, aynı yaştaki tek dilli çocuklara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasında pozitif ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışkan ve Gündüz (2013) 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerileri kazanma düzeyleri açısından gruplar arasında farklılık olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmada Akşehir ilçe merkezinde yer alan 105 kız 100 erkek olmak üzere 205 öğrenci yer almıştır. Araştırmada veriler “Metropolitan Olgunluk Testi” ve “İlk Okuma Yazma Süreci Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 60-66 ay yaş grubu çocukların “ortanın altı” düzeyinde, 66-72 ve 72-84 ay yaş grubundaki çocukların “orta” düzeyde okul olgunluğuna sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Grupların elde ettikleri okul olgunluğu puan ortalamaları arasında yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Yaşın okul olgunluğu üzerinde anlamlı farklılık yaratan bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tunçeli ve Akman (2014) anaokullarına devam eden 6 yaş çocukların sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal beceri Formu” ve “Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal beceri düzeyi ile okul

olgunluğu arasında sıkı bir ilişki olduğunu ve sosyal beceri düzeyi yüksek olan çocukların okul olgunluklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Özcan (2014) birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel okul olgunluğu düzeylerinin okuma yazmayı öğrenme sürecine olan etkisi çalışmasında Eskişehir ili Odunpazarı ilçesindeki 51 birinci sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Araştırma veriler “Kişisel bilgi formu”, “Metropolitan Okul Olgunluğu Testi” ve MEB tarafından önerilen “İlk Okuma Yazma Becerisi Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimi alıp almama durumunun okul olgunluğunu etkilediğini ve okul olgunluğu yüksek öğrencilerin okuma-yazma becerisinin de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Okuyucu Akdaş (2014) farklı ekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarının okuma olgunluklarının incelenmesi çalışmasına Kahramanmaraş ili Afşin ilçesinde anasınıfına devam eden 50 alt, 50 orta ve 50 üst ekonomik düzeyden olan toplamda 150 çocuk katılmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla ““Bilgi Toplama Formu” ve “Metropolitan Genel Olgunluk Testi” nin alt boyutları olan Kelime, Cümle, Eşleştirme Testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yüksek sosyoekonomik düzeyde olan çocukların okuma olgunluk düzeyleri orta ve alt sosyoekonomik düzeyde olan çocukların okuma olgunluk puanlarından daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Alt ve orta sosyoekonomik düzeydeki kız çocukların okuma olgunluk puanları erkek çocukların okuma olgunluk puanlarından daha yüksek çıkarken yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olan erkek çocukların okuma olgunluk puanları kız çocukların okuma olgunluk puanlarından daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Alt ve yüksek ekonomik düzeye sahip olan çocukların okuma olgunluk puanlarında kardeş sayısına göre anlamlı bir fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Orta sosyoekonomik gruptaki çocukların okuma olgunluk puanları kardeş sayısına göre ise kardeş sayısı arttıkça okuma olgunluk puanının yükseldiği sonucu ortaya çıkmıştır. Çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna gitmeden önce bakımını sağlayan kişiye göre alt ve orta sosyoekonomik grupta anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Yüksek

sosyoekonomik gruptaki çocukların okuma olgunluk puanları ise büyükanne tarafından bakılan çocukların okuma olgunluk puanları annesi veya bakıcı tarafından bakılan çocukların okuma olgunluk puanlarından daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çocuğun doğum sırası ve eğitim kurumuna devam etme süresine göre ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Annelerin öğrenim düzeyleri ile çocukların okuma olgunluk puanları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Anneleri ve babaları üniversite mezunu olan çocukların okuma olgunluk puanları ortaokul veya lise mezunu olan çocuklarına göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Annenin çalışma durumlarına göre yüksek sosyoekonomik duruma sahip olan ev hanımı olan annelerinin çocuklarının okuma olgunluk puanları herhangi bir işte çalışan annelerin çocuklarının okuma olgunluğundan daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Karakaş (2015) okul öncesi eğitim alan 60-72 aylık çocuklarda okula hazırlık eğitiminin ilkokula hazırlanış düzeylerine etkisinin incelenmesi çalışmasına Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi anaokuluna devam eden 22'si deney 22'si kontrol grubu olmak üzere 44 çocuk katılmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", "Metropolitan Olgunluk Testi" ve "Frostig Görsel Algı Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okula hazırlık eğitimi alan deney grubu ile eğitim almayan kontrol grubu çocukların Metropolitan Olgunluk Testinin analizleri sonucunda Cümleler, Genel Bilgi, Sayılar, Kopya Etme, Kelime Anlama ve Toplam Test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre Metropolitan Okul Olgunluk Testi alt test puanları ve toplam okul olgunluğu puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Koşan (2015) okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi çalışmasında Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesinde okul öncesi 150 okul öncesi eğitimi alan, 150 okul öncesi eğitim almayan toplam 300 çocuk ve aynı ilçede görev yapan 15 ilkokul birinci sınıf öğretmeni ve 15 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır.

Araştırmada nicel veriler “Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi”, “Peabody Resim Kelime Testi” ve “Aile Bilgi Formu” ile toplanırken nitel veriler ise araştırmacının hazırladığı yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan “Öretmen Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Verilerin analiz edilmesi sonucunda okul öncesi eğitimi almayan iki dilli birinci sınıf çocuklarının okul olgunlukları ve dil düzeyleri, okul öncesi eğitim alan çocuklarınkinden daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Evde konuşulan dilin, kardeş sayısının, ailenin sosyoekonomik düzeyin, anne-baba eğitim durumunun okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarında etkili olduğu sonucu ortaya çıkarken cinsiyet faktörünün ise anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Aktaş (2016) İstanbul ilinde 60-72 aylık çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi çalışmasına MEB’e bağlı özel ve resmi anasınıfına devam eden 200 çocuk katılmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla “İlkokula Hazırbulunuşluk Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Ki-kare ve Bağımsız Örneklem Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların okula hazırbulunuşluklarında birden fazla faktörün olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. 6 yaş çocukların 5 yaş çocuklarından okula hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Anne-babanın öğrenim düzeyleri yüksek olan anne-babaların çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri de yüksek çıkmıştır.

Yüce (2016) sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde okul olgunluğu belirleme ve kullanma yeterliliklerine ilişkin görüşlerini almıştır. Çalışmaya Aksu ilçesindeki 20 öğretmenden okul olgunluğu, öğrenciyi tanıma teknikleri, öğrenciyi tanımanın önemi ve öğrenmedeki yeriyle ilgili yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Verilerin içerik analiz yöntemiyle analiz sonucunda öğretmenlerin okul olgunluğunu yaş, boy, kilo, kurallarla ve okula uyum gibi özelliklerle ilişkilendirdiklerini, okul olgunluğunun belirlenebilir olduğunu, kalem tutma, resim yaptırma ve boyama gibi

etkinliklerle ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocukların okul olgunluklarını belirlemeye yönelik bir etkinliklerinin olmadığı ve çocukların okul olgunluklarına uygun öğretim süreci gerçekleştirmedikleri ortaya çıkmıştır.

Güzel (2018) okulöncesi eğitim alan öğrencilerin okul olgunluk düzeylerinin incelenmesi çalışmasına 2016-2017 eğitim öğretim yılında Gaziantep’te öğrenim gören 221 çocuk ve bu okullarda görev yapan 5 okulöncesi öğretmeni 5 sınıf öğretmeni olmak üzere 10 öğretmen katılmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla “Metropolitan Okul Olgunluk Testi” ve “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde nicel veriler için bağımsız gruplar testi ANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okulöncesi eğitim alma süresi ve çocuğun yaşının artmasına paralel olarak okul olgunluğunun da arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bağımsız anaokullarındaki çocukların okul olgunluk puanlarının ilkokul bünyesinde yer alan anasınıfındaki çocukların okul olgunluk puanlarından daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

3.3.Öz Düzenleme Becerileri ile Okul Olgunluğu Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar

McClelland ve vd. (2007) öz düzenleme ve okul öncesi okuryazarlığı, kelime bilgisi ve matematik becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme gelişimini ve değişkenleri inceleyerek akademik başarıyla olan ilişkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmaya 3-5 yaş arasındaki 310 çocuk katılmıştır. Çocukların öz düzenleme becerileri “Baş-Omuz-Diz-Ayak Testi (Head to Toes Task)” ölçülürken, akademik becerileri ise Woodcock Johnson Psychoeducational Battery III ‘ün “Kelime Sözlüğü Tanımlama (Letter Word identification)”, “Resim sözlüğü (Picture dictionary)” ve “Uygulamalı problemler (Applied problems)” alt testleri ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öz düzenleme puanları yüksek olan çocukların her üç alt testten de yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer değişkenler sabit

tutulduğunda öz düzenleme becerisinin gelişimi yıl içerisinde analiz edildiğinde öz düzenleme becerisinde güçlü gelişim gösteren çocukların matematik, kelime ve erken okuma yazma becerilerinde de daha güçlü olduğu saptanmıştır.

Bierman, Nix, Greenberg, Domitrivich ve Blair (2008) yürütücü işlevler ve okula hazırlık girişimi: Head Start programında etki, moderasyon ve arabuluculuk adlı çalışmalarında Head Start okullarında düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olan çocukların yürütücü işlevler becerileri ile çocukların bilişsel olarak okula hazır olmaları ve sosyal-duygusal düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmaya 44 Head Start sınıfında yer alan 4 yaş grubundan 356 çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklara bir kelime listesi sunarak daha sonra bu kelimeleri hatırlamalarını içeren bir görevle yürütücü işlev becerilerinin işleyen bellek boyutu; kalem tıklatma göreviyle ise yürütücü işlevlerinin, önleyici kontrol ve işleyen bellek boyutları ölçülmüştür. Çocukların işleyen bellek, önleyici kontrol ve değişimi fark etme becerilerini belirlemek amacıyla “Dimensional Change Card Sort (DCCS)” testi uygulanmıştır. Çocukların davranış düzenleme becerilerini belirlemek amacıyla “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Preschool Self-Regulation Assessment-PSRA)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların yaşı ve zekâ puanları sabit tutulduğunda çocukların öz düzenlemelerinin, çocukların olumlu sosyal davranışlarını, okuma yazmaya hazırlıklarını ve saldırganlık kontrolü düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Akawi (2011) okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerisi ile ilköğretime hazır olmaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 3 ve 4 yaşında olan 1126 çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların öz düzenlemelerini değerlendirmek Head Start programı kapsamında geliştirilen ve öz kontrol, öz saygı, girişim, sosyal ilişkiler, işbirliği bağımsızlık, muhalif tutumlar ve problem çözme becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan sekiz alt testten oluşan “Sosyal-Duygusal Gelişimi Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Araştırma da öz düzenleme becerileri ve ilköğretime hazır olmaları arasındaki ilişkiyi

çocuğun yaşı, cinsiyeti annesinin eğitim durumu, kardeş sayısı, etnik kökeni, yaşadığı ev ortamın nitelikleri ve ailenin geliri gibi farklı değişkenlere göre değerlendirmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda çocukların öz düzenleme düzeyleri ile ilköğretime hazır olma durumunda, okuma yazmaya hazırlık becerileri ve matematik becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ev ortamında öz düzenlemeleri desteklenen çocukların matematik ve okuma yazmaya hazırlık becerilerinde daha başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Raver vd. (2011) Chicago Okul Hazırlık Projesinin düşük gelirli çocukların öz düzenleme becerilerinin, erken akademik becerileri üzerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmaya Head-Start tarafından finanse edilen sınıflardan 602 çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların erken akademik becerilerini belirlemek amacıyla çocukların harfleri tanıma ve adlandırma düzeyleri, kelime bilgileri ve matematik becerileri olarak belirlenirken; çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinin” yürütücü işlevleri ölçmek için “Kalem Tıklatma ve Denge Tahtası görevleri” ve çaba gerektiren kontrolün ölçülmesi için de “Oyuncak Paketleme, Oyuncak Bekleme, Şekerleme Saklama ve Dil Üzerinde Şekerleme Tutma” görevleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Head Start ve okula hazır olmaya dönük olarak uygulanan programların çocukların yürütücü işlevleri ve önleyici kontrol becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çocukların yürütücü işlevleri ve önleyici kontrol düzeyleri ile birlikte erken akademik becerilerinin de olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Torres (2011) öz düzenleme ve okula hazır olma becerisi arasındaki bağı incelemiştir. Araştırmaya Pensilvanya’da bulunan 22 anaokulundan 192 çocuk katılmıştır. Çocukların öz düzenlemesini dikkat, davranış ve duygu boyutlarında ele almıştır. Araştırmacı çocukların davranış düzenleme becerisini “Çizgi Üzerinde Yavaşça yürüme (Walk A Line Slowly)”, “Oyuncak Paketleme (Toy Wrap)” ve “Oyuncak Seçme (Choose A- Toy)” testleriyle, dikkatlerini “Tersine Kelime Sayma (Backward Word Span)”, “Kalem Tıklatma

(Peg Tapping Task)”, “Kavramsal Sınıflama Kartları (Dimensional Change Card Sort)” testleriyle, duygu düzenlemelerini ise “Kilitli Kutu (Locked Box)” ve “Plastik Fıstık (Bean Task)” testleri ile değerlendirmiştir. Çocukların okula hazır olma becerilerini ise öğrenmeye hazır olma, ilişki kurma becerisi ve davranış problemleri boyutlarında ele alınarak öğretmen raporları aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda dikkati düzenlemeyi temsil eden ‘yürütücü işlev’ ve duygu düzenlemeyi temsil eden ‘hayal kırıklığıyla baş edebilme’ becerilerinin davranış düzenlemeyi temsil eden ‘tepki kontrolü’ ile okula hazır olma becerileri arasındaki ilişki üzerinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

VonSchodoletz vd. (2013) öz düzenleme becerileri kapsamında engelleyici kontrol, dikkat ve çalışma belleği becerileri değerlendiren Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergelerinin (Head-Toes- Knees- Shoulders HTKS) geçerliği ve bu becerilerin küçük çocukların erken akademik başarılarına olan etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya Almanya’ da okula 2 veya 3 yıl devam eden 150(100 kız, 50 erkek) , İzlanda da ise 111(55 kız-56 erkek) çocuk katılmıştır. Araştırmada çocukların davranış düzenleme becerileri için Baş –Ayak Parmakları- Dizler -Omuzlar (Head-Toes- Knees- Shoulders (HTKS)) ve Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (Child Behavior Rating Scale-CBRS) ölçme araçları, akademik beceriler için Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-4) , Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC-II) ölçekleri kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, Baş –Ayak Parmakları- Dizler -Omuzlar (Head-Toes- Knees- Shoulders (HTKS))’nin Alman ve İzlanda örnekleminde geçerli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Baş –Ayak Parmakları- Dizler -Omuzlar (Head-Toes- Knees- Shoulders (HTKS)) den elde edilen sonuçlarda cinsiyetler arasındaki anlamlı bir fark olmadığı sonucu ortaya çıkarken öğretmen değerlendirmelerinde ise kızların davranış düzenleme becerileri daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda yüksek davranış düzenleme becerileri olanların akademik becerilerinin de yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Adagideli (2018) okul öncesi çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz düzenleme becerilerinin incelenmesi çalışmasına 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki okul öncesi kurumlarına devam eden 60-72 aylık 195 çocuk ve 13 öğretmen katılmıştır. Çocukların öz düzenleme becerilerinin belirlenmesinde yürütücü işlevler ve çaba gerektiren kontrol değerlendirilmiştir. Çocukların çaba gerektiren kontrol belirlenmesinde; Rothbart, Ahadi, Hershey ve Fisher (2001) tarafından geliştirilen “Çocuk Davranış Ölçeği”, yürütücü işlevlerin belirlenmesinde ketleyici kontrol etkinliği (Gerstadt, Hong ve Diamond, 1994), işler bellek etkinliği (Carlson, 2005) ve dikkat transferi etkinliği (Frye, Zelazo ve Palfai, 1995) kullanılmıştır. Çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarının belirlenmesinde ise Polat-Unutkan (2003) tarafından geliştirilen “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazır bulunuşluğu yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi bölümleri açıklanmıştır.

