



**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN 5-6 YAŞ
ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNİN OKUL UYUMU
İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

Merve Şepitci

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Merve
Soyadı : Şepitci
Bölümü : Okul Öncesi Öğretmenliği
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Okul Uyumu İle İlişkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Investigation on the Relationship Between School Adaptation of Self-Regulatory Skills of 5-6 Years of Children Continuing Pre-School Education Institutions

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : Merve Şepitci

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Merve ŞEPİTCİ tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Okul Uyumu İle İlişkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Unvanı Adı Soyadı)
(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Doç. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN

Başkan: (Unvanı Adı Soyadı)
(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)
(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Dr. Öğretim Üyesi Hatice ÖZASLAN

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)
(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Tez Savunma Tarihi: 11/06/2018

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

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

Anneannem Havvana Öziş'e

TEŞEKKÜR

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan bu çalışmada araştırmanın tüm aşamalarında rehberlik çalışmalarını büyük bir titizlikle gerçekleştirirken ilgisi, deneyimleri ve engin bilgileriyle gece-gündüz bana destek olduğunu hissettirerek motivasyonumu artıran danışmanım Sayın Doç. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN hocama saygılarımı sunar ve teşekkür ederim.

Çalışmanın özellikle istatistiksel analizlerinde ve diğer tüm aşamalarında yardımlarını benden esirgemeyen eşim Murat SARIBAŞ'a çok teşekkür ederim.

Çalışmamda veri toplamak için uygulanan anketlere yardımcı olan Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan okulların müdürlerine ve öğretmenlerine teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecinde daima bana destek olan dostum Ekrem SELVİ'ye, annem Sıddıka ŞEPİTÇİ'ye, babam Mustafa ŞEPİTÇİ'ye ve kardeşim Aslı ŞEPİTÇİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Merve ŞEPİTÇİ

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN 5-6 YAŞ
ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNİN OKUL UYUMU
İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Merve Şepitci

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2018

ÖZ

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerini ve okul uyumu becerilerini belirlemek, öz düzenleme becerileri ile okula uyum arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde Ankara ili, Yenimahalle ilçesinde bulunan resmi ilköğretim anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubu 350 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplamak amacıyla; çocuklar ve aileleri ile ilgili gerekli bilgilere ulaşabilmek için, “Çocuklar için Genel Bilgi Formu”; 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. 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. Değişkenler

arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda öz düzenleme becerilerinin çocuğun yaşına, devam ettiği okul öncesi kurumunun türüne, anne yaşına, anne öğrenim durumuna, anne mesleğine, aile tipine, babanın yaşına, babanın öğrenim durumuna ve babanın mesleğine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$). Yine okula uyum becerisinin çocuğun yaşına, cinsiyetine, devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunun türüne, son altı aydır sürekli olarak kullandığı bir cihaz veya alet olup olmadığına göre, anne yaşına, annenin öğrenim durumuna, annenin mesleğine, aile tipine, babanın yaşına, babanın öğrenim durumuna ve babanın mesleğine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$). Araştırmada ayrıca okula uyum becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi dönem, öz düzenleme becerileri, okula uyum becerileri

Sayfa Adedi: 217

Danışman: Doç. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN

**INVESTIGATION ON THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL
ADAPTATION OF SELF-REGULATORY SKILLS OF 5-6 YEARS OF
CHILDREN CONTINUING PRE-SCHOOL EDUCATION
INSTITUTIONS**

(M.S. Thesis)

Merve Şepitci

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

JUNE, 2018

ABSTRACT

The aim of this research was to determine the skills of self-regulation and school-orientation of pre-school children aged group 5-6 and also to determine the relation between self-regulation and school-orientation. In this context, the research was conducted with 350 pre-school children aged group 5-6 in both governmental and non-governmental official pre-schools in Yenimahalle, Ankara. In order to obtain the data for the research, We used "General Information Form For Children" to obtain the information about the children and their families, "Children's Behavior Evaluation Measure" to determine the self-regulation levels of the children, and finally "School Orientation Teacher Evaluation Form For Children Aged 5-6" to determine the school orientation skill levels of the children. Obtained data was analyzed according to One-way Analysis of Variance and according to t test for the independent samples in terms of the number of independent variable categories in the SPPSS 24 packet program. For the considerable

differences, Tukey HSD test was used in order to analyze the differences in the groups. The relationship among the variables was analyzed using Pearson Product Moment Correlation. At the end of the study, it was discovered that there is a considerable statistical difference in the child's self-regulation skills resulting from the child's age, the type of the pre-schools program the child attends to, mother's age, education, and job, the type of the family, father's age, education and job ($p < 0,05$). Furthermore, factors such as the child's age, gender, the type of the pre-school program the child attends to, any medical devices the child has been using in the last months, mother's age, education, and job, the type of the family, father's age, education and job also create statistically significant differences in the level of child's school-orientation skills ($p < 0,05$). Also in the research, it was stated that there is a significant positive correlation between the ability of the students to be successful and self-regulation skills.

Key Words : pre-school period, self-regulation skills, scholl orientation skills

Page Number : 217

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi.....	5
Araştırmanın Sınırlılıkları	7
Araştırmanın Varsayımları.....	7
Tanımlar	8
BÖLÜM II.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9

Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme	9
Öz Düzenlemenin Alt Boyutları.....	12
Öz Düzenlemenin Gelişimi	16
Öz Düzenleyici Çocukların Genel Özellikleri.....	19
Öz Düzenleyici Öğrenmenin Dayandığı Temeller	22
Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Stratejileri	27
Öz Düzenleme Modelleri	31
Okul Öncesi Dönemde Okula Uyum	34
Okula Uyum Kavramı	35
Okula Uyum ile İlgili Kavramlar	37
Okul Öncesi Dönemde Okula Uyumun Önemi	38
Okul Öncesi Dönemde Okula Uyum Etkileyen Faktörler	39
Okul Öncesi Dönemde Okula Uyum Çalışmaları	40
İlgili Araştırmalar	41
Öz Düzenleme ile İlgili Araştırmalar	41
Okula Uyum ile ilgili Araştırmalar	51
BÖLÜM III	60
YÖNTEM	60
Araştırmanın Modeli	60
Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	60
Veri Toplama Araçları.....	65
Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu	66
Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ).....	66
5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği	68
Verilerin Toplanması.....	69

Verilerin Analizi.....	70
BÖLÜM IV	72
BULGULAR VE YORUM.....	72
Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorum	72
5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorum	104
Öz Düzenleme Becerileri (Davranış Düzenleme ve Sosyal Beceri Alt Boyutları) İle Okul Uyumları (Okulu Sevmeye, İşbirlikli Katılım, Okuldan Kaçınma ve Kendi Kendini Yönetme Alt Boyutları) Arasındaki Korelasyon Bulguları ve Yorumları.....	139
BÖLÜM V	149
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	149
Sonuç	149
Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar	149
Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Sonuçlar.....	152
Okula Uyum Becerilerine İlişkin Sonuçlar	152
Öz Düzenleme Becerilerini Ölçmek Amacıyla Kullanılan Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği Davranış Düzenleme ve Sosyal Beceri Boyutları ve Okula Uyum Becerileri İşbirlikli Katılım, Okuldan Kaçınma, Kendi Kendini Yönetme ve Okulu Sevmeye Boyutları Arasındaki Korelasyon Sonuçları.....	153
Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği Sonucu Ortaya Çıkan Toplam Öz Düzenleme Becerileri ve Toplam Okula Uyum Becerileri Arasındaki Korelasyon Sonuçları...	155
Öneriler	155
Ebeveynlere Yönelik Öneriler	155
Öğretmenlere Yönelik Öneriler	156
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	157
KAYNAKLAR.....	158
EKLER	182

EK 1. Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu	183
EK 2. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) Örnek Maddeleri	186
EK 3. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği İzin Yazısı.....	190
EK 4. 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Değerlendirme Ölçeği Örnek Maddeleri...	191
EK 5. 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Değerlendirme Ölçeği İzin Yazısı.....	192
EK 6. Ankara İli Yenimahalle İlçesinde Uygulama Yapılan Okulların Listesi	193
EK 7. Araştırma İçin Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı.....	194

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Farklı Psikolojik Kuramlara Göre Öz Düzenlemenin Gelişiminin Temelleri ve Nedenleri</i>	27
Tablo 2. <i>Pintrich'in Öz-Düzenleme Modelinin Evreleri ve Alanları</i>	33
Tablo 3. <i>Çocuklara İlişkin Kişisel Demografik Özellikler</i>	62
Tablo 4. <i>Anne Babalara İlişkin Demografik Özellikler</i>	64
Tablo 5. <i>Normallik Testi Sonuçları</i>	71
Tablo 6. <i>Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	71
Tablo 7. <i>Çocukların Yaşına Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları</i>	73
Tablo 8. <i>Çocukların Cinsiyetine Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları</i>	74
Tablo 9. <i>Çocuğun Kendisi Dâhil Kardeş Sayısına Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	76
Tablo 10. <i>Çocuğun Doğum Sırasına Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	78
Tablo 11. <i>Çocuğun Bulunduğu Okul Öncesi Kurumundaki Yılına Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	79
Tablo 12. <i>Çocuğun Devam Ettiği Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Türüne Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları</i>	80
Tablo 13. <i>Çocukta Tanısı Konulmuş Bir Gelişimsel Sorunu Olup Olmadığına Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları</i>	83

Tablo 14. <i>Çocuğun Geçirdiği Önemli Bir Kaza, Ameliyat veya Hastalık Olup Olmadığına Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları</i>	85
Tablo 15. <i>Çocuğun Sürekli Kullanması Gereken İlaçlar Olup Olmadığına Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları</i>	87
Tablo 16. <i>Çocuğun Son Altı Aydır Sürekli Olarak Kullandığı Bir Cihaz veya Alet Olup Olmadığına Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları</i>	88
Tablo 17. <i>Çocuğun Aile Durumuna Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları</i>	90
Tablo 18. <i>Çocukların Anne Yaşına Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	92
Tablo 19. <i>Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	94
Tablo 20. <i>Çocukların Annelerinin Mesleğine Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	96
Tablo 21. <i>Çocuğun Aile Tipine Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	97
Tablo 22. <i>Çocukların Baba Yaşına Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	99
Tablo 23. <i>Çocukların Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	101
Tablo 24. <i>Çocukların Babalarının Mesleğine Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	103
Tablo 25. <i>Çocukların Yaşına Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları</i>	105
Tablo 26. <i>Çocukların Cinsiyetine Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları</i>	107
Tablo 27. <i>Çocuğun Kendisi Dâhil Kardeş Sayısına Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	109

Tablo 28. <i>Çocuğun Doğum Sırasına Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	111
Tablo 29. <i>Çocuğun Bulunduğu Okul Öncesi Kurumundaki Yılına Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	113
Tablo 30. <i>Çocuğun Devam Ettiği Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Türüne Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları</i>	115
Tablo 31. <i>Çocukta Tanısı Konulmuş Bir Gelişimsel Sorunu Olup Olmadığına Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları</i>	117
Tablo 32. <i>Çocuğun Geçirdiği Önemli Bir Kaza, Ameliyat veya Hastalık Olup Olmadığına Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları</i>	118
Tablo 33. <i>Çocuğun Sürekli Kullanması Gereken İlaçlar Olup Olmadığına Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları</i>	121
Tablo 34. <i>Çocuğun Son Altı Aydır Sürekli Olarak Kullandığı Bir Cihaz veya Alet Olup Olmadığına Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları</i>	123
Tablo 35. <i>Çocuğun Aile Durumuna Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları</i>	125
Tablo 36. <i>Çocukların Anne Yaşına Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	127
Tablo 37. <i>Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	129
Tablo 38. <i>Çocukların Annelerinin Mesleğine Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	131
Tablo 39. <i>Çocuğun Aile Tipine Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	133
Tablo 40. <i>Çocukların Baba Yaşına Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	134

Tablo 41. Çocukların Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	136
Tablo 42. Çocukların Babalarının Mesleğine Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	138
Tablo 43. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (davranış düzenleme ve sosyal beceri boyutları) ve okula uyum (işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme ve okulu sevmeye boyutları) Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları.....	140

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Öz Düzenleme ve Alt Boyutlarının Kavramsal İçerikleri.....	16
<i>Şekil 2.</i> Öğretmen-Çocuk Etkileşimlerinin Boyut İçi ve Boyutlar Arası Etkilerinin Çocuğun Gelişimsel İlerlemeleri Üzerindeki Etkileri.....	30
<i>Şekil 3.</i> Sosyal Bilişsel Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modelinin Evreleri.....	32

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

α	cronbach alpha
BADO	Baş-Ayak Parmakları-Diz-Omuz
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index)
ÇODDÖ	Okul Uyumunu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği
IFI	Fazlalık Uyum İndeksi (Incremental Fit Index)
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NFI	Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index)
NNFI	Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index)
RMSEA	Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation)
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Paket Programı)
χ^2	Uyum İndeksi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Okul öncesi eğitimi, 0-6 yaş grubu çocuklara devlet veya özel kuruluşlarca verilen, çocuğu ilköğretime hazırlayan, evde çocuğa verilen eğitimi destekleyen, çocukların sağlıklı bir biçimde sosyal, dil, psiko-motor, bilişsel, duygusal olarak tüm gelişim alanlarını destekleyen, çocuğa yaşadığı ülkenin sosyal-kültürel değerlerini yaş gruplarına uygun olarak tanıtmayı amaçlayan, çocuklardaki eşitsizlikleri ortadan kaldırmayı hedefleyen ve çocuğun tutum ve kişilik yapısını oluşturan değer yargılarını da belirleyen kısacası tüm hayatına yön veren önemli bir eğitimidir (Aslanargun & Tapan, 2012, s. 219; Balaban, 2017, s. 7). Okul öncesi dönem, çocuğun gelişim alanlarının en hızlı ilerleme ve değişim gösterdiği kritik bir dönemdir. Bu sebeple okul öncesi dönemde verilecek eğitim çocukta değişmeyen, kalıcı izli davranış ve becerilere sebep olmaktadır (Şahin, 2000, s. 1). Bu kritik dönemde okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programlarıyla çocuklara becerilerin sağlıklı bir şekilde kazandırılması, ileride çocukların kendini tanıyan ve kabul eden, başkalarıyla etkili iletişim kurabilen, merak eden, araştıran; kısacası kendisiyle ve çevresindeki dünyayla barışık olan yetişkinlerin temellerini oluşturacaktır (Senemoğlu, 1994, s. 30).

Okul öncesi eğitiminin önemi ve gerekliliği tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de son zamanlarda daha çok anlaşılmıştır (Atalay, 2011, s. 3). Son yıllarda özellikle okul öncesi dönemde kazanılan beceri ve yeterliliklerin çocukların ileriki yaşamlarına olumlu veya olumsuz etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi eğitimi çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel olarak gelişmesine sebep olmaktadır. Sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel olarak kendini geliştiren çocuklar akranları, ailesi ve öğretmenleri ile daha etkin

bir iletişim ve etkileşim kurabilmekte, böylelikle akademik ve sosyal olarak daha fazla doyuma ulaşabilmektedirler. Buna karşın, sosyal ve duygusal gelişim olarak geri kalmış çocuklar, sosyalleşmekte zorluk çekmekte, okula ve çevresine daha az uyum sağlayabilmekte, davranış bozukluğu ve başarısızlık gibi olumsuz deneyimler edinebilmektedir (Aslanargun & Tapan, 2012, s. 223). Bu bağlamda çocuğun kendini kontrol edebilmesi, kendinin farkına varabilmesi, becerileri doğrultusunda kendini geliştirebilmesi ve öz düzenlemesini sağlayabilmesi bakımından okul öncesi eğitimi ve okul öncesi eğitim kurumları büyük bir önem taşımaktadır.

Günümüzde öğrenmeye ve öğrenene verilen değer gittikçe artmaktadır. Öğrenme doğumdan ölene kadar devam eden bir süreçtir. Bu sürecin öneminden dolayı da öğrenme ile ilgili birçok kuram geliştirilmiştir. Dünya çapında ve ülkemizde kabul gören bir yaklaşım olan yapılandırmacı yaklaşım çocukların aktif olduğu öğrenme ortamlarını içermektedir. Bilgi bombardımanına maruz kalan çocukların kendilerine göre durumu uyarlayabilmesi ve kendini durumlara göre kontrol edebilmesi önemli bir durum haline gelmiştir. Bu durum da çocukların öz düzenleme becerilerine sahip olmasını gerektirmiştir (Budak, 2016, s. ii). Koç (2014, s. 139), öz düzenlemeyi, kişinin kendi aktivite sürecini zihinsel, güdüsel ve davranışsal bir takım stratejilerle düzenlemesi olarak tanıtmıştır. Öz düzenleme çocuğun farklı yönlerini tanıması ve özellikleri doğrultusunda farklı becerileri kendi kendine kazanabilmesi yolunda kullanabildiği her türlü teknik, taktik ve strateji oluşturmaktadır. Yani kendi amaçlarını, kendi özelliklerini göz önüne alarak belirleme ve bu yolda kendi çalışma stratejileri doğrultusunda kendini motive etme işidir. Ayrıca yapılan çalışmalar da öz düzenleme becerilerinin ve bu becerileri öğrenme sürecinde kullanmanın sadece okul ortamında değil, hayat boyu önemli olduğunu vurgulamaktadır (Çiltaş, 2011, s. 1). Öz düzenleme becerilerinin kazanılması, çocuğun kendini tanıması, kendi davranış ve bilişsel süreçlerini ayarlayabilmesi, okula, arkadaşlarına ve bulunduğu çevreye uyum sağlayabilmesi açısından önemlidir.

Okul öncesi dönem, çocukların güven duygusunu kazanarak hem şimdiki okulunu hem de ileride gireceği okul ortamlarını sevip uyum sağlamasında da önemli bir dönemdir (Balaban, 2017, s. 1). Çocuğun yeni ortama ve arkadaşlarına uyum sağlamasının ve öğretmenine güvenmesinin çocuğun gelişimi üzerinde önemli bir etkisi vardır. Sağlıklı olarak gerçekleşen uyum sonucu; çocuk, akranları ve öğretmenleri ile pozitif yönde etkileşim ve iletişim kurmaya, kendini güvende hissettiği okul ortamında yeni şeyler keşfetmeye ve öğrenmeye

başlayacaktır (Grossmann & Grossmann, 1998, s. 73). Çocukların okul öncesi kurumlarına alışma süreci, hem çocuk ve ebeveyn hem de eğitimci için zorlu bir süreci oluşturmaktadır. Çocuğun yeni bir ortama uyum sağlaması ve okul öncesi kurumuna alışma sürecinin kolay olabilmesi için öncelikle okula başlamadan önce çocukların aile tarafından desteklenip bazı beceriler kazandırılması, daha sonrasında ise okul ortamında planlamaların ve programların yapılması gerekmektedir (Emre, Çalışkan & Sağlam, 2018, s. 32). Çocukların okul öncesi kurumlarında kazandıkları beceriler, arkadaşları ve öğretmenleri ile geçirdikleri pozitif sosyalleşme süreci onların çevrelerine ve okula uyumlarını kolaylaştıran etkenlerdir. Yine okulda veya ev ortamında çocuğun öz düzenleme becerilerini kazanması çocuğun okula ve çevresine uyumunu kolaylaştırabilmektedir.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, öz düzenleme ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalarda sıklıkla öz düzenleme becerilerinin okul öncesi dönemi çocuğun okula ve çevreye uyumunu kolaylaştırdığı, öz düzenleme becerilerine sahip çocuğun sosyal ve akademik olarak da daha başarılı olduğu sonuçlarına ulaşılrken, Türkiye’de erken çocukluk döneminde öz düzenleme ile ilgili çalışmaların çok az sayıda olduğu, öz düzenleme becerileri ile okula uyum arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma olmadığı görülmüştür.

Bu nedenle araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okula uyumlarına etkisini incelemek amacıyla planlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada; okul öncesi çocuklarının öz düzenleme becerileri ile okula uyumları arasındaki ilişki incelenerek, öz düzenlemenin okula uyum sağlama üzerinde etkisinin olup olmadığının ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Bu amaçla yapılan çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Alt amaçlar:

1. Çocuğun yaşı; çocukların öz düzenleme becerileri (davranış düzenleme ve sosyal beceri alt boyutları) ile okula uyumları (okulu sevmeye, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme alt boyutları) üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
2. Çocuğun cinsiyeti; çocukların öz düzenleme becerileri (davranış düzenleme ve sosyal beceri alt boyutları) ile okula uyumları (okulu sevmeye, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme alt boyutları) üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

3. Çocuğun kardeş sayısı; çocukların öz düzenleme becerileri (davranış düzenleme ve sosyal beceri alt boyutları) ile okula uyumları (okulu sevmeye, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme alt boyutları) üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
4. Çocuğun doğum sırası; çocukların öz düzenleme becerileri (davranış düzenleme ve sosyal beceri alt boyutları) ile okula uyumları (okulu sevmeye, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme alt boyutları) üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
5. Çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi; çocukların öz düzenleme becerileri (davranış düzenleme ve sosyal beceri alt boyutları) ile okula uyumları (okulu sevmeye, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme alt boyutları) üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
6. Çocuğun gelişimsel bir sorunu olup olmama durumu; çocukların öz düzenleme becerileri (davranış düzenleme ve sosyal beceri alt boyutları) ile okula uyumları (okulu sevmeye, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme alt boyutları) üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
7. Çocuğun geçirdiği önemli bir kaza, ameliyat veya hastalık olup olmama durumu; çocukların öz düzenleme becerileri (davranış düzenleme ve sosyal beceri alt boyutları) ile okula uyumları (okulu sevmeye, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme alt boyutları) üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
8. Çocuğun sürekli kullanması gereken bir ilaç olup olmama durumu; çocukların öz düzenleme becerileri (davranış düzenleme ve sosyal beceri alt boyutları) ile okula uyumları (okulu sevmeye, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme alt boyutları) üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
9. Çocuğun kullandığı bir cihaz veya aletin olup olmama durumu; çocukların öz düzenleme becerileri (davranış düzenleme ve sosyal beceri alt boyutları) ile okula uyumları (okulu sevmeye, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme alt boyutları) üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
10. Çocuğun aile durumu; çocukların öz düzenleme becerileri (davranış düzenleme ve sosyal beceri alt boyutları) ile okula uyumları (okulu sevmeye, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme alt boyutları) üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

11. Anne-baba yaşı; çocukların öz düzenleme becerileri (davranış düzenleme ve sosyal beceri alt boyutları) ile okula uyumları (okulu sevmeye, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme alt boyutları) üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

12. Anne-baba öğrenim durumu; çocukların öz düzenleme becerileri (davranış düzenleme ve sosyal beceri alt boyutları) ile okula uyumları (okulu sevmeye, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme alt boyutları) üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

13. Anne-baba mesleği; çocukların öz düzenleme becerileri (davranış düzenleme ve sosyal beceri alt boyutları) ile okula uyumları (okulu sevmeye, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme alt boyutları) üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

14. Çocuğun içinde bulunduğu aile tipi; çocukların öz düzenleme becerileri (davranış düzenleme ve sosyal beceri alt boyutları) ile okula uyumları (okulu sevmeye, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme alt boyutları) üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

15. Okul öncesi kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri (davranış düzenleme ve sosyal beceri alt boyutları) ile okul uyumları (okulu sevmeye, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme alt boyutları) arasında anlamlı bir korelasyon var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öz düzenleme, iç durumları, tepkileri, düşünceleri ve duyguları denetleme bakımından gelişimin kritik bir yönüdür ve kişiliğin gelişmesinde temel oluşturması bakımından önemlidir (Ann Bell & Deater Deckard, 2007, s. 409). Çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi, duygu ve davranış düzenleme becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir (Posner & Rothbart, 1998, s. 1915).

Özellikle yurt dışında öz düzenlemeye verilen önemin artması ile birlikte bu alanda yapılan çalışmalar artmaya başlamıştır. Öz düzenleme ile ilgili yapılan çalışmalarda, çocukların ileriki hayatlarının temelini oluşturan okul yılları ile öz düzenleme becerilerinin ilişkisi incelenmeye başlanmıştır. Bu çalışmalarda öz düzenleme, motivasyon ve öğrenme arasındaki bağlantılar incelenmiş, öz düzenleme becerileri araştırılmış ve öğrencilerin öz

düzenleme becerilerinin iyileştirilmesi için çalışmalar yapılmıştır (Schunk, 2005, s. 173). Öz düzenleme becerilerinin hayatın ilk yıllarında başladığı ve bu denli önemli bir kavramın çocuk içinde kritik bir önemi olduğu vurgulanmıştır. Öz düzenleme, çocukların isteklerini, zevklerini erteleyebilme, eylem ve davranışlarını kontrol etme becerilerini kapsamaktadır. Kendi duygu ve davranışlarını kontrol edebilen okul öncesi dönem çocuklarının akranlarıyla olan ilişkilerinde daha arkadaşça ve olumlu yönde ilişki kurdukları belirlenmiştir (Ramani, Brownell & Campbell, 2010, s. 218). Ayrıca öz düzenleme becerileri hayatın ilk yıllarından erişkinliğe doğru gelişen çok önemli bir temel beceridir. Öz düzenleme becerileri sayesinde sosyal yetersizlik ve uyumsuzluğun önüne geçilebilmektedir. Bu sebeple öz düzenleme becerileri hem normatif gelişmeye hem de bireysel çeşitliliğe katkıda bulunan süreçleri anlamak için oldukça önemlidir (Eisenberg & Sulik, 2012, s. 82).

Okul öncesi eğitim kurumlarına başarılı bir geçiş yapmak, küçük çocuklar için kritik bir öneme sahiptir. Çocuk, okul öncesi kurumlarında nispeten yapılandırılmış etkinliklere, yeni çevresine ve arkadaşlarına uyum sağlamayı öğrenmektedir. Çocuk bu dönemde çevresine karşı verdiği tepkilerde ve kendi davranışlarında bir takım kısıtlamalara gitmeyi öğrenir. Bu da çocuğun kendini kontrol etmesini ve düzenlemesini gerektirmektedir (Ponitz, McClelland, Matthews & Morrison, 2009, s. 605). Araştırmacılar, çocukların öz düzenleme becerilerinin onların okula uyum sağlamalarına, öğrenme deneyimlerinden yararlanmalarına ve sosyal etkileşimlerde başarılı olmalarına yardımcı olduklarını ileri sürmüşlerdir. Çocukların öz düzenleme becerileri onların gelecek eğitim yollarını şekillendirmektedir (Ponitz, McClelland, Matthews & Morrison, 2009, s. 605). Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına göre, öz-yeterlik ve kendini düzenleme, öğrencilerin öğrenmesini ve başarı sağlamasını etkileyen kilit süreçlerdir (Schunk & Zimmerman, 2007, s. 7).

Çocukların kendilerini düzenleyebilmeleri, çocukların çevresi ile iletişimini etkilemektedir. Öz düzenleme çocuğun hem kişisel olarak hem de sosyal olarak kendini kontrol etmesine ve geliştirmesine olanak tanımaktadır. Öz düzenleme becerileri gelişmiş olan çocuklar bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal açıdan da kendilerini olumlu yönde geliştirebilmektedirler. Okula hazır bulunuşluğu ve okula uyumu etkileyen bu kavramlar öz düzenlemenin bir getirisi durumundadır (Ogelman, Seçer, Gündoğan & Bademci, 2015, s. 2).

Bu sonuçlar doğrultusunda, okul öncesi eğitim kurumlarında pozitif yönde öğrenme ve iletişim atmosferini sağlamak ve okul uyumu için öz düzenleme sürecinin desteklemesinin önemli olduğu söylenebilir. Aile ortamından sonra ilk kez uzun süreli başka bir ortama (okul

ortamı) giren çocuğun okula uyumunu etkileyen birçok faktörden söz etmek mümkündür. Çocuğun ailesinden kazanarak geldiği ve okul öncesi eğitim kurumlarında geliştirdiği öz düzenleme becerilerinin çocuğun tüm okul dönemlerinde uyumuna etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca okul uyumu ve öz düzenleme becerilerinin çocukların farklı becerileri kazanma, değişik çevrelere ayak uydurabilme, öz güven sahibi olabilme ve sosyal ilişkilerinde daha aktif olabilme gibi durumlarını da etkilediği görülmektedir.

Çocuğun hızla geliştiği okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerilerinin ve okula uyum sağlamalarının birbiri ile olan etkileşimlerinin incelenmesi önem taşımaktadır.

Bu araştırma çocukların okula uyum sağlama düzeylerinin çocukların öz düzenleme becerilerine göre nasıl farklılık göstereceğinin belirlenmesi ile alan literatürüne katkı sağlaması açısından önemlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarına ilişkin “Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu”, “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)” ve “5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Değerlendirme Ölçeği” ile elde edilecek bilgiler ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın yapılmasında geçerli olabilecek varsayımlar aşağıda belirtilmiştir;

1. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeğinin (ÇODDÖ)” çocukların öz düzenleme becerilerini ölçtüğü varsayılmıştır.
2. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeğinin” öğretmenler tarafından verilen cevaplar sonucunda çocukların okula uyumlarını ölçtüğü varsayılmıştır.
3. Veri toplama araçlarının doğru bir şekilde cevaplandığı varsayılmıştır.

Tanımlar

Öz düzenleme: Çocukların kendiliğinden oluşan amaçlarına yönelik olarak planlı olarak yapılmış hareketleri ve kendi öğrenme süreçlerine dâhil olma eylemleridir (Zimmerman, 2000, s. 14).

Okula Uyum: Çocukların bedensel, fiziksel, ruhsal ve bilişsel olarak okula gidebilecek düzeye geldikten sonra okula alışma sürecidir (Öztürk, 2008, s. 4).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme

Gelişen ve değişen dünyanın bir getirisi olarak çocuklara ve çocuklara verilen eğitime olan önem gittikçe artmıştır. Erken yaşlarda verilen eğitim, çocukların kazanımları açısından kritik dönemi teşkil etmektedir. Çocukta meydana gelecek bu pozitif yönde değişimlerin kazanılması için ise okul öncesi kurumlarında erken çocukluk eğitimleri verilmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumları; kişiliğin şekillendiği erken çocukluk dönemini, çocukların zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel olmak üzere her türlü gelişimleri açısından en sağlıklı şekilde geçirmesini sağlamakta, onları bir üst eğitim kurumuna, hayata hazırlamayı amaçlamakta ve aileyi okul öncesi eğitimi konusunda bilgilendirmektedir (Kandır, 2001, s. 102).

Okul öncesi eğitimi; doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocukların bilişsel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı ve çevre olanakları sağlayan; onların tüm gelişmelerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Oğuzkan & Oral, 1997, s. 3). Bu dönemde çocuklara verilen ve çocukların kazandıkları değer, davranış ve eylemler onların ileriki hayatlarında yaşayacakları bir takım olumlu veya olumsuz yaşanmışlıkların temelini oluşturmaktadır.

Anaokuluna başarılı bir geçiş yapmak küçük çocuklar için kritik bir önem taşımaktadır. Bu geçiş, okul öncesinin nispeten yapılandırılmamış etkinliklerinden daha çok kendine hâkimiyet isteyen ve öz düzenlemeyi gerektiren resmi bir okul ortamına uyum sağlamayı gerektirmektedir (Ponitz, McClelland, Matthews & Morrison, 2009, s. 605). Öz düzenleme

duygu ve düşüncelerin, içsel dürtülerin veya tepkilerin kontrol altına alınmasıdır. Bu sebeple de kişiliğin oluşumunda ve davranış düzenlemede kritik bir öneme sahiptir (Ann Bell & Deater Deckard, 2007, s. 409). Ayrıca öz düzenleme, sosyal iletişim ve öğrenme konularında başarılı olmak için gerekli olan becerileri ve eylemleri temsil etmektedir. Çocukların bu becerileri uygulayabilmesi için uygun ortamlar ve fırsatlar yaratmak çocukların gelişimleri için kritik bir önem arz etmektedir (McClelland & Cameron, 2012, s. 140).

Okul öncesi dönemde çocukların bazı tutum, davranış ve eylemleri kazanabilmesi, çocuğun kendini ve yapabileceklerini bilmesi ve bu yönde hareket etmesi, onun okul öncesi dönemini hatta tüm yaşantısını daha kolay ve sorunsuz bir şekilde geçirmesini sağlayacaktır. Bu becerilerin en önemlilerinden biri çocukların kendilerinin farkına varması, kendilerini kontrol edebilmeleri yani öz-düzenleme becerilerinin kazanılmasıdır. Çocukların davranışlarını ve kendini kontrol edememesi bazı duygusal ve davranışsal bozuklukları beraberinde getirebilmektedir. Öz düzenleme becerileri gelişmeyen çocuklarda öfke kontrolünü sağlayamama, dürtüsel davranışlar gösterme gibi uyum ve davranış sorunları görülebilmektedir (Ergin, 2014, s. 286). Ayrıca okul öncesi dönemde çocukların akademik olarak da farklı becerileri kazanmasında öz düzenleme becerilerinin etkisi görülmektedir. Çocuk akademik beceri dâhil olmak üzere birçok beceriyi kazanmak için hedef belirleme, strateji belirleme ve bu stratejileri uygulama, kendi uygulamalarının sonucunu değerlendirme, kendini gözleme gibi öz düzenlemenin gerektirdiği bir takım olayları ve eylemleri gerçekleştirirler (Zimmerman, 2008, s. 166-167). Ayrıca öz düzenleme hedeflere ulaşma konusunda motivasyon düzenlemesini de yapmaktadır. Motivasyon, çocukların amaçlarına ve isteklerine ne kadar değer verdiklerini ve onların amaçlarına ne kadar çok ulaşmak istediklerini göstermektedir. Öz düzenleme sadece istek ve hedeflerimiz doğrultusunda ilerlemeyi değil, motivasyonu da izlemeyi ve düzenlemeyi içermektedir (Sansone & Thoman, 2005, s. 175).

Öz-düzenleme, kişinin kendi ile ilgili her şeyin farkına varması, kendi kendine yapabilecekleri yolunda kullanabildiği her türlü strateji olarak tanımlanabilir. Yani öz düzenleme, kendi hedeflerini belirleme ve bu süreçte kendi yöntemleri doğrultusunda kendini motive etme işidir. Öz düzenleme öğretiminin sadece okulda değil yaşam boyu olduğu da aşîkârdır. Çocukların sadece okul dönemlerinde değil, tüm hayat boyu öğrenmelerinde öz düzenleme önemli bir rol oynamaktadır (Çiltaş, 2011, s. 1). Nitekim öz düzenleme becerilerinin kazanılmasının bireysel yararları olduğu gibi toplumsal

faydalarından bahsetmekte mümkündür. Ömür boyu kişiyi bireysel veya toplumsal yönde etkileyen öz düzenleme becerileri, kişilerin duygu durumlarını, sosyal ilişkilerini, zihinsel eylemlerini düzenleyip, geliştirip, kontrol altına alabilmelerine imkân sağlamaktadır. Öz düzeleme becerisinin güçlü veya zayıf olması çocuğun şimdiki ve ileri ki yaşamda başarısı ya da başarısızlığıyla bağdaştırılabilmektedir (Ertürk, 2013, s. 37).

Aydın ve Atalay (2015, s. iii) öz düzenlemeyi, çocukların kendi öğrenme sürecinde ortaya koyduğu amaçları doğrultusunda gerçekleştirecekleri eylemler üstünde hâkimiyet kurabilmeleri olarak görmüştür.

Kuyumcu Vardar (2011, s. 9)'a göre öz düzenleme kavramı, bireylerin hedefleri doğrultusunda uygun bilişsel ve motivasyonel yolları seçtikleri, performans ve sonuçlarını değerlendirdikleri ve bundan sonraki uygulama ve faaliyetlerine yön verdikleri bir süreçtir.

Moilanen (2007, s. 835) öz düzenlemeyi, "Öz düzenleme, kişinin davranışını, dikkatini, duygularını ve bilişsel stratejilerini esnek bir şekilde aktive etme, izleme, inhibe etme, sebat etme ve/veya uyarılama yeteneğidir. Çevresel uyaranlara ve başkalarından gelen geri bildirimlere yön vermek, kişisel olarak ilgili hedeflere ulaşmak için bir girişimde bulunmak" olarak tanımlamıştır.

Literatürdeki farklı kaynaklar ele alındığında öz düzenleme kavramı genel olarak duyguların, davranışların ve düşüncelerin, ortam, olay ve çevreye uygun olarak düzenlenmesi olarak ele alınmıştır. Öz düzenleme kavramı bireyin sosyalleşmesi ile bağlantılı birçok psikolojik süreci barındıran karmaşık bir kavramdır. Öz düzenleme kavramının, davranışların belirli bir duruma göre düzenlenmesi, duyguların veya düşüncelerin var olan durumla uyumlu olarak yönlendirilmesi üzerine odaklanılarak tanımlandığı görülmektedir. Ayrıca sadece davranış olarak değil, bilişsel olarak da uyum göz önünde bulundurulmuştur. İnsanın diğer canlılardan farklı olarak, insanlar içinde kabul edilme, sosyal olma ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Çevresindeki kişiler tarafından kabul görmüş kişilerin uyumu ise daha kolay olmuştur (Özden Çelik, 2013, s. 11, 12).

Farklı kaynaklarda öz düzenleme gibi karmaşık bir davranışın kazanımından daha önce oluşan öz kontrol de öz düzenleme ile ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda öz düzenleme becerilerinin oluşmasından önce öz kontrol kavramının gelişimi ele alınmıştır. Öz kontrol, kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol altına alabilmesidir. Simond, Kieras, Rueda ve Rothbart (2007, s. 475), öz düzenlemenin oluşumundan önce çocukların öz kontrolü sağlamayı öğrendikleri üzerinde durmuştur. Onlara göre, çocuklar yetişkinlerden gelen

yönergeleri yerine getirirken öz kontrol becerilerini kazanır, kendi kendini kontrol etme becerileri gibi karmaşık becerileri kazanmaları ile birlikte de öz düzenleme becerilerini kazanmaya başlar. Bu iki ayrı kavram farklı bir tanım etrafında toplansa da farklı kaynaklarda aynı kavramlar olarak görülebilmektedir.

Çocuk-aile arasındaki etkileşim, çocukların bir kültürel grup deneyimini ilk kez yaşamalarını sağlar. Farklı kültürlerle özgü davranışlar o çocuğun öz düzenleme becerilerini etkilemektedir. Çocuk-aile arasındaki etkileşim, çocukları kültürel davranış kalıplarına, bu kalıpları yönlendiren düşüncelere doğru ilerletebilmektedir (Feldman, Masalha & Alony, 2006, s. 621). Değişen çevre ve olanaklara göre çocukların öz düzenleme becerilerinde farklılıklar oluşabilmektedir. Öz düzenleme becerileri erken çocukluk döneminin kritik bir yönünü oluşturmaktadır. Öz düzenleme becerilerini etkileyen ve çocuktan çocuğa farklılıklara neden olan bir takım etmenlerden söz etmek mümkündür. Kişilik gelişimi, fizyoloji, nörobiyoloji, genler, ana-baba katkıları, çevre ve deneyimler öz düzenleme becerilerini etkileyen bileşenleri oluşturmaktadır. Fakat genellikle öz düzenlemeyi etkileyen unsurlar birkaç açıdan ele alınıp basitleştirilmektedir. Bu bağlamda öz düzenleme fizyolojik, dikkat, duygu, biliş ve davranışsal olarak kendi kendini kontrol edebilme olarak ele alınabilmektedir (Ann Bell & Deater Deckard, 2007, s. 409).

Öz Düzenlemenin Alt Boyutları

Öz düzenlemenin alt boyutlarına ilişkin pek çok farklı görüş bulunmaktadır. McCabe, Cunnington ve Brooks-Gunn (2004, s. 343), öz düzenlemenin alt boyutlarını 4 ana başlıkta ele almıştır. Bunlar, uyarana karşı verilen kontrolsüz tepkilere karşı koymayı içeren “otomatik tepkilerin engellenmesi”, fiziksel eylemlerin kontrolünü açıklayan “motor kontrol”, çocuğun istek arzu ve hazlarına karşı koyabilmesini veya erteleyebilmesini içeren “hazın ertelenmesi” ve bir amaca ulaşmak için geliştirilen dikkatin farklı uyaranlara karşı sürdürülebilmesini temsil eden “sürdürülen dikkat” olarak adlandırılmıştır. Zimmerman, bu boyutlara, çocuğun hedefine yönelik kendi davranış, tutum ve düşüncelerini şekillendirmesini içeren “amaca yönelik davranış” da eklemiştir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012, s. 7). Bazı araştırmacılar ise öz düzenlemenin alt boyutlarını “bilişsel”, “davranışsal” ve “duygusal” alanlarda ele almaktadır. Bilişsel boyutta, zihinsel aktiviteler ve oluşumlar, davranışsal boyutta, kendini kontrol edebilmek için geliştirilen davranışlar, duygusal boyutta ise öz düzenleme sağlanırken meydana gelen duyguların kontrolü üstünde durulmuştur

(Calkins & Fox; Smith Donald, Raver, Hayes & Richardson'dan aktaran Fındık Tanrıbuyurdu, 2012, s. 7). Grolnick ve Farkas (2002) bu boyutlara ek olarak, çocuğun amacına ulaşabilmesi için kendi kendini motive edebilme ve güdüleyebilme sürecini içeren “motivasyonu” da tanımlamıştır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012, s. 7).

Öz düzenleme becerilerini kavramsal olarak ele alacak olursak, öz düzenleme davranış düzenlemeyi, duygu düzenlemeyi ve dikkat düzenlemeyi içeren çok yönlü bir yapıdır. 3-7 yaş arasında ön beyinin gelişmesine bağlı olarak büyük bir hızla gelişen öz düzenleme becerisi, gelişimsel olarak bir dizi düzeni izlemektedir (Ertürk, 2013, s. 38).

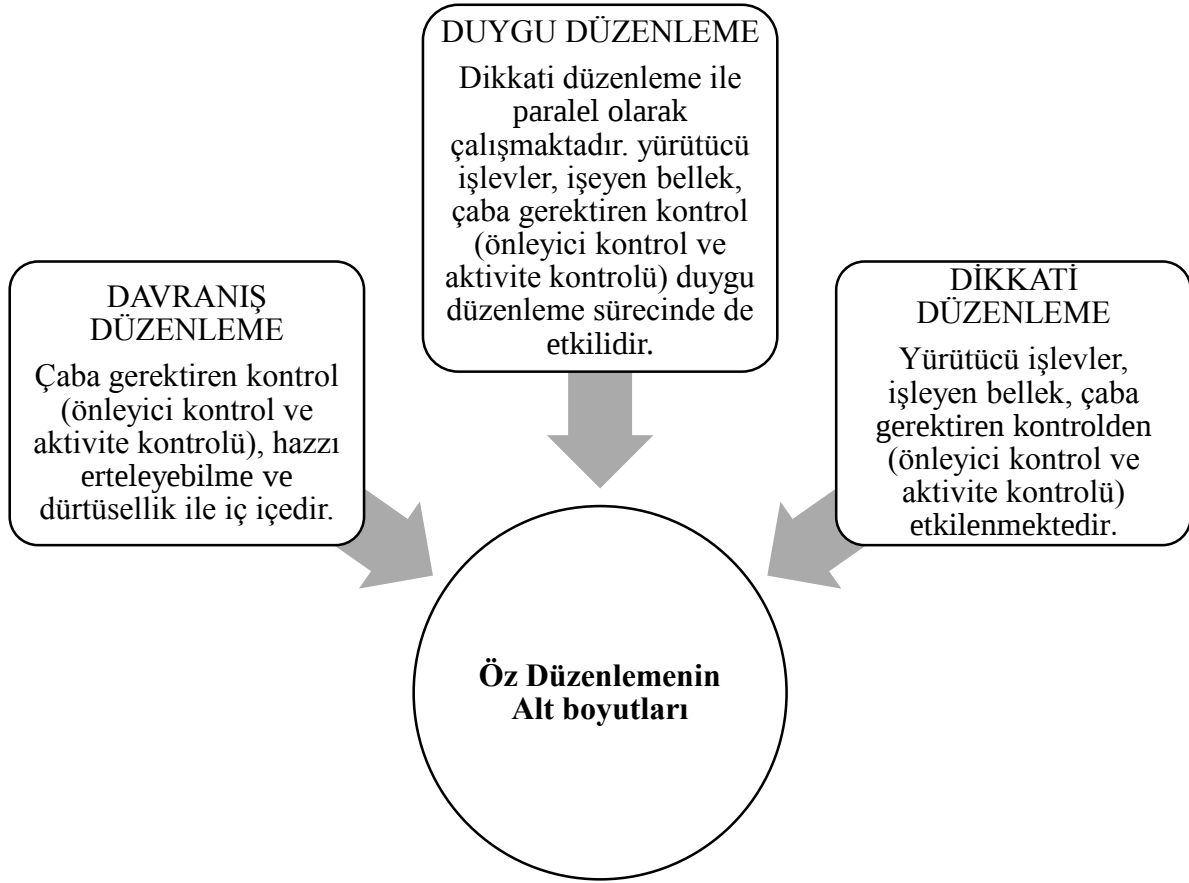
Davranış düzenleme, davranışsal dürtülerin ve motor eylemlerin kontrolünün düzenlenmesini ve kontrol altına alınabilmesini içermektedir. Çocuklar istedikleri bir nesne veya eylemle karşılaştıklarında yüksek motivasyon gösterirler. Bu gibi durumlarda çocukların davranışlarını kontrol edebilmeleri bireysel olarak farklılıklara bağlı olabilmektedir. Çocuklar daha çok okullarda davranış düzenleme becerileri ile karşı karşıya gelmektedirler. Sınıf ortamında karşılaştıkları sırada bekleme, parmak kaldırma, sessiz konuşma gibi eylemler çocukların motor tepkilerini kontrol altına almasını gerektiren olaylardır. Bu sebepten dolayı, okula başlama çocukların davranışsal dürtü kontrolü ve motor kontrolü sağlamalarını gerektiren bir zaman ve ortam olarak görülmektedir. Bazı araştırmalar, istenen ödüle ulaşmak için bekleme gibi hazzı erteleme görevleri ve çizgi üzerinde defalarca yürüme çalışmaları yapıldıktan sonra mümkün olduğunca yavaşlama gibi motor kontrolünü gerektiren görevlerle ölçülen davranışsal dürtü kontrolünün okula başlamaya hazır olmayla ya da okul uyumu sağlayabilmekle bağlantılı olduğunu göstermiştir. Bu nedenle davranışsal düzenleme becerileri çocuğun okula hazır bulunuşluğunu etkileyen, okula hazır olmasını ve okula uyum sağlamasını sağlayan öz düzenleme becerilerinin en önemli bölümü olarak görülebilmektedir (Ertürk, 2013, s. 38, 39).

Duygular, yaşanan olaylarla birlikte ortaya çıkan bir tür tepki sistemidir. Duygular, geçmiş yaşanmışlıklar ve deneyimleri değerlendirebildiğimiz ve yeni durumlara karşı bizi bazı hareketlere yönlendiren araçlardır (Cole, Martin & Dennis, 2004, s. 319). Duygular güçlü ve dinamik oluşumlardır. Duyguların diğer süreçleri düzenleme kapasitesinden bahsetmek mümkündür. Bu sebeple duygu düzenlemenin oldukça önemli olduğu görülmektedir (Cole, Martin & Dennis, 2004, s. 330). Duyguyu değiştirebilecek ve kontrol altına alabilecek birtakım stratejiler geliştirebilmek, çocuğun sıkıntılı zamanlarında öz düzenleme becerisini

geliştirmektedir (Cole, Dennis, Smith-Simon & Cohen, 2009, s. 325). Duygu düzenleme, duyguların tanımlanması, tanınması, nitelendirilmesi ve istenmeyen olaylara karşı duyguları hafifletme ve öfke kontrolü sağlamayı içerir. Özellikle okul ortamında çocuklar istemedikleri olaylarla çok kez karşı karşıya gelebilmektedir. Çocuğun sosyal olarak çevresiyle, akademik olarak dersleriyle ve öğretmenleri ile yaşadığı problemler sonucunda çocuğun sakin kalabilmesi ve duygularını kontrol edebilmesi okul başarısına da katkıda bulunmaktadır (Ertürk, 2013, s. 39). Duygu düzenleme ve dikkat kontrolü arasında sıkı bir ilişki görülmektedir. Farklı mizaç özellikleri duyguları düzenlemede, ortaya çıkarmada ve duygulara tepki göstermede farklılıklara yol açabilmektedir. Duygu kontrolü ortalama 2 yaşta ortaya çıkabilmektedir. Rothbart ve arkadaşları, duygu kontrolü daha çok olan çocukların daha az öfke, korku ve rahatsızlık verme eğilimlerinde olduklarını söylemektedirler. Yine dikkat gelişimiyle birlikte duygu kontrolünün de doğru orantılı olarak geliştiği fikri savunulmaktadır. Literatürdeki farklı araştırmalar ve çalışmalar bu ilişkiyi destekler niteliktedir. Kopp ve meslektaşları erken duygu düzenlemesini, temelinde doğuştan gelen bazı fizyolojik mekanizmaların etkilediğini öne sürmektedirler. Bebek üç aylıkken bazı az miktarda uyarıcılara karşı kontrollü tepki verebilmektedir. Motor becerileri geliştikçe ve kendine bakan kişi ile iletişimi arttıkça bebeğin 12. aylarda verdiği tepkiler kasıtlı olmaya başlamaktadır. İlk iki yıl içinde dil becerileri de gelişen bebekler yaştan ilerlemesi ile birlikte pasiften ziyade aktif duygu düzenleme yöntemlerini kullanmaya başlamaktadırlar. Kopp duygu kontrolünün 3-4 yaşları arasında tam olarak ortaya çıktığı görüşündedir (Ann Bell & Deater Deckard, 2007, s. 411). Duyguların düzenlenmesinde, çocuğun doğar doğmaz karşılaştığı aile ortamı oldukça etkili olmaktadır. Ebeveynlerin çocuklara karşı gösterdikleri yaklaşımlar (motive etme, ceza-ödül verme, tehdit-korku) çocuğun duygusal öz düzenliliğini şekillendirmektedir. Genellikle ebeveynleri ile korkulu bir yaklaşım içinde olan çocuk duygularını düzenlemede ve denge kurmakta zorluk çekebilmektedir. Buna karşın aile üyeleriyle güvenli ve korkusuz ilişkiler kuran çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu görülebilmektedir (Dennis, 2006, s. 85). Çoğu gelişim kuramı, küçük çocuklarda yeni deneyim ve ifade biçimlerinin ortaya çıkmasında ve öz düzenleme becerilerinin gelişmesinde anne-çocuk ilişkisinin kritik olduğunu vurgulamaktadır. Çocuğun ortaya çıkmakta olan farklı becerilerine ve duygusal gereksinimlerine duyarlı ve uyumlu olan aile üyeleri, çocuklarının başarıya ulaşmasında gerekli olan ihtiyaç ve duygusal deneyimlerini gerçekleştirmelerine fırsat vermektedir. Ebeveyn ile çocuk arasındaki bu ortaklık çocuğun sonraki sosyal ilişkilerinde de başarılı

olmasına yardımcı olmaktadır (Moretti & Higgins, 1999, s. 202). Siegel (1999, s. 245), duygu düzenlemesinin "zihnin kendi kendini örgütlemesinin merkezinde görülebileceğini" savunmuştur. Duyguların düzenlenmesi, duyguların etkili ve anlamlı bir şekilde paylaşılmasını, olumlu iletişim kurmayı ve hem kendi hem de karşısındaki kişinin duygularını kontrol altına almayı içermektedir. Duyguların düzenlenebilmesi kişinin kendi başarı veya başarısızlıklarını izlemelerine, güçlü veya zayıf yönlerini belirlemelerine ve zorlukları tahmin ederek çevre ve davranışlarını buna göre şekillendirmelerine yardımcı olmaktadır (Diamond & Aspinwall, 2003, s. 131).