4.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada çocukların dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol içeren öz düzenleme becerileri ile okul olgunlukları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından, araştırmada genel tarama ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu tür tarama modellerinde neden-sonuç ilişkisi aranmamakla birlikte, ilişkilerin yorumlanması ve kestirilmesi mümkündür. Korelasyonel türü ilişkilerde değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, birlikte değişim varsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılmaktadır (Köse, 2014 s.113).

4.2.Evren ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın ulaşılabilir evreni 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ilinin üç merkez ilçesi olan Haliliye, Eyyübiye, Karaköprü’de bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıfına devam eden 48-60 ay çocuklardır. Çalışmadan elde edilecek veriler için %0.05 hata miktarıyla, %95 güven aralığında, 838 evren üç ilçe içerisinde kolaylıkla bulunabilen örnekleme yöntemiyle 264 örneklem temsil edebilecek yeterliğe sahiptir. Kolaylıkla bulunabilen örnekleme, bir bölge söz konusu değilse, yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Erkuş, 2013, s. 122).

Araştırma kapsamında çalışma grubunu 48-60 ay grubundaki 275 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmaya alınan çocuklar tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo-1’de görülmektedir.

Tablo 1

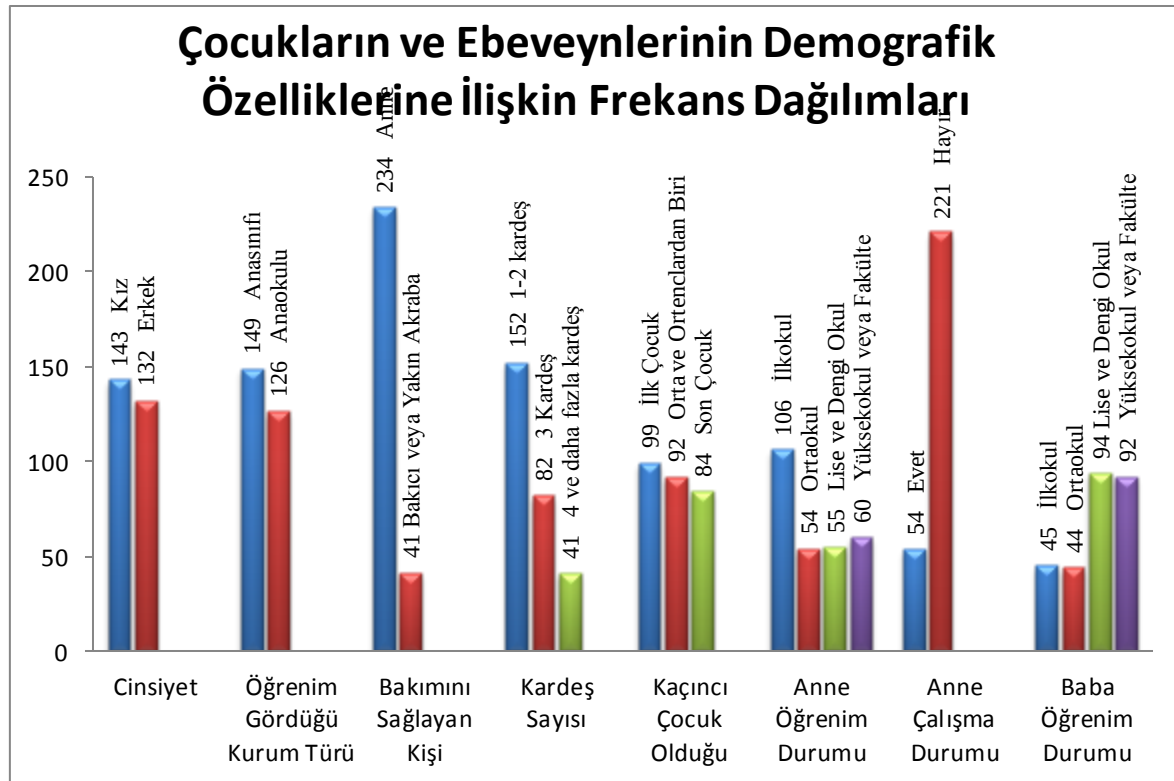
Çocukların ve Ebeveynlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kız	143	52,0
	Erkek	132	48,0
Öğrenim Görülen	Anasınıfı	149	54,2
Kurum Türü	Anaokulu	126	45,8
Kuruma Devam Etmeden Önce Bakım Sağlayan Kişi	Anne	234	85,1
	Bakıcı veya Yakın Akraba	41	14,9
Kardeş Sayısı	1-2 Kardeş	152	55,3
	3 Kardeş	82	29,8
	4 ve Fazla Kardeş	41	14,9
Kaçmıcı Çocuk Olduğu	İlk Çocuk	99	36,0
	Orta ve Ortancalardan Biri	92	33,5
	Son Çocuk	84	30,5
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul	106	38,5
	Ortaokul	54	19,6
	Lise ve Dengi Okul	55	20,0
	Yüksekokul veya Fakülte	60	21,8
Anne Çalışma Durumu	Evet	54	19,6
	Hayır	221	80,4
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	45	16,4
	Ortaokul	44	16,0
	Lise ve Dengi Okul	94	34,2
	Yüksekokul veya Fakülte	92	33,5
Toplam		275	100,0

Tablo-1 incelendiğinde; çocukların %52'sinin kız ve %48'sinin ise erkek olduğu, %54,2'si anasınıfında öğrenim görmekte ve %45,8'inin ise anaokulunda öğrenim görmekte olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeden önce çocuğun bakımını

%85,1'ini annesi ve %14,9'unu ise bakıcı veya yakın akrabalarından biri sağlamaktadır. Çocukların %55,3'ünün 1-2 kardeşi, %29,8'inin 3 kardeşi, %14,9'unun 4 ve fazla kardeşi bulunmaktadır. Çocuklardan %36'sı ilk çocuk, %33,5'i ortanca ve ortancalardan biri, %30,5'i ise son çocuktur. Çocukların annelerinden %38,5'i ilkököl mezunu, %19,6'sı ortaokul mezunu, %20'si lise ve dengi okul mezunu ve %21,8'i ise annesi yüksekokul veya fakülte mezunudur. Çocukların annelerinden %19,6'sı çalışmakta, %80,4'ü ise çalışmamaktadır. Çocukların babalarından %16,4'ü ilkököl mezunu, %16'sı ortaokul mezunu, %34,2'si lise ve dengi okul mezunu, %33,5'i ise yüksekokul veya fakülte mezunudur.

Çocukların ve ebeveynlerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımları ayrıca şekil-1 de verilmektedir.



Şekil 1. Çocukların ve Ebeveynlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplamak amacı ile “Kişisel Bilgi Formu” ,“Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)” ve “Metropolitan Okul Olgunluk Testi” kullanılmıştır.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, çocuklara ve ailelerine ilişkin bilgileri toplamak amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu formda çocukların cinsiyeti, öğrenim gördüğü kurum türü, kuruma devam etmeden önce bakım sağlayan kişi, kardeş sayısı, doğum sırası, anne öğrenim durumu, anne çalışma durumu, baba öğrenim durumu gibi sorulara yer verilmiştir.

4.3.2. Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)

Araştırmada çocukların dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol becerilerini içeren öz düzenleme becerilerini ölçmek için McClelland ve Pointz (2011) tarafından geliştirilen “Head-Toe-Knee-ShoulderTask (HTKS)-extended” ve Sezgin ve Demiriz (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY) kullanılmıştır.

Bu ölçek BADO-DY performansa dayalı bir ölçme aracıdır ve üç bölümden oluşmaktadır. Her bölümde on görevden toplamda otuz görev yer almaktadır. Bu görevler çocuğun aynı anda dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol becerilerinin kullanımı ve sosyal etkileşim içinde davranış üretme yeteneğini ölçmektedir. Görevde çocuklara dört farklı sözlü yönergeye karşı davranışsal yanıt vermesi beklenir. Ölçeğin puanlanmasında; bölümden 4 veya daha fazla puan alan çocuk diğer bölüme geçirilir. Çocuk söylenen görevi yaparsa 2

puan, yanlış cevaba doğru herhangi bir hareket yapıp doğru görevi yaparsa 1 puan, görevi yapamazsa 0 puan alır. Puan aralığı 0-60 arasındadır. Buna göre davranış seviyeleri düşük, orta ve yüksek olarak belirlenmektedir. Çocuğun aldığı puanlardaki artış çocuğun öz düzenleme becerilerindeki artışa işaret etmektedir.

Sezgin ve Demiriz (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçme aracının Cronbach alfa değerleri bölüm 1 için 0,93, bölüm 2 için 0,95, bölüm 3 için 0,94, toplamı ise 0,96 olarak bulunmuştur. BADO-DY ölçme aracını uygulamak için kısa eğitim gerekir, özel malzeme gerektirmez, uygulama, uygulayıcı ve çocuk arasında etkileşime dayanır.

4.3.3.Metropolitan Okul Olgunluk Testi

Araştırmada çocukların okul olgunluklarını belirlemek için “Metropolitan Okul Olgunluk Testi” kullanılmıştır. G.H. Hildert ve arkadaşları (1949) tarafından geliştirilen test Oktay (1980) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Türkçe'ye uyarlanan testin güvenirlik kat sayısı .53 ile .83 arasında değişmiş olup geçerliliği ise .34 ile .53 arasında bulunmuştur. 5-6 yaş çocuklarına uygulanabilen bu test toplam 100 maddeden ve 6 alt testten oluşmaktadır.

1. Kelime Anlama (19 madde): Dilin anlaşılması ve kavranılmasıyla ilgilidir. Çocuk her sırada bulunan 4 resimden uygulayıcının söylediği resmi seçer ve işaretler.
2. Cümleler (14 madde): Çocuğa işaretlenmesi istenilen resimle ilgi açıklama yapılır ve çocuktan söylenilen cümlenin anlaşılması ve bu cümleye uygun olan resmi işaretlemesi istenir. Çocuğa cümleleri anlayıp uygun olan resmi seçmesi için her açıklamadan sonra on beş saniye verilir.
3. Genel Bilgi (14 madde): Kelime bilgisiyle ilgilidir. Çocuktan uygulayıcının tarif ettiği resmi işaretlemesi istenir.

4. Eşleştirme (19 madde): Görsel algılama testidir. Okuma öğreniminde istenen bir yeterlik olan benzerlikleri tanıma yeterliliğini ölçer. Her sırada, sıranın ortasında daire içine alınmış olan bir resim vardır. O satırda daire içine alınmış olan bu resimle aynı olan resmi seçip daire içine alması istenir.
5. Sayılar (24 madde): Sayı bilgisinin ölçüldüğü testtir. Sayıları tanıma, sayı sıralarını anlama, sayıları yazma, kesirli bölümlerin anlamını bilme, şekillerin tanıma, zaman bilme, basit toplama gibi becerilerini ölçmek içindir.
6. Kopya Etme (10 madde): Yazı yazmayı öğrenmede gerekli olan, görsel algı ve hareket kontrolünün birleşimini ölçer. Bu tür testler fiziki ve zihinsel olgunluğu da teşhis etmektedir

Testin uygulama süresi her bir çocuk için 24 dakikadır. Çocuktan 1. 2. ve 3. alttestlerde bir sıradaki 4 resimden uygulayıcının söylediğine uygunun seçilmesi; 4. Alt testte bir sıradaki 4 resimden aynı olanının resminin bulunması; 5. alttestte basit sayısal problemlerin çözümlenmesi; 6. alttestte örnek şekillerin çizilmesi istenir. Testin puanlamasında çocuğun verdiği cevaplara puanlar verilir. Her doğru yanıt 1 puan verilirken yanlış yanıt ise puan verilmez. Elde edilen puanların toplanmasıyla testin toplam puanı belirlenir. Testte her alt boyutun puanları hesaplanabilmekte ve toplam puanın yüksekliği okul olgunluk düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Öner, 2008).

Metropolitan olgunluk testinden alınabilecek puanlar ve puanların ne anlama geldiği tabloda verilmiştir.

Tablo 2

Metropolitan Olgunluk Testi Puanlaması

Test1-4 Okuma Hazırlığı	Test 5 Sayı Hazırlığı	Test 1-6 genel Hazırlık	Harfle Değ.	Olgunluk Seviyesi
61-66	21-24	90-100	A	Üstün
56-60	16-20	80-89	B	Ortanın Üstü
47-55	10-15	65-79	C	Orta
33-46	5-9	40-64	D	Ortanın Altı
0-32	0-4	0-39	E	Zayıf Tehlike

4.4.Verilerin Toplanması

-Araştırma verilerini toplanmadan önce veri toplama aracı olarak kullanılacak olan “Baş- Ayak- Diz- Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)” ölçme aracının kullanım izni Sezgin ve Demiriz’den alınmış ve (BADO-DY) uygulaması ile ilgili bir saatlik eğitim olarak ölçme aracını uygulama yeterliği araştırmacı tarafından kazanılmıştır “Metropolitan Olgunluk Testi” 1980 yılından itibaren Türkiye’de anonim olarak kullanılmaktadır.