Bebeklerin yönetici ve bilinçli dikkat sistemi yaklaşık 10 aylıkken başlamaktadır. Çocuğun dikkatini kontrol edebilmesi öz düzenleme becerilerinin gelişiminde oldukça önemlidir. Çocuğun dikkatini kontrol edebilmesi hem duygusal hem de bilişsel kontrol ile ilişkilendirilmiştir. Bebek dikkat kontrolünü sağladıktan sonra yürümeye başlamakta ve bebeklerin ilerleyen zamanlarda dikkati ile doğru orantılı olarak öz düzenleme becerileri de gelişmektedir. Dikkat sisteminin düzenlemesi ve kontrolü bebeklik döneminden çocukluk döneminin sonuna kadar önemli bir gelişme kaydetmektedir. Yine öz düzenleme becerileri ile en çok ilişkisi olduğu savunulan olgu bilişsel yapıdır. Beyinde düzenleyici davranışların yönlendirildiği frontal lob ile bilişsel süreçlerin ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bebeklik döneminden çocukluk döneminin sonuna kadar bilişsel aktivite ve deneyimlerin sonucunda bilişsel düzenleme becerileri gelişmektedir. Tıpkı dikkat ve bilişsel kontrol gibi duygusal kontrol de bebeklik döneminden itibaren kazanılmaya başlanmaktadır. Okul öncesi dönemde farklı duygusal deneyimler içine giren çocuklar bu yaşamışlıklarına göre duygu kontrollerini sağlamaktadırlar. Yeni doğan bir bebekte duygu düzenleme becerileri neredeyse tamamen ona bakan kişi tarafından düzenlenmektedir (Bell & Deater Deckard, 2007, s. 410, 411). Dikkat kontrolü öz düzenlemenin sağlanması için oldukça önemli bir noktada yer almaktadır. Öz düzenleme başarısızlığının sebeplerinden en büyüğü dikkat kontrolünün sağlanamamasından kaynaklanmaktadır. Öz düzenleme uzun vadede bir eylemin ve bu eylemin sonuç ve etkilerinin dikkatle sentezlenmesi ve değerlendirilmesi sonucunda oluşmaktadır. Dikkat kontrolü herhangi bir etki sebebiyle zayıfladığında, öz düzenlemede de başarısızlık oranı artabilmektedir (Baumeister & Heatherton, 1996, s. 13). Aşağıda Şekil 1'de öz düzenleme becerileri alt boyutları görülmektedir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012, s. 20).



Şekil 1. Öz Düzenleme ve Alt Boyutlarının Kavramsal İçerikleri. Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öz Düzenlemenin Gelişimi

Çocuklar erken yaşlarda duyguları ve davranışları üzerinde etkili olabilmektedirler ve bu davranışlarını kontrol altına alabilmektedirler (Rothbart, Sheese, Rosario Rueda & Posner, 2011, s. 207). Öz düzenleme becerilerinde erken yaş aralığı farklı araştırmacılar ve kuramlara göre farklılık gösterebilmektedir. Öz düzenleme becerileri hem anne ve babadan gelen genetik kodlarla hem de çevrenin etkisiyle şekil alan becerilerden meydana gelmektedir. Kochanska, Murray ve Harlan (2000)'e göre, çocukların öz düzenleme şekilleri doğumdan sonraki ilk iki yılda belirlenmektedir (Çelik Özden, 2013, s. 16, 17).

Kopp ve Neufeld (2003)'e göre kendini düzenleme, doğumdan sonra ilk zamanlarda dıştan gelen uyarıcıların etkisi ile gerçekleşirken daha sonraları çocuğun kendi davranışlarını kontrol edebilme ve düzenleme aşamasına doğru ilerlemektedir. Yani en başta çocuğun kontrol gelişimine en yakınındakiler etki ederken zamanla çocuk bu davranışları sindirmekte

ve kendi kendilerine davranışlarını kontrol edebilir düzeye gelmektedir. Bu gelişmeler çocuğun yaşının artması ile doğru orantılı olarak gelişim gösteren motor becerileri ve zihinsel gelişiminin ortak ürünü ve etkileşimi ile ortaya çıkmaktadır (Çelik Özden, 2013, s. 17). Kendini kontrol etme becerisi, öz düzenleme becerilerinin temelini oluşturmasının yanı sıra çocukların karşısındaki kişi ile sosyal iletişiminin daha ileri düzeye gelmesi için çocuğun başkasının duygu durumuna göre tepkilerini ayarlamasını da içermektedir (Avcıoğlu, 2009, s. 160). Çocuk doğar doğmaz öz düzenleme becerilerine etki eden ailenin rolü büyüktür. Ebeveynler ve çocuk arasındaki ilişki onların öz düzenleme becerilerini şekillendirmektedir. Anne-babası ile sıcak ve samimi ilişkiler içinde bulunan çocuk, kendine karşı gelen uyaranları daha iyi düzenleyebilmekte ve dikkat-odak olasılığı daha yüksek olmaktadır. Yine ailesi ile olumlu ilişkiler kuran çocukların ailesi ile olumsuz ilişkiler içinde olan çocuklara göre ebeveyn yönergelerini işleme, ebeveyn rehberliğinden faydalanma ve ebeveynin kurallarını benimseyerek yanlış olan davranışları göstermeme becerileri daha yüksek olmaktadır (Eiden, Edwards & Leonard, 2007, s. 1188, 1189). Küçük yaşlarda özellikle annenin çocuğuna gösterdiği duygusal istismar çocuğun öz düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Briere & Rickards, 2007, s. 497).

Kopp (1982), öz düzenlemenin gelişim sürecini beş aşamada ele almıştır. Birinci aşama, çocuğun doğumu ile başlayan reflekslerini düzenleme çalışmasını içeren nörofizyolojik basamak olarak ele alınmıştır. Bebeğin 3. aydan 1 yaşa kadar verilen etkilere ve davranışlara göre kendi davranışlarını da rastlantısal olarak düzenleyebilme becerisinin geliştiğini öngören sürece ait gelişimsel bir yol tanımlamıştır. Bu aylar içerisinde gösterilen süreçte ikinci aşama olarak ele alınmıştır. 1 yaş ve 1 buçuk yaş arasında ise çocuklar kontrollerini bilinçli olarak yapmaya başlarlar ve bu aşama da üçüncü aşama olarak ele alınmıştır. Dördüncü aşama ise 1 buçuk 2 yaş arasını kapsamaktadır. Bu aşamada çocuklar farklı yaşanmışlıkları biriktirmeye başlar. 1 buçuk yaşından itibaren çocuk bu yaşanmışlıklarını hatırlaması ile yavaş yavaş sosyal çevreden beklenen davranışları göstermeye başlamaktadır. Beşinci aşamada ise artık tam olarak öz düzenleme becerilerinin görülmeye başladığı belirtilmiştir. Bu davranışlar ise iki yaştan sonra ortaya çıkmaktadır (Kopp'tan aktaran Fındık Tanrıbuyurdu, 2012, s. 20-22).

Posner ve Rothbard (2000, s. 432, 433), 12. aydan itibaren çocuğun gösterdiği davranışların planlanmış davranışlar olduğunu söylemiştir. Bir diğer davranış düzenleme ise davranışı verilen bir komuta göre geri çekebilme becerisidir. Bu beceri 2-3 yaşından itibaren

görülmektedir. Posner'e göre yine çocuklarda duygusal tepkiler verme ve bu tepkileri düzenlemeye başlama 1 yaşın sonunda ortaya çıkmaktadır. Rothbart ve arkadaşları çocukların karşılaştıkları sıkıntıları erken düzenlemelerinin yönetici dikkat sisteminin geliştirilebilmesiyle, dikkat ve kontrol sistemlerinin kullanılmasıyla gerçekleştirebileceğini söylemektedir. Rothbart ve meslektaşları çatışmalı düşünceler, duygular ve tepkiler arasındaki geçişi ve dengeyi sağlamayı dikkat kontrolü ile ilişkilendirmişlerdir. Bu nedenle dikkat kontrol öz düzenleme becerilerinin kazanılmasında ve gelişiminde oldukça önemlidir (Ann Bell & Deater Deckart, 2007, s. 410). İlk 10 aydan sonra yaşla birlikte ve gelişimsel bazı değişikliklerin görülmesiyle birlikte okul öncesi dönemindeki çocukta dikkat kontrol sistemi giderek artmaktadır. Okul öncesi dönemde artan dikkat kontrol sistemi kontrol için çaba harcamanın temelini oluşturmaktadır. Örneğin çocuğun yürümeye başlamasıyla birlikte çocuğun yürüme konusunda dikkatini kullanması, plan yapması, hata tespiti yapması gibi bir takım kontrol gerektiren çaba harcama eylemleri görülmektedir. Yine çocuğun ilgisini çeken bir oyuncak gördüğünde dokunmadan beklemesi veya çocuğun heyecan veren bir şeyle karşılaştığında fısıldaması çaba gerektiren eylemleri ve kontrolü gerektirmektedir. Araştırmalar sonucunda da 7 yaşa kadar çaba gerektiren kontrollü davranışların gelişiminde pozitif yönde değişiklikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ann Bell & Deater Deckart, 2007, s. 410).

Bu alanda yaptıkları çalışmalarda Kochanska vd. (2000), çabaya dayalı kontrolü erteleme, motor aktiviteyi yavaşlatma, işaret verilen bir aktiviteyi durdurma veya başlatma, sesi alçaltma ve dikkati yönlendirme olarak öz düzenlemeyi 5 aşamada ele almışlardır. 22-33 aylar arasında çocuklarda çabaya dayalı kontrolde anlamlı düzeyde gelişimler olduğunu göstermişlerdir. Çocuklardaki ketleyici kontrolü ölçmeye yarayan görevlerden en çok kullanılanı çocuklarda hazzı erteleme görevidir. Bu görevde çocuğa kendisine sevdiği bir şeyi alabilmesi için verilen sinyali beklerse daha büyük bir ödül alacağı söylenir ve çocuklardan seçim yapmaları istenir. Çocukların 2-4 yaş arasında büyük ödül için yaşla doğru orantılı olarak daha uzun süre bekledikleri ortaya çıkmıştır (Kochanska vd.'den aktaran Çelik Özden, 2013, s. 18, 19). Çaba gerektiren kontrol, dikkati düzenleme sürecinde çocuğun dikkatini ve ilgisini çeken uyarıcıya gitmek istemesine rağmen amacına uygun olan uyarana odaklanabilmesine ve dikkati sürdürebilmesine imkân vermektedir. Bu beceri zamanla daha kalıcı hale gelmektedir (Ertürk, 2013, s. 43).

Kavramsal olarak, davranış, duygu ve dikkat düzenleme ile ilgili beceriler iç içe geçmiş ve bu beceriler birbirleriyle etkileşim hâlinde olan becerilerdir (Ertürk, 2013, s. 42). Bu becerilerin kazanılmasında bir dizi sıra izlenmektedir. Bu becerilerin bazılarının daha sonradan veya daha önceden görülmesi yaşla beraber gelişen bazı özellikler ve deneyimlerle ilişkilendirilebilmektedir.

Öz Düzenleyici Çocukların Genel Özellikleri

Öz düzenleme becerileri yüksek olan çocukların düşük olan çocuklardan farklı bir takım özelliklerinden bahsetmek mümkündür. Öncelikle, öz düzenlemeli çocuklar kendilerini, motivasyonlarını, davranışlarını ve bilişlerini kontrol edebilmekte, düzenleyip uyarlayabilmektedirler. Motivasyonun öz-düzenlemesi, hedeflere yönelirken çocukların kendi kendilerini güdülemesini içermektedir. Bilişin öz düzenlenmesi de faaliyetler için gereken zihinsel stratejilerin kontrolünü içermektedir. Ayrıca bu çocuklar istedikleri şeyleri bilmekte ve bu istekleri doğrultusunda bir takım eylemler gösterip bu eylemleri ve sonuçlarını değerlendirmektedirler. Öz düzenlemeli çocuklar başkaları tarafından kontrol edilmek yerine kendi kendilerini kontrol etmeyi tercih etmektedir. Davranışın düzenlenmesi birçok sosyal beceriyi de kapsamaktadır. Bu çocuklar elinde olan kaynakları aktif bir şekilde kullanmaktadır. Öz düzenleme becerileri üst düzeyde olan çocuklar zamanı, ortamı ve yakınındakileri hedefleri doğrultusunda yararına kullanmakta, ayrıca işbirliği davranışları göstermektedir (Pintrich, 1995, s. 5-7; Kuyumcu Vardar, 2011, s. 11). Öz düzenleme becerileri yüksek olan çocuklar diğer çocuklara göre olaylar karşısında daha az kaygılanmakta ve daha az depresyona girmektedirler. Böylece depresyon ve kaygı ile öz düzenleme becerileri arasında ters orantılı bir ilişkiden söz etmek mümkün olmaktadır. Ayrıca daha iyi öz düzenleme becerilerine sahip olan çocuklar hem geçmişte yaşadıkları stresli olaylarla nasıl baş edebilecekleri konusunda hem de ileride onlar için stres kaynağı olabilecek durumlarla karşılaştıklarında nasıl davranacakları konusunda daha bilinçli olmaktadır (Buckner, Mezzacappa & Beardslee, 2009, s. 19).

Öz düzenleme becerilerinin ortaya çıkarılmasında öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanılması önemlidir. Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri genellikle standart değerlendirmelerde iyi performans göstermek için gerekli becerilere odaklanan öğretmenler tarafından uygulanmamaktadır. Okullarda verilen öz düzenleme eğitiminin farklı becerilerin kazanılmasına da etkili olduğu görülmektedir. İçerik öğretiminde çocuklara öz düzenleme

becerilerini öğretmek, söz konusu öğrenmenin ötesinde avantajlara dönüşebilmektedir (Schunk, 2005, s. 175). Öz düzenleme becerileri bilişsel katılım ve performans ile doğru orantılı bir ilişki göstermektedir (Pintrich & De Groot, 1990, s. 33). Öz düzenleme becerilerini ortaya çıkaran ve öz düzenleme becerileri yüksek olan çocuklar genellikle akademik olarak da başarılı olan çocuklardır. Yine öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini uygulayan okullardaki çocuklar birçok becerinin kazanımını da daha kolay bir şekilde sağlayabilmektedirler.

Öz düzenleme becerileri ile çocuklarda bulunan yürütme işlevi arasındaki ilişki incelendiğinde öz düzenleme becerileri ile çocukların yürütme işlevleri arasında pozitif yönde doğru orantı gözlemlenmiştir (Bernier, Carlson & Whipple, 2010, s. 327). Öz düzenleme becerilerine sahip olan çocuklar bir durum, olay veya eylemi planlı bir şekilde başlatma, yürütme, sürdürme ve sonlandırma becerilerine öz düzenleme becerileri düşük olan çocuklara oranla daha fazla sahip olmaktadır. Ayrıca frontal beyin bölgelerinin düzenli biçimde gelişmesi çocukların yürütücü işlevlerinin ortaya çıkmasını destekleyerek çocuğun davranışlarını daha erken yaşta ve daha etkili bir şekilde düzenlemesini sağlamaktadır. Ortaya çıkan öz düzenleme bu çocukların daha uyumlu ilişkiler kurmasına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda öz düzenleme becerilerine sahip olan çocuklar, farklı durum ve kişilerle karşı karşıya kaldıklarında daha çabuk adapte olabildikleri için kişiler arası ilişkileri de kuvvetli olan bireyler olmaktadır (Bernier, Carlson & Whipple, 2010, s. 334).

Çocukların öğrenmelerinde ve öz düzenlemelerinde çevrenin katkıları oldukça önemlidir. Fakat öz düzenleme becerilerine sahip çocuklar, öğrenmeye katkısı bulunacak birçok kaynağın rolünü en üst düzeye çıkarmak için kendi dinamiklerini veya öz düzenleme kaynaklarını oluşturabilmekte ve bu kaynakları lehine kullanabilmektedirler (Iran-Nejad, 1990, s. 594). Düşük öz düzenleme becerilerine sahip çocuklar öğrenme faaliyetlerinde bulunmamak için kaçınma davranışı gösterebilmektedirler. Öz düzenleme becerileri yüksek olan çocuklar ise tam aksine zorluklarla karşı karşıya kaldıklarında öz düzenleme becerileri düşük olan çocuklara göre hedeflerine ve öğrenme faaliyetlerine ulaşmak için daha fazla gayret sarf eder ve daha uzun süre ısrarcıdırlar (Schunk, 1990, s. 73).

Çocuklar yaşlarının ilerlemesi ile birlikte daha önce hiç karşılaşmadıkları veya karşılaştıklarında ne yapacaklarını bilemedikleri uyarıcılara maruz kalabilmektedirler. Bu gibi durumlarda öz düzenleme becerileri gelişmiş çocuklar uyuşmazlıkları gidermek veya

tutarsızlığı önlemek ve azaltmak için kendilerini kontrol etmeye motive etmektedirler (Moretti & Higgins, 1999, s. 190). Öz düzenleme becerileri gelişmiş çocuklar karşılaştıkları yeni durumlarla kolay başa çıkabilmekte ve bu durumları özümseyebilmektedirler.

Öz düzenleme becerileri düşük olan çocuklar daha çok ruhsal problemler yaşayabilmektedir. Özellikle majör depresif bozuklukta duyguların düzenlenememesinin etkisinin büyük olduğunu söylemek mümkündür. Depresyondaki bireylerin negatif duygularının yoğun olması ve duygusal tepkilerini kendiliğinden düzene koyma becerilerinin zayıf olması onları daha fazla olumsuzluklara götürebilmektedir (Beauregard, Paquette & Levesque, 2006, s. 846). Buna karşın öz düzenleme becerilerine sahip çocuklar genellikle daha pozitif, içine kapanmayan, sorunlarıyla yüzleşen ve bu sorunları çözmek için öz düzenleme becerilerinden yararlanan bireyler olmaktadır.

Geleneksel öğrenme yöntemlerine alternatif olarak stratejik öğrenme kavramı ortaya çıkmaktadır. Stratejik öğrenme, öz düzenleme becerileri kullanılarak yapılan öğrenmedir. Stratejik öğrenmede çocuklar çabalarını harekete geçirmekte ve kendi öğrenmelerini geliştirmek için kendine uygun farklı tekniklerden yararlanmaktadırlar. Öz düzenleme becerileri yüksek olan çocuklar geleneksel yöntemlerden daha çok stratejik öğrenme yollarına başvurumaktadırlar. Böylece öz düzenlemeli çocuk akranlarına oranla bilgiyi saklama, işleme ve değerlendirme bakımından üst düzeyde çocuklar olmaktadır (Tseng, Dörnyei & Schmitt, 2006, s. 79).

Öz düzenleme becerilerine sahip çocuklar ödevlerini yapmak için istekli olmaktadır. Bu çocuklar kendilerine verilen sorumlulukları gerçekleştirmek için çaba harcarlar. Böylece özdenetim ve başarı üst üste gelmektedir. Öz düzenleme becerilerine sahip çocuklar verilen ödev ve farklı sorumlulukları gerçekleştirmek için kendilerini motive ederek, dikkat dağınıcı şeyleri engelleyerek, stratejiler kullanarak, zamanı ayarlayarak ve hedefler belirleyerek öz düzenleme becerilerinden faydalanmaktadırlar. Ayrıca çocukların düşünmesini sağlayacak, onlara ilginç gelecek ve yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak ödevlerin ve sorumlulukların verilmesi de çocukların öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlamaktadır (Ramdass & Zimmerman, 2011, s. 195).

Öz düzenlemeli çocuklar toplum ve akranları tarafından daha kolay benimsenmektedir. Bu çocuklar kendilerini topluma ve çevresindekilere daha çabuk ve kolay kabul ettirebilmektedirler. Sosyal olarak dışlanan bireylerde saldırganlık, zayıf entelektüel performans ve sosyal davranış kaybı görülmektedir. Kendini dışlanmış hisseden çocuklar,

istenmeyen davranışları göstermeye daha çok meyilli olabilmekte, okullarda ve entelektüel yaşamda daha düşük sosyal performans gösterebilmektedir. Etkili bir öz düzenleme bireylerin farklı konularda taviz vermesine, arzulanan dürtüleri bastırmasına, kuralları takip etmesine yardımcı olmaktadır. Bu da önce kişinin kendisine, daha sonra ise topluma olumlu katkılar sağlamaktadır (Baumeister, DeWall, Ciarocco & Twenge, 2005, s. 603).

Kısaca ele almak gerekirse, öz düzenleme becerilerine sahip çocukların özelliklerine bakıldığında görüyoruz ki, başarı, benlik saygısı, kişiler arası ilişkiler gibi önemli konularda pozitif yönlü bir gelişme için öz düzenleme becerilerinin kazanımı olmazsa olmazdır (Molden & Dweck, 2006, s. 192).

Öz Düzenleyici Öğrenmenin Dayandığı Temeller

Öz düzenleyici öğrenme kavramına, öz düzeleme kavramının gelişimi ardından, 1980'lerde değinilmeye başlanmış ve giderek artan çalışmalarla birlikte öz düzenleyici öğrenme kavramı esas olarak 1990'lı yıllarda ön plana çıkmıştır (Dinsmore, Alexander & Loughlin, 2008, s. 394). Etkili öğrenme ile öz düzenleme becerileri arasında doğrudan doğruya bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür (Grolnick, Kurowski & Gurland, 1999, s. 4). Öz düzenleyici öğrenme, dışsal öğrenme ve içsel gelişimin birlikte karşılıklı bir etkileşim içinde olduğu ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir olgudur (Moshman, 1982, s. 375). Öz düzenleyici öğrenme çocukların akademik motivasyonunun ve başarısının önemli bir öngörücüsü olarak düşünülmektedir. Öz düzenleyici öğrenme süreci, öğrencilerin bağımsız olarak öğrenmelerini, planlamalarını, izlemelerini ve değerlendirmelerini gerektirmektedir (Zumbrunn, Tadlock & Roberts, 2011, s. 3). Öz düzenleyici öğrenmede bilgiler pasif olarak alınmamakta, çocuklar öğrenme hedeflerine aktif olarak katkıdadır (Schunk & Zimmerman, 2003, s. 59). Öz-düzenleyici öğrenme, çocukların öz-düzenleme modellerini ve okul ya da sınıf ortamında gerçekleşen öğrenmeyi kendilerine nasıl uyarladıkları ile ilgilenmektedir. Yani çocukların amaçları doğrultusunda bir şeyleri kendi keline öğrenebilmesi yolunda takip ettiği bir takım strateji ve eylemleri içermektedir. Öz düzenleyici öğrenme ile ilgili çeşitli kuramlar öne sürülmüştür. Bu kuramlar çeşitli öğrenme modelleri ve farklı kavramlardan oluşsa bile, kuramlardan bazıları ortak bazı varsayımları da içermektedir (Sarıbaş, 2009, s. 18; Çiltaş, 2011, s. 3).

Bu kuramların temelini Bandura'nın ortaya atmış olduğu sosyal bilişsel kuramı oluşturmaktadır. Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına göre; insanların neyi ne kadar yapacaklarını, ne zaman yapacaklarını veya neyi nasıl yapacaklarını, kısacası kendilerini nasıl düzenleyeceklerini bilmesi kişinin öz düzenleme becerilerini temsil etmektedir (Senemoğlu, 1998, s. 230). Bazı sosyal-bilişsel kuramcılar özlüğü (özerkliği) dış etkenlerden bağımsız olarak görmüşlerdir. Bandura (1989, s. 1175) özerk olmayı, çevrenin "tamamen bağımsız" bir eylemi olarak tanımlamıştır. Fakat daha sonra eylemlerin birbirinden etkilendiğı düşüncesi hâkim olmuş ve anlamlı bir özerklik kavramı olamayacağı düşünülmüştür. Öz düzenleme motivasyon için gerekli şartı oluşturmaktadır. Bu sebeple öz düzenleme özerk ve bağımsız eylemlerden tamamen bağımsız görülememektedir (Ryan & Deci, 2006, s. 1570). Sosyal bilişsel kurama göre karşılıklı etkileşim ve sosyal çevre oldukça önemlidir. Örneğin, birinin kişisel öz yeterlik inançları, çabası, yazma hakkındaki deneyimleri ve seçimi yazma davranışını etkileyebilmektedir. Yine kişinin öz-yeterlik inançları onun çevresini de etkileyebilmektedir. Mesela uygun olmayan sosyal ve fiziksel ortamlarda (gürültülü, rahat olmayan, kalabalık vs.) yazmaya çalışan etkili çocuk çevresindeki olumsuz olan ve dikkat dağıtan şeylerden kaçınmak için kişisel yoğunluğunu iki katına çıkarabilmektedir. Bunun tam aksine, kişinin sosyal ortamı kişinin davranışlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Örneğin, öğretmeninden motive edici geri dönüt alan çocuklar daha etkili olduklarını hissedebilir ve başarılı olmak için daha çok çalışabilirler (Schunk & Zimmerman, 2007, s. 7, 8). Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına göre, çocuklar değişen durumlara uyum sağlamak için davranışlarını planlarlar, değerlendirirler, tercihlerini organize ederler ve sonuçları üzerinde değerlendirmeler yaparlar (Bayrakçı, 2007, s. 201). Sosyal bilişsel kuramda, çocukların öz düzenleme becerilerini her alanda eşit olarak gösteremeyeceğı üzerinde durulmuştur. Sosyal bilişsel kurama göre çocuklar öz düzenleme becerilerini kullanırken her alanda değil bir veya birkaç alanda seçim yaptıklarında etkili olabilmektedirler. Çocuk gerçekleştireceğı görevin tüm yönlerini önceden belirlediğinde daha başarılı olabilmektedir. Burada dışsal kontrol kaynaklarından söz etmek mümkün olabilmektedir. Öğretmen, ebeveyn, akran, teknolojik aletler gibi dışsal kaynaklar çocukların görevleri gerçekleştirmesine yön verebilmektedir (Schunk & Zimmerman, 2003, s. 67).