-Araştırma verilerinin toplanacağı okullar için Şanlıurfa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra; 2016-2017 eğitim öğretim yılında çalışma grubu olarak belirlenen okullardan seçilmiştir. Öncelikle ilgili okulların yönetimi ve sınıf öğretmenleri ile görüşülerek çalışmanın amacı açıklanmış ve uygun gün ve zaman aralıkları kararlaştırılmış ayrıca ölçmenin yapılacağı ortam belirlenmiştir. Çocuklar çalışmaya gönüllülük esasına göre dahil edilmiştir.

-Veri toplama araçları araştırmacı tarafından eğitim ortamından farklı dikkat dağıtmayan sessiz bir ortamda çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. “Baş- Ayak- Diz- Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)” nin bir çocuğa uygulanması 10-15 dakika sürerken “Metropolitan Okul Olgunluk Testi” ise yaklaşık 25 dakika sürmüştür. “Kişisel Bilgi Formu” nun öğretmen rehberliğinde ailelere gönderilerek doldurulması sağlanmıştır.

4.5.Verilerin Analizi

Yapılan araştırma ile okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme düzeyleri, okul olgunluğu düzeyleri ve bu iki değişken arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Bu amaçla araştırmaya gönüllü katılan çocuklara “Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)” ve “Metropolitan Okul Olgunluk Testi” araştırmacı tarafından uygulandıktan sonra puanlanmıştır.

Araştırmanın amacına uygun olarak 278 çocuktan toplanan veriler SPSS-21 paket programına işlenmiştir. Öncelikle verilerin dağılımları incelenmiştir ve uç değerler ile kayıp veri problemi gösteren 3 veri araştırmadan çıkarılarak 275 veri analiz edilmiştir. “BADO-DY (Baş- Ay-Diz- Omuza Dokunma Yönergeleri)” ölçeğinden elde edilen puanlar ile “Metropolitan Okul Olgunluk Testi” nden elde edilen puanlara ilişkin çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında değiştiği görülmektedir. Ölçekten elde edilen verilere ait ölçeğin geneli ve alt faktörüne ilişkin puanların normal dağılım varsayımının sınanması için Kolmogorov-Smirnov Z testi incelemiş $p>,05$ ’e göre puan dağılımının normal dağıldığı yani normallik varsayımını sağladığı görülmektedir.

Tablo 3

Çocukların Ölçeklerden Aldıkları Puanların Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Çarpıklık	Basıklık
BADO-DY	-,883	,590
Okuma Olgunluğu	-,663	,668
Sayı Olgunluğu	-,581	-,612
Toplam Olgunluk	-,618	,167

Kolmogorov-Smirnov testi parametrik olmayan bir yöntem olup örneklem dağılımı ile birim normal dağılımı karşılaştırır ve örneklem dağılımının normal olup olmadığı hakkında hipotez testine dayalı olarak bilgi verir (Baykul & Güzeller, 2014, s. 491). Bu bağlamda normallik varsayımının sınanmasında Kolmogorov-Smirnov istatistiğine dayalı yorumları dikkate almanın dışında çarpıklık ve basıklık gibi verinin kendisini direkt olarak yansıtan istatistikleri de dikkate almak gerekir. Tablo-3'te normallik varsayımının test edilmesi için incelenen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği görülmektedir. Normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner & Barrett, 2004, s. 50). Test varyanslarının homojenliği yani Levene homojenlik testine ait dağılım incelendiğinde Levene İstatistiği $p>,05$ 'e göre puan dağılımına ait test varyanslarının homojen dağıldığı yani homojenlik varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğe ait elde edilen puan dağılımının sürekli veri olduğu ve eşit aralıklı ölçek düzeyinde olduğu görülmektedir. İki örneklemin (grup) birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını karşılamaktadır. (Köklü, Büyüköztürk & Bökeoğlu, 2007, s. 152-161). Çocukların BADO-DY 'ni gerçekleştirme düzeyleri ve genel olgunluk seviyelerinin ne düzeyde olduklarına betimsel

istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum değer ve maksimum değer) ile bakılmıştır. Çocukların cinsiyetine öğrenim gördüğü kurum türüne, kuruma devam etmeden önce bakım sağlayanın kim olduğuna, anne çalışma durumuna göre BADO-DY ‘ni gerçekleştirme düzeyleri ve genel olgunluk seviyeleri arasındaki farklılığa Bağımsız Örneklem T-Testi analizi ile bakılmıştır. Çocukların kardeş sayılarına, kaçınıcı çocuk olduklarına, anne öğrenim durumlarına, baba öğrenim durumlarına göre BADO-DY ‘ni gerçekleştirme düzeyleri ve genel olgunluk seviyeleri arasındaki farklılığa Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) ile bakılmıştır. ANOVA testi sonrasında farklılıkları belirlemek için tamamlayıcı Post-Hoc analizi olarak Sceheffe testi kullanılmıştır. Çocukların BADO-DY ‘ni gerçekleştirme düzeyleri ile genel olgunlukları arasındaki ilişkiye Pearson korelasyon analizi ile bakılmıştır.

4.6.Çalışmada Dikkate Alınan Etik İlkeler

Ölçeğin çocuklara uygulanabilmesi için MEB’den gerekli izinler ve okul yönetimi ile öğretmenlerden onay alınmıştır. Araştırmada çocukların ve ailelerinin araştırma için gönüllüğü esas alınmıştır. Ailelerden “Ebeyn Onay Formu” yoluyla çocukların çalışmaya katılmaları için izin alınmıştır. Ölçek çocuklara diğer çocuklardan ayrı ve rahatsız edici bir unsurun olmadığı gözlem aynası olan sınıflarda uygulanmıştır. Gözlem aynası olmayan sınıflarda kapı açık bırakılmıştır. Uygulama çocuk boyuna uygun bir masada araştırmacı ve çocuk karşılıklı oturularak gerçekleştirilmiştir. Çocuğun cevapları araştırmacı tarafından anında not alınarak kayıt altına alınmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve okul olgunluklarının incelendiği araştırmada elde edilen verilere ilişkin yapılan analiz sonuçları yer almaktadır. Bulgular; çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin bulgular, okul olgunluğuna ilişkin bulgular ve öz düzenleme ile okul olgunluğu arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular olmak üzere verilmiştir.

5.1. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, 48-60 ay çocukların dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol becerilerini içeren öz düzenleme becerilerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları ve çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyetine, öğrenim gördüğü kurum türüne, okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeden önce bakımını sağlayan kişiye, kardeş sayılarına, kaçınıcı çocuk olduğuna, anne öğrenim durumuna, anne çalışma durumuna ve baba öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4

Çocukların BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	n	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	S
BADO-DY	275	4,00	58,00	39,90	10,59

Kriter: 0-19,8=Yanlış; 19.9-39.7=Kendi Kendine Düzeltme; 39.8-60.00=Doğru

Tablo-4'e bakıldığında 48-60 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin $\bar{X}=39,90$ (S=10,59) ortalama sahip olduğu görülmektedir. Bu ortalama düzey incelendiğinde çocukların Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)'ni kritik değerler ile karşılaştırıldığında kısmen de olsa doğru bir şekilde yapabildikleri görülmektedir.

Tablo 5

Çocukların Cinsiyetlerine Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Ortalama	S	t	sd	p
BADO-DY	Kız	143	40,82	9,61	1,51	273	,133
	Erkek	132	38,89	11,52			

*p<,05

Tablo-5'e bakıldığında kız çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeyleri ($\bar{X}=40,82$) ile erkek çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeyleri ($\bar{X}=38,89$) arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(273)}=1,51$, $p(0.05)$). Anlamlı farklılık olmamasına rağmen, kız çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinin, erkeklerin BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmada kız ve erkek çocukların öz düzenlemesinde farklılık olmaması örneklem grubundaki çocukların cinsiyetine göre farklı yaklaşımlarda bulunulmadığını düşündürmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara benzer şekilde yapılan bazı çalışmalarda da çocukların cinsiyetine göre öz düzelemelerinde anlamlı fark olmamasına rağmen kız çocuklarının erkek çocuklara göre öz-düzenleme puanlarının daha yüksek olduğu

görülmektedir (Gunzenhauser & Suchodoletz, 2015; Matthews, Morrison ve Cameron Ponitz, 2009; Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson ve Brock, 2009; Storksen vd., 2015). Bazı araştırmalarda da çocukların öz düzenlemelerinde çocukların cinsiyetine göre anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur (Cole, Dennis, Smith-simon ve Cohen, 2009; Doğruyol, Türküler Aka, Enisoğlu Tilbe, 2018; Ertürk, 2013; Ertürk Kara & Gönen, 2015; Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012; Jahromi ve Shifter, 2008; Sezgin ve Demiriz, 2016; Temiz, 2019; VonSchodoletz vd., 2013; Wanless, 2012).

Yapılan bazı çalışmalarda ise çocuğun cinsiyeti ile öz düzenlemenin ilişkili olduğu ve kızların toplam puanlarının erkeklerin toplam puanından daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (İvrendi, 2011; Öztapak, 2017; Bayındır, 2016; Özbey, 2018).

Tablo 6

Çocukların Öğrenim Gördüğü Kurumun Türüne Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Kurum	n	Ortalama	S	t	sd	p
BADO-DY	Anasınıfı	149	36,56	10,20	-6,02	273	,000*
	Anaokulu	126	43,83	9,70			

*p<,05

Tablo-6'ya bakıldığında anasınıfına devam eden çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeyleri ($\bar{X}$ =36,56) ile anaokuluna devam eden çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeyleri ($\bar{X}$ =43,83) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(273)}=-6,02$, $p(0.05)$). Bu anlamlı farklılık anaokulunda öğrenim gören çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinin, anasınıfında öğrenim gören çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Doğruyol, Türküler Aka, Enisoğlu Tilbe (2018) çalışmalarında bu bulguya okul tiplerinin donanım, ortam ve öğretmen kalitesi açısından farklılık göstermesinin neden olabileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da kurum tipi olarak bağımsız anaokulu ve anasınıfı olarak ele alınmış olup

anaokuluna giden çocukların öz-düzenleme düzeylerinin daha yüksek olması anaokulunda sağlanan ortamın ve donanımların, sağlanan fırsatların daha iyi olmasından kaynaklanabilir.

Şepitçi (2018) okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların öz düzenleme becerilerinin okula uyumu ile ilişkisini incelediği çalışmada MEB’e bağlı bağımsız anaokuluna giden çocukların öz düzenleme puanlarının, MEB ilköğretim anasınıfına giden çocukların öz düzenleme puanlarına oranla daha yüksek olduğu ve anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Doğruyol, Türküler Aka, Enisoğlu Tilbe’nin (2018) araştırmasında da okul tipinin okul öncesi dönem davranış düzenleme becerileri üzerine etkisinin incelendiği çalışma sonucunda özel okula devam eden çocukların devlet okuluna devam edenlere göre daha yüksek puanlar aldıkları gözlenmiştir. Çalışma bulgularından farklı olarak yapılan bazı araştırmalarda öz düzenleme puanlarının çocukların devam ettiği eğitim kurumunun türüne göre anlamlı farklılıklar oluşmadığı araştırmalarda mevcuttur (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Özbey, 2018; Temiz, 2019).

Tablo 7

Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etmeden Önce Bakım Sağlayan Kişiye Göre BADO-DY’ni Gerçekleştirme Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Bakım Sağlayan Kişi	n	Ortalama	S	t	sd	p
BADO-DY	Anne	234	38,95	10,41	-3,60	273	,000*
	Bakıcı veya Yakın Akraba	41	45,27	10,17			

*p<,05

Tablo-7’ye bakıldığında okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeden önce bakım sağlayanın anne olduğu çocukların BADO-DY’ni gerçekleştirme düzeyleri ($\bar{X}$ =38,95) ile okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeden önce bakım sağlayanın bakıcı veya yakın akraba olduğu çocukların BADO-DY’ni gerçekleştirme düzeyleri ($\bar{X}$ =45,27) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(273)}=-3,60$, $p(0.05)$). Bu anlamlı farklılık, okul

öncesi eğitim kurumuna devam etmeden önce bakım sağlayanın bakıcı veya yakın akraba olduğu çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinin, bakım sağlayanın anne olduğu çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Çalışma bulgusundaki sonucun, çocuğunu bakıcı veya bir yakını büyüten annelerin genelde çalışan anneler olabileceği çalışan annelerin de öğrenim durumlarının daha yüksek olmasına bağlı olarak çocuklarını daha bilinçli desteklemelerinden kaynaklanabileceği düşünülebilir

Tablo 8

Çocukların Kardeş Sayılarına Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	n	Ortalama	S	F (2-272)	p	Post Hoc (Scheffe)
BADO-DY	1-2 Kardeş	152	41,45	9,77			
	3 Kardeş	82	38,38	11,10	3,95	,020*	1>4
	4 ve Fazla Kardeş	41	37,15	11,74			

*p<,05 Kategoriler: 1-2 Kardeş=1; 3 Kardeş=2; 4 ve Fazla Kardeş=3

Tablo-8'e bakıldığında 48-60 aylık çocukların kardeş sayılarına göre BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F(2-272)=3,95$, $p(0.05)$). Bu anlamlı farklılık, 1-2 kardeşe sahip olan 48-60 aylık çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinin ($\bar{X}=41,45$), 4 ve fazla kardeşe sahip olan 48-60 aylık çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinden ($\bar{X}=37,15$) daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır. 48-60 aylık çocukların kardeş sayıları arttıkça BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinin düştüğü görülmektedir.

Ertürk'ün (2013) öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada dikkat dürtü puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Sezgin ve Demiriz (2016) okul öncesi eğitim kurumuna giden 36-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerini bazı

değişkenler açısından inceledikleri çalışmada kardeş sayısı grupları arasında BADO-DY puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalardan farklı olarak BADO-DY’ den elde edilen bu çalışmanın bulguları 2 veya daha fazla kardeşe sahip olmanın çocukların öz düzenleme becerilerinde fark yarattığına işaret etmektedir. Kardeş sayısı arttıkça ailenin çocuğa ayırdığı ilginin azalması, çocuk sayısına göre ebeveyn tutumlarının değişmesi ve az çocuklu ailelerde çocuklara sunulan fırsatların daha fazla olması çocukların öz düzenleme gelişimlerini etkilediği düşünülmektedir.

Tablo 9

Çocukların Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre BADO-DY’ni Gerçekleştirme Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kaçınıcı Çocuk	n	Ortalama	S	F (2-272)	p
BADO-DY	İlk Çocuk	99	40,43	10,48	,335	,715
	Orta ve Ortancalardan Biri	92	39,99	10,51		
	Son Çocuk	84	39,16	10,90		

*p<,05

Tablo-9’a bakıldığında 48-60 aylık çocukların kaçınıcı çocuk olduğuna göre BADO-DY’ni gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($F_{(2-272)}=,335$, $p(0.05)$). Anlamlı farklılık olmamasına rağmen, 48-60 aylık çocukların kaçınıcı çocuk olduğuna yönelik düzeyi arttıkça (ilkten sona doğru) BADO-DY’ni gerçekleştirme düzeylerinde düşüş meydana gelmektedir. Seviyeler arasında gerçekleşen bu düşüşün miktarı istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu çalışmada ilk çocuktan son çocuğa doğru gidildikçe öz düzenleme beceri puanlarının düşmesinin nedeni evde çocuk sayısının artmasına bağlı olarak çocuk başına düşen ebeveyn ilgilerinin azalmasından kaynaklanabilceği düşünülmektedir.

Çalışma bulgularıyla paralel olarak Fındık Tanrıbuyurdu’nun (2012) okul öncesi öz düzenleme ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmasında öz düzenleme puanlarında

çocuğun doğum sırasındaki yerine göre anlamlı bir fark oluşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Şepitçi (2018) okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların öz düzenleme becerilerinin okula uyumu ile ilişkisini incelediği çalışmada doğum sırasının öz düzenleme becerisi üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Temiz'in (2019) yaptığı çalışmada da çocukların davranışsal öz-düzenleme puanlarının doğum sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Bu çalışma bulgularından farklı olarak Ertürk'ün (2013) öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada öz düzenleme becerileri dikkat dürtü puanlarında doğum sırasına göre bir fark olduğu, ikinci kardeş olan çocukların puanları birinci kardeş olanların puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sezgin ve Demiriz'in (2016) okul öncesi eğitim kurumuna giden 36-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerini bazı değişkenler açısından inceledikleri çalışmada da çocuğun doğum sırasının öz düzenleme puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 10

Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Anne Öğrenim Durumu	n	Ortalama	S	F (3-271)	p	Post Hoc (Scheffe)
BADO-DY	İlkokul	106	35,53	11,05	16,94	,000*	1<3, 1<4 2<4
	Ortaokul	54	38,87	10,19			
	Lise ve Dengi Okul	55	42,35	7,98			
	Yüksekokul veya Fakülte	60	46,28	8,37			

*p<,05 Kategoriler: İlkokul=1; Ortaokul=2; Lise ve Dengi Okul=3; Yüksekokul veya Fakülte=4

Tablo-10'a bakıldığında 48-60 aylık çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F(3-271)=16,94$, $p(0.05)$). Bu anlamlı farklılık, annesi ilkököl mezunu olan 48-60 aylık çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinin ($\bar{X}=35,53$), annesi lise ve dengi okul mezunu olan 48-60 aylık çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinden ($\bar{X}=42,34$) ve annesi yüksekokul veya fakülte mezunu olan 48-60 aylık çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinden ($\bar{X}=46,28$) daha düşük olmasından ve annesi ortaokul mezunu olan 48-60 aylık çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinin ($\bar{X}=38,87$), annesi yüksekokul veya fakülte mezunu olan 48-60 aylık çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinden ($\bar{X}=46,28$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. 48-60 aylık çocukların annelerinin öğrenim düzeyi arttıkça BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Bu sonuç anne öğrenim düzeyi yükseldikçe anne-çocuk iletişiminin daha nitelikli olmasından, ev ortamında çocuğa sunulan olanakların da artış göstermesinden ve çocuğa sunulan eğitim olanaklarının da artmasından kaynaklanabilir.

Çalışma bulgularıyla paralel olarak yapılan bazı çalışmalarda da anne öğrenim durumunun öz-düzenleme becerileriyle istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu, anne öğrenim durumu arttıkça çocukların öz-düzenleme puanlarında da artış olduğu saptanmıştır. (Doğruyol, Türküler Aka, Enisoğlu Tilbe, 2018; Sezgin ve Demiriz, 2016; Şepitçi, 2018; Temiz, 2019; Wanles vd., 2011;). Sektnan, McClelland, Acock, Morrison (2010) erken aile riskinin çocukların davranışsal düzenlemesine ve akademik başarısına etkisini inceledikleri çalışmada annenin düşük öğrenim düzeyine sahip olması çocuğun birinci sınıftaki okuma matematik ve kelime başarısı üzerinde önemli olumsuz etkilerinin olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Ertürk (2013)'ün çalışmasında annenin öğrenim durumuna göre çocukların öz düzenleme becerileri dikkat dürtü puanlarında bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve annenin öğrenim durumu arttıkça çocukların öz düzenleme becerileri dikkat dürtü puanlarının da arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Gönen ve Kara (2015) çalışmasında anne öğrenim durumu yüksek olan çocukların dikkat/dürtü puanları yüksek çıkmıştır. Öztapak (2017) okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında annenin öğrenim durumuna göre çocuğun öz düzenlemesinde anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı olmamasına rağmen annesi lise mezunu olan çocukların dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyut puanlarının yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 11

Çocukların Annelerinin Çalışma Durumlarına Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Anne Çalışma Durumu	n	Ortalama	S	t	sd	p
BADO-DY	Evet	54	44,39	9,31	3,55	273	,000*
	Hayır	221	38,80	10,62			

*p<,05

Tablo-11'e bakıldığında annesi çalışan çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeyleri ($\bar{X}$ =44,39) ile annesi çalışmayan çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeyleri ($\bar{X}$ =38,80) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(273)}=3,55$, $p(0.05)$). Bu anlamlı farklılık, annesi çalışan çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinin, annesi çalışmayan çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Eke'nin (2017) yaptığı çalışmada anne çalışma durumlarına göre çocukların öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir fark olduğu ve annesi çalışan çocukların öz düzenlemenin kontrol becerileri alt boyutundan aldıkları puanların daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Şepitçi'nin (2018) çalışmasında annesi profesyonel meslek grubunda çalışan çocukların öz düzenleme düzeylerinin annesi çalışmayan çocuklara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Temiz (2019) yaptığı çalışmada annesi çalışan çocukların annesi çalışmayan çocuklara göre davranış düzenleme puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları da göz önünde bulundurulduğunda çalışan annelerin öğrenim durumlarının yüksek olduğu ve buna bağlı olarak çocuklarla olan iletişimlerinin daha nitelikli olması, iş dışında kalan zamanlarında çocuklarıyla daha kaliteli zaman geçirmeye çalışmaları ve çocukların gelişimlerinde onları daha destekleyici tutumda olmaları ve onlara daha fazla fırsat sunmaları öz düzenleme gelişimini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Tablo 12

Çocukların Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Baba Öğrenim	N	Ortalama	S	F (3-271)	p	Post Hoc (Scheffe)
BADO-DY	İlkokul	45	34,36	12,02	9,20	,000*	1<3, 1<4 2<4
	Ortaokul	44	37,98	10,64			
	Lise ve Dengi Okul	94	39,77	10,05			
	Yüksekokul veya Fakülte	92	43,65	8,95			

*p<,05 Kategoriler: İlkokul=1; Ortaokul=2; Lise ve Dengi Okul=3; Yüksekokul veya Fakülte=4

Tablo-12'ye bakıldığında 48-60 aylık çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre BADO-DY' ni gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(3-271)}=9,20$, $p(0.05)$). Bu anlamlı farklılık, babası ilkokul mezunu olan 48-60 aylık çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinin ($\bar{X}=34,36$), babası lise ve dengi okul mezunu olan 48-60 aylık çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinden ($\bar{X}=39,77$) ve babası yüksekokul veya fakülte mezunu olan 48-60 aylık çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinden ($\bar{X}=43,65$) daha düşük olmasından ve babası ortaokul mezunu olan 48-60 aylık çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinin ($\bar{X}=37,98$), babası yüksekokul veya fakülte mezunu olan 48-60 aylık çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinden ($\bar{X}=43,65$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. 48-60 aylık çocukların babalarının öğrenim düzeyi arttıkça BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Bu sonuca göre çocukların davranış düzenleme düzeylerinin artmasında anne öğrenim durumunun etkili olmasının yanında babanın öğrenim durumunu da etkili olduğu görülmektedir.

Çalışma bulgusuyla paralel olarak yapılan bazı çalışmalar da babanın öğrenim durumunun çocuğun öz düzenleme gelişiminde etkisinin olduğu ve babanın öğrenim durumu arttıkça çocukların davranış düzenleme puanlarında da artış olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Sezgin ve Demiriz, 2016; Temiz, 2019). Ertürk'ün (2013) öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada da öz düzenleme becerileri dikkat dürtü puanlarında babanın öğrenim durumuna anlamlı fark olduğu ve babanın öğrenim durumu arttıkça göre öz düzenleme becerileri dikkat dürtü puanlarının arttığı belirlenmiştir. Şepitçi (2018) çalışmasında babaların öğrenim durumları ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Baba öğrenim durumu arttıkça çocukların öz düzenleme puanlarında beraberinde arttığı sonucu ortaya çıkıtır. Anne-babanın öğrenim durumun yüksek olması, ebeveynlerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi sahibi olmaya açık olduğu ve sahip olduğu bilgileri uygulamaya koyma potansiyelinin artmasına bağlı olarak çocuk yetiştirme konusuna katkı sağladığı düşünülebilir. Bundan dolayı öğrenim durumu yüksek ebeveynlerin diğer ebeveynlere göre çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirme fırsatlarını daha etkili değerlendirdikleri ileri sürülebilir.

Öztabak'ın (2017) okulöncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında ise babanın öğrenim durumuna göre çocuğun öz düzenlemesinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen babası lise mezunu olan çocukların dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyut puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.2. Çocukların Okul Olgunluğuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde, 48-60 aylık çocukların okul olgunluk düzeyleri ve okul olgunluklarının çocukların cinsiyetlerine, öğrenim gördüğü kurum türüne, okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeden önce bakımını sağlayan kişiye, kardeş sayısına, kaçınıcı çocuk olduğuna,

anne öğrenim durumuna, anne çalışma durumuna, baba öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 13

Çocukların Metropolitan Okul Olgunluk Testine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	n	Minimum	Maximum	$\bar{X}$ (Ortalama)	S	Harf Değeri	Olgunluk Seviyesi
Okuma Olgunluğu	275	23,00	62,00	48,18	6,60	C	Orta
Sayı Olgunluğu	275	4,00	30,00	20,15	6,36	B	Ortanın Üstü
Genel Olgunluk	275	30,00	91,00	68,34	11,59	C	Orta

Tablo-13'e bakıldığında Metropolitan Okul Olgunluk Testi'nin "Okuma Olgunluğu" alt faktörüne ilişkin olgunluk düzeyinin $\bar{X}=48,18$ (6,60) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu değerinin Tablo-2'deki kritik değerler ile karşılaştırılması sonucu C seviyesinde olduğu ve orta düzeyde bir olgunluğa sahip olduğu görülmektedir. 48-60 aylık çocukların kelime anlama, cümleler, genel bilgi ve eşleştirme bağlamında olgunluk seviyelerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. "Sayı Olgunluğu" alt faktörüne ilişkin olgunluk düzeyinin $\bar{X}=20,15$ (6,36) ortalama sahip olduğu görülmektedir. Bu değerinin Tablo-2'deki kritik değerler ile karşılaştırılması sonucu B seviyesinde olduğu ve ortanın üstünde olgunluğa sahip olduğu görülmektedir. 48-60 aylık çocukların sayılar bağlamında ortanın üstünde bir olgunluk seviyesine sahip olduğu görülmektedir.

Metropolitan Okul Olgunluk Testi'nin geneline ilişkin olgunluk düzeyinin $\bar{X}=68,34$ (11,59) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu değerinin Tablo-2'deki kritik değerler ile karşılaştırılması sonucu C seviyesinde olduğu ve orta düzeyde bir olgunluğa sahip olduğu görülmektedir. 48-60 aylık çocukların kelime anlama, cümleler, genel bilgi,

eşleştirme, sayılar ve kopya etme bağlamında olgunluk seviyelerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 14

Çocukların Cinsiyetlerine Göre Metropolitan Okul Olgunluk Seviyeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Ortalama	S	t	sd	p
Okuma Olgunluğu	Kız	143	48,92	6,43	1,95	273	,052
	Erkek	132	47,38	6,71			
Sayı Olgunluğu	Kız	143	20,86	6,20	1,93	273	,055
	Erkek	132	19,39	6,46			
Genel Olgunluk	Kız	143	69,78	11,25	2,17	273	,031*
	Erkek	132	66,77	11,78			

*p<,05

Tablo-14'e bakıldığında "Okuma Olgunluğu" alt faktöründe kız çocukların okuma olgunluk seviyesi ($\bar{X}=48,92$) ile erkek çocukların okuma olgunluk seviyesi ($\bar{X}=47,38$) arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(273)}=1,95$, $p(0.05)$). "Sayı Olgunluğu" alt faktöründe kız çocukların okuma olgunluk seviyesi ($\bar{X}=20,86$) ile erkek çocukların okuma olgunluk seviyesi ($\bar{X}=19,39$) arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(273)}=1,93$, $p(0.05)$). Genel olgunluk seviyelerine ilişkin kız çocukların okuma olgunluk seviyesi ($\bar{X}=69,78$) ile erkek çocukların okuma olgunluk seviyesi ($\bar{X}=66,77$) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(273)}=2,17$, $p(0.05)$). Bu anlamlı farklılık, kız çocukların okuma olgunluk seviyelerinin erkek çocukların okuma olgunluk seviyelerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırma bulgusundan farklı olarak yapılan bazı çalışmalarda çocukların cinsiyetine göre okul olgunluk düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (Arıkök, 2001; Cinkılıç, 2009; Erkan, 2011; Görmez, 2007; Köşker, 2013; Oktay, 1983; Özcan, 2014; Unutkan, 2007).

Yapılan araştırmalardan farklı olarak Metropolitan Okul Olgunluk Testi'nden elde edilen bu çalışmanın bulguları çocuğun cinsiyetinin çocukların okul olgunluklarında fark yarattığına işaret etmektedir.