Sosyal bilişsel kuram haricinde kabul edilmiş bazı kuramlar da bulunmaktadır. Bu kuramlara aşağıda başlıklar halinde kısaca değinilecektir.

Fenomolojik Kuram: Kuramcılar çocukların her şeyden önce kendilerini tanımları gerektiği üzerinde durmuşlardır. Bu tanımanın ve öz düzenlemenin gerçekleşmesi için ise öz kimliğin ve öz imajın oturmuş olması gerekmektedir. Kendini tanıyan çocuk amaçlarını belirleyebilmektedir (McCombs'den aktaran Atun, 2016, s. 20).

Kültürel-Tarihsel Kuram: Kültürel-Tarihsel Kuramı temsil eden Vygotsky, bireyin zihinsel gelişimi, yaşanmışlıkları, deneyimleri, dil gelişimi ve kültürel tarihsel etkenlerin öz düzenleme üzerindeki etkisine değinmiştir (Bodrova & Leong, 2013, s. 135-140).

Davranışçı Kuram: Davranışçı kuramda davranışların önemi üzerinde durulmuştur. Birey davranışlarıyla birçok şeyi şekillendirir. Bunlardan biri de öğrenmelerini şekillendirmeleridir. Kişiler doğuştan davranışlarını düzenleme ve organize etme yetenekleri ile dünyaya gelmektedirler (Bates'dan aktaran Atun, 2016, s. 20). Davranış ve öz denetim ile ilgili ilk görüşlere öncelikle Skinner'in çalışmaları ışık tutmaktadır. Davranışın gelecekte oluşup oluşmayacağı davranışın sonuçlarına bağlı ortaya çıkmaktadır. Zoraki bırakılan davranışların tekrar görülme ihtimali yüksekken, ceza sonucu kesilen davranışların ortaya çıkma olasılığı daha düşük görülmüştür. Örneğin, öğretmenin, dönem boyunca çok çalışan bir öğrencisine övgülerde bulunması öğrenciyi zorla çalışmaya teşvik edebilmektedir. Tersine, öğretmen, öğrencisini yanlış bir davranış sonucunda eleştirirse, davranışın tekrar ortaya çıkma olasılığı daha düşük olabilmektedir (Schunk & Zimmerman, 2003, s. 59). Tüm bu davranışların düzenlemesi ve denetlenmesi ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki bu kuramda açıklanmaya çalışılmaktadır.

Bilgiyi İşleme Kuramı: Çocuklar bazı bilgileri hatırlamak için dikkat, tekrarlama ve yeniden organize etme stratejileri ile bazı alıştırmalar yaparlar ve bu bilgileri uzun süreli belleğe atarlar. Uzun süreli hafızaya atılan bilgiler yeni bilgilerin var olan bilgilerle tartışmasını ve doğru bilginin doğru yere yerleştirilmesini sağlar (Atun, 2016, s. 20). Bilgiyi işleme kuramı öğrenmeyi uzun süreli bellekte bilgi kodlaması olarak görmektedir. Çocuklar uzun süreli belleğin ilgili bölümlerini aktifleştirmekte ve yeni bilgileri mevcut bilgilere ilişkilendirmektedir. Organize edilmiş ve anlamlı olan bilgilerin mevcut bilgilerle ilişkilendirilmesi ve hatırlanması daha kolay olmaktadır. Öz düzenleyici öğrenme, çocukların yapması gerekenler, kişisel özellikleri ve görevi tamamlama stratejileri hakkında bilgi sahibi olmalarını gerektirmektedir. Üst bilişsel farkındalık, birinin öğrenme düzeyini takip ederek, bir göreve ne zaman başlayacağına karar vererek ve bu görev için hazır olup olmadıklarını değerlendirerek materyalin öğrenimini düzenlemeyi gerektirmektedir. Öz

düzenleyici faaliyetler, öğrencinin yönlendirdiği kontrol süreçlerini içermektedir. Bu faaliyetler, bilgi sirkülasyonunu ve edimini kolaylaştırabilmektedir (Schunk & Zimmerman, 2003, s. 61). Bilgiyi işleme kuramı öğrenme sürecinde içsel, bilişsel süreçleri anlamaya ve tanımlamaya çalışmıştır. Bu kuramda duyuşal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli belleği içeren yapılar ve kodlama, tekrarlama, geri getirme gibi bilişsel süreçler mevcuttur (Sübaşı, 1999, s. 29). Tüm bu süreçlerin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için öz düzenleme becerilerinin varlığı oldukça önemlidir.

Yapılandırmacı Kuram: Çocukların kendine, amaçlarına ve isteklerine göre bilgiyi kendisinin düzenlemesini ve değiştirmesini içerir. Her çocuğun bireysel farklılıkları vardır ve çocuklar kendi dünyalarına göre öğrenirler. Bu durumda çocukların bilgiyi yorumlaması ve hafızasına yerleştirmesi de farklı olmaktadır (Atun, 2016, s. 20). Doğumdan itibaren, insanlar çevreyi keşfetmek, öğrenmek, anlamak ve kontrol etmek için motive olmaktadır. İnsanlar algılarına aldıkları şeylere önce anlam vermekte ve önceki deneyimlerine göre inançlarını oluşturmaktadırlar. Bu zihinsel algılar gelişme ile birlikte bir takım değişiklikler gösterebilmektedir. Bebekler, öncelikle dünyayı hareketlerle ve gördükleri ile ilişkilendirmektedirler. Daha sonra ise gelişimle birlikte sözel kodları (dil, semboller vs.) kullanmaya başlamaktadırlar. Son olarak ise yeniden yapılandırma öğrenmeyi teşvik etmektedir. Bu evrede çocuklar motivasyonla birlikte bilgi ve davranışlarını tekrar gözden geçirme ihtiyacı duymaktadırlar (Schunk & Zimmerman, 2003, s. 66). Çocuk bilgiyi yapılandırmışsa bilgi üzerinde kendine özgü yorumunu yapacak ve bilgiyi temelden kuracaktır. Yapılandırmacı öğrenme, bilginin amaçsızca üst üste eklenmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve bilgiyi analiz etme ile ilişkilendirilmiştir (Karadağ, Deniz, Korkmaz & Deniz, 2008, s. 386).

Vygotsky Kuramı: Vygotsky, dilin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisinden bahsetmektedir. Konuşmanın, davranışı örgütleme ve düşünceyi geliştirme etkisi üzerinde durmuştur. Çocuklar zorlukların üstesinden gelmek için her dönemde farklı konuşma eylemlerine başvurmuşlardır. Yine çocuklar sözcüklerin anlamlarını kendilerine göre içselleştirip, davranışlarını yönlendirmişlerdir. Bebeklikten itibaren yaşın ilerlemesi ve öz düzenleme becerilerinin de gelişmesiyle birlikte çocukta özel konuşma görölmeye başlamaktadır. 6-7 yaşına kadar çocuklarda genellikle yüksek sesle konuşma görölmürken, 8-10 yaşları arasında gizli-özel konuşmalar görölmektedir. Vygotsky'nin ortaya attığı bir başka kavram ise çocuğa verilen yardımın ve uygun öğretim koşullarının yararidir. Bu

sosyo-kültürel yaklaşıma göre çocukların bazen tek başına yeterli olamayacağı durumlarda akranların veya ebeveynlerin etkisinin büyük olabileceği üzerinde durulmuştur. Bu yardım “Yakınsal Gelişim Alanı” olarak ele alınmıştır ve çocukların yakın çevresinin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır (Vygotsky, 1978, s. 86; Schunk & Zimmerman, 2003, s. 66, 67; Whitehead, 2010, s. 84-92). Bu etkileşim 4 aşamada ele alınmıştır. İlk aşamada, bebekler önceden programlanmış bir sinir sistemi temelinde uyarı-tepki olarak çevreye tepki vermektedirler. İkinci aşamada bebekler işaretleri aracı olarak kullanarak davranışsal tepkilere cevap vermeye başlamaktadır. Üçüncü aşamada, çocuklar istedikleri tepkilere ulaşmak için kendi uyaran alanlarını aktif bir şekilde organize ederek davranışlarını düzenlemeye başlamaktadır. İşaretler ve konuşma bu üçüncü aşamada içselleştirilir. Dördüncü aşamada, uyaranlar, işaretler ve davranış arasındaki ilişkiler bütünüyle içselleştirilmektedir. Dördüncü evrede çocuklar, dışsal işaretlerin yardımı olmadan çalışmaya başlamaktadır (Schunk & Zimmerman, 1997, s. 202).

Bronson (2000)’a göre ise, öz düzenlemenin sekiz ayrı kuramı bulunmaktadır. Bronson bu kuramları ayrı ayrı ele alarak psikanaliz, davranış, sosyal öğrenme, sosyal biliş, Vygotsky, Piaget, Neo-Piaget ve bilgi işleme kuramları olarak bir çatı altında toplamaktadır. Tablo 1’de Bronson’a göre öz düzenleme kuramlarının gelişiminin temelli ve nedenleri kısaca verilmektedir (Chi Huang, 2009, s. 13).

Tablo 1

Farklı Psikolojik Kuramlara Göre Öz Düzenlemenin Gelişiminin Temelleri ve Nedenleri

Kuram	Öz Düzenlemenin Kaynakları	Öz Düzenlemenin Gelişimine Neden Olan Etmenler
Davranışsal	Pekiştirmenin pozitif yönlü bir durum olduğunu öğrenme, Geciktirilmiş pekiştirmeyi beklemeyi öğrenme beceri, Öğrenilmiş öz-eğitim stratejileri.	Geciktirilmiş pekiştirmeyi deneyimleme-yaşama, Geciktirilmiş pekiştirme için kendi kendine pekiştirmede bulunma, Öz eğitim, Deneme ve başarı için öz pekiştirme.
Sosyal Öğrenme	İçselleştirilmiş davranış standartları: kendi kendini değerlendirme-beklenilenin ve standartların karşılanması durumunda kendini ödüllendirme, beklenilenin ve standartların yerine getirilmemesi durumunda kendini cezalandırma.	Kendi davranışlarından ve bu davranışların getirilerinden performans standartlarını öğrenme, Diğerlerini ve onların davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek ve deneyimleyerek davranış standartlarını öğrenme, Öz düzenlemeli eylemler için pekiştirmeyi deneyimleme ve gözlemleme. Bireyi öz düzenleme becerilerini kazanmak için öz yeterliliklerini değerlendirmeye iter.
Psikanalitik	Ego, id ve süper ego ile başa çıkmaya çalışır, bu olgular arasında denge kurmaya çalışır, çevreyle mücadele eder ve yetkinlik/etkinlik arayışındadır.	Egonun çevreyle olan başarılı deneyimleri sonucunda özsaygı ve özgüvende artış yaşanmaktadır.
Sosyal bilişsel	Çevredeki olaylara karşı bir takım davranışlarda bulunmak ve çevredeki olup biteni kontrol etmek için algılanan yetenektir.	Kendi eylemleri ve yetkinlikleri üzerinde kontrol sağlayarak kontrolü deneyimleme davranışı göstermek.
Vygotsky	Doğumla birlikte ortaya çıkan merak ve bağımsızlığa ilgi	Erken dönemde kendi kendine konuşma
Piaget	Denge kurma-bilişsel beceri; Zihne ters düşen olguları çözümleme yoluyla zihinsel dengeyi sağlama; Çevredeki ilginç olay ve olguları keşfetme ve bu yönde farklı olay ve olgular yaratmaya ilgi duyma	Bilişsel gelişme-fiziksel ve sosyal çevreyi anlamayla birlikte bilişsel düşüncelerin artması ve mantıklı düşünmenin gelişmesi.

Tablo 1: Farklı psikolojik kuramlara göre öz düzenlemenin gelişiminin temelleri ve nedenlerine yer verilmiştir. Chi Huang, S. (2009). *Children's behavioral and learning self-regulation in transition period: a study of first grade students in Taiwan*. Doktora Tezi, The Graduate School College of Education, The Pennsylvania State University, USA.

Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Stratejileri

Eğitim, bireylerin davranışlarında değişiklik meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir. Bu sürecin merkezinde, çocuklar bulunmaktadır ve çocukların davranışlarında değişiklik meydana getirilebilmesi için birçok öğretme stratejisi uygulanabilmektedir. Davranışın değişimine asıl katkıda bulunan çocuğun öğrenme işine bizzat kendisinin girmesidir. Çocuğun öğrenme işine katılması öğrenme stratejilerini ne kadar bilebildiğine ve bunu kendisine ne kadar uyarlayabildiğine bağlı olmaktadır (Tay, 2005, s. 210). Kendi özüne uyarlamayı öğrenme, öz düzenlemeli öğrenmeyi gerektirmektedir.

Çocuklar ve öğrenciler bilgi edinme, problemleri çözme ve kendine verilen etkinlikleri yapma gibi amaçlarla öğrenme faaliyetlerinde bulunmaktadır. Hedefe ulaşmak için geçen

süreçte öz yeterlilik, yetenekler, önceki deneyimler, tutum ve çevreden etkilenilmektedir. Çocuklar hedeflerine ulaşmak için çalışırken performanslarını ölçmekte, hedefe ulaşma sürecini değerlendirmekte ve çalışmalarını sürdürmektedirler. Hedefe ulaşma sürecinin değerlendirilmesinden sonra sonuçlar eğer çocuğu tatmin ediyorsa, öz düzenleme becerileri çocukların kendileri için yeni ve zorlu hedefler belirlemelerine yol açar (Schunk, 1990, s. 71).

Öz düzenleme becerilerinin gelişmesinde ve olumlu öğrenme deneyimleri geçirmede hedef belirleme oldukça önemlidir. Öz düzenleme becerileri, öğrencilerin hedeflerinin gerçekçi ancak zorlu ve gerçekleştirilebilir olmasını gerektirir. Gerçekçi hedeflerle, çocuklar hedeflerine yönelik ilerlemelerini gözlemleyebilir ve var olanın etkisiz olması durumunda yeni bir görev üzerinde yoğunlaşabilirler. Çocuklar hedeflere ulaşmada ilerleme kaydettiğinde ve yeni zorluklarla karşılaştığında öz yeterlilik artar. Hedefler olabileceğinden çok yüksek veya çok düşük tutulursa kendi kendini düzenleyen öğrenme veya başarı inançları görülemez (Schunk, 1990, s. 77). Öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanan çocukların öz düzenlemeleri kasıtlıdır ve genellikle bile bile bu becerilerden yararlanılmaktadır. Kasıtlı öz düzenlemeler, çocukların kendi gelişimini arttırmak için, talepler ve kaynaklarla birlikte kişisel amaçlar doğrultusunda yapılan eylemlerini içermektedir (Gestsdottir & Lerner, 2008, s. 204).

Çocukların öğrenme konusundaki stratejileri seçmeleri ve kullanmaları, kendi akademik etkinliklerine yönelik algılarına ve bu süreçte aldıkları geri bildirimlere bağlı olmaktadır. Çocukların hedeflerine ulaşma sürecinde performans eksikliği ile karşılaşması durumunda öz düzenleme becerileri etkilenir ve motivasyon ve strateji değişikliğine gidilir. Öz düzenleme becerilerine sahip çocukların, bu değişiklikler sırasında çeşitli stratejiler kullanarak ortamı nasıl geliştireceğini ve kendine göre nasıl düzenleyeceğini bilmeleri beklenmektedir (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990, s. 51).

Çocukların öğrenme başarılarını artırabilmek için birçok öz düzenlemeli öğrenme stratejisi geliştirilmiştir. Bu stratejiler;

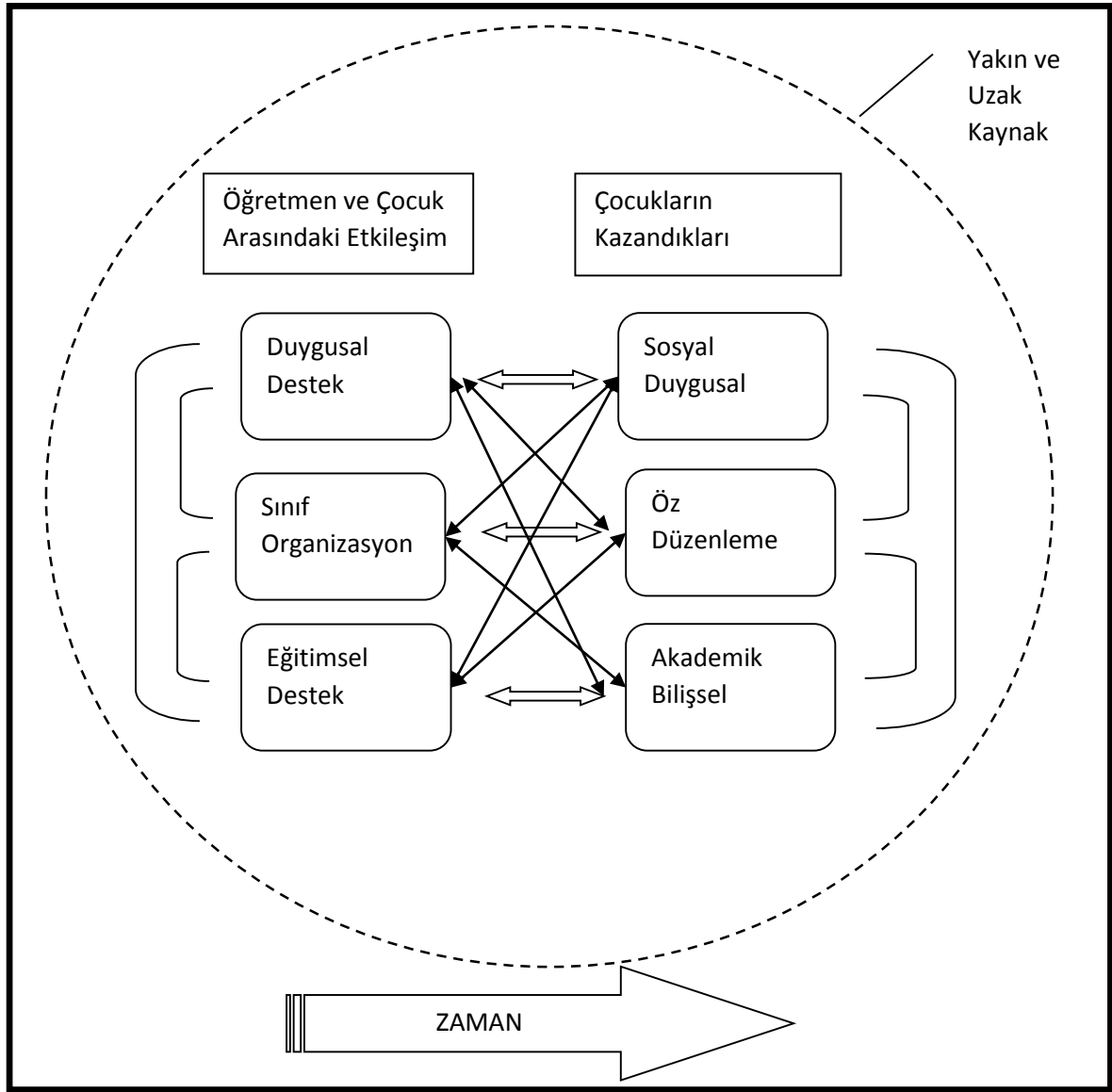
- Çocuğun kendi çalışma ve öğrenme sürecini ve ortaya çıkan sonucu değerlendirmesini kapsayan “Kendini Değerlendirme”,
- Çocukların amaçları doğrultusunda var olan materyallerini yeniden uygun bir şekilde düzenlemesini kapsayan “Organize Etme ve Aktarma”,

- Çocukların kendi hedeflerini belirlemesini ve bu hedefler için yapabileceklerini ve uygulayacağı stratejileri kapsayan “Hedef Belirleme ve Planlama”,
- Çocuğa düşen görevi yerine getirebilmesi için bilgi toplama sürecini kapsayan “Bilgiyi Araştırma”,
- Çocukların bütün öğrenme olaylarını ve sonuçlarını kendince özümsemesi ve kayıt altına almasını kapsayan “Kayıt Tutma ve İzleme”,
- Çocuğun daha iyi öğrenmelerini sağlamak için kendi ortamını ve çevresini düzenlemesini kapsayan “Çevreyi Düzenleme”,
- Çocuğun kendi sonuçları doğrultusunda kendi kendine ödöl veya cezalarını belirlemesini kapsayan “Kendi Kendini Sonuçlandırma”,
- Çocukların yaptıkları tekrarlar ve zihinsel alıştırmalarını kapsayan “Zihinsel Tekrar”,
- Çocukların hedefleri doğrultusunda bir başkasından yardım istemesini kapsayan “Sosyal Yardım Arama”,
- Çocukların öğrenme materyallerine tekrar bakmasını ve bu materyallere alışmasını kapsayan “Kayıtları Gözden Geçirme” olarak ele alınabilir (Zimmerman, 1989, s. 17; Ormrod, 2006, s. 104-106).

Öğretmen de çocukların yukarıdaki stratejileri gerçekleştirebilmeleri için çocukların uygun çevre oluşturmalarına rehberlik etmeli, çocuklara geri dönütler vermeli, çocuğun hedefine ulaşma sürecinde ona yardım edecek şekilde bilişsel süreçleri organize etmeli ve çocuklara kendi kendini değerlendirme ve görme fırsatı vermelidir (Ley & Young, 2001, s. 94-95). Bilişsel kontrol süreçlerinin üç etkili türü meta biliş, öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenmedir (Schunk, 2008, s. 463). Çocukların zihinsel bir takım aktivitelerde bulunması ve kontrol sağlaması için öz düzenleme becerileri ve öğretmenlerin ve çocukların uygulayacağı öz düzenleme stratejilerinin önemi bu anlamda oldukça önemlidir.

Okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminde olumlu veya olumsuz yönde değişikliklerin yaşanabileceği söylenmektedir (Raver, Jones, Li-Grining, Zhai, Bub & Pressler, 2011, s. 265, 266). Öğretmen çocuk etkileşiminin öz düzenleme becerilerinin kazanılmasında ve bunun yanında olumlu yönde farklı becerileri kazanmasında oldukça önemli bir yeri vardır. Öğretmen, çocuklara vereceği akademik veya manevi desteklerle çocukların sosyal, duygusal, akademik ve öz düzenleme gelişimlerine katkı

sağlamaktadır. Şekil 2’de çocuk ve öğretmen arasındaki etkileşimin çocuğun üzerindeki etkisi gösterilmiştir (Downer, Sabol & Hamre’den aktaran Ertürk, 2013, s. 33).



Şekil 2: Öğretmen-çocuk etkileşimlerinin boyut içi ve boyutlar arası etkilerinin çocuğun gelişimsel ilerlemeleri üzerindeki etkileri (Yukarıdaki şekilde kalın çift yönlü oklar boyut içi etkileri, ince çift yönlü oklar boyut dışı etkileri göstermektedir). Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Görüldüğü üzere öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ile ilgili uyarlanabilir birçok yöntem vardır. Bu yöntemlerin ele alınmasında ve uygulanmasında başta çocuk olmak üzere çocuğun yakın çevresinin ve okulun önemli bir yeri vardır. Çocukların zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdiği okullar çocukların öz düzenleme becerilerini kazanabilmeleri için öz düzenleme stratejilerinin uygulanabildiği önemli kurumlardır. Yine şekil 2’de görüldüğü

üzere okul içinde de çocukla en çok karşı karşıya gelen öğretmenin çocuğun birçok alanda farklı beceriler kazanmasında anahtar rolündedir.

Öz Düzenleme Modelleri

Öz düzenleme ile ilgili yapılan çalışmaların ardından birçok model geliştirilmiştir. Fakat bu modellerden en çok tanınan ve uygulananları; Boekaerts'ın Uyarlanabilir Öğrenme Modeli, Borkowski'nin Süreç Odaklı Biliş Bilgisi Modeli, Winne'nin Dört Aşamalı Öz-düzenlemeyle Öğrenme Modeli, Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Öz-düzenleme Modeli ve Pintrich'in Öz-düzenleme modelidir (Vardar Kuyumcu, 2011, s. 13-17).

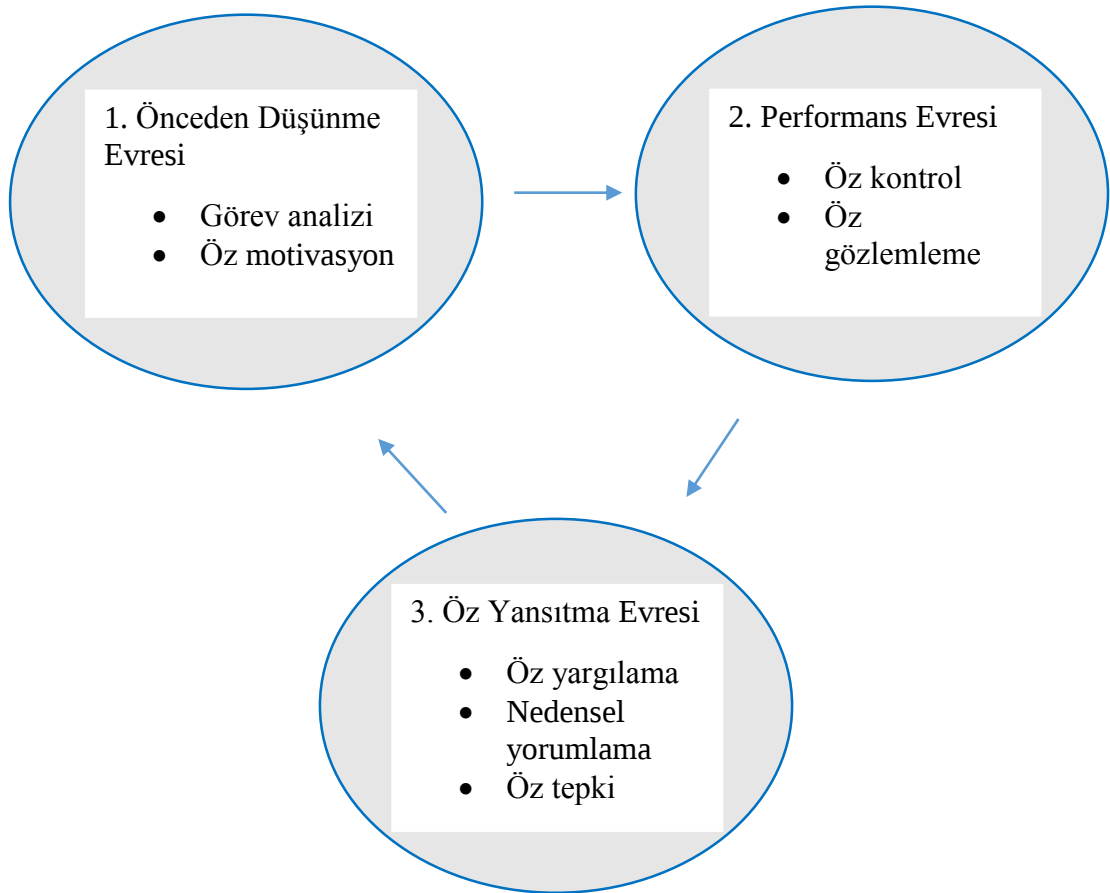
Boekaerts sınıftaki öz-düzenleme ile öğrenme sürecinde değerlendirmeyi merkeze alan uyarlanabilir bir model geliştirilmiştir. Ayrıca burada bilişsel öz düzenleme ve motivasyonel öz düzenleme olmak üzere iki alt boyuttan bahsetmiştir. Bilişsel öz düzenlemede mevcut bilgiyi geliştirmek ve yeni bilgiler edinmek yer alırken motivasyonel öz düzenleme boyutunda bilgileri artırırken ve geliştirirken özgüveni ve egoyu yüksek tutma çabası yer almaktadır (Boekaerts'tan aktaran Atun, 2016, s. 22).

Borkowski'ye göre çocuklar zaman içinde öz düzenleme stratejilerini geliştirmektedirler. Geliştirdiği modelin aşamaları motivasyonel, bilişsel ve bileşenlerin karmasından oluşmaktadır. Çocuklar problem veya zorluklarla karşılaştıklarında kendilerince bir strateji seçmektedirler, hangi stratejiyi geliştirmesi gerektiğini bilmekte, bireysel ve motivasyonel durumunu duruma göre düzenlemektedirler (Atun, 2016, s. 22). Borkowski'ye göre (1992), öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin oluşması ve öz düzenlemeli öğrenmenin de bununla birlikte pozitif yönde yol kat etmesi önemlidir. Tüm bu pozitif yönde ilerlemenin sağlanmasında en önemli basamağın strateji seçimi olduğunu vurgulamaktadır. Bu sebeple öğrencilerin stratejileri kullanması ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri gelişmektedir.

Winne'ın öz düzenlemeli öğrenme modeli dört evreden oluşmaktadır. Görev tanımı evresi, kişilerin görev ile ilgili oluşturdukları her türlü algılarını yansıtmaktadır. Hedef koyma ve planlama evresi, kişinin bir amaç için hedef koymasını ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için izlenecek yolun planlanmasını içermektedir. Performans evresi, belirlenen hedef ve planlama doğrultusunda strateji oluşturmayı ve taktik geliştirmeyi içermektedir. Değerlendirme evresi ise kişilerin yeni edindiği bilgileri ile daha önceki evrelerde elde edilen

bilgilerin karşılaştırıldığı, değerlendirildiği ve incelendiği evreyi oluşturmaktadır (Sarı & Akinoğlu, 2009, s. 145).

Zimmerman'ın sosyal bilişsel öz-düzenlemeli öğrenme modeli, sosyal bilişsel bir açıdan ön düşünce, performans ya da irade kontrolü ve öz yansıtma olmak üzere üçe ayrılmıştır. Ön düşünce evresi, çocuğun bir işe veya çalışmaya başlamadan önceki süreci temsil eder. Performans ya da irade kontrolü evresi, bir işe başladıktan sonra onun için yapılan motor aktiviteleri ve duygusal ilgi sürecini kapsamaktadır. Öz-yansıtma evresi ise, çocuğun çalışması ve performansı sonrası kendi sonucuna verdiği cevabı içermektedir. Bu öz yansıtma, sonraki girişimleri ve aktiviteleri etkiler. Böylece bir öz-düzenleme döngüsü oluşmuş olmaktadır (Zimmerman'dan aktaran Sarıbaş, 2009, s. 19). Bu üç evre Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3. Sosyal bilişsel öz-düzenlemeli öğrenme modelinin evreleri. Sarıbaş, D. (2009). *Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik laboratuvar ortamının kavramsal anlama, bilimsel işlem becerisi ve kimyaya karşı tutum üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Önceden düşünme evresi, öğrenmek için gösterilen çabadan önceki zamanları belirtmektedir. Bu evrede görev analizi (amaç belirleme ve strateji planlama) ve öz motivasyon (öğrenmeye karşı inançların, ilgilerin ve hedeflerin yönlendirilmesi yeteneği) süreçlerinden bahsetmek mümkündür. Performans evresi uygulama sırasındaki süreçleri belirtmektedir. Bu evrede öz-kontrol (önceden düşünme evresinde seçilen metot ya da stratejilerin hayal, öz öğretim, dikkati sağlama, strateji belirleme gibi yöntemlerle işleme konulmasıdır) ve öz gözlemlleme (bir kimsenin kendisiyle ilgili olaylar hakkında kayıt tutması) süreçlerinden bahsetmek mümkündür. Öz yansıtma evresi, öğrenme çabasından sonra meydana gelen süreçleri göstermektedir. Bu evrede öz-yargılama (kişinin öğrenme çabasından sonra performansını yargılaması), nedensel yorumlama (kişilerin hataları veya başarısı ile ilgili inançları) ve öz tepki (kişinin öğrenme işlevinden sonra kendinden memnun olması veya olmaması) süreçlerinden bahsetmek mümkündür (Sarı & Akınoğlu, 2009, s. 142, 143).

Öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili bir diğer model Pintrich tarafından geliştirilen, öz-düzenlemeli öğrenme için genel çerçeve modelidir. Bu model, Tablo 2’de görüldüğü gibi dört evreden oluşmaktadır ve her bir evre için dört farklı öz-düzenleme alanı yer almaktadır (Sarı & Akınoğlu, 2009, s. 143, 144).

Tablo 2

Pintrich’in Öz-Düzenleme Modelinin Evreleri ve Alanları

Öz düzenleme evreleri	Öz düzeleme alanları
Önceden düşünme, planlama ve etkinleştirme	Biliş
İzleme	Motivasyon
Kontrol	Davranış
Tepki ve yansıtma	İçerik

Tablo 2: Pintrich’in öz düzeleme Modellerinin evrelerine ve öz düzenleme alanlarına yer verilmiştir (Sarı, A. & Akınoğlu, O. (2009). Öz düzenlemeli öğrenme: modeller ve uygulamalar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139-154).

Pintrich (2000), birçok öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modelinin ortak yönlerinden esinlenerek amaç belirleme, izleme, kontrol, tepki (düzenleme) ve yansıtma aşamalarından oluşan ve dört evreden meydana gelen bir model oluşturmuştur. 1. Evre de çocuk yapacaklarını planlar, planlarına göre algılarını harekete geçirir ve kendisi hakkındaki bilgilerini oluşturur. 2. Evrede çocuk kendisinin ve hedefi dâhilindeki görevleri ile ilgili üst

bilişsel farkındalığının farkına varır ve buna göre bir yol izler. 3. Evrede çocuk birçok açıdan kendini, çevresini, görevlerini, hedeflerini kontrol eder ve düzenler. Son olarak, 4. Evre de çocuk, görev, hedef veya koşul üzerinde farklı tür tepkilerini yansıtır (Pintrich'den aktaran Sarıbaş, 2009, s. 25).

Öz düzenlemeli çocuklar kendi stratejilerini kullanır ve kendini yeni ortamlara göre düzenler. Böylece çocuk çevreye ve diğer insanlara daha kolay uyum sağlar. Çocukların okul öncesi kurumlarına ve akranlarına uyum sağlayabilmeleri çocuklar için kritik bir önem teşkil etmektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna, çevresine ve arkadaşlarına uyum sağlayamayan çocuk ileri ki hayatında da uyum problemleri ile karşılaşabilmektedir. Bu bağlamda okula uyum ve okula uyum ile ilgili kavramlar üzerinde durulmasında yarar vardır.

Okul Öncesi Dönemde Okula Uyum

Okula başlamak, çocuğun hayatındaki en önemli olaylardan biridir. Çocuk okula başladığında daha önce karşı karşıya kalmadığı programlı öğretimin gerektirdiği etkinliklerin içinde bulunmakta, belirli kurallara uyum göstermekte ve okuma-yazma, matematik, sosyal, fen vb. konuları öğrenmek gibi durumlarla yüz yüze gelmektedir (Oktay & Unutkan, 2003, s. 145).

Okul öncesi eğitim ortamına uyum, çocuğun aile dışındaki ilk sosyal ortamı olan okula uyum sağlamasıdır ve erken çocukluk yılları için önemli bir deneyimdir. Okul öncesi dönemde sosyalleşme süreci, çocuğun okula uyumuna bağlı olarak değişim göstermektedir (Kienig'den aktaran Kotil, 2010, s. 24).

Okul çocuğa birçok fırsat sunmaktadır. Okul çocuklara akranları ile birlikte olma, grup olarak çalışma, işbirliği içinde hareket etme gibi hem sosyal hem de kendini gerçekleştirme gibi bireysel olarak bazı avantajları sağlamaktadır. Okul öncesi kurumlarında çocuklar gerçek ailelerinden sonra ilk defa başkaları ile uzun süreli sosyal etkileşim içinde bulunurlar. Bu dönemde aile dışında kimse ile ilişki kuramamış, farklı uyaranlarla baş başa kalamamış ve sosyalleşememiş çocuklar okula uyum sağlamakta zorlanmaktadırlar (Yavuzer, 2005, s. 152).

Çocukların okula uyumda güçlük çekmemeleri için çocukların bazı hazırlıkları tamamlamış olması gerekmektedir. Polat-Unutkan (2003), bu hazırlıkları sosyal ve entelektüel hazırlık olmak üzere iki aşamada ele almışlardır. Sosyal hazırlık çocukların aileleri dışındaki kişilerle

olumlu deneyimlerini ve yaşantılarını içermektedir. Entelektüel hazırlık ise çocukların okulda arkadaşları ve öğretmenleriyle sağlıklı iletişim kurabilmesini ve kendilerine güvenmelerini, kendilerini ifade edebilmelerini içermektedir (Polat Unutkan'dan aktaran Erten, 2012, s. 51). Yine okula uyumu etkileyen kişisel bir takım hazırlıkların bulunması yanında okulunda çocukların uyumuna katkıda bulunabileceği aşikârdır. Çocuğun okulu benimseme ve kabul etme süreci çocuğun okula uyumunu etkileyen önemli bir değişkeni temsil etmektedir. Eğitim kurumlarına yeni başlayan çocukların eğitim sistemine uyum sağlamalarına yardımcı olmak amacı ile okul yönünde de gerekli tedbirlerin alması ve çocuğa yönelik, onları memnun edecek çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir (Kaya & Akgün, 2016, s. 1312).

Çocuk anneden uzak kalmaya ve okula başlamaya ne kadar hazır olursa olsun çocukların okulun ilk günlerinde zorluk çekmeleri normal bir durumdur. Çocuğun tanımadığı bir ortama girmesi ve hiç tanımadığı kişilerle birlikte olması onların tedirgin olmalarına yol açabilmektedir (Dirim, 2003, s. 43). Öncelikle çocuğun okula kolay uyum sağlayabilmesi ve alışabilmesi için ebeveynlerin kararlı olması gerekmektedir. Çocuk, kendine güvenmeyen, tedirgin olan veya pişmanlık duyan ebeveynin duygularını kolay bir şekilde anlayabilmekte ve kendisi de bu duygular içine girebilmektedir (Karataş, 2009, s. 86). Çocuklar okula başlamadan önce ailelerinden bazı tutum, davranış ve değerleri öğrenmektedirler. Böylece aileye ve çevresine uyum sağlayan çocuk okula başladığında da okula uyum sağlamaya çalışmaktadır (Akbaş, 2008, s. 342). Okula uyum sağlamada da en büyük sorumluluk öğretmene düşmektedir. Öğretmen çocuğu anlamalı ve çocukla okul arasında bir köprü olmalıdır (Erten, 2012, s. 51).

Okula Uyum Kavramı

Okul uyumu, öğretim ortamındaki her türlü farklı olgular ile çocuk arasındaki uyumu tanımlamaktadır (Önder & Gülay, 2007, s. 2008). Her çocuk doğduğu andan itibaren kendini güvende hissetmek ister. İlk başlarda annesinin ve yakın çevresinin yanında kendini güvende hisseden çocuk okul ortamında da kendini güvende hissetmek ister. İlk okul deneyimlerinde çocukların ağlamaları, okula gitmek istememeleri onların kendilerini güvende hissetme ihtiyacından kaynaklanmaktadır (Oktay & Polat Unutkan, 2005, s. 121). Uyum süreci, çocukların okula, öğretmenlere, yeni arkadaşlarına, yeni çevresine ve öğrenmeye uyumunu kolaylaştıracak etkinlikleri kapsayan önemli bir süreçtir. Çocuğun bu dönemde ki

deneyimleri ve yaşanmışlıkları daha sonraki eğitim yaşamını pozitif veya negatif yönde etkilemektedir. Bu sebeple uyum sürecinin öğrencinin ihtiyaçlarına yanıt vermesine özen gösterilmelidir (Gündoğan Çögenli & Uçansoy, 2014, s. 25). Çocukların akademik becerileri ve fiziksel gelişimlerinin yanı sıra sosyal gelişimlerinin de tespit ve takip edilmesi önemlidir. Çocukların uyum sağlama süreleri diğer başka etmenlere göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu çocuğun kişisel değerlerine ve özelliklerine göre değişebilmektedir (Öztürk, 2008, s. 4).

Çocuklar anaokuluna başladıkları ilk zamanlarda

- Ebeveynin sürekli kucağında olmak isteme, yakın temasta bulunma, ağlama,
- Anaokulunda ebeveynlerinin ayrılmalarını farklı yöntemlerle (sarılma, asılma, kendine çekme) engellemek isteme,
- Gruba katılmama, katılsa bile sessiz kalma,
- Uyumak istememe,
- Israrla anne-babasının ne zaman geleceğini sorma,
- Yemek yemede zorluk çıkarma gibi davranışlarda bulunabilmektedirler (Balkaya & Tuğrul, 1998, s. 120).

Okul öncesi dönemde çocukların bazı özellik ve becerilere sahip olması çocukların okula uyum sağlamalarını etkilemektedir. Okul öncesi dönemde ailesinden ayrılıp akranları ile karşılaşan çocuğun okuluna uyumunu etkileyecek en önemli unsurlardan biride kuşkusuz sosyalleşme becerileridir. Okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerilerinin iyi düzeyde olması çocukların arkadaşları ile etkileşime girmesini, farklı durumlara karşı ayak uydurabilmesini, okulda mutlu hissetmesini, kısaca okula uyum sağlayabilmesini etkilemektedir. Arkadaşlarıyla iyi bir şekilde etkileşim ve iletişim içinde olan çocukların, okula daha çabuk uyum sağlayabildikleri ve akademik olarak da daha başarılı olabildikleri düşünülmektedir (Görücü & Karakuş, 2017, s. 318). Erken yaşlardan itibaren çocukların akranları ile olan ilişkileri onların okula uyumlarını etkileyebilmektedir. Bir bütün olarak sağlıklı gelişim gösteren çocukların okula daha kolay uyum sağladığı görülmektedir. İstenmeyen sebeplerden dolayı okula uyum sağlayamayan çocuklarda ileriki yaşlarda da birçok sorun ile karşı karşıya kalabilecekleri görülmektedir (Uysal, Aydos & Akman, 2016, s. 621).

Okula Uyum ile İlgili Kavramlar

Bazı kavramlar okula uyum ile sık sık karıştırılabilmektedir. Okul olgunluğu; çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin okula gitmek için yeterli düzeyde olması ve kendinden istenilenleri kendi yollarıyla yerine getirme becerilerini ifade etmektedir (Ülkü, 2007, s. 9). Kısaca okul olgunluğu kavramı, çocuğun okul eğitimini sağlıklı bir şekilde devam ettirebilecek gelişimsel düzeye gelmesidir ve okul olgunluğu çocuktan çocuğa farklılık gösterebilen bir durumdur (Yazıcı, 2002, s. 1, 2). Okul olgunluğu ile okula uyum birbirleri ile alakalı fakat aynı olmayan olgulardır. Çocuğun okul olgunluğuna sahip olması doğru orantılı olarak çocuğun uyumunu da etkilemektedir (Kaya, 2014, s. 9). Bir çocuğun okula uyum sağlayabilmesi onun sahip olduğu okul olgunluk düzeyi ile yakından ilişkilidir (Gündüz & Çalışkan, 2013, s. 380).

Okula uyum ile karıştırılan bir diğer kavram ise çocuğun okula hazır bulunuşluğudur. Hazır bulunuşluk çocuğun kendine verilen görevi veya kendi kendine yapmak istediği bir işi yapabilmesi için belli olgunluğa erişmesi, ayrıca bu işi gerçekleştirmek için gerekli olan bilgi, tutum ve beceriyi kazanmış olmasıdır (Başaran'dan aktaran Oktay, 2000, s. 268). Çocuğun hazır bulunuşluk düzeyi okula uyum sürecini etkileyebilmektedir.

Okul uyumu ile karıştırılan okul fobisi ise çocukların çeşitli sebeplerden dolayı okula gitmeyi reddetmesi, okuldan kaçınmasıdır (Türk PDR, 2016). Okula uyumu etkileyen birçok sebepten bahsetmek mümkündür. Ayrıca okula uyum sağlayabilme veya sağlayamama da kişinin tüm hayatını etkileyebilmektedir. Okula gitmeme veya gitmek istememe okula uyum sorunlarını da beraberinde getirmektedir (Mercan Uzun & Bütün, 2015, s. 315). Okul korkusu gösteren çocukların genellikle başarı kaygısı, uslu, uyumlu ve aşırı onay bekleyen özellikleri gösterdiği görülmektedir. Okul korkusuyla baş etmede ailelerin yeri oldukça önemlidir. Aile çocuğun okula dönmesi için onu desteklemelidir. Okula uyumu sağlamada yapılacak ilk iş çocuğun olabildiğince çabuk okula geri dönmesini sağlamaktır. Ayrıca çocuğun okula gitme ve uyum sürecinde, aile üyelerinin kaygılarını kontrol etmeleri gerekmektedir. Çocuğun ebeveynlerinin dışında pozitif ilişkiler kurabileceği kişilerle birlikte olması, çocuğun kendini güvende hissetmesi açısından önem arz etmektedir. Bu sebeple çocuk akranlarıyla iletişim kurması yönünde cesaretlendirilmelidir. Ayrıca aile ve öğretmenler işbirliği içinde hareket edilmelidir (Soysal & Bodur, 2004, s. 235).

Bahsedilen ve okul uyumu ile karıştırılan bütün bu kavramlar okula uyuma etki eden olgular olmasının yanı sıra okul uyumu ile aynı anlam taşımayan birer kavramdırlar.

Okul Öncesi Dönemde Okula Uyumun Önemi

Okula başlayan çocuklar yeni bir dünyanın kapısını da aralamış olurlar. Çocuklar bu yeni dünyaya alışma sürecinde bir takım tavırlar sergileyebilmektedirler. Bazı çocuklar grup içinde rahatça kendi yollarını bulurken bazı çocuklar ise daha fazla ilgiye ihtiyaç duymaktadırlar (Yavuzer, 2010, s. 186). Çocuklar ilk olarak okula başladıklarında kurallara uymada, sosyal ilişkiler içine girmede ve kendini kontrol etmede zorluklar çekebilmektedirler. Bu sebeple okula başlanılan ilk haftaların kritik bir önemi bulunmaktadır. Çocuklar okula uyum sürecindeki yaşantıları ve okul öncesi dönemde yaşadığı deneyimlerine göre ileriki süreçlerinde başarılı veya başarısız olabilmektedirler (Seven, 2011, s. 30, 31).

Okul öncesi kurumlarına yeni başlayan çocuklar okul uyumu süreci ile ilk kez karşı karşıya gelmektedirler. Bu ilk yaşantı okul öncesi eğitim sürecinin yanı sıra ilköğretim dönemini de etkileyebilmektedir. Okula ilk uyum sürecinde sorunlar ve gerginlikler yaşayan çocuklar kısa ve uzun vadede birçok olumsuz durumlarla karşılaşlabilmektedir. Okula uyumun sağlanabilmesi için çocuğun çeşitli becerileri kazanması gerekmektedir. Sosyal becerilerin, öz düzenleme becerilerinin ve farklı uyum becerilerinin kazanılması çocukların okula alışmalarına ve okulu sevmelerine katkı sağlamaktadır. Okula uyumun çocuğun yaşamındaki etkileri göz önüne alındığında okula uyum sürecinin detaylı biçimde incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Gülay, 2011, s. 140, 141).

Okul öncesi dönemde okula uyum sağlamak çocuğun temel becerileri kazanmasında zemin oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitimin görevlerinden biri de çocuğun daha sonraki okul deneyimleri için daha kolay uyum becerilerini kazandırmasıdır. Okul öncesi dönemindeki çocukların okul öncesi kurumlarına devam etmesi ilkokula geçiş için çocukların hazır bulunuşluklarını artırmaktadır. Bu sebeple okul öncesi eğitim kurumları, programlar ve çocuklara sunulan koşullar bakımından çocukları okula hazırlayıcı ve uyumlarını kolaylaştırıcı bir şekilde hazırlanmalıdır. Çocukların okula hazır olup olmadıklarını ve okula uyum sağlayıp sağlayamayacakları ile ilgili değerlendirmelere de yer vermek gerekmektedir (Tunçeli & Akman, 2014, s. 334).

Çocuklardan beklenen davranış, eylem veya kazanımların pozitif yönde meydana gelebilmesi için, okul sistemine katılan her bir çocuğun sosyal ve duygusal açıdan okula uyum sağlaması gerekmektedir. Bu nedenle çocuğun okula sosyal ve duygusal olarak uyum sağlaması, eğitim hayatının başlangıcı ve sonraki gelişmeler açısından en önemli basamağı oluşturmaktadır (Ensar & Keskin, 2014, s. 464). Ayrıca okula uyum ile ilgili ilk girişimler ne kadar erken olursa o kadar faydalı olacağı düşünülmektedir. Ensar ve Keskin (2014), yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal duygusal uyum puanlarının okul öncesi eğitim almayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okula uyum sağlayabilme-sağlayamama çocukların gelecekte karşılaşacağı okul kurumuna karşı ön yargı veya pozitif duygular geliştirmesine sebep olabilmektedir. Ayrıca okula uyum sağlayamayan çocuk diğer çevredeki kişilere ve sosyal alana karşı da olumsuz düşünceler geliştirebilmekte ve kendini geri çekebilmektedir. Okul öncesi dönemde okula uyum çocuğun ileriki okul yaşantılarını, sosyal ortamını, kişiliğini, kendi ile ilgili düşüncelerini, özgüvenini ve iletişimini, kısacası ileriki hayatını etkilemesi bakımından oldukça önemlidir.

Okul Öncesi Dönemde Okula Uyumu Etkileyen Faktörler

Okul öncesi eğitimine adım atmış çocukların okula uyumları, okul öncesi kurumlarına verilen eğitimlerden yararlanmalarını sağlayacak öncelikli kazanımlarından birisidir. Bu sebeple çocukların okula uyumlarını olumlu veya olumsuz yönden etkileyebilecek maddelerin belirlenmesi uyum becerilerinin kazanılmasını destekleyen ve kolaylaştıran çalışmaların planlanması ve yürütülmesinde önemli bir unsurdur. Okula uyumu etkileyen çocuk, aile ve okul ile ilişkili çok çeşitli etkenlerden (cinsiyet, yaş, okula devam durumu, kardeşi olma durumu, çocuğun mizaç ve özsaygı özellikleri vb.) söz etmek mümkündür (Kaya & Akgün, 2016, s. 1313-1314). Bunların en başında çocuğun okula hazır bulunuşluk düzeyi gelmektedir. Hazır bulunuşluk; çocuğun büyüme ve olgunlaşma ile beraber belli bir davranışı göstermeye hazır olmasıdır.

Okula uyumu etkileyen bir önemli etken ise okul olgunluğunun kazanılmış olmasıdır. Okul olgunluğu ise çocuğun yaşına uygun gelişim özelliklerini kazanması ve okulun beklentilerini karşılayacak düzeye gelmesini ifade etmektedir. Yörükoğlu (2008, s. 28-29) okul olgunluğunun çok önemli olduğunu, olgunluk için ise öncelikle çocuğun ruhsal olgunluğunun oluşması gerektiğini daha sonra ise yaşı ve zekâsı ile bu olgunluğu desteklemesi gerektiğinden bahsetmiştir.

Okula uyumu etkileyen birçok faktörden en önemlileri okula hazır bulunuşluk düzeyi ve okul olgunluğu olmasına karşın bunun yanında birçok alt etken okula uyumu kolaylaştırabilmekte veya zorlaştırabilmektedir.

Okula başlamadan önce ebeveynler çocukla okula hazırlık çalışmalarını küçük etkinliklerle evde yapabilmektedir. Anlayışlı, sabırlı, sevecen, güven verebilen, güler yüzlü, hoşgörülü, empati kurabilen öğretmenler çocukların okula uyumunu kolaylaştırabilmektedirler (Erten, 2012, s. 54).