Okuyucu Akdaş'ın (2014) farklı ekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarının okuma olgunluklarını incelediği çalışmada alt ve orta sosyoekonomik düzeydeki kız çocukların okuma olgunluk puanları erkek çocukların okuma olgunluk puanlarından daha yüksek çıkarken yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olan erkek çocukların okuma olgunluk puanları kız çocukların okuma olgunluk puanlarından daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır

Tablo 15

Çocukların Öğrenim Gördüğü Kurumun Türüne Göre Metropolitan Okul Olgunluk Seviyeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Kurum	n	Ortalama	S	t	sd	p
Okuma Olgunluğu	Anasınıfı	149	46,97	6,26	-3,38	273	,001*
	Anaokulu	126	49,62	6,74			
Sayı Olgunluğu	Anasınıfı	149	17,89	6,25	-6,94	273	,000*
	Anaokulu	126	22,83	5,38			
Genel Olgunluk	Anasınıfı	149	64,86	11,05	-5,71	273	,000*
	Anaokulu	126	72,44	10,87			

*p<,05

Tablo-15'e bakıldığında "Okuma Olgunluğu" alt faktöründe anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluk seviyesi ($\bar{X}$ =46,97) ile anaokuluna devam eden çocukların okuma olgunluk seviyesi ($\bar{X}$ =49,62) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(273)}=-3,38$, $p(0.05)$). Bu anlamlı farklılık, anaokuluna devam eden çocukların okuma olgunluk seviyelerinin, anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluk seviyelerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

“Sayı Olgunluğu” alt faktöründe anasınıfına devam eden çocukların sayı olgunluk seviyesi ($\bar{X}=17,89$) ile anaokuluna devam eden çocukların sayı olgunluk seviyesi ($\bar{X}=22,83$) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(273)}=-6,94$, $p(0.05)$). Bu anlamlı farklılık, anaokuluna devam eden çocukların sayı olgunluk seviyelerinin, anasınıfına devam eden çocukların sayı olgunluk seviyelerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Genel olgunluk seviyelerine ilişkin anasınıfına devam eden çocukların genel olgunluk seviyesi ($\bar{X}=64,86$) ile anaokuluna devam eden çocukların genel olgunluk seviyesi ($\bar{X}=72,44$) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(273)}=-5,71$, $p(0.05)$). Bu anlamlı farklılık, anaokuluna devam eden çocukların genel olgunluk seviyelerinin, anasınıfına devam eden çocukların genel olgunluk seviyelerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Çalışma bulgusuyla paralel olarak Güzel (2018)’in okulöncesi eğitim alan öğrencilerin okul olgunluk düzeylerini incelediği çalışmada bağımsız anaokullarındaki çocukların okul olgunluk puanları ilkokul bünyesinde yer alan anasınıfındaki çocukların okul olgunluk puanlarından daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışma bulgusundan yola çıkarak anaokulu kurumlarının anasınıflarına göre daha iyi düzeyde okul olgunluğuna katkı sağladığı ileri sürülebilir. Bu sonucun bağımsız anaokullarında sunulan eğitim ortamlarının ve olanaklarının çeşitli olmasından ve öğretmenlerin daha çeşitli etkinlikler yapmasından kaynakladığı düşünülebilir.

Tablo 16

Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etmeden Önce Bakım Sağlayan Kişiye Göre Metropolitan Okul Olgunluk Seviyeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Bakım Sağlayan	n	Ortalama	S	t	sd	p
Okuma Olgunluğu	Anne	234	47,53	6,33	-4,02	273	,000*
	Bakıcı veya Yakın Akraba	41	51,90	6,97			
Sayı Olgunluğu	Anne	234	19,59	6,44	-3,58	273	,000*
	Bakıcı veya Yakın Akraba	41	23,37	4,78			
Genel Olgunluk	Anne	234	67,12	11,40	-4,28	273	,000*
	Bakıcı veya Yakın Akraba	41	75,27	10,20			

*p<,05

Tablo-16'ya bakıldığında "Okuma Olgunluğu" alt faktöründe okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeden önce bakım sağlayanın anne olduğu çocukların okuma olgunluk seviyesi ($\bar{X}=47,53$) ile okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeden önce bakım sağlayanın bakıcı veya yakın akraba olduğu çocukların okuma olgunluk seviyesi ($\bar{X}=51,90$) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t(273)=-4,02$, $p(0.05)$). Bu anlamlı farklılık, okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeden önce bakım sağlayanın bakıcı veya yakın akraba olduğu çocukların okuma olgunluk seviyelerinin, bakım sağlayanın anne olduğu çocukların okuma olgunluk seviyelerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

"Sayı Olgunluğu" alt faktöründe okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeden önce bakım sağlayanın anne olduğu çocukların sayı olgunluk seviyesi ($\bar{X}=19,59$) ile okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeden önce bakım sağlayanın bakıcı veya yakın akraba olduğu çocukların sayı olgunluk seviyesi ($\bar{X}=23,37$) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t(273)=-3,58$, $p(0.05)$). Bu anlamlı farklılık, okul öncesi eğitim kurumuna

devam etmeden önce bakım sağlayanın bakıcı veya yakın akraba olduğu çocukların sayı olgunluk seviyelerinin, bakım sağlayanın anne olduğu çocukların sayı olgunluk seviyelerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Genel olgunluk seviyesine ilişkin okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeden önce bakım sağlayanın anne olduğu çocukların genel olgunluk seviyesi ($\bar{X}=67,12$) ile okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeden önce bakım sağlayanın bakıcı veya yakın akraba olduğu çocukların genel olgunluk seviyesi ($\bar{X}=75,27$) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(273)}=-4,28$, $p(0.05)$). Bu anlamlı farklılık, okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeden önce bakım sağlayanın bakıcı veya yakın akraba olduğu çocukların genel olgunluk seviyelerinin, bakım sağlayanın anne olduğu çocukların genel olgunluk seviyelerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Okuyucu Akdaş (2014) farklı ekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarının okuma olgunluklarının incelenmesi çalışmasında çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna gitmeden önce bakımını sağlayan kişiye göre alt ve orta sosyoekonomik grupta anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Yüksek sosyoekonomik gruptaki çocukların okuma olgunluk puanları ise büyükanne tarafından bakılan çocukların okuma olgunluk puanları annesi veya bakıcı tarafından bakılan çocukların okuma olgunluk puanlarından daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışma bulgusundaki sonucun, çocuğunu bakıcı veya bir yakını büyüten annelerin genelde çalışan anneler olabileceği çalışan annelerin de öğrenim durumlarının daha yüksek olmasına bağlı olarak çocuklarını daha bilinçli desteklemelerinden kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Tablo 17

Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Metropolitan Okul Olgunluk Seviyeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	n	Ortalama	S	F (2-272)	p
Okuma Olgunluğu	1-2 Kardeş	152	48,78	6,76	1,42	,244
	3 Kardeş	82	47,49	6,62		
	4 ve Fazla Kardeş	41	47,34	5,85		
Sayı Olgunluğu	1-2 Kardeş	152	20,60	6,60	1,09	,338
	3 Kardeş	82	19,89	6,13		
	4 ve Fazla Kardeş	41	19,02	5,85		
Genel Olgunluk	1-2 Kardeş	152	69,38	12,00	1,50	,226
	3 Kardeş	82	67,38	11,33		
	4 ve Fazla Kardeş	41	66,37	10,30		

*p<,05 Kategoriler: 1-2 Kardeş=1; 3 Kardeş=2; 4 ve Fazla Kardeş=3

Tablo-17'ye bakıldığında “Okuma Olgunluğu” alt faktörüne ilişkin 48-60 aylık çocukların kardeş sayılarına göre olgunluk seviyeleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($F_{(2-272)}=1,42$, $p(0.05)$). Anlamlı farklılık olmamasına rağmen çocukların kardeş sayıları arttıkça okuma olgunluğu seviyelerinde birazda olsa düşüş olduğu görülmektedir. “Sayı Olgunluğu” alt faktörüne ilişkin 48-60 aylık çocukların kardeş sayılarına göre olgunluk seviyeleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($F_{(2-272)}=1,09$, $p(0.05)$). Anlamlı farklılık olmamasına rağmen çocukların kardeş sayıları arttıkça sayı olgunluğu seviyelerinde birazda olsa düşüş olduğu görülmektedir. Genel olgunluk seviyelerine ilişkin 48-60 aylık çocukların kardeş sayılarına göre olgunluk seviyeleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($F_{(2-272)}=1,50$, $p(0.05)$). Anlamlı farklılık olmamasına rağmen çocukların kardeş sayıları arttıkça genel olgunluk seviyelerinde birazda olsa düşüş olduğu görülmektedir.

Çalışma bulgusuna paralel olarak okul olgunluğunun incelendiği diğer çalışmalarda da kardeş sayısının fazla olması çocukların okul olgunluk düzeylerini negatif yönde etkilediği

ve kardeş sayısı arttıkça okul olgunluk düzeylerinde düşüş olduğu görülmektedir (Cinkılıç, 2009; Köşker, 2013; Yılmaz, 2003). Okuyucu Akdaş'ın (2014) farklı ekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarının okuma olgunluklarının incelediği çalışmada alt ve yüksek ekonomik düzeye sahip olan çocukların okuma olgunluk puanlarında kardeş sayısına göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Orta sosyoekonomik gruptaki çocukların okuma olgunluk puanları kardeş sayısına göre ise kardeş sayısı arttıkça okuma olgunluk puanının yükseldiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Az çocuklu ailelerde anne-babalar çocuklarına daha geniş zaman ayırabilirken ve birebir ilgilenirken, çocuk sayısının arttığı ailelerde anne-babalar çocuklarına yeterince zaman ayıramamakta ve birebir ilgilenememekte güçlük çekebilmektedir. Bundan dolayı kardeş sayısı arttıkça okul olgunluk düzeylerinde de düşüş meydana geldiği düşünülebilir.

Tablo 18

Çocukların Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre Metropolitan Okul Olgunluk Seviyeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kaçınıcı Çocuk	n	Ortalama	S	F (2-272)	p
Okuma Olgunluğu	İlk Çocuk	99	48,33	7,60	,72	,49
	Orta ve Ortancalardan Biri	92	47,54	6,06		
	Son Çocuk	84	48,70	5,90		
Sayı Olgunluğu	İlk Çocuk	99	20,42	6,67	,15	,86
	Orta ve Ortancalardan Biri	92	20,05	5,85		
	Son Çocuk	84	19,94	6,57		
Genel Olgunluk	İlk Çocuk	99	68,76	12,85	,28	,76
	Orta ve Ortancalardan Biri	92	67,60	10,63		
	Son Çocuk	84	68,64	11,10		

*p<,05

Tablo-18'e bakıldığında "Okuma Olgunluğu" alt faktörüne ilişkin 48-60 aylık çocukların kaçınıcı çocuk olduklarına göre olgunluk seviyeleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($F_{(2-272)}=,72$, $p(0.05)$). "Sayı Olgunluğu" alt faktörüne ilişkin 48-60 aylık

çocukların kaçınıcı çocuk olduklarına göre olgunluk seviyeleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($F_{(2-272)}=15$, $p(0.05)$). Genel olgunluk seviyesine ilişkin 48-60 aylık çocukların kaçınıcı çocuk olduklarına göre olgunluk seviyeleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($F_{(2-272)}=28$, $p(0.05)$). Okuma olgunluğu ve genel olgunluk seviyesinde anlamlı farklılık olmamasına rağmen orta ve ortancalardan biri olan çocukların olgunluk seviyelerinin ilk veya son çocuklara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Sayı olgunluğuna ilişkin anlamlı farklılık olmamasına rağmen kaçınıcı çocuk olduğuna ilişkin düzey arttıkça sayı olgunluk seviyesinin birazda olsa düştüğü görülmektedir. İlk çocuktan son çocuğa doğru gidildikçe okul olgunluğunun düşmesinin nedeni evde çocuk sayısının artmasına bağlı olarak çocuk başına düşen ebeveyn ilgilerinin azalmasından ve çocukla geçirelen nitelikli zamanın azalmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çalışma bulgusuna benzer şekilde Okuyucu Akdaş'ın (2014) farklı ekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarının okuma olgunluklarını incelediği çalışmada da çocuğun doğum sırasına göre okuma olgunluk puanında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Tablo 19

Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Metropolitan Okul Olgunluk Seviyeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Anne Öğrenim Durumu	n	Ortalama	S	F (3-271)	p	Post Hoc (Scheffe)
Okuma Olgunluğu	İlkokul	106	46,04	6,91	11,41	,000	1<4, 2<4
	Ortaokul	54	47,65	5,55			
	Lise ve Dengi Okul	55	48,82	6,39			
	Yüksekokul veya Fakülte	60	51,87	5,45			
Sayı Olgunluğu	İlkokul	106	18,43	6,36	6,71	,000	1<4
	Ortaokul	54	19,67	6,04			
	Lise ve Dengi Okul	55	21,20	6,52			
	Yüksekokul veya Fakülte	60	22,67	5,57			
Genel Olgunluk	İlkokul	106	64,47	11,99	11,33	,000	1<4, 2<4
	Ortaokul	54	67,31	10,14			
	Lise ve Dengi Okul	55	70,02	11,60			
	Yüksekokul veya Fakülte	60	74,53	9,08			

*p<,05 Kategoriler: İlkokul=1; Ortaokul=2; Lise ve Dengi Okul=3; Yüksekokul veya Fakülte=4

Tablo-19'a bakıldığında "Okuma Olgunluğu" alt faktörüne ilişkin 48-60 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre olgunluk seviyeleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(3-271)}=11,41$, $p(0.05)$). Bu anlamlı farklılık, annesi yüksekokul veya fakülte mezunu olan çocukların okuma olgunluk seviyelerinin ($\bar{X}=51,87$), annesi ilkokul mezunu olan çocukların okuma olgunluk seviyelerinden ($\bar{X}=46,04$) ve annesi ortaokul mezunu olan çocukların okuma olgunluk seviyelerinden ($\bar{X}=47,65$) daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

"Sayı Olgunluğu" alt faktörüne ilişkin 48-60 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre olgunluk seviyeleri anlamlı farklılık olduğu görülmektedir arasında ($F_{(3-271)}=6,71$, $p(0.05)$). Bu anlamlı farklılık, annesi yüksekokul veya fakülte mezunu olan çocukların sayı

olgunluk seviyelerinin ($\bar{X}=22,67$), annesi ilkokul mezunu olan çocukların sayı olgunluk seviyelerinden ($\bar{X}=18,43$) daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

Genel olgunluk seviyesine ilişkin 48-60 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre olgunluk seviyeleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(3-271)}=11,33$, $p(0.05)$). Bu anlamlı farklılık, annesi yüksekokul veya fakülte mezunu olan çocukların genel olgunluk seviyelerinin ($\bar{X}=74,53$), annesi ilkokul mezunu olan çocukların genel olgunluk seviyelerinden ($\bar{X}=64,47$) ve annesi ortaokul mezunu olan çocukların genel olgunluk seviyelerinden ($\bar{X}=67,31$) daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır. 48-60 aylık çocukların annelerin öğrenim düzeyleri arttıkça okuma olgunluğu, sayı olgunluğu ve genel olgunluk seviyelerinde arttığı görülmektedir.

Çalışma bulgusuna benzer şekilde okul olgunluğunun incelendiği diğer çalışmalarda da annenin öğrenim durumu arttıkça çocuğun okul olgunluk düzeylerinin de arttığı sonucu ortaya çıkmıştır (Alakoç Pirpir vd., 2011; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, Howes, 2002; Cinkılıç, 2009; Erkan, 2011; Köşker, 2013; Ljubica, Simona, Katja, 2008; Okuyucu Akdaş, 2014; Özcan, 2014; Unutkan, 2003).

Çıkan sonuçlar ışığında annenin öğrenim düzeyleri arttıkça çocukların okul olgunluk seviyelerinin de arttığı annelerin çocuklarını okula hazırlama konusunda daha bilinçli bir yaklaşım içinde bulunmalarından kaynaklı olabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 20

Çocukların Annelerinin Çalışma Durumlarına Göre Metropolitan Okul Olgunluk Seviyeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Anne Çalışma Durumu	n	Ortalama	S	t	sd	p
Okuma Olgunluğu	Evet	54	51,17	6,22	3,80	273	,000*
	Hayır	221	47,45	6,50			
Sayı Olgunluğu	Evet	54	22,46	4,80	3,02	273	,003*
	Hayır	221	19,59	6,57			
Genel Olgunluk	Evet	54	73,63	9,27	3,84	273	,000*
	Hayır	221	67,04	11,74			

*p<,05

Tablo-20'ye bakıldığında "Okuma Olgunluğu" alt faktöründe annesi çalışan çocukların okuma olgunluk seviyesi ($\bar{X}$ =51,17) ile annesi çalışmayan çocukların okuma olgunluk seviyesi ($\bar{X}$ =47,45) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t(273)=3,80$, $p(0.05)$). Bu anlamlı farklılık, annesi çalışan çocukların okuma olgunluk seviyelerinin, annesi çalışmayan çocukların okuma olgunluk seviyelerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

"Sayı Olgunluğu" alt faktöründe annesi çalışan çocukların sayı olgunluk seviyesi ($\bar{X}$ =22,46) ile annesi çalışmayan çocukların sayı olgunluk seviyesi ($\bar{X}$ =19,59) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t(273)=3,02$, $p(0.05)$). Bu anlamlı farklılık, annesi çalışan çocukların sayı olgunluk seviyelerinin, annesi çalışmayan çocukların sayı olgunluk seviyelerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Genel olgunluk seviyesine ilişkin annesi çalışan çocukların genel olgunluk seviyesi ($\bar{X}$ =73,63) ile annesi çalışmayan çocukların genel olgunluk seviyesi ($\bar{X}$ =67,04) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t(273)=3,84$, $p(0.05)$). Bu anlamlı farklılık, annesi

alışan olduğu çocukların genel olgunluk seviyelerinin, annesi çalışmayan çocukların genel olgunluk seviyelerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Çalışma bulgusuna benzer şekilde Köşker'in (2013) köyde ve kentte yaşayan 6 yaş çocukların okul olgunluklarının çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmada çalışan anneye sahip çocukların okul olgunluk puanları annesi çalışmayan çocukların okul olgunluk puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışma bulgusundan farklı olarak Okuyucu Akdaş'ın (2014) farklı ekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarının okuma olgunluklarını incelediği çalışmada annenin çalışma durumlarına göre yüksek sosyoekonomik duruma sahip olan ev hanımı olan annelerinin çocuklarının okuma olgunluk puanları herhangi bir işte çalışan annelerin çocuklarının okuma olgunluğundan daha yüksek olduğu grlmştir.

ıkan sonuçlar ışığında annelerin çalışma durumuyla okul olgunluk seviyelerinin artmasıyla ilişki olması, çalışan annelerin öğrenim durumlarının da yüksek olması, annelerin çocuklarını okula hazırlama konusunda daha bilinçli bir yaklaşım içinde bulunmaları ve çocuklarına daha fazla olanak ve imkn sağlamalarıyla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 21

Çocukların Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Metropolitan Okul Olgunluk Seviyeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Baba Öğrenim	n	Ortalama	S	F (3-271)	p	Post Hoc (Scheffe)
Okuma Olgunluğu	İlkokul	45	44,00	7,19	13,85	,000*	1<2,
	Ortaokul	44	47,59	6,32			1<3,
	Lise ve Dengi Okul	94	47,65	5,93			1<4,
	Yüksekokul veya Fakülte	92	51,05	5,83			2<4, 3<4
Sayı Olgunluğu	İlkokul	45	17,09	6,94	8,25	,000*	1<3,
	Ortaokul	44	18,66	5,93			1<4,
	Lise ve Dengi Okul	94	20,27	6,36			2<4,
	Yüksekokul veya Fakülte	92	22,25	5,51			
Genel Olgunluk	İlkokul	45	61,09	12,97	13,70	,000*	1<3,
	Ortaokul	44	66,25	11,17			1<4,
	Lise ve Dengi Okul	94	67,91	10,76			2<4, 3<4
	Yüksekokul veya Fakülte	92	73,30	9,61			

*p<,05 Kategoriler: İlkokul=1; Ortaokul=2; Lise ve Dengi Okul=3; Yüksekokul veya Fakülte=4

Tablo-21'e bakıldığında "Okuma Olgunluğu" alt faktörüne ilişkin 48-60 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre olgunluk seviyeleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(3-271)}=13,85$, $p(0.05)$). Bu anlamlı farklılık, babası yüksekokul veya fakülte mezunu olan çocukların okuma olgunluk seviyelerinin ($\bar{X}=51,05$), babası ilkokul mezunu olan çocukların okuma olgunluk seviyelerinden ($\bar{X}=44,00$), babası ortaokul mezunu olan çocukların okuma olgunluk seviyelerinden ($\bar{X}=47,59$) ve babası lise ve dengi okul mezunu olan çocukların okuma olgunluk seviyelerinden ($\bar{X}=47,65$) daha büyük olmasından, babası ilkokul mezunu olan çocukların okuma olgunluk seviyelerinin ($\bar{X}=44,00$), babası ortaokul mezunu olan çocukların okuma olgunluk seviyelerinden ($\bar{X}=47,59$) ve babası lise ve dengi okul mezunu olan çocukların okuma olgunluk

seviyelerinden ($\bar{X}=47,65$) daha küçük olmasından kaynaklanmaktadır. Çocukların babalarının öğrenim düzeyi arttıkça okuma olgunluk seviyeleri de artmaktadır.

“Sayı Olgunluğu” alt faktörüne ilişkin 48-60 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre olgunluk seviyeleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(3-271)}=8,25$, $p(0.05)$). Bu anlamlı farklılık, babası yüksekokul veya fakülte mezunu olan çocukların sayı olgunluk seviyelerinin ($\bar{X}=22,25$), babası ilkokul mezunu olan çocukların sayı olgunluk seviyelerinden ($\bar{X}=17,09$) ve babası ortaokul mezunu olan çocukların sayı olgunluk seviyelerinden ($\bar{X}=18,66$) daha büyük olmasından, babası ilkokul mezunu olan çocukların sayı olgunluk seviyelerinin ($\bar{X}=17,09$), babası lise ve dengi okul mezunu olan çocukların sayı olgunluk seviyelerinden ($\bar{X}=20,27$) daha küçük olmasından kaynaklanmaktadır. Çocukların babalarının öğrenim seviyesi arttıkça sayı olgunluk seviyeleri de artmaktadır.

Genel olgunluk seviyesine ilişkin 48-60 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre olgunluk seviyeleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(3-271)}=13,70$, $p(0.05)$). Bu anlamlı farklılık, babası yüksekokul veya fakülte mezunu olan çocukların genel olgunluk seviyelerinin ($\bar{X}=73,30$), babası ilkokul mezunu olan çocukların genel olgunluk seviyelerinden ($\bar{X}=61,09$), babası ortaokul mezunu olan çocukların genel olgunluk seviyelerinden ($\bar{X}=66,25$) ve babası lise ve dengi okul mezunu olan çocukların genel olgunluk seviyelerinden ($\bar{X}=67,91$) daha büyük olmasından, babası ilkokul mezunu olan çocukların genel olgunluk seviyelerinin ($\bar{X}=61,09$), babası lise ve dengi okul mezunu olan çocukların genel olgunluk seviyelerinden ($\bar{X}=67,91$) daha küçük olmasından kaynaklanmaktadır. 48-60 aylık çocukların babalarının öğrenim düzeyleri arttıkça genel olgunluk seviyelerinde arttığı görülmektedir. Çıkan sonuçlar ışığında babanın öğrenim

düzeyleri arttıkça çocukların okul olgunluk seviyelerinin de arttığı babanın çocuklarını okula hazırlama konusunda daha bilinçli bir yaklaşım içinde bulunmalarından kaynaklı olabileceğini düşündürmektedir.

Çalışma bulgusuyla benzer şekilde okul olgunluğunun incelendiği diğer çalışmalarda da babanın öğrenim durumu arttıkça çocuğun okul olgunluk seviyelerinin de beraberinde arttığı görülmektedir (Çıkrıkçı, 1999; Cinkılıç, 2009; Köşker, 2013; Okuyucu Akdaş, 2014; Özcan, 2014; Unutkan, 2003).

5.3. Çocukların Davranışsal Öz-Düzenleme Becerileri İle Okul Olgunluğu Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 22

Çocukların BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeyleri İle Metropolitan Okul Olgunluk Seviyeleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Okuma Olgunluğu	Sayı Olgunluğu	Genel Olgunluk
BADO-DY'ni Gerçekleştirme Düzeyleri	r	,56(*)	,63(*)	,66(*)
	p	,000	,000	,000
	n	275	275	275

*p<,05

Tablo-22'ye bakıldığında çocukların öz düzenleme becerileri ile okuma olgunluğu arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(275)}=.56$, $p(0.05)$). Çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeyleri okuma olgunluk seviyelerinin %31'ini ($r^2=0,56 \times 0,56=0,314$) açıklamaktadır.

Çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeyleri ile sayı olgunluğu arasında pozitif yönde orta düzeyin biraz üzerinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(275)}=.63$, $p(0.05)$). Çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeyleri, sayı olgunluk seviyelerinin %40'ını ($r^2=0,63 \times 0,63=0,396$) açıklamaktadır.

Çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeyleri ile genel olgunluğu arasında pozitif yönde yüksek düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(275)}=.66$, $p(0.05)$). Çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeyleri, genel olgunluk seviyelerinin %44'ünü ($r^2=0,66 \times 0,66=0,436$) açıklamaktadır.

Akawi (2011) okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenlemeleri ile ilköğretime hazır olmaları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada değişkenler sabit tutulduğunda çocukların öz düzenleme düzeyleri ile ilköğretime hazır olma konusunda okuma yazmaya hazırlık ve matematik becerileri arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Raver vd. (2011) Chicago Okul Hazırlık Projesinin düşük gelirli çocukların öz düzenleme becerilerinin, erken akademik becerileri üzerine olan etkisini inceledikleri çalışmada çocukların yürütücü işlevleri ve engelleyici kontrol düzeyleri ile birlikte erken akademik becerilerinin de olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Wanless vd (2013) Amerika, Tayvan, Güney Kore ve Çin örnekleminde yaptığı davranış düzenleme becerileri ile okula hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, çocukların akademik becerileri ile davranış düzenlemeleri arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. VonSuchodoletz vd. (2013) davranış düzenleme becerilerinin küçük çocukların erken akademik başarılarına olan etkisini incelemiştir. Yüksek davranış düzenleme becerileri olanların akademik becerilerinin de yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Cadima, Gamelas, McClland, Peixoto (2015) yapılan araştırmada çocuğun davranışsal öz-düzenlemesi ve akademik başarısı (erken okuryazarlık ve matematik) arasındaki ilişki incelenmiştir. Davranışsal öz-düzenleme becerileri akademik başarıyla pozitif yönde ilişkilidir Bu doğrultuda çalışma bulgusunun önceki araştırmalarla paralellik gösterdiği söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1.Sonuçlar

Bu araştırma, 48-60 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile okul olgunluğunun bazı değişkenlere göre incelenmesi ve öz düzenleme becerileri ile okul olgunluğu arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemek amacıyla Şanlıurfa ilinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 48-60 ay 275 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırmada çocuklara ve ailelerine ilişkin bilgileri değerlendirmek için “Kişisel Bilgi Formu”, çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmek için “Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)” ve çocukların okul olgunluğunu belirlemek için “Metropolitan Okul Olgunluk Testi” kullanılarak veriler toplanmıştır. Çalışmaya ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

6.1.1.Çocukların ve Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan çocukların %52’si kız, %48’i erkektir.

Çocukların %54,2’si anasınıfında, %45,8’i anaokulunda öğrenim görmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeden önce çocuğun bakımını %85,1'i annesi ve %14,9'unu bakıcı veya yakın akrabalarından biri sağlamaktadır.

Çocukların %55,3'ünün 1-2 kardeşi, %29,8'inin 3 kardeşi, %14,9'unun 4 ve daha fazla kardeşi bulunmaktadır.

Çocuklardan %36,0'sı ilk çocuk, %33,5'i ortanca ve ortancalardan biri, %30,5'i ise son çocuktur.

Çocukların annelerinin %38,5'i ilkokul mezunu, %19,6'sı ortaokul mezunu, %20'si lise ve dengi okul mezunu, %21,8'i ise yüksekokul veya fakülte mezunudur.

Çocukların annelerinden %19,6'sı çalışmakta, %80,4'ü ise çalışmamaktadır.

Çocukların babalarından %16,4'ü ilkokul mezunu, %16,0'sı ortaokul mezunu, %34,2'si lise ve dengi okul mezunu, %33,5'i ise yüksekokul veya fakülte mezunudur.

6.1.2. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi dönem çocuklarının Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergelerini (BADO-DY) gerçekleştirme düzeyleri incelendiğinde kritik değerlerle karşılaştırılmış doğru bir şekilde yapabildikleri görülmüştür.

Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetlerine göre BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen, kız çocukların Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergelerini (BADO-DY) gerçekleştirme düzeylerinin, erkeklerin Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergelerini (BADO-DY) gerçekleştirme düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çocukların öğrenim gördüğü kurum türüne göre BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeylerinde anaokuluna devam eden çocukların lehine anlamlı bir farklılık tespit

edilmiştir. Anaokuluna devam eden çocukların BADO-DY’ni gerçekleştirme düzeyleri anasınıfına devam eden çocuklara göre daha yüksektir.