Çocuğun okula uyum sağlayamamasının farklı sebepleri vardır. Bu sebepler şunlardır:

- Anneye olan aşırı düşkünlük,
- Çocuğun kendine güvenmemesi,
- Çocuğun, okula karşı yanlış önyargılarının olması,
- Ailenin, çocuğun okula başlamasından kaynaklı duyduğu endişe,
- Ailelerin, çocuklarını okula onları cezalandırmak için göndermeleri,
- Ana-baba ve öğretmen arasındaki davranış, fikir ve tutum farklılıkları,
- Aile içindeki anlaşmazlıklar,
- Çocuğun arkadaş edinmede zayıf becerilere sahip olması,
- Çocukların öğrenme seviyelerinin düşük olması,
- Aileye yeni bir üye eklenmesi veya bir üyenin farklı nedenlerden dolayı ayrılmasıdır. (Özgenel'den aktaran Erten, 2012, s. 54; Yılmazçetin Eke & Taner, 2005, s. 73).

Okula uyumu etkileyen faktörler incelendiğinde genel olarak okula uyum becerilerine fizyolojik, zekâyaya dayalı, çevresel ve duygusal faktörler etki edebilmektedir. Ayrıca çocuğun okula uyumunda genellikle ailesel faktörlerin daha etkili olduğu görülmüştür. Duygusal olarak hassas, dışa bağımlı çocuklarında okula uyumu oldukça güçtür (Oktay, 2000, s. 269-281).

Okul Öncesi Dönemde Okula Uyum Çalışmaları

Son yıllarda küçük yaştaki çocukların okula uyum sağlamalarına yönelik çalışmalar da artış ve bir takım girişimler görülmektedir. Ülkemizde 2010 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda anasınıfları ve ilköğretim birinci sınıftaki çocuklar, diğer eğitim kademelerindeki çocuklara göre bir hafta kadar önce okula başlamaktadırlar. Bu uygulamada

çocuklar aileleri ile okul başlamadan bir hafta önce daha geç saatte okula gelip, birlikte etkinliklere katılıp, daha erken saatlerde çıkmasını sağlayan bir program uygulanmaktadır. Bu şekilde çocukların aşamalı olarak okula alışması hedeflenmektedir. Bu uygulama çocukların okula uyumlarını kolaylaştırmak amacı ile yapılan bir çalışmadır. Önceden verilen bir haftalık eğitim çocukların okula alışmaları için uyum eğitimi adı altında ele alınmaktadır. Tüm bu girişimlerin yanı sıra özellikle okul öncesi dönem çocuklarının okula uyumları için daha çok düzenlemelere ve çalışmalara gerek olmaktadır (Gülay, 2011, s. 140; Erten, 2012, s. 52).

Çocuk ve Aile Çalışmaları Araştırma Programları (Child and Family Studies Research Programs) (2002), çocukların okula uyum sağlaması için bir takım ölçütler olduğunu belirlemiştir. Okul ortamı, aktiviteler, materyaller, yönergeler ve destek çalışmaları bu ölçütleri oluşturmaktadır. Bu ölçütleri yerine getiren veya bu ölçütleri kazanmış olan çocukların okula daha kolay uyum sağlayabileceklerine değinilmiştir. Okula yeni başlamış çocukların ailelerinin birbirleriyle deneyimlerini paylaşabilmeleri için kurulan Berkeley Aile İletişim Ağı (Berkeley Parents Network) (2014) ailelere bu anlamda büyük avantajlar sağlamaktadır. Bu ağ sayesinde aileler deneyimlerini paylaşabilmekte, birbirlerine yardımcı ve destek olabilmektedirler (Kaya, 2014, s. 11, 12).

İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar kısmında öz düzenleme ve okula uyum ile ilgili daha önceden yapılmış Türkçe ve yabancı araştırmalara yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde öz düzenleme becerilerinin alt boyutları olan davranışları, duyguları, bilişi ve sosyal becerileri düzenleme ile ilgili ve okula uyumu etkileyen okul olgunluğu, çevre uyumu, okula hazırbulunuşlukla ilgili araştırmalara da yer verilmiştir.

Öz Düzenleme ile İlgili Araştırmalar

Henry, Caspi, Moffitt, Harrington ve Silva (1999), suç işleme ile öz düzenleme arasındaki ilişkiyi açıklayabilmek için 3-21 yaş aralığındaki erkek katılımcılarla boylamsal bir araştırma yapmışlardır. Araştırmacılar, okula devam etme düzeyinin erken yetişkinlik döneminde suça yönelen davranışı azalttığı hipotezi ile yola çıkmışlardır. Çalışmada öz düzenleme, çocukların kontrol odağı ile pozitif ilişkili olarak görülmüştür. Bu bağlamda,

çocukların kontrol odağının belirlenmesi için Kontrol Odağı Ölçeği (Lack of Control Scale) kullanılmıştır. Sonuç olarak diğer değişkenler sabit tutulduğunda çocukların kendilerini kontrol edebilme düzeyleri ile okula devam etme süreleri arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Erken yaşta okuldan ayrılan veya okula gitmeyen erkek çocukların ileri zamanlarda suç işleme eğilimlerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Elias ve Berk (2002), 51 orta gelir düzeyine sahip ailenin, 3-4 yaş arası çocuklarını, boylamsal bir düzeyde, Kültürel-Tarihsel Kuramdan hareketle, öz düzenleme gelişimi üzerinde sosyo-dramatik oyunun katkısının olduğu varsayımı ile anaokullarında gözlemlemiştir. Bununla birlikte, öz düzenleme ve sosyo-dramatik oyun arasındaki ilişkinin çocukların dürtüsellik düzeylerine etkisini de araştırmışlardır. İki sınıfta da dramatik oyun, tek başına oyun ve karmaşık sosyo-dramatik oyun oynatılarak gözlem yapılmıştır. Öz düzenleme ile ilgili olarak da temizlik zamanı ile grup çember zamanında gözlemler yapılmıştır. Araştırma sonunda, çocukların öz düzenleme becerilerinin düzeyleri ile karmaşık sosyo-dramatik oyun becerileri arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun aksine çocukların öz düzenlemeleri ile tek başına oyun arasında ters yönlü bir ilişki olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Düşük düzeyde dürtüsellik gösteren çocuklarda hiç ilişki olmadığı, yüksek düzeyde dürtüsellik gösteren çocuklarda, karmaşık sosyo-dramatik oyun ile öz düzenleme arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar sosyo-dramatik deneyimlerin özellikle öz düzenlemeyi olumlu yönde etkilediğini ileri sürmüştür.

Murray ve Kochanska (2002), 103 anne ve çocuğun katıldığı dört sene süren boylamsal araştırmalarında, çaba gerektiren kendini kontrol etme ve problem davranışlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Bu ilişkiyi açıklarken, düşük ve yüksek çaba gerektiren kontrol düzeyleri üzerinde durmuşlardır. Bu kontrollerin yüksek veya düşük olmasının çocukların problem davranış sıklığını da artırdığı hipotezi ile araştırmalarına başlamışlardır. Çocukların çaba gerektiren yap-yapma görevleri, kontrolleri hazzı erteleme, motor aktiviteyi yavaşlatma, bilişsel tepki verme, ses tonunun düzenlenmesi ve çaba gerektiren dikkat boyutlarını ele almışlardır. Çocukların hazzı erteleme güçlerini tespit etmek için şekerleme saklama, dil üzerinde şekerleme tutma, oyuncak paketleme, sürpriz paketleme görevi ve sepetten bir oyuncak seçme görevleri kullanılmıştır. Motor aktivitenin yavaşlatılmasına dair ölçümler için, denge tahtası-bir çizgi üstünde yavaşça yürüme, tavşan ve kaplumbağa görevi, telefon, yıldız ve daire şekilleri çizme görevlerine yer verilmiştir.

Çocukların davranışlarını engelleyip engelleyemediklerini belirlemek için, yap-yapma görevleri, ayı ve ejderha kuklalarının yönergelerine uygun olarak hareket etme, ahşap bloklarla kule yapma, yeşil-kırmızı ışık oyunu ve “Simon diyor ki” oyunu oluşturulmuştur. Çocukların ses tonlarını ayarlaması ise fısıldama görevi ile ölçülmüştür. Çocukların bilişsel tepki verme düzeylerinin belirlenmesi içinse Okul Öncesi Dönem Çocukları için Kansas Tepki Verme-Dürtüsellik Ölçeği (Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers) kullanılırken, çaba gerektiren dikkat düzeylerinin belirlenmesi için Stroop testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda düşük ve yüksek düzeyde çaba gerektiren kontrol gösteren çocukların daha fazla problem davranış gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Grinsven ve Tillema (2006) tarafından 5 farklı programa göre orta dereceli mesleki okullarda öğrenim gören toplam 623 öğrenciye düzenlenen çalışmada, öğrencilerin bulundukları öğrenme ortamına yönelik algıları, motivasyonları ve öz düzenleme amaçlı kullandıkları öğrenme stratejileri incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri ve motivasyonları arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişki bulunduğu ve öğrenme ortamlarının öğrencilerin öz düzenleme becerilerini etkilediği ortaya koyulmuştur.

Raikes, Robinson, Bradley, Raikes ve Ayoub (2007), düşük sosyo-ekonomik koşullarda yaşayan 14-36 aylık çocukların öz düzenleme gelişim düzeylerini ve öz düzenleme gelişimi üzerinde etkili olan olguları belirlemek üzere çalışmalarını yapmışlardır. Çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmek üzere Bayley Bebek Gelişim Ölçeğini (Bayley scales of infant development-BSID) kullanmışlardır. Ölçekte, çocukları bilişsel olarak test edecek, çocukların dikkatini odaklama, uygulayıcıyla işbirliği yapma ve kararlılık düzeyini belirleyecek maddeler bulunmaktadır. Bu testler uygulanırken teste tabi tutulan çocukları süreç içinde desteklemeleri ve cesaretlendirmeleri gerekmektedir. Ayrıca çocuktan onu rahatsız eden durumlarda kendini dizginleyebilmesi ve kontrol edebilmesi beklenmektedir. Çalışmanın sonunda bu duygularını kontrol edemeyen çocukların öz düzenleme becerileri düşük; annesi ile etkileşimlerinde birbirlerini kontrol edebilen, sakinleştirebilen çocukların ise öz düzenleme puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Raikes ve arkadaşları, olumsuz etki düzeyini kontrol edemeyen çocukların ileriki okul hayatlarında da öz düzenleme süreçleri ile ilgili sorunlar yaşayabileceklerini vurgulamışlardır.

Arslan (2008), 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili Etimesgut ilçesinde bulunan Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu 7. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığına, öz düzenleme

becerisine ve öz yeterlik inancına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma 3 deney grubu ve 1 kontrol grubundan oluşmaktadır. I. deney grubunda Ayrılıp Birleşme IV tekniği, II. deney grubunda Ayrılıp Birleşme II tekniği, III. deney grubunda Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniği uygulanırken, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. “Başarı Testi”, “Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” ve “Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin öz yeterlik inançları üzerinde olumlu bir etkiye sebep olduğu sonucuna ulaşılırken, öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığı gözlemlenmiştir.

Bierman, Nix, Greenberg, Blair ve Domitrovich (2008), 4 yaşındaki, Head Start okullarında eğitim gören, düşük sosyo-ekonomik düzeyde yaşayan 356 çocukla yaptıkları araştırmada, öz düzenlemenin çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel olarak okula hazır olmaları ile ilişkisini ortaya koymuşlardır. Çocukların yürütücü işlev becerilerinin işleyen bellek boyutu, kelime hatırlama görevi ile ölçülmüştür. Çocuklar bu görevde, gösterilen kelimeler kaldırıldıktan sonra kaç kelime hatırlarsa o kadar puan alabilmektedirler. Çocukların yürütücü işlevlerinin, önleyici kontrol ve işleyen bellek boyutlarının ölçülmesi ise çocuğa bir kere kalem tıklatıldığında kendisinin iki kere, kalem iki kere tıklatıldığında kendisinin bir kere tıklatması istenilerek ölçülmüştür. Çocuklarla bu deneme 16 kere yapıldıktan sonra doğru yapma yüzdesi ile puanlama yapılmıştır. Son olarak çocukların işleyen bellek, önleyici kontrol ve değişimi fark etme becerilerine yönelik olarak Dimensional Change Card Sort testi kullanılmıştır. Bu test verilen yönergeye göre çocukların renk veya şekilleri eşleştirmesi ile gerçekleştirilmiştir. Yürütücü işlevlere ilişkin davranış performanslarının belirlenmesi için çocukların hem motor becerilerini hem de önleyici kontrol düzeylerini ölçmeye de yarayan çizgi üzerinde yürüme görevi kullanılmıştır. Ayrıca çocukların davranış düzenlemelerini görebilmek için ise Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Preschool Self-Regulation Assessment-PSRA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların yaşı ve zekâ puanları sabit tutulduğunda, öz düzenlemelerinin, çocukların okuma yazmaya hazır olmalarını, sosyal davranış becerilerini, dikkatlerini sürdürme ve yönlendirme, işleyen bellek ve önleyici kontrol düzeyleri ile davranış düzenleme ve kendini kontrol edebilme (saldırganlık) düzeylerini pozitif yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Özkan ve Tekkaya (2008), 21 resmi ilköğretim okulundan toplam 1240 öğrenciye dört farklı ölçüm aracı kullandıkları araştırmalarında ilköğretim öğrencilerinin epistemolojik inançları, öz-düzenleme becerileri, öğrenme yaklaşımları ve fen başarıları arasındaki ilişkileri

incelemişlerdir. Öğrencilerin; epistemolojik inançları, benimsenen öğrenme yaklaşımları, öz-düzenleme becerileri ve fen başarıları hakkında veri toplamışlardır. Araştırmacılar MSLQ anketini Türkçeye, Öğrenmede Gündüsel Stratejiler Anketi olarak uyarlamıştır. Araştırmalarının sonucunda, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, öz düzenleme stratejilerinin fen başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin epistemolojik inançlarının öz düzenleme becerilerine etkisi olmadığını ortaya koymuşlardır.

Kochanska, Philibert ve Barry (2009), 25, 38, 52 aylık 89 çocukla yapmış oldukları çalışmada genetik yapının ve anne-çocuk arasındaki bağın, öz düzenleme ile ilişkisini ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Yaşları farklı olan her yaş çocuğun öz düzenleme becerileri farklı görevler verilerek performansa dayalı olarak ölçülmeye çalışılmıştır. Çalışmada, 25 aylık çocukların hazzı erteleme becerileri ve çocukların önleyici kontrolüne ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. 25 aylık çocuklarda kullanılan görevlere ek olarak, 38 aylık çocuklarda hazzı ertelemenin değerlendirilmesi, ses tonunu ayarlayabilme, çaba gerektiren dikkat becerilerini ve motor etkinliğin yavaşlatılmasına yönelik becerileri ölçmek için farklı görevlere yer verilmiştir. 52 aylık çocuklar içinse, 25 ve 38 aylık çocuklarda kullanılan görevlere ek olarak, çocukların hazzı erteleme becerilerine yönelik bir davranışı göstermek ya da göstermemeye dair ve sinyalleri takip etmeye yönelik görevler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, genetik olarak risk altında olmasına rağmen anneleri ile olumlu ve güvenli bağlanma ilişkileri bulunan çocukların, genetik olarak normal olan çocuklarla aynı düzeyde öz düzenleme becerilerini sergiledikleri ortaya koyulmuştur.

Akawi (2010), 3-4 yaş grubundaki 1126 çocuk ile yaptığı çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenlemeleri ile ilköğretime hazır olmaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öz düzenleme becerileri ile ilköğretime hazır olma arasındaki ilişkiyi incelerken de, annelerin eğitim seviyesi, çocukların yaşadığı evin durumu, kardeş sayısı, çocuğun etnik kökeni, ailenin ekonomik durumu, anadili, yaşı ve cinsiyeti gibi farklı değişkenlere bakarak değerlendirmiştir. Çocukların öz düzenlemeleri Head Start programı kapsamında geliştirilen ve sekiz alt testten oluşan sosyal-duygusal gelişimi değerlendirme aracı ile değerlendirilmiştir. Bu alt testler bağımsızlık, işbirliği, sosyal ilişkiler, girişim, öz kontrol, muhalif tutumlar, öz saygı ve problem çözme becerilerini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Araştırmanın sonucunda çocukların öz düzenleme düzeyleri ile ilköğretime hazır olmaları arasında anlamlı bir ilişki ortaya koyulmuştur. Ayrıca öz düzenlemeleri aileleri tarafından

evde desteklenen çocukların ilkokula hazır bulunuşlukta öz düzenlemeleri desteklenmeyenlere göre daha avantajlı oldukları görülmüştür.

Bondurant (2010), boylamsal olarak 36.-54. aydaki 1364 çocuğa yaptığı çalışmasında erken çocukluk döneminde öz düzenlemede sorun yaşayan çocukların sonraki dönemlerdeki akademik başarısızlıklarının nedeninin öz düzenleme olup olmadığını araştırmıştır. Öz düzenlemenin değerlendirilmesinde çocukların uyum, öz kontrol, sabretme, hazzı erteleme ve dikkati odaklama kıstasları ölçülmüştür. 36 aylık çocukların uyum düzeyleri, anne-çocuk arasındaki iletişim ve bağ gözlemlenerek ölçülmüştür. Anneler bu iletişim ve etkileşimi çocuklarının oyuncakları toplarken verdikleri yönergelerle sağlamışlardır. Çocukların davranışları 1-5 arasında bir puan aralığı verilerek değerlendirilmiştir. Öz kontrol düzeylerinin belirlenmesi, çocuklar 36 aylıkken gerçekleştirilmiştir. Bu düzey çocukların ilgi çekici bir oyuncak karşısında davranışlarını kontrol etmelerinin değerlendirilmesi ile belirlenmiştir. Çocukların sabır gösterme düzeyleri, çocuklar 36 ve 54 aylıkken anneleri ile olan etkileşimleri gözlenerek ve değerlendirilerek yapılmıştır. Çocuk 36 ve 54 aylıkken yapılan görevlerde anne ve çocuk bir odada yalnız bırakılarak annesinden çocuğuyla her zamanki gibi 15 dakika boyunca oyun oynaması istenmiştir. Anneden çocuğuyla normalde nasıl oynuyorsa o şekilde oyun oynaması istenmiştir. Bu oyun esnası görüntüleri kaydedilmiş ve uzmanlar tarafından 1-7 puan aralığında değerlendirilmiştir. 36 ve 54 aylardaki çocuklara yapılan bu görevlerin arasındaki tek fark ise 54 aylık çocuk için yapılan gözlem yarı yapılandırılmış bir süreç oluşturulmuştur. Çocuğun rahatsız olabileceği bir durum yaratılarak sabretme düzeyi yine 1-7 puan aralığında değerlendirilmiştir. Çocukların hazzı erteleme düzeylerinin belirlenmesi için de çocukların ilgisini çekecek bir yiyecek kullanılmıştır. Çocuklara bir süre beklerlerse daha çok şekerleme alabilecekleri, fakat beklemezlerse daha az şekerleme verileceği söylenmiştir. Çocukların beklemesi istenen toplam süreye ulaşması ve bu sürenin üzerine çıkması öz düzenlemeye işaret etmektedir. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemde öz düzenleme eksiği olan çocukların, daha sonraki dönemlerde akademik olarak başarısız oldukları ortaya çıkmıştır.

Durksen (2010), çalışmasında 3-5 yaş arası kız çocukların öz düzenlemelerini değerlendirmek için 7 kız çocuğunun aileleri ile görüşülmek ve çocuklarıyla uygulamalar yapmak üzere fiziksel, duygusal, etik, sosyal, problem çözme ve dil olmak üzere altı altı boyuttan oluşan bir durum araştırması yapmıştır. Araştırmasında okul öncesi dönemde kız çocuklarının hangi öz düzenleyici durumlarla karşılaştıklarını gözlemlemiş, zor bir durumla

karşılaştıklarında bu durumu nasıl çözdüklerini ve çocukların kullandıkları öz düzenleme stratejilerini tanımlamak üzere farklı durumları ortaya koymuştur. Çocuklar bu araştırmada ebeveynlerin “yap” ve “yapma” şeklindeki yönergelerine gösterdikleri davranışları kısas alınarak değerlendirilmişlerdir. Araştırma sonucunda, 3 yaşındaki kız çocuklarının deneme yanılma yolu ile 4 yaşındakilere göre daha fazla fiziksel düzenleme gösterdikleri belirlenmiştir. Çocuklardan sadece ikisi (biri diğer arkadaşına yardım etmiştir-diğeri ise karşı karşıya kaldığı azar durumu karşısında arkadaşına gülümsemiştir) etik düzenlemeye dair davranışlar göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre daha sosyal olan çocukların, saldırgan arkadaşlarına göre daha fazla etik düzenleme gösterdikleri belirlenmiştir. Çocuklardan yalnızca ikisinin problem çözme ve sosyal yardım konusunda ısrarcı oldukları belirlenmiştir. Çocuklardan birinin ise, zorlukla karşılaştığında kendi kendine konuşmaya benzer bir şekilde şarkı söylemeye başlamasının fiziksel eylemlerle ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Turan ve Demirel (2010), Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi ilk üç yıl öğrencileriyle (810 öğrenci) betimsel yöntem kullanılarak nicel ve nitel veri toplama yöntemleri ile yaptığı araştırmada, başarı düzeyine göre öz-düzenleyici öğrenme becerilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada “Öz düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” ve “görüşme formu” birlikte kullanılmıştır. Akademik başarı düzeylerini tespit etmek için sınav puanlarının ortalaması kıstas olarak belirlenmiştir. Akademik başarı düzeyleri ile öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri arasında olumlu yönde doğru orantılı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

McCoy ve Raver (2011), Head Start anaokullarına devam eden 97 Afro-Amerikan ve İspanyol aile ve çocukları ile duygu düzenlemeye dair araştırmalar yapmışlardır. Bu çalışmada öğretmenlerin duygularını olumsuz ve olumlu dışa aktarmalarını belirttikleri raporlar düzenlenmiştir. Çocukların duygularını düzenlemeleri ise Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ile ölçülmüştür. Çocukların problem davranışı içselleştirme ve dışavurumlarına ilişkin özellikler ise öğretmen raporları ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin yüksek düzeyde olumsuz duyguları ile çocuklarda görülen fazla içselleştirme davranışının doğru orantılı olduğunu göstermiştir. Çocuğun düşük düzeyde duygu düzenleme becerisine sahip olması ise çocukların içselleştirme düzeyleri ile pozitif yönde ilişkili olarak bulunmuştur. Ayrıca çocukların davranış problemleri göstermesi ile olumsuz duygularını dışa vurmaları arasında doğru orantılı bir ilişkisi olduğu görülmüştür.

Öz düzenleme becerilerinde çocuğun cinsiyetinin yatıştırıcı bir rol oynayacağı ileri sürülmüştür. Araştırma sonuçları ailedeki duygusal durumun ve çocuğun davranış gelişiminde duygularını düzenleme becerisinin önemine vurgu yapmıştır.

Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014), 48-72 aylık çocuklar arasından seçilen 233 çocukla yaptıkları araştırmalarında, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinin (OÖDÖ) Türkiye’de geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasını amaçlamışlardır. İlk olarak ölçeğin uzmanlarca çevirisi yapılmış ve asıl kaynakla metinler arası tutarlılığına bakılmıştır. Ölçekteki görevler ise alanında uzman kişilerce değerlendirilmiştir. Uygulayıcı güvenirliği için araştırmayı yapan kişi ile birlikte bir uzman tarafından eş zamanlı puanlama yapılmıştır. Analizler sonunda ölçeğin iki faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Bu yapı, toplam varyansın %52’sini açıklamıştır. Güvenirlik katsayıları genelde (α) 0.83 ve alt boyutlarda Dikkat/Dürtü Kontrolü için 0.88 ve Olumlu Duygu için 0.80, test-tekrar test güvenirliğine ilişkin korelasyon katsayısı ise 0.86 çıkmıştır. Bu sonuçlar Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinin öz düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Ertürk Kara ve Gönen (2015), 48-72 aylık 120 çocukla, okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek amacıyla araştırmalarını yapmışlardır. Veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Öz düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öz düzenleme puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca abisi veya ablası olan çocukların dikkat dürtü puanlarının daha yüksek, olumlu duygu puanlarının daha düşük, olduğu görülmüştür. 48-60 aylık çocukların olumlu duygu puanlarının 60-72 aylık çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Anne-baba öğrenim durumunun yüksek olduğu çocukların dikkat/dürtü puanlarının yüksek çıktığı fakat baba öğrenim durumu yüksek olanlarda ayrıca olumlu duygu puanlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan ve Şahin Taşkın (2016), ebeveynlerin öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik görüşlerini belirlemek ve öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmek için onları ne kadar desteklediklerine ilişkin bakış açılarını incelemek amacıyla, İstanbul ilinde dördüncü sınıfta öğrenim gören 25 öğrenci velisi ile çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada velilerden alınan bilgiler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış olup araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Velilerden

toplanan bilgiler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular ebeveynlerin çocukların öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde kendilerinin önemli bir rolü olduğunu düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Fakat anne-babalar öz düzenlemeli öğrenme konusunda nasıl destek olunabileceği hakkında ayrıntılı açıklama yapmamışlardır. Araştırmanın sonucu doğrultusunda ebeveynlerin öz-düzenlemeli öğrenmeye ilişkin farkındalıkları ve çocuklarını öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip olma konusunda nasıl desteklemeleri gerektiği hakkında çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Tutkun, Tezel Şahin ve Işıktekiner (2016), çocukların öz düzenleme becerilerini cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve öğrenim durumu bakımından inceledikleri çalışmalarında, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkezinde yer alan, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden dört yaştan 59 ve beş yaştan 67 olmak üzere toplam 126 çocuk ile araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda dört beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerine ilişkin dikkat/dürtü kontrolleri ve olumlu duygu becerileri açısından yüksek bir performans gösterdikleri ortaya koyulmuştur. Çocukların cinsiyetinin öz düzenleme becerilerini etkilediği ve erkek çocukların öz düzenleme becerilerinin kız çocuklarına göre daha düşük olduğu araştırma sonucunda görülmüştür. Ayrıca yaşla birlikte öz düzenleme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların kardeş sayısının öz düzenleme becerilerini etkilediği, iki ve ikiden fazla kardeşi olanların tek çocuklara göre dikkat/dürtü kontrolü becerileri, olumlu duygu becerileri ve öz düzenleme becerilerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda annelerin öğrenim durumlarının çocukların öz düzenleme becerilerinde herhangi bir etkiye neden olmadığı fakat babaların öğrenim durumlarının çocukların olumlu duygu becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kayacan ve Selvi (2017), öz düzenleme faaliyetleri ile zenginleştirilmiş araştırma sorgulamaya dayalı öğretim stratejisinin fen bilgisi öğretmen adaylarının kuvvet ve hareket konusunu kavramsal öğrenmelerine ve akademik öz yeterliklerine etkisini belirlemektir amacıyla yaptıkları araştırmalarında, İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında 3. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 110 öğretmen adayı ile yarı deneysel desenin kullanıldığı nicel bir çalışma yapmışlardır. Veriler, öğretmen adaylarına Kuvvet ve Hareket Kavramsal Değerlendirme Testinin ve Akademik Öz yeterlik Ölçeğinin ön ve son test olarak uygulanması sonucu elde edilmiştir. Çalışma sonucunda öz düzenleme faaliyetleri ile zenginleştirilmiş araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim stratejisinin öğretmen

adaylarının kavramsal öğrenmelerini ve akademik öz yeterliklerini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ay ve Bulut (2017) amacı üst bilişsel sorgulamaya dayalı problem çözme yaklaşımının sınıf öğretmeni adaylarının matematikte öz-düzenleme becerilerine etkisini belirlemek olan araştırmalarında, İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinde sınıf öğretmenliği lisans programı 110 birinci sınıf öğretmen adayı ile ön-test-son-test, deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen yöntemi ile çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Deney grubunda, üst bilişsel sorgulamaya dayalı problem çözme yaklaşımı uygulanırken, kontrol grubunda ise geleneksel problem çözme yaklaşımı uygulanmıştır ve verilerin toplanmasında ölçme aracı olarak, Motivated Strategies For Learning Questionnaire (MSLQ) (Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği) kullanılmıştır. Sonuçlar, üst bilişsel sorgulayıcı problem çözme yaklaşımının öğretmen adaylarının öz-düzenlemeye dayalı öğrenmenin alt bileşenlerinden konu değeri, öğrenme inançlarını kontrol, üst bilişsel öz-düzenleme ve çaba düzenlemesi değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışmada elde edilen tüm bulgular ele alındığında ise üst bilişsel sorgulamaya dayalı problem çözme yaklaşımının öz-düzenleme becerilerinin bazı alt boyutlarında pozitif yönde bir etkisinin olduğu söylenebilmektedir.

Dursun Sürmeli ve Ünver (2017) dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, epistemolojik inançları ve akademik benlik kavramları ile matematik başarıları arasındaki ilişki inceledikleri araştırmalarında, 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul Avrupa yakasında bulunan ortaöğretim kurumlarından seçkisiz küme örnekleme yöntemiyle seçilen liselerde öğrenim gören 630 dokuzuncu sınıf öğrencisi ile araştırmalarını yürütmüşlerdir. Araştırmada öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini ölçmek için Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinde yer alan Öz-düzenleme ve Bilişsel Strateji Kullanımı alt ölçekleri, öğrencilerin epistemolojik inançlarını ölçmek için Matematik Odaklı Epistemolojik İnançlar Ölçeği ve öğrencilerin akademik benlik kavramını ölçmek için Akademik Benlik Kavramı Ölçeği kullanılmıştır ve ölçeklerden elde edilen sonuçlar korelasyon ve çoklu regresyon analiz teknikleri kullanılarak incelenmiştir. Araştırma bulguları, bilişsel strateji kullanımı ve akademik benlik kavramı ile matematik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu, öz-düzenleme ve epistemolojik inançlar ile matematik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur.

Özyürek (2017), çocukların duyguları tanıma durumları ile iki önemli sosyal beceri olan duyguları yönetme becerileri ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaş grubunda 121 çocuğa ve öğretmenlerine Kusche Duygu Envanteri ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Envanteri (OSBED) Öğretmen Formunu kullanmıştır. Sonuç olarak; arkadaşlık becerilerinin kız çocuklarda erkek çocuklardan daha iyi olduğu, çocukların yaşı arttıkça arkadaşlık becerileri ve duyguları yönetme becerilerinin olumlu yönde arttığı, duyguları tanıma durumları ile arkadaşlık becerileri arasında, ayrıca arkadaşlık becerileri ile duyguları yönetme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Çocukların duygusal kavramları tanıma düzeyleri ve duygularını düzenleyebilme (yönetebilme) becerileri arttıkça arkadaşlık becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk, Özyurt, Tufan ve Akay Pekcanlar (2018), amacı dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğundaki duygu düzenleme güçlükleri ve tedavisini gözden geçirmek olan araştırmalarında, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun gençlerin ev, okul ve sosyal işlevselliğini ciddi bir şekilde etkileyen nöro-gelişimsel bir bozukluk olduğu üzerinde durmuşlardır. Ayrıca dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğuna duygu düzenleme güçlüklerinin eşlik etmesinin mevcut durumun daha da kötüye gitmesine sebep olabileceği üzerinde durulmuştur.

Okula Uyum ile ilgili Araştırmalar

Çıkrıkçı (1999) Ankara ilinde çeşitli anaokullarına devam eden 5-6 yaş 72 kız, 78 erkek olmak üzere 150 çocuğa yönelik yaptığı araştırmada çocuklarının okul olgunluğu ve aile tutumu arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Çocukların okul olgunluğunu saptamak için “Metropolitan Olgunluk Testi”, çocukla ailesi hakkında bilgi toplamak için “Kişisel Bilgi Formu”, ana-baba tutumlarını nasıl algıladıklarını belirlemek için “Jackson Aile Tutumları Testi” kullanılmıştır. Metropolitan Olgunluk Testi sonucuna göre, cinsiyet ile aile tutumları ve okul olgunluğu arasında ki ilişki anlamsız bulunurken; ailenin gelir düzeyi ve eğitim seviyesi yükseldikçe çocuk başarısının arttığı ortaya çıkmıştır. Kardeşi olan ve olmayan çocuklar arasında da okul olgunluğu ile ilgili farklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Ladd ve Burgess (1999), yaş ortalaması 5 yaş 7 ay olan 399 anaokulu çocuğu ile anaokulundan, ilköğretim 2. sınıfa kadar, davranışsal özelliklerin çocukların okul ortamındaki uyumlarına etkisini incelenmek için araştırma yapmışlardır. Saldırgan,

çekingen, saldırgan/çekingen şeklinde ayrılan çocuklar, kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. Araştırmada, çocuklar, araştırma boyunca da altı kez, sınıf arkadaşlığı, akranlar tarafından kabul edilme, yalnızlık, akran şiddetine maruz kalma, öğretmen-öğrenci yakınlığı, algılanan akran ilişkileri memnuniyeti ve öğrenci-öğretmen çatışması açısından incelenmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, anasınıfında saldırgan olan çocukların, ilköğretimde de saldırgan davranış gösterme eğilimleri devam etmektedir. Saldırgan, çekingenlik ve saldırgan/çekingenlik davranışları okulda görülen ilişkilerdeki problemlerle ilişkili bulunmuştur. Çekingen çocukların akranlarıyla ortalamadan daha az ilişki kurmalarının yanı sıra öğretmenleriyle daha yakın ilişkiler kurdukları ortaya çıkmıştır. Anaokulu çocuklarının saldırganlık ve çekingenlik ile ilişkili problemleri ilköğretim boyunca devam edebilmektedir. Saldırgan çocukların öğretmen ve arkadaşları ile ilişkisi ileriki zamanlarda da zayıf bulunmuştur. Anaokuluna başlarken ve ilköğretim boyunca saldırgan/çekingen çocukların, saldırgan çocuklara göre akranları tarafından kabul edilmelerinin daha düşük seviyede olduğu ve az sayıda yakın arkadaşına sahip oldukları belirlenmiştir.

Margetts (2002), 212 çocuğun kişisel karakterleri, aile yapıları, okul faktörü, aileye sahip olma ve olmama değişkenleri ile çocuğun okulun ilk yılına hazır olmaları arasındaki ilişkileri araştırmasında konu almıştır. Araştırmanın sonucunda okul geçişlerinde öğrencilerin öğretmenleri tarafından anlaşılmaya ve değer verilmeye ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca okullarda uygulanan hazırlık programlarının uygulanıp uygulanmamasının çocukların karakterleri üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak okula uyumda güçlük çeken çocuklar için farklı fırsatlar ve uyum programları sağlanarak çocukların okula uyumu sağlanabileceği belirtilmiştir. Ayrıca başarılı geçişlerin kısmen geçiş deneyimlerinde ve yeni duruma uyum sağlamada, sosyal yetenek, problem çözme becerisi, kendine güven ve azim, bilgisizliğin bilgisi ve okul hakkında ne yapılacağını bilme konusunda katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2003), 6 yaş grubu çocukları için okul olgunluğu kontrol listesi geliştirmiştir. Bu liste 5,5-6 yaş çocuklarına uygulamıştır ve bu araştırmaya göre, çocukların dikkat süreleri ile okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocukların büyük kas motor, bilişsel ve dil gelişimlerinde kardeş sayısı arttıkça ve doğum sırası yükseldikçe gerileme olduğu tespit edilmiştir. Aileleri yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olan çocukların okul olgunluk düzeylerinin sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerden gelen çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çevresel şartları daha

gelişmiş ortamlarda bulunan çocukların, geliştirilen kontrol listesini daha başarılı bir şekilde tamamladıkları görülmüştür.

Esaspehlivan (2006), İstanbul ilinin 6 ilçesinde bulunan, resmi ve özel ilköğretim birinci sınıfına devam eden, okul öncesi eğitim almış ve okul öncesi eğitim almamış 78 aylık ve 68 aylık 300 çocuk ile yaptığı araştırmasında çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim alan çocukların, okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre okula daha hazır oldukları sonucuna varılmıştır.

Howes ve Pianta (2008), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 45 çocuğun ebeveynlerinin çocuklarının okula hazır bulunuşluğa dair görüşlerini, sosyoekonomik statü ve çocukların hazır bulunuşluk becerileriyle ele alarak incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ebeveynler okula hazır bulunuşluklarında genellikle çocukların akademik olarak seviyelerini kıstas olarak aldıklarını, çok azının ise becerileri kıstas aldığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda okula hazır bulunuşluğun becerilerle ilişkili olduğu buna karşın sosyo-ekonomik statü ile alakalı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bahalı, Tahiroğlu ve Avcı (2009), okul reddi olan çocukların klinik özelliklerini ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları çalışmalarında okul reddi yakınması ile başvuran 55 çocuk ile çalışmışlardır. Çocuk ve ebeveynlerle klinik görüşmeler yapılmıştır ve onlara sosyo-demografik bilgi formu, Ayrılma Anksiyetesi Bozukluğu Belirti Tarama Listesi uygulanmıştır. Okul reddi yakınması ile başvuran çocuklar arasında erkek çocukların oranının daha fazla olduğu; çocukların yaş ortalamasının 9.1 ± 3.0 olduğu; okula başlama geçiş dönemlerinde daha sık görüldüğü; ailenin ilk çocuğunda daha çok rastlandığı; en sık görülen ruhsal bozukluğun ayrılma anksiyetesi bozukluğu olduğu saptanmıştır.

Claes (2010), 5 gruba ayrılmış daha önce okul öncesi kurumlarına devam etmiş 155 okul öncesi dönem çocuğuyla, okul öncesi eğitimin diğer eğitim kademelerinde uyum sürecine etkisini araştırmıştır. Bu araştırmada Ebeveyn ve Aile Katılımlı Okula Uyum Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan ölçek sonuçları doğrultusunda; okul öncesi eğitimi alan çocukların okula uyum ölçeği puanlarının daha önce okul öncesi eğitimi almamış çocuklardan anlamlı derecede pozitif yönde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynler tarafından doldurulan ölçekler sonucunda ise daha önce eğitim almış ve almamış çocukların okula uyum puanlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Önder ve Gülay (2010), okul öncesi dönemde okula uyumun öneminden hareketle, İstanbul ilinde yaşayan, anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubundan 269 çocuk için öğretmenleri

tarafından doldurulan “5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğini Türkçe’ ye uyarlama çalışması yapmışlardır. 1996’da Ladd vd. tarafından geliştirilen bu ölçeğin güvenirlik ve geçerliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Özaslan (2010), proje yaklaşımına dayalı eğitim verilen anasınıflarına devam eden 42 çocukla, çocukların okul olgunluğu seviyesini incelemek amacıyla araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada, çocuk ve ailesi hakkında bilgiler toplamak için “Genel Bilgi Formu”, çocukların okul olgunluğu seviyelerini belirlemek amacıyla “Metropolitan Hazır Bulunuşluk Testi 6. Versiyonu” kullanılmıştır. Proje yaklaşımına dayalı eğitim programı haftada beş gün altı hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; deney ve kontrol grubundaki çocukların, Hikâye Anlama, Matematik Becerileri, Okumaya Hazırlık Becerisi boyutları ve toplam okul olgunluğu açısından son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu fakat ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Gülay’ın (2011) Denizli’nin merkez ilçesinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundan 76 çocuk ile yaptığı araştırmasının amacı, okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile akran ilişkilerinin farklı boyutları arasındaki ilişkiyi o yıl ki eğitim öğretim yılının güz ve bahar dönemlerinde incelemektir. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, Çocuk Davranış Ölçeği ve 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya göre güz döneminden bahar dönemine geçerken artan okula uyumları ile sosyal davranış düzeylerinin doğru orantılı olarak arttığı, saldırganlık, korkulu-kaygılı olma, dışlanma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin azaldığı gözlemlenmiştir. Buna karşın uyum düzeyleri azaldıkça sosyal davranış düzeylerinde de azalma görülmüştür. Ayrıca okula uyum düzeylerinin artmasıyla akran ilişkilerinin de olumlu yönde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gülay (2011) araştırmasında, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerileri ile okula uyum düzeyleri arasındaki etkileşimleri ortaya koyabilmek için Denizli ili merkez ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubundan 140 çocuk ile çalışmıştır. Veri toplama araçları olarak Sosyal Beceri Formu ve 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği

kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, 5-6 yaş grubu çocuklarının sosyal becerilerinin okula uyumu (okulu sevme, okuldan kaçınma, işbirlikli katılım ve kendi kendini yönetme değişkenlerini) etkilediği ortaya çıkmıştır.

Gülay ve Erten (2011), Denizli ili merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden, 5-6 yaş grubundan 99 çocuk ile ilişkisel tarama yöntemiyle yaptıkları araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının akranları tarafından kabul edilme düzeyinin çocuğun okula uyumu üzerindeki etkisini ortaya koymaktadırlar. Akranlar tarafından kabul edilme düzeyini ölçmek için Resimli Sosyometri Ölçeği, okula uyum değişkenlerini belirlemek için 5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Resimli Sosyometri Ölçeği araştırmacılar tarafından çocuklara birebir uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, akranlar tarafından kabul edilme düzeyi ile okula uyum düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Yapılan araştırmaya göre okul öncesi dönemde çocukların akran ilişkilerinin, okula uyum açısından önem taşıdığı ifade edilmiştir.

Erten (2012), okul öncesi eğitim almaya devam eden 175 (91 kız, 84 erkek) çocuk ve 12 anaokulu öğretmeni ile çalışmasını oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, 5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Resimli Sosyometri Ölçeği ve Sosyal Beceri Gözlem Formu kullanılmıştır. Çocukların akran ilişkileri, sosyal düzeyleri, okula uyum düzeylerinin yıl içinde olumlu pozitif yönde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların, dört ölçüm içinde de olumlu sosyal davranış değişkeninin okula uyum düzeyini en yüksek düzeyde yordayan değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tunçeli (2012), araştırmasında anaokuluna devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin okul olgunluğu ile ilişkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği ve Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul olgunluğu ile sosyal beceri düzeyi arasında pozitif yönlü doğru orantılı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Lahav, Apter ve Ratzon (2013), 325 okul öncesi dönem çocuğunun sosyal kişiler arası becerilerinin anaokulu uyumuna etkisini incelemiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin alındığı ölçek kullanılarak çocukların sosyal-kişiler arası becerileri bahar döneminde ölçülmüştür.

Bir sonraki bahar döneminde ebeveynler ve öğretmenler çocukların anaokuluna uyumunu ve çocuğun kendi yaşantısını aklında tutma ve eski öğrenmelerini transfer etme becerilerini ölçmüşlerdir. Okul öncesinde sosyal-kişiler arası becerilerinin okula uyum becerileri ile anlamlı pozitif yönde doğru orantılı, ilkokul transferleri ile ise negatif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocukların, sosyal-kişiler arası becerilerinin ve anaokulu uyumlarının sınıfın fiziksel olarak yeterliliğinden etkilendiği ifade edilmiştir.

Gülay Ogelman, Seçer, Gündoğan ve Bademci'nin (2015), Denizli il merkezinde ilkokul 1. sınıf ve okul öncesi eğitime devam eden 68-72 aylık 64 çocuğa yaptığı araştırmanın amacı, okula uyum ve öğretmenleriyle ilişkilerinin karşılaştırılmasıdır. Araştırmada verilere ulaşma araçları olarak Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği ve Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlara göre işbirlikli katılım, kendi kendini yönetme, okuldan kaçınma, okulu sevme gibi çocukların okula uyum değişkenlerinde sınıf türü açısından anlamlı düzeyde farklılık bulunamamışken, öğretmen-çocuk ilişkileri açısından ise iki grup arasında da farklılık bulunmuştur. Öğretmene yakınlık, bağlılık ve genel öğretmen-çocuk ilişkisi açısından anasınıflarına devam eden çocukların ilkokul 1. sınıfa devam eden akranlarına göre daha yüksek puanlar aldıkları, öğretmenle çatışma değişkeninde ise 1. sınıfa devam eden çocukların, diğer gruptaki akranlarına göre daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür.

Kaya ve Akgün (2016), okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyi ile mizaç, özsaygı, cinsiyet, yaş, okula devam durumu, kardeşi olup olmama durumu değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yaptığı araştırmalarında, Okul Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği, Cassidy Kukla Görüşme Formu ve Demografik Bilgi Formunu kullanmışlardır. Araştırmada 2013-2014 eğitim öğretim yılında Ankara-Çankaya'da bir bağımsız anaokulunda eğitimine devam eden 48-72 aylık 200 çocuk ile çalışmışlardır. Araştırmada betimsel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okula uyum ölçeği alt boyutlarında, cinsiyet, yaş ve okula devam süresi değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunduğu ortaya çıkmıştır. Fakat kardeşi olup-olmama değişkeni ile ilgili anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Okul öncesi dönem çocukların çocuklar için kısa mizaç ölçeği alt boyutlarından ritmiklik alt boyutu ile okula uyum ölçeği kendi kendini yönetme alt boyutu arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Okul öncesi dönem çocukların genel özsaygı düzeyi puanları

ile okula uyum ölçeği kendi kendini yönetme alt boyutu puanları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

Uysal, Aydos ve Akman (2016), okul öncesi dönem çocuklarının sınıfa uyumlarını çocukların yaşı, cinsiyeti, öğretmenlerin öğrenim düzeyi ve mesleki deneyim süreleri açısından değerlendirmek amacıyla araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada veri toplama araçları olarak Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi (Teacher Observation of Classroom Adaptation– Checklist) ve Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Devlete bağlı ve özel okul öncesi eğitim kurumlarından da öğretmenlik yapan 122 kişiden veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocukların Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin alt boyutlarından almış oldukları puanların, cinsiyet değişkeni ile ilişkisine bakıldığında prososyal davranışlar açısından kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Konsantrasyon problemleri ve davranış problemleri açısından gruplar arasında kız çocukların lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların yaş değişkeni ile ilişkisini incelemek amacıyla yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin alt boyutları öğretmenlerin öğrenim düzeyi ve mesleki deneyim süresi değişkenlerine göre yapılan analizler sonucunda ise prososyal davranışlar alt boyutu için yüksek lisans derecesine sahip öğretmenin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin deneyimlerine dair yapılan analiz sonucunda konsantrasyon problemleri, davranış problemleri ve prososyal davranışlar açısından 10-15 yıldır mesleğini yapan öğretmenlerin aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Gündüz ve Özarslan (2017), birinci sınıfta öğrenim gören farklı yaş kategorilerindeki (60-71 ay ve 72-84 ay) öğrencilerin, akademik olgunluk düzeylerinin ve okullarda yaşanan uyum sorunlarının belirlenmesini amaçladığı, çalışma grubunu Tekirdağ ili merkez ilçesinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ilkokula yeni başlamış 60-71 ve 72-84 ay yaş aralığında 32 birinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin eğitim-öğretiminde görevli, 135 birinci sınıf öğretmenin oluşturduğu araştırmalarında, nicel araştırma tarama modeli kullanılmış olup, araştırmacılar verileri iki farklı form kullanılarak elde etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre: 60-71 ay yaş aralığındaki çocukların okul olgunluğuna ulaşmadıkları, ancak 72-84 ay yaş aralığındaki çocukların okula akademik olarak hazır oldukları, 60-71 yaş aralığındaki çocukların okula uyumlarını olumsuz etkileyebilecek kimi davranışları sık sık, kimilerini de ara sıra yaşadıkları görülmüştür.

Canbulat (2017), 4+4+4 bilinen yeni eğitim sistemiyle bazı becerilerde birbirinden geride kalacakları iddia edilen öğrencilerin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerini incelediği araştırmasında, tarama modelini kullanmış ve çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılı İzmir ili Buca ilçesinde çalışan 18 sınıf öğretmenin 440 ilkokul birinci sınıf öğrencisinden oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, “Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği” ve “Okula Hazır Bulunuşluk Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinde anlamlı fark gözlemlenmemiştir. Buna rağmen yaş ve okul öncesine gidip-gitmeme değişkenlerine göre okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında okul öncesine gidenler ve yaşı büyük olanlar lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

Mercan Uzun ve Alat (2017), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-69 aylık çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin artırılması için hazırlanan “Okula Hazırız” adlı eğitim programının etkisi değerlendirdikleri çalışmalarında, deney grubunda yer alan çocuklara 6 hafta boyunca haftada dört gün olmak üzere 24 etkinlikten oluşan “Okula Hazırız” eğitim programını uygulamışlardır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu ve Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi, verilerinin analizinde ise SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerindeki değişkenliği açıklama miktarını ortaya koymak için çoklu doğrusal regresyon analizi tekniği ve çocukların ön testlerden, son testlerden ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanların karşılaştırılabilmesi için de ilişkisiz örneklem t testi ve tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla hazırlanan “Okula Hazırız” eğitim programının, öğrencilerin ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisi incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini anlamlı derecede artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini anlamlı olarak etkileyen değişkenlerin, anne eğitim düzeyi, çocuğun kronolojik yaşı ve ailenin gelir düzeyi olduğu saptanmıştır.

Bağçeli (2018), anaokullarında görev yapan öğretmenlerin ve bu kurumlarda öğrenim görmekte olan çocukların annelerinin, çocuklarının okula uyum süreçleri ile ilgili görüşlerini değerlendirmeyi amaçladığı çalışmada, Bursa ilinde dört resmi anaokulunda görev yapmakta olan 39 öğretmen ve bu anaokullarında öğrenim görmekte olan 142 çocuğun

annesine, çocukların öğretmenlerinin ve annelerinin okula uyum sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak hazırlanan iki anket formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ilk başlarda çocuklarını okula anne-baba beraber bıraktıkları, çocuklarını özellikle ilk hafta bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda üç yaş grubu çocukların, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların ve ilk çocukların daha fazla uyum sorunu yaşadıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca araştırma katılan öğretmenler okula uyum sürecinde en çok tercih ettikleri etkinliklerin öncelikle oyun etkinlikleri olduğunu da belirtmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme ve veri toplama araçları üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile okula uyumu arasındaki ilişkinin karşılaştırmalı olarak incelendiği bu araştırma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2012, s. 77).

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklar oluşturmaktadır. Ankara ili Yenimahalle ilçesinin anasınıflarına ve anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocukların toplam sayısı yaklaşık 6600'dür.

Örneklemenin uygulama işlemi; resmi ilköğretim okullarının anasınıfları ve bağımsız anaokulları tamamında olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden kotalı örnekleme yöntemine uygun olarak resmi ve özel anasınıfı bazında büyüklükleriyle orantılı olarak

uygulanmıştır. Kotanın belirlenmesinde kullanılan anaokulu-anasınıfı sayıları ve toplam mevcutları T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ankara-Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden temin edilmiştir.

Kotalı örneklemede kullanılacak kitleden (N: 6600) örnekleme formülü kullanılarak aşağıda belirtilen formül aracılığı ile minimum örneklem büyüklüğü 344 olarak hesaplanmıştır.

Örneklem büyüklüğünü belirlemek için;

$$n_0 = t^2 pq / d^2$$

$n = n_0 / (1 + (n_0 / N))$ formülü kullanılmıştır. Formüllerde;

N: Kitlede öngörülen toplam öğrenci sayısı (6600)

n: Belirlenen kota (344)

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (0.5)

q: p+q toplamı her zaman 1' vermelidir.

t: t tablosundan bulunan teorik değer (1.96)

d: 0.1

Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan okulların basit rastgele olarak belirlenmesinin ardından, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden belirtilen okullarda araştırmanın sürdürülebilmesi hususunda gerekli izinler alınmıştır.

Gerekli izinlerin alınması ardından, araştırma yapılacak kurumlarla iletişime geçilerek, veri toplama işlemine başlanmıştır. Bu amaçla çocuklar ile ilgili bilgileri elde etmek için hazırlanan ve öğretmenlerin bilgilerine başvurularak doldurulan “Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu”, “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)” ve “5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği” sınıf öğretmenlerine iletilmiştir. Anketlerin dağıtılmasının ardından geriye dönen ve değerlendirmeye uygun olan 350 adet “Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu” anketi, 350 adet “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)” ve 350 adet “5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği”, toplamda 1050 anket formu istatistiksel analiz için değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan 350 çocuğun kişisel ve anne-baba demografik özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 3'te ve Tablo 4'te kategorize edilmiş bir şekilde yer almaktadır.

Tablo 3

Çocuklara İlişkin Kişisel Demografik Özellikler

Değişkenler		N	%
Çocuğun Yaşı	48-60 ay	86	24,6
	60-72 ay	264	75,4
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	166	47,4
	Erkek	184	52,6
Çocuğun Kendisi Dâhil Kardeş Sayısı	Tek çocuk	116	33,1
	2 kardeş	176	50,3
	3 ve fazlası kardeş	58	16,6
Çocuğun Doğum Sırası	İlk çocuk	193	55,1
	İkiz	12	3,4
	Ortanca ve ortancalardan biri	45	12,9
	Son çocuk	100	28,6
Tanısı Konulmuş Gelişimsel Sorunu	Var	5	1,4
	Yok	345	98,6
Geçirdiği Önemli Bir Kaza, Ameliyat veya Ciddi Bir Hastalık	Var	16	4,6
	Yok	334	95,4
Sürekli Kullandığı İlaç	Var	10	2,9
	Yok	340	97,1
Çocuğun Devam Ettiği Okul Öncesi Kurumundaki Yılı	Bir	231	66,0
	İki	99	28,3
	Üç	20	5,7
Çocuğun Devam Ettiği Okul Öncesi Kurum	MEB İlköğretim Anasınıfı	132	37,7
	MEB Bağımsız Anaokulu	218	62,3

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen çocukların yaş aralığına bakıldığında, çocukların %24,6'sı 48-60 ay arası yaşta iken, %75,4'ü 60-72 ay arası yaşıdır.

Çocukların cinsiyet dağılımlarına bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların %47,4'ü kız iken, %52,6'sı erkektir.

Kendisi dâhil kardeş sayısına bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların %33,1'i tek çocuk, %50,3'ü iki kardeş ve %16,6'sı üç kardeş ve daha fazla kardeşdir.

Doğum sırasına bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların %55,1'i ilk çocuk, %3,4'ü ikiz, %12,9'sı ortanca veya ortancalardan biri, %28,6'sı son çocuktur.

Tanısı konulmuş bir gelişimsel sorunu olup olmadığına bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların %1,4'ünde gelişimsel bir sorun varken, %98,6'sında gelişimsel bir sorun yoktur. Gelişimsel sorunu olan çocuklara baktığımızda bu çocukların birinde (%0,28) dil ve konuşma bozukluğu, ikisinde (%0,56) hem işitme hem de dil ve konuşma bozukluğu, birinde (%0,28) gelişim geriliği, birinde (%0,28) de otizm olduğu yapılan kişisel bilgi formu ile ortaya çıkmıştır.

Geçirdiği önemli bir kaza, ameliyat veya hastalık olup olmadığına bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların %4,6'sında geçirdiği önemli bir kaza, ameliyat veya hastalık varken, %95,4'ünde geçirdiği önemli bir kaza, ameliyat veya hastalık yoktur. Ayrıca önemli bir kaza ameliyat veya hastalık geçiren çocuklardan birinin (%0,29) kalbinin delik olduğu, birinin (%0,29) trafik kazası sonucunda ağız ve ağız içi hasarı olduğu, ikisinin (%0,58) göz ameliyatı olduğu, birinin (%0,29) küçükken pil yuttuğu, birinin (%0,29) apandisit ameliyatı olduğu, birinin (%0,29) kol kırığı için ameliyat olduğu, birinin (%0,29) kulak ameliyatı olduğu, ikisinin (%0,58) böbrek hastası olduğu, birinin (%0,29) ateşli havale geçirdiği, birinin (%0,29) bademcik ameliyatı olduğu, birinin (%0,29) epilepsi hastası olduğu, birinin (%0,29) fenilketonüri hastası olduğu, birinin (%0,29) burun ameliyatı olduğu, birinin (%0,29) bağırsak ameliyatı olduğu yapılan kişisel bilgi formu sonucunda ortaya çıkmıştır.

Sürekli kullanması gereken ilaçların olup olmadığına bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların %2,9'unun sürekli kullanması gereken ilaçlar varken, %97,1'inin sürekli kullanması gereken ilaçları yoktur. Ayrıca sürekli kullanması gereken ilacı olan çocuklardan beşinin (%1,45) alerjik astım hastalığının olduğu ve bu sebeple astım ilacı kullandıkları, birinin (%0,29) kalbi delik olduğu için ilaç kullandığı, birinin (%0,29) 3. derecede böbrek reflüsü olduğu ve reflü ilacı kullandığı, birinin (%0,29) epilepsi hastası olduğu için epilepsi ilacı kullandığı, birinin (%0,29) fenilketonüri hastası olduğu için fenilketonüri ilacı kullandığı, birinin de (%0,29) bağırsak ameliyatı olduğu için bağırsak ilacı kullandığı bilgilerine yapılan kişisel bilgi formu sonucunda ulaşılmıştır.

Son altı aydır sürekli olarak kullandığı bir cihaz veya alet olup olmadığına, araştırmaya katılan çocukların %2,9'u son altı aydır sürekli olarak bir cihaz veya alet

kullanırken, %97,1'i son altı aydır sürekli olarak bir cihaz veya alet kullanmamaktadır. Ayrıca son altı aydır sürekli olarak bir cihaz veya alet kullanan çocuklardan yedisinin (%2,03) gözlük, birinin (%0,29) işitme cihazı, birinin (%0,29) diş yer tutucusu, birinin (%0,29) sonda kullandığı kişisel bilgi formu sonucunda ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi kurumundaki yıla bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların %66'sının birinci yılı, %28,3'ünün ikinci yılı, %5,7'sinin üçüncü yılıdır.

Devam edilen okul öncesi eğitim kurumunun türüne bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların %37,7'si MEB İlköğretim Anasınıflarına, %62,3'ü MEB Bağımsız Anaokuluna gitmektedir.

Tablo 4

Anne-Babalara İlişkin Demografik Özellikler

Değişkenler		N	%	Değişkenler		N	%
Anne Yaşı	25 yaş ve altı	21	6,1	Baba Yaşı	21-25 yaş arası	10	2,9
	26-30 yaş arası	101	28,9		26-30 yaş arası	63	18,0
	31-35 yaş arası	134	38,3		31-35 yaş arası	126	36,0
	36-40 yaş arası	70	20,0		36-40 yaş arası	96	27,4
	41 yaş ve üstü	124	6,9		41 yaş ve üstü	55	15,7
Annenin Öğrenim Durumu	Okur-yazar-ilkokul mezunu	56	16,0	Babanın Öğrenim Durumu	Okur-yazar-ilkokul mezunu	32	9,1
		42	12,0			40	11,4
	Ortaokul mezunu	119	34,0		Ortaokul mezunu	126	36,0
	Lise mezunu	133	38,0		Lise mezunu	152	43,4
	Üniversite mezunu				Üniversite mezunu		
Annenin Mesleği	Çalışmıyor	204	58,3	Babanın Mesleği	Çalışmıyor	6	1,7
	Memur	16	4,6		İşçi	26	7,4
	Serbest meslek	45	12,9		Memur	35	10,0
	Profesyonel meslek	85	24,3		Serbest meslek	167	47,7
					Profesyonel meslek	116	33,1
Aile Tipi	Çekirdek aile	306	87,4	Aile Durumu	Birlikte yaşıyor	332	94,9
	Geniş aile	26	7,4		Boşanmış	18	5,1
	Parçalanmış aile	18	5,1				

Tablo 4 incelendiğinde aile durumuna bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların %94,9'unun ebeveynleri birlikte, %5,1'inin ebeveynleri ise ayrıdır.

Annelerin yaşına bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların annelerinin %6,1'inin 25 yaş ve altında, %28,9'unun 26-30 yaş arasında, %38,3'ünün 31-35 yaş arasında, %20'sinin 36-40 yaş arasında, %6,9'unun 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Annelerin öğrenim durumuna bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların annelerinin %16'sı okur-yazar-ilkokul mezunu, %12'si ortaokul mezunu, %34'ü lise mezunu, %38'i üniversite mezunudur.

Annelerin mesleğine bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların annelerinin %58,3'ü çalışmamakta, %4,6'sı memur olmakta, %12,9'u serbest meslek, %24,3'ü profesyonel meslek yapmaktadır.

Aile tipine bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların %87,4'ü çekirdek aileye, %7,4'ü geniş aileye ve %5,1'i parçalanmış aileye sahiptir.

Babalarının yaşına bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların babalarının %2,9'unun 21-25 yaş arasında, %18'inin 26-30 yaş arasında, %36'sının 31-35 yaş arasında, %27,4'ünün 36-40 yaş arasında, %15,7'sinin 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Babaların öğrenim durumuna bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların babalarının %9'1'i okur-yazar-ilkokul mezunu, %11'4'ü ortaokul mezunu, %36'sı lise mezunu, %43,4'ü üniversite mezunudur.

Babalarının mesleğine bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların babalarının %1,7'si çalışmamakta, %7,4'ü işçi olmakta, %10'u memur olmakta, %47,7'si serbest meslek, %33,1'i profesyonel meslek yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların demografik bilgilerini elde etmek amacıyla hazırlanan “Çocuklar için Genel Bilgi Formu” (EK 1), çocukların öz düzenleme becerilerinin belirlenmesi için “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)” (EK 2) ve çocukların okula uyum düzeylerinin belirlenmesi için “5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği” (EK 4) kullanılmıştır.

Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu

Araştırmada veri toplama aracı olarak, çocukların demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların öğretmenleri tarafından yanıtlanmıştır. Formda çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi kurumundaki yılı, devam ettiği okul öncesi kurumunun türü, var olabilecek gelişimsel sorunu, geçirdiği kaza, ameliyat, ciddi bir hastalığı olup olmadığı, sürekli kullandığı bir ilaç olup olmadığı ve herhangi bir cihaz kullanıp kullanmadığı ile ilgili bilgileri içeren sorulara yer verilmiştir. Ayrıca çocuğun aile durumu ve aile tipi, ebeveynlerin yaşı, öğrenim durumu, mesleği ile ilgili bilgilerin sorulduğu sorulardan oluşmaktadır. Bu formda toplam 18 madde bulunmaktadır. Çocuklar İçin Genel Bilgi Formunda yer alan tüm bu maddeler öğretmenlerin yazılı olarak dolduracağı ve işaretleyeceği şekilde düzenlenmiştir.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (Child Behavior Rating Scale-CBRS) 1990 yılında Bronson, Goodson, Layzer ve Love tarafından 3-6 yaş çocukların öz-düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Gözleme dayalı bir değerlendirme aracı olan ÇODDÖ, öğretmenlerin, çocuklarını, sınıf ortamında davranış düzenleme ve sosyal becerileri açısından değerlendirdiği bir ölçektir. Çocukların plan yapma, verilen görevi ya da başladığı işi tamamlama, işbirliği yapma, arkadaşları ile birlikte çalışma, organize olma ve çevreye uygun davranışlar sergileme gibi davranışları sınıf içinde çocuklarıyla sürekli etkileşim içinde olan öğretmenleri tarafından değerlendirir (Sezgin & Demiriz, 2016, s. 705).

Ölçek, toplam 17 maddeden oluşan “Davranış Düzenleme Boyutu” ve “Sosyal Beceri Alt Boyutu” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Davranış düzenleme alt boyutunda, dikkat (görevine odaklanır, görevi bitmeden ayrılmaz), önleyici kontrol (öğrenme görevlerini bir iki basamakta tamamlar), çalışan bellek (kurallara uyar, talimatları takip eder) alanlarını değerlendiren 10 madde bulunmaktadır. Sosyal beceri alt boyutu, verilen yönergeye uyma, işbirliği, sırasını bekleme, diğer çocuklara sözel ya da fiziksel şiddet kullanma gibi çocukların arkadaşları ile olan, onların sosyal becerilerini ölçen 7 maddeden oluşmaktadır. ÇODDÖ, davranışların sıklığına göre (1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Sıklıkla/Çoğunlukla, 5-Her zaman) puanlanarak değerlendirilmektedir. Ölçekte yer alan

12. ve 13. maddeler ise ters puanlandırılarak kodlanmaktadır (Sezgin & Demiriz, 2016, s. 705).

Ölçeğe ait veriler incelendiğinde, davranış düzenleme alt boyutundaki 10 madde için faktör analizinin 0.60-0.80 arasında, sosyal beceri alt boyutundaki 7 madde için faktör analizinin 0.60-0.80 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. 17 maddelik ölçek üzerinde yapılan iç tutarlık güvenirliği analizinde cronbachalpha (α) katsayısının 0.89 ve 0.95 olduğu görülmüştür. Değerlendirme aracının test tekrar test güvenirliği 0.67 olarak bulunmuştur. ÇODDÖ'nin farklı ülkelerde yaygın bir şekilde kullanıldığı yapılan araştırmalarda görülmektedir. Bu araştırmalar incelendiğinde, ölçeğin faktör analizi ve geçerlik-güvenirliğine ilişkin güçlü sonuçlar elde edilmiştir (Cadima, Gamelas, McClelland & Peixoto; McClelland; McClelland & Morrison; von Suchodoletz, Gestsdottir, Wanless, McClelland, Birgisdottir, Gunzenhauser & Ragnarsdottir'den aktaran Sezgin & Demiriz, 2016, s. 705).

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (Child Behavior Rating Scale-CBRS)'nin, Türkçe'ye uyarlanması ve geçerlilik ve güvenirlik çalışması Sezgin ve Demiriz tarafından 2016 yılında yapılmıştır. ÇODDÖ'nün uyarlanma sürecinde ilk olarak ölçekteki İngilizce maddeler, İngilizce bilen iki dil uzmanı ve araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra çeviriler her iki dili iyi bilen iki dil uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir ve çevirilerin tutarlılıkları ve anlamca uyumları karşılaştırılmıştır. İngilizce ve Türkçe anlam benzerlikleri tekrar incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçeğe son hali verilmiştir. İngilizce dil uzmanları ve alanda uzman akademisyenlerce Türkçe ve İngilizce formun uyuştukları kabul edilmiştir. Çevrilen Türkçe ölçek, uzman görüşü almak üzere 11 akademisyene verilmiştir. Uzmanlarca kapsam geçerlik indeksleri ve kapsam geçerlik oranları incelenmiştir (Sezgin & Demiriz, 2016, s. 706). Sezgin ve Demiriz'in yaptığı araştırmada veriler okul öncesi kurumuna devam eden 36-72 ay arası 591 çocuktan alınmıştır. Geçerlik analizi için kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüt-bağımlı geçerliği ele alınmıştır. 17 madde ve 2 faktörden meydana gelen modelin yapı geçerliğini incelemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçek kabul edilebilir düzeyde uyumlu olarak sonuç vermiştir (Uyum İndeksi (χ^2)=1160.67, χ^2 /serbestlik derecesi (sd)=4.88, Yaklaşık Hataların Ortalama Karakökü (RMSEA)=0.09, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)=0.97, Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)=0.97, Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI)=0.96 ve Fazlalık Uyum İndeksi (IFI)=0.97). Cronbach Alfa değerleri, madde-

toplam puan korelasyonları, %27'lik alt-üst değerler arası farklılık ve test-tekrar test güvenilirliği hesaplanarak güvenilirlik analizi yapılmıştır. Madde-toplam puan korelasyonları 0.56 ile 0.87 arasında, %27'lik alt-üst değerler arasındaki farklara ilişkin t değerleri 11.8 ile 43.9 arasında ortaya çıkmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, 0.84-0.96 arasında bulunmuştur. Araştırma sonucunda ölçeğin Türkçe formunun okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu görülmüştür (Sezgin & Demiriz, 2016, s. 702).

5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği

Orijinal ölçek, 27 maddeden ve “okulu sevme” alt ölçeği, “işbirlikli katılım” alt ölçeği, “okuldan kaçınma” alt ölçeği ve “kendi kendini yönetme” alt ölçeği olmak üzere 4 alt ölçekten oluşmaktadır. Okulu sevme alt ölçeği 5 maddeden oluşmakta ve çocuğun okulu ne kadar sevdiği hakkındaki öğretmen görüşlerini ölçmektedir. İşbirlikli katılım alt ölçeği 8 maddeden oluşmakta, çocuğun öğretmenin otoritesini, sınıf kurallarını ve sorumluluklarını ne kadar yerine getirdiğini belirtmektedir. Okuldan kaçınma alt ölçeği 5 maddeden oluşmakta ve çocuğun sınıf ortamından kaçınma eğilimiyle ilgili öğretmen görüşlerini göstermektedir. Kendi kendini yönetme alt ölçeğinde 9 madde bulunmaktadır ve çocuğun sınıf içindeki bağımsız ve benmerkezci davranışlarını bu alt ölçekte belirlemek mümkün olmaktadır. Ölçekteki her madde “Uygun Değil”, “Uygun” ve “Tamamen Uygun” görüşleri ile değerlendirilmektedir (Önder & Gülay, 2010, s. 2012-2014).

Ladd, Kochenfender ve Coleman tarafından 1996 yılında geliştirilen Okul Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği'nin (The Teacher Rating Scale of School Adjustment for 5-6 Years of Children), Önder ve Gülay tarafından 2010 yılında geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve ölçek Türkçeye uyarlanmıştır. Öncelikle 5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, hem İngilizcesi hem de Türkçesi iyi olan, konunun uzmanı 2 kişi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Hem orijinal ölçek hem de Türkçeye çevrilmiş ölçek bir araya getirilerek karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapılırken dil kurallarına ve kültürel anlama dikkat edilerek düzenlemeler yapılmıştır. İyi derecede hem İngilizce hem de Türkçe bilen diğer iki kişiden bağımsız başka bir uzman tarafından çevrilen Türkçe form, geri çeviri yöntemiyle tekrar İngilizceye çevrilmiştir ve ölçeklerin tutarlılığı karşılaştırılmıştır. İki formun birbiriyle uyumlu olduğu belirlenmiş ve son düzenlemeler yapılmıştır. 25 sınıf

öğretmeni, 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğini çocuklarla ilgili eğitim öğretim yılı başından itibaren edindikleri gözlemlerden yola çıkarak değerlendirmişlerdir (Önder & Gülay, 2010, s. 213). Araştırmada verilerin analizi, SPSS 13.0 paket programı ile yapılmıştır. Kişisel bilgi formundaki bilgilerin yüzde dağılımları ve frekansı hesaplanırken, test- tekrar test güvenirliği Pearson Momentler çarpımı korelasyon tekniği ile, ölçeğin iç güvenirliğini oluşturan maddeler arasındaki bağlantı ise Cronbach Alpha tekniğiyle hesaplanmıştır. Geçerlik ölçütünü tespit etmek için ise madde analizi yapılmıştır. Hesaplamalar sonucunda ilişkinin yeterli düzeyde olduğu kabul edilmiştir ve ölçeğin Türkçe formunun iç güvenirliğe (tutarlılığa) sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Cronbach Alpha: .70, $p < .01$). Ayrıca ölçeğin Orijinal ve Türkçe formunda alt ölçekler için hesaplanan Cronbach Alpha değerleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe formunun zamanla değişebilirdik düzeyini tespit etmek için test tekrar test tekniği kullanılmıştır. Ölçek 2 hafta arayla 1'er kez çalışma grubundan tesadüfi olarak seçilen 30 kişilik gruba uygulanmış ve iki uygulama arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği ile değerlendirilmiştir. Test Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonuçlarına göre 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin zamana karşı değişmezliğinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Türkçe formun görünüm geçerliği 3 uzman tarafından incelenmiştir ve uygun bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin yapısal geçerliği madde analizi yapılarak belirlenmiştir. Ölçeğin yapısına uymayan iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu ölçeğin ölçtüğü boyutları ve görevleri ölçen başka bir Türkçe ölçek bulunamadığından kriter geçerliği test edilememiştir. Alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayılarının yüksek oluşu (0.67-0.84 arasında) alt ölçeklerin de kendi aralarında tutarlı olduğunu göstermektedir (Önder & Gülay, 2010, s. 213-220). 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapıldıktan sonra birçok araştırmada ölçme aracı olarak kullanılmıştır (Gülay, 2011; Gülay Ogelman & Erten, 2013; Kaya & Akgün, 2016).

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının örnekleme uygulanmasına ilişkin gerekli izinler, ölçeklerin Türkçeye uyarlamasını ve geçerlilik-güvenirlik çalışmalarını yapmış kişilerden alınmıştır. Uygulama yapılacak okullar belirlenmiş ve Milli Eğitim Bakanlığından okullarda uygulama yapılabileceğine dair izin alınmıştır. Uygulama yapılacak olan okul yetkilileri ile görüşülüp uygun gün ve tarih belirlendikten sonra uygulamayı gerçekleştirmek

üzere belirlenen okullara gidilmiştir. Gidilen her okulda öğretmenler ile görüşerek ölçekler uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, araştırmaya katılan çocukların “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeğinin” davranış düzenleme ve sosyal beceri alt boyutları ile “5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Değerlendirme Ölçeğinin” okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme boyutları farklı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız değişkenin kategori sayısına bağlı olarak t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile SPSS 24 paket programında incelenmiştir. Anlamlı çıkan farklılıklarda ayrıca grup farklılıklarının tespit edilmesi amacıyla Tukey HSD testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Yapılan istatistiklerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

Varyans analizi ve t testi yapılabilmesi için bağımsız değişkenlerdeki kategori sayısının birbirine yakın olması gerekmektedir. Bu nedenle bazı kategorilerdeki düşük sayıda olan frekans değerleri diğer kategoriler ile birleştirilmiştir. Çocuğun kendisi dâhil kardeş sayısına bakıldığında 4 kardeş ve fazlası sayıda kardeşe sahip olan çocukların sayısı 5’ten daha az olduğu için bu kategori 3 kardeş ile birleştirilmiş ve üç kardeş ve daha fazlası olarak ele alınmıştır. Çocuğun aile durumuna bakıldığında annesi sağ-babası ölü veya babası sağ-annesi ölü olan çocuk bulunmamaktadır. Bu sebeple bu iki kategori değerlendirmeye dâhil edilmemiştir. Annenin yaşına bakıldığında 20 yaş altı kategorisinde 5 kişi altında anne olduğu için bu kategori 21-25 yaş kategorisi ile birleştirilmiş ve 25 yaş ve altı olarak yeni bir kategori elde edilmiştir. Baba yaşına bakıldığında 20 yaş ve altı kategorisinde bir baba olmadığı için araştırma yapılırken bu kategori göz önüne alınmamıştır. Elde edilen bulgular dâhilinde anne ve baba mesleği kategorize edilmiştir. Anne mesleği çalışmıyor, memur, serbest meslek ve profesyonel meslek olmak üzere 4 grupta toplanmıştır. Baba mesleği ise çalışmıyor, işçi, memur, serbest meslek ve profesyonel meslek olarak 5 grupta ele alınmıştır. Analizler öncesinde kayıp verilerin olup olmadığını tespit etmek için veri setinde kayıp değer ve uç değer incelemesi yapılmıştır. Herhangi bir kayıp değere rastlanmamıştır. Uç değer incelemesinde ise normalliği bozabilecek bazı uç değerler kendilerine yakın olan değerlere dâhil edilmiştir. Böylece bu değerlerin analizler üzerinde oluşabilecek olumsuz etkileri ortadan kaldırılmıştır.

Diğer bir varsayım olan normallik varsayımı da incelemeye alınmıştır. Örneklem büyüklüğünün 350 olması sebebiyle Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Ayrıca dağılıma ait çarpıklık ve basıklık değeri de incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 5’de belirtilmiştir.

Tablo 5

Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Kolmogorov-Smirnova	
	İstatistik	P
Davranış Düzenleme Boyutu	0,142	0,000
Sosyal Beceri Boyutu	0,158	0,000
Okulu Sevme Boyutu	0,347	0,000
İşbirlikli Katılım Boyutu	0,206	0,000
Okuldan Kaçınma Boyutu	0,294	0,000
Kendi Kendini Yönetme Boyutu	0,195	0,000

Tablo 5 incelendiğinde, Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının anlamlı bir sonuç doğurduğu görülmektedir. Bu durum dağılımın normal olmadığına işaret etmektedir. Ancak bu sonuçlar örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir. Böylece analiz sonucunda yanlış sonuçlar verebilmektedir. Bu sebeple dağılımın normalliğine karar vermede son test çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır.

Tablo 6

Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	N	Çarpıklık	Basıklık
Davranış Düzenleme Boyutu	350	-0,797	-0,553
Sosyal Beceri Boyutu	350	0,207	-0,548
Okulu Sevme Boyutu	350	1,055	-1,320
İşbirlikli Katılım Boyutu	350	0,259	-1,070
Okuldan Kaçınma Boyutu	350	1,206	-1,579
Kendi Kendini Yönetme Boyutu	350	0,006	-0,790

Tablo 6 incelendiğinde, her bir değişkene ait çarpıklık ve basıklık değerinin -2 ve +2 arasında olduğu görülmektedir. Bu analiz sonucunda değişkenlerin normal dağıldığını ve parametrik testlerin uygulanabileceği sonucuna ulaşılmaktadır (George & Mallery, 2003).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yanıt vermek için toplanan verilerin analizlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Demografik özellikler ile öncelikle öz düzenleme becerileri daha sonra ise okula uyum becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiş, tablo