Çocukların okul öncesine devam etmeden önce bakımı sağlayan kişiye göre BADO-DY’ni gerçekleştirme düzeyleri incelendiğinde bakıcı veya yakın akraba tarafından bakımı sağlanan çocukların, anne tarafından bakımı sağlanan çocuklara göre BADO-DY’ni gerçekleştirme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çocukların kardeş sayılarına göre BADO-DY’ni gerçekleştirme düzeyleri incelendiğinde, kardeş sayıları arttıkça BADO-DY’ni gerçekleştirme düzeylerinde anlamlı bir düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların kaçınıcı çocuk olduğuna göre BADO-DY’ni gerçekleştirme düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak 48-60 aylık çocukların kaçınıcı çocuk olduğuna yönelik düzeyi arttıkça (ilk çocuktan son çocuğa doğru) BADO-DY’ni gerçekleştirme düzeylerinde düşüş meydana gelmektedir.

Çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre, annelerin öğrenim düzeyi arttıkça çocuklarının da BADO-DY’ni gerçekleştirme düzeylerinin arttığı ortaya çıkmıştır.

Çocukların annelerinin çalışma durumuna göre, annesi çalışan çocukların BADO-DY’ni gerçekleştirme düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre, babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocuklarının da BADO-DY’ni gerçekleştirme düzeylerinin de arttığı ortaya çıkmıştır.

6.1.3. Çocukların Okul Olgunluğuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya dâhil edilen çocukların okuma olgunluğu seviyesinin C (Orta)seviyesinde olduğu, sayı olgunluğu seviyesinin B (Ortanın Üstü) seviyesinde, okul olgunluk düzeyinin ise C (Orta) seviyede olduğu bulunmuştur.

Çocukların okul olgunluğunda cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kız çocuklarının okul olgunluk seviyelerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çocukların öğrenim gördüğü kurum türüne göre okul olgunluk seviyeleri arasındaki fark incelendiğinde, anaokulu devam eden çocuklar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Anaokuluna devam eden çocukların okul olgunluk düzeyleri daha yüksektir.

Çocukların okul öncesine devam etmeden önce bakımı sağlayan kişiye göre okul olgunluk düzeyleri incelendiğinde, bakıcı veya yakın akraba tarafından bakımı sağlanan çocukların, anne tarafından bakımı sağlanan çocuklara göre okul olgunluk düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Çocukların kardeş sayılarına göre okul olgunluk seviyeleri arasındaki ilişki incelendiğinde, kardeş sayıları arttıkça okul olgunluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen az da olsa bir düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların kaçınıcı çocuk olduğuna göre okul olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Okul olgunluk düzeyinde anlamlı farklılık olmamasına rağmen orta ve ortancalardan biri olan çocukların okul olgunluk seviyelerinin ilk veya son çocuklara göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Çocukların annelerinin öğrenim düzeyi arttıkça çocuklarının da okul olgunluk düzeylerinin arttığı ortaya çıkmıştır.

Annesi çalışan çocukların okul olgunluk seviyelerinin daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Çocukların babalarının öğrenim düzeyi arttıkça çocukların okul olgunluk düzeylerinin de arttığı ortaya çıkmıştır.

6.1.4. Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Okul Olgunluğu Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

Çocukların BADO-DY'ni gerçekleştirme düzeyleri ile okul olgunluğu arasında pozitif yönde yüksek düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

6.2.Öneriler

6.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Ülkemizde okul öncesi döneme yönelik öz-düzenlemeye yönelik kaynakların yeterli olmadığı görülmektedir. Konu ile ilgili okul öncesi çocuklar için öğretmenlerin ve ailelerin yararlanabileceği teorik ve uygulamaya yönelik kitaplar hazırlanabilir.
2. Okul öncesi kurumuna devam eden çocuklara okul olgunluğu testi uygulanarak çocukların ilkokula ne kadar hazır durumda oldukları belirlenmelidir ve yeterli okul olgunluğuna sahip olmayan çocuklar için gerekli müdahaleler uygulanmalıdır.
3. Okulda gerçekleştirilen oyun ve etkinliklerin çocuğun öz düzenleme gelişimine ve okul olgunluğuna olumlu katkı sağlayacak şekilde çeşitlendirilmesi ve düzenlenmesi sağlanabilir.
4. Eğitim durumu düşük olan anne-babalara, çocuklarının öz düzenleme becerileri ve okul olgunluklarını geliştirmelerini sağlayacak çeşitli eğitimler verilebilir ve çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve okul olgunluklarının gelişimine destek olmaları sağlanabilir.

6.2.2. Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile okul olgunluğu arasındaki ilişkisini inceleyen bu araştırma, farklı bölgede ve farklı yaş grupları ile çalışılarak yapılabilir.
2. Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların öz düzenleme becerilerini karşılaştırıldığı çalışmalar yapılarak okul öncesi eğitiminin çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkileri incelenebilir.
3. Davranış düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik olarak öğretmen ve aile odaklı nitel araştırmalar yapılabilir.
4. Araştırmacılar yapılan bu çalışmayı, öz düzenlemenin ve okul olgunluğunun başka becerilerle olan ilişkisini incelemeye rehber ve kaynak olarak kullanabilir.
5. Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenlemeleri ve okul olgunluklarını farklı ölçme araçlarıyla inceleyerek nasıl bir ilişki içinde olduğu ortaya konulabilir.
6. Öz düzenleme becerisi ve okul olgunluğu arasındaki ilişkiyi etkileyen diğer faktörler incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Adagideli, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz düzenleme becerilerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi) <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Adams, A.M., Bourke, L., & Willis, C. (2010). Working memory and spoken language comprehension in young children. *International Journal of Psychology*. 34(5). doi.org/10.1080/002075999399701
- Akawi, R. L. (2011). *An investigation into the relationship between self-regulation skills and academic readiness in head start children*. Doctoral Dissertation, State University of New York, ProQuest Information and Learning Company.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin stilleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aktaş, T. (2016). *İstanbul ilinde 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alakoç Pirpir, D., Yıldız Çiçekler C., Büyükbaraktar & Ç., Konuker, R. (2011). *Annelerin mükemmeliyetçi tutumlarının altı yaşındaki çocukların okul olgunluğuna etkisi*. 2nd International Conference on New Trends in Education and

<https://www.researchgate.net/publication/259189949>

- Anderson, P. J., & Reidy, N. (2012). Assessing executive function in preschoolers. *Neuropsychology Review*, 22(4), 345-360.
- Anderson, H., Coltman, P., Charlotte, P., & Whitebread, P. (2003). Developing independent learning in children age 3-5. 10 th Biennial Conference, Podovo, Italy, 26-30 August. Retrieved from <https://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/>
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., & Guajardo, S. (2005). The influence of the parents' educational level on the development of executive functions. *Developmental Neuropsychology*, 28 (1), 539–560. http://doi.org/10.1207/s15326942dn2801_5
- Arık, A. İ., & Ayçiçeği, A. (1990). Yaş ve zaman değişkenlerinin dikkati gerektiren görevlere etkisi. *İ.Ü. Tıbbi Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 18, 51-60.
- Arıkök, İ. (2001). *Beş-altı yaş çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atabey, S. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve duygusal yeterliliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, F. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekalarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, S., & Atalay, T. D. (2015). *Öz düzenlemeli öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory?. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417 – 423.
- Baddeley, A. (2007). Working memory, thought, and action. *Oxford psychology series*. 45, <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198528012.001.0001>

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barkley, B. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65–94.
- Başal, A.H. (2003). *Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim*. İstanbul: Morpa
- Başaran, İ.E. (1978). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pars Matbaası
- Bayındır, D. (2016). *48-72 aylık çocuklar için öz düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baykul, Y., & Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı*. Ankara: Pegem
- Bayliss D.M., Jarrold, C., Baddeley'in A., Gunn, D., & Leigh, E. (2005) Mapping the developmental constraints on working memory span performance. *Dev Psychol*, 41(4). 579-597
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20, 821–843.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111-127.

- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2008). Developing self-regulation in kindergarten. *Young Children*, 63(2), 56-58.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2010). *Zihnin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı*. (Güler, T., Şahin, F., Yılmaz, A., Kalkan, E. Çev.). Ankara: Anı
- Bodrova E., & Leong D. J. (2013). *Zihin Araçları Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı*. (G. Hakdanır Çev.).Ankara: Anı.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Bracken, S.S., & Fischel, J.E. (2007). Relationships between social skills, behavioral problems, and school readiness for head start children. *A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 10(2), 109-126, DOI: 10.1080/15240750701487868
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford.
- Brown, T. E. (2002). DSM-IV: ADHD and executive function impairments. *Advanced Studies in Medicine*, 2 (25), 910-914.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Burger J. M. (2006). *Kişilik* (E. Sarioğlu Çev.). İstanbul: Kaknüs Psikoloji.

- Cadima, J., Gamelas A. M., McClelland, M., & Peixoto, C. (2015). Associations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement in Portugal. *Early Education and Development*, 1–21. doi.org/10.1080/10409289.2015.1005729.
- Calkins, S. & Williford, A. P. (2009). Taming the Terrible Twos: Self-Regulation and School Readiness. In Barbarin, O. A. & Wasik, B. H (Ed), *Handbook of child development and early education: research to practice* (pp. 172-199). NewYork: Guilford.
- Cameron Ponitz, Claire Cameron, McClelland, Megan M., Matthews, J. S. and Morrison, Frederick J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and Its contribution to kindergarten outcomes. *developmental psychology*, 45(3): 605-619.
- Carlson, SM., Mandell, DJ., & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: stability and prediction from ages 2 to 3. *Dev Psychol*, 40(6), 1105-1122.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2011). Self-regulation of action and affect. K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of self-regulation: research theory, and applicaitons* (pp. 3-21). New York: Guilford.
- Cebioğlu, S., & Aksan, N. (2016). Benlik Düzenlemenin Gelişiminde Mizaç ve Ana Baba Etkisi. Sayıl, M., & Yağmurlu, B. (Ed.). *Ana babalık: kuram ve araştırma* içinde (s.239-271). İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Chan RC , Shum D , Touloupoulou T , & Chen EY. (2008). Assessment of executive functions: review of instruments and identification of critical issues. *Arch Clin Neuropsychol*. 23 (2), 201-16. DOI:10.1016 / j.acn.2007.08.010

- Child Trends (2001). *School readiness: helping communities get children ready for school and schools ready for children, research brief*. Washington, D.C.: Child Trends. www.childtrends.org sayfasından 16.08.2017 tarihinde alınmıştır.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisan Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L.H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352.
- Coolidge, F. L., & Wynn, T. (2005). Working memory, its executive functions, and the emergence of modern thinking. *Cambridge Archaeological Journal*, 15 (1), 5-26.
- Çalışkan, M. & Gündüz, F. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerileri kazanma düzeylerinin incelenmesi. *International Periodical For The Languages*, 8(8), 379-398.
- Çataloluk, C. (1994). *Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamda yetişen çocukların okul olgunlukları açısından karşılaştırılması*. (Yüksek Lisan Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, B. (2017). *Çocuk katımlı eğitim programının 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çıkrıkçı, S. (1999). *Ankara il merkezindeki resmi banka anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocukların okul olgunluğu ile aile tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 1-11.

- Deniz Kan, Ü. (2006). Erken çocukluk yıllarında okuma-yazmaya hazırlık, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 337, Aralık.
- Diamond, A., Barnett, W.S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855): 1387–1388. doi: 10.1126/science.1151148
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In Stuss D.T., & Knight R.T., (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp.466–503). London: Oxford University.
- Doğruyol, B. ,Türküler Aka, B., & Enisoğlu Tilbe E. (2017). Okul tipinin okul öncesi dönem davranış düzenleme becerileri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Nisan
- Ekinci, O. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarıları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ekinci Vural, D. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretime etkisinin aile katılımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisan Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.
- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin

- Ertürk, H.G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk-Kara, H. G., & Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224–1239.
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2000). *Cognitive psychology: A student's handbook*. New York, US: Psychology.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E., & Yıldız, T. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği; Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 317-328
- Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget and Vygotsky. *Education Psychology Review*, 20, 373-389. <http://dio.org/10.1007/s10648-008-9079-2>.
- Fuhs, M. W., Farran, D. C., & Nesbitt, K. T. (2013). Preschool classroom processes as predictors of children's cognitive self-regulation skills development. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 347–359. <http://doi.org/10.1037/spq0000031>
- Gathercole, S. E., Pickering, S., Knight, C., & Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology*, 18,1–16.
- Gilliam, W. S., & Shahar, G. (2006). Preschool and child care expulsion and suspension: Rates and predictors in one state. *Infants & Young Children*, 19(3), 228-245.

- Görmez, E. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ve matematik hazırbulunuşluk düzeyleri*. (Yüksek Lisan Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gönen, M., Güler-Yıldız, T., Ülker-Erdem, A., Garcia, A., Raikes, H., Acar, H. İ., Özkan-Yıldız, F., Karlıdağ, İ., Uçuş, Ş., & Davis, D.L. (2018). Examining the association between executive functions and developmental domains of low-income children in the united states and Turkey. *Psychological Reports*, 0(0), 1-25
- Gözalan, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gunzenhauser, C., & Von Suchodoletz, A. (2015). Boys might catch up, family influences continue: influences on behavioral self-Regulation in children from an affluent region in Germany before school entry. *Early Education and Development*, 26, 645-662. doi.org/10.1080/10409289.2015.1012188
- Güdücübaşı, Ö. (2012). *Öz düzenleme becerisi ve yapılandırmacı düşünme: İlköğretim öğrencileri kapsamında yapısal eşitlik modelleme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güler-Kenar, J. (2006). *Şizofreni ve bipolar bozukluğu olan hastaların çocuklarının kontrol grubu ailelerin çocukları ile nörokognitif işlevler açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış uzmanlık tezi. Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastahanesi.
- Güler Yıldız, T., Ertürk Kara, G., Fındık Tanrıbuyurdu, E., & Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Güneysu, S.Ç. (2001). Neden erken çocukluk eğitimi. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 2

- Gürkan, T. (2009). Okula hazır bulunuşluk ve ilköğretime hazır bulunuşluk için yapılan çalışmalar. Ş.Yaşar (Ed.). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Güzel, N. (2018). *Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okul olgunluğu düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- İlgaz, H. & Bozbıyık, B. (2016). Sembolik Oyunun Bilişsel Gelişimdeki Yeri. Aydın, Ç., Göksun, T., Küntay, A. & Tahiroğlu, D. (Ed.). *Aklın Çocuk Hali: Zihin Gelişimi Araştırmaları içine* (s. 271-297). İstanbul: Koç Üniversitesi.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2012). *T.C. Resmi Gazete*, 28261, 11 Nisan 2012.
- İvrendi, A. (2011). Influence of Self-Regulation on the Development of Children's Number Sense. *Early Childhood Education Journal*. 39. 239-247. 10.1007/s10643-011-0462-0.
- İsrail, E. (2007). *Öz düzenleme eğitimi, fen başarısı ve öz yeterlilik*. (Doktora Tezi) . <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Jahromi, L. B., & Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 125-150.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151
- Karabacak, Ü. (2014). *Öz düzenleme ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen başarısının incelenmesi*. (Yüksek Lisan Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Karaduman, B. D. (2004). *Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakaş, B. (2015). *Okul öncesi eğitim alan 60-72 aylık çocuklarda “okula hazırlık eğitimi” nin ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisan Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karakurt, Ç. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisan Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kaufman, S., Curby, T., Grimm, K., Nathanson, L., & Brock L.(2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Dev Psychol*, 45(4), 958-972.
- Kayılı, G. (2010). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisan Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Keleş, S. (2014). *Kültürel-tarihsel kuram bağlamında hazırlanan eğitim programının 48-60 aylık çocukların öz düzenleme gelişimi üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisan Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kerr A, & Zelazo PD. (2004). Development of "hot" executive function: the children's gambling task. *Brain Cogn*, 55(1):148-57. DOI:10.1016/S0278-2626(03)00275-6
- Kıayker, S. (2017). *62-72 ay çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisan Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Kochanska, G., Philibert, R. A., & Barry, R. A. (2009). Interplay of genes and early mother-child relationship in the development of self-regulation from toddler to preschool age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(11), 1331-1338.
- Koçyiğit, S., Kayılı, G., & Erbay, F. (2010). Montessori yönteminin beş altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 16(21)
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Köse, E. (2014). Bilimsel araştırma modelleri. R. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s.99-122). İstanbul: Nobel
- Köşker, Y. (2013) *Köyde ve kentte yaşayan 6 yaş çocukların okul olgunluklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisan Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kulaksızoğlu, A. (2016). *Farklı gelişen çocuklar*. İstanbul: Nobel.
- Kuyumcu Vardar, A. (2011). *Öz düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz düzenleme stratejilerine kullanımına ve tutumlarına etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Lemery, K., Essex, M., & Smider, N. (2002). Revealing the relation between temperament and behavior problem symptoms by eliminating measurement confounding: Expert ratings and factor analyses. *Child Development*, 73(3), 867-882.

- Liman, B. (2017). *Öz düzenleme beceri eğitim programının altı yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ljubica M., Simona K., & Katja, B. (2008). The effect of preschool on children's school readiness, *Early Child Development And Care*, 178(6), 569-588, DOI: 10.1080/03004430600851280
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689.
- McClelland, Megan & Cameron, Claire & Wanless, Shannon & Murray, A. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence: Links to school readiness. *Contemporary Perspectives on Research in Social Learning in Early Childhood Education*, 83-107.
- McClelland, M., & Wanles, S. (2012). Growing Up With Assets and Risks: The Importance of Self-Regulation for Academic Achievement. *Research in Human Development*, 9(4), 278-297, doi.10.1080 / 15427609.2012.729907
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk of early academic problems: The role of learning- related social skills. *Early Childhood Quarterly* 15(3), 307-329.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947-959
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, , 29-44.

- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The Head-Toes-Knees-Shoulders task. *Frontiers in Psychology*, 5(599), 1-14. <http://dx.doi.org/0.3389/fpsyg.2014.00599>
- Merz, E. C., Landry, S. H., Williams, J. M., Barnes, M. A., Eisenberg, N., Spinrad, T.L., & Clancy-menchetti, J. (2014). Associations among parental education, home environment quality, effortful control, and preacademic knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(4), 304-315. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.04.002>
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology.
- Morrison, F.J., Bachman, H.J., & Connor, C.M. (2005). Improving literacy in America: Guidelines from research. New Haven, CT: Yale University.
- Murray, K. T., & Kochanska, G. (2002). Effortful control: Factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 503-514.
- Oktay, A. (1982). Okul Öncesi Dönemde Öğrenme ve Okumaya Hazırlıklı Olmak. *İstanbul: Eğitim ve Bilim*. 39
- Oktay, A. (1983). *Okul olgunluğu*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 3089.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Oktay, A., & Unutkan Ö. P. (2005). İlköğretime Hazır Oluş ve Okul Öncesi Eğitimle İlköğretimin Karşılaştırılması, M. Sevinç (Ed.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* içinde. (s. 145-155). İstanbul: Morpa Kültür

- Okuyucu Akdaş, E. (2014). *Farklı sosyoekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarının okuma olgunluklarının incelenmesi*. (Yüksek Lisan Tezi). www.acikarsiv.gazi.edu.tr/File.php?Doc_ID=11006
- Öner, N. (2008). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testlerden örnekler*. İstanbul: Bogaziçi Üniversitesi Yayınevi
- Özaslan, N. (2014). *Birinci sınıfta öğrenim göremekte olan (60-71 ve 72-84 aylık) öğrencilerin okul olgunluğu düzeyleri ve bu öğrencileri okutmakta olan öğretmenlerin gözlediği okula uyum ve sınıf yönetimi sorunları*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özbey, S.(2018). Okul öncesi dönem çocuklarında mativasyon ve öz düzenleme becerileri üzerinde bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, 6(65), 26-47.
- Özcan, E. (2014). *Birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel okul olgunluğu düzeylerinin okuma yazama sürecine olan etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir Kılıç, G. (2004). *Ailesiyle birlikte yaşayan ve çocuk yuvasında kalan çocukların görsel algılama davranışı ile okul olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztabak, M.E. (2017). *Okulöncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Öztürk, H. (1995). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Pears, K. C., Fisher, P. A., & Bronz, K. D. (2007). An intervention to facilitate school readiness in foster children: Preliminary results from the kids in transition to school pilot study. *Social Psychology Review*, 36, 665-673.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.). *Handbook of Self-Regulation* (ss. 451-502). San Diego, CA: Academic.
- Ponitz, C. E. C., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 141-158.
- Raffaelli, M., Crockett, L., & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54-75.
- Raver, C. C., Li-Grining, C., Bub, K., Jones, S. M., Zhai, F., & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 82(1), 362-378.
- Ridderinkhof, K.R., & Van Der Molen, M.W. (1997). The decline of cognitive processing speed in old age. *Current Directions in Psychological Science*. 6(6).
- Riggs, N., Blair, C., & Greenberg, M.(2003). Concurrent and 2-year longitudinal relations between executive function and the behavior of 1st and 2nd grade children. *Child Neuropsychol*, 9(4), 267-76.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's

- adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45, 958–972.
- Risemberg, R., & Zimmerman, B.J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15(2), 98–101.
- Rothbart, M. K., & Posner, M. (1985). Temperament and the development of self-regulation. In Hartlage, L. C. & Telzrow, C. F. (Eds.), *The neuropsychology of individual differences: A developmental perspective* (pp. 93-123). New York: Plenum
- Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Cimeli, P., Michel, E., & Roebbers, C.M. (2012). Improving executive functions in 5- and 6-year-olds: Evaluation of a small group intervention in prekindergarten and kindergarten children. *Infant and Child Development*, 21, 411-429
- Sakız, G., & Özdemir, İ. E. (2014). Özdüzenleme ve özdüzenlemeli öğrenme kuramsal bakış. G. Sakız (Ed.). *Özdüzenleme* içinde (s.1-27). Ankara. Nobel.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri, eğitimsel bir bakışla* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195–208.
- Sektnana, M., McClelland, M., Acock, A., & Morrison, F. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 464–479.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sezgin, E., & Demiriz, S. (2016, Mayıs). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerilerinin bazı değişkenler açısından*

- incelenmesi. 1.Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi-İnsan ve Toplum Bilimleri(İBAD-2016)'nde sunulmuş bildiri, Madrid.*
- Sezgin, E., & Demiriz, S. (2015). Davranış düzenleme becerileri ölçme aracı Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar(BADO-DY) görevlerinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 7, 52-71.
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (Eds.). (2000) *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academy.
- Silva, K. M., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Sulik, M. J., Valiente, C., & Huerta, S.(2011). Relations of children's effortful control and teacher-child relationship quality to school attitudes in a low-income sample. *Early Education and Development*, 22, 434-460.
- 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.
- Storksen, I., Ellingsen, I., Wanless, S., & McClelland, M. (2015). The Influence of parental socioeconomic background and gender on self-regulation among 5-year-old children in Norway. *Early Education and Development*, 26, 663-684. doi.org/10.1080/10409289.2014.932238
- Suchodolets, A., Trommsdorff, G., Heikampa, T., Wieber, F., & Gollwitzer, P. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 1, 561-566.
- Şepitçi, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Şimşek Ö. (2007). *Anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine Türkçe dil etkinlik programının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Terakki Vakfı Okulları Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi (2007). *Okul Olgunluğu, Terakki Vakfı Özel Şişli Terakki Anaokulu Bilgi Bülteni 8*
- Temiz, A. (2019). *Okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebevyin tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Theckray, D. (1971). *Readiness for reading with İ.T.A and T.O* Geoffrey Chapman, London.
- Thorell, L. B., Lindqvist, S., Bergman Nutley, S., Bohlin, G., & Klingberg, T. (2009). Training and transfer effects of executive functions in preschool children. *Developmental Science*, 12(1), 106–113.
- Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education & Development*, 22(3), 489-519.
- Torres, M. (2011). *Understanding self-regulation, links to school readiness, and implications for intervening with high-risk children*. Unpublished Doctorate Thesis, Pennsylvania State University, USA.
- Tranel D, Anderson SW., & Benton A. (1994). Development of the concept of ‘executive functioning’ and its relation to the frontal lobes. In: Boller F, Spinnler H, Handler JA,(Eds.), *Handbook of Neuropsychology* (pp. 125–148).Amsterdam: Elsevier.
- Tunçeli, H., & Akman, B. (2014). Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 333-341.

- Umay, A. (2004). İlköğretim Matematik Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Öğretimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26,
- Unutkan, Ö.P. (2003). *Marmara ilköğretime hazırlanış ölçeğini geliştirilmesi ve standartdizasyonu*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Unutkan, Ö.P. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazırlanışlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, e-ISSN: 2536-4758.
- Uyanık Balat, G. (2003), *Altı yaş grubu korunmaya muhtaç ve ailesinin yanında kalan çocukların okula hazır bulunuşluk ile ilgili temel kavram bilgilerinin karşılaştırılması.*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Uyanık Balat, G. (2012). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi
- Ülkü, Ü. B. (2007). *Anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların velilerinin ve öğretmenlerinin, çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Von Suchodoletz, A., & Gunzenhauser, C. (2013). Behavior Regulation and Early Math and Vocabulary Knowledge in German Preschool Children. *Early Education and Development*, 24(3):310-331. Doi:10.1080/10409289.2012.693428.
- Von Suchodoletz, A. v., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M., Birgisdottir F., Gunzenhauser, C., & Ragnarsdóttir, H. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 62 73. doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.05.003

- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294-305.
- Yaycı, L. (2007). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Seçici ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Dayalı Bir Programın Etkililiğinin Sınanması*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitim okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156
- Yazıcı, Z., & Temel, Z. (2011). İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 145-158.
- Yılmaz, Y. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocukları için okul olgunluğu kontrol listesi geliştirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, H. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme düzeyleri ile kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yörükoğlu, A. (2003). *Çocuk ruh sağlığı, çocuğun kişilik gelişimi eğitimi ve ruhsal sorunları*. İstanbul: Özgür
- Yüce, S. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde okul olgunluğunu belirleme ve kullanma yeterliliklerine ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Lan, X., Son, S-H., Cameron, C. E., Morrison, F. J., & Sung, M. (2013). Gender differences in behavioral regulation in four societies: The

- U.S., Taiwan, South Korea, and China. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 621–633. [http://dx.doi.org/ 10.1016/j.ecresq.2013.04.002](http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.04.002)
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Ponitz, C. C., Son, S. H., Lan, X., & Li, S. (2011). Measuring behavioral regulation in four societies. *Psychological Assessment*, 23(2), 364.
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino Pasternak, D., & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and selfregulated learning in young children: The role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6, 433–455.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 614-628.

EKLER

EK 1. Baş-Ayak-Diz-Omuza- Dokunma Yönergeleri (BADO-DY) İzni



ömer şamlı <omersamli80@gmail.com>

Alıcı: esin

10.11.2016



Sayın Yrd. Doç.Dr. Esin Sezgin

Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Yrd. Doç.Dr. Serap Demiriz danışmanlığında yapmayı planladığım tez çalışmamda Türkçe'ye uyarlamasını yaptığınız "Baş-Ayak Parmakları-Dizler- Omuzlar (BADO) Görevleri" ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Ölçeğin kullanım iznini ve gerekli bilgileri saygılarımla rica ediyorum.

27.10.2016

Hacı Ömer ŞAMLI

Tel:0541 749 0600

EMail:omersamli80@gmail.com



esin sezgin <esinsezgin21@gmail.com>

Alıcı: bana

11.11.2016



Sayın Ömer Şamlı

McCelland ve Pointz tarafından geliştirilen Head-Toes-Kness-Shoulders (HTKS) 'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması olan Baş- Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO) Görevleri (Sezgin ve Demiriz, 2015) aracının Yüksek lisans tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.

İyi Çalışmalar

EK 2. Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 26292541-602.04.01-E.6398264
Konu : Hacı Ömer ŞAMLI'nın Anket İzni

05.05.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
ANKARA

İlgi : 27/04/2017 tarih ve E.17300 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden Hacı Ömer ŞAMLI'nın "48-60 Ay Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Okul Olgunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasında kullanacağı, " Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO) ve Metropolitan Okul Olgunluk Testi" anketinin ilgi yazınızda belirtilen İlimiz Haliliye, Eyyübiye ve Karaköprü İlçelerinde ismi bulunan okullarda uygulanması ile ilgili izin isteği değerlendirilmiş olup;

İlgi yazınız ekindeki anketin veli izni alınmak kaydıyla, eğitim öğretim faaliyetini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmasında her hangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Şerafettin TURAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres: Hamidiye Mah. Necmettin Cevheri Cad. No:20/ŞANLIURFA
Elektronik Ağ: sanliurfa.meb.gov.tr
e-posta: arge63@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Birgül ZERAY V.H.K.İ.
Tel: (0414) 2806357
Faks: (0414) 2806399

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3010-d8a7-3d7d-82a5-5215 kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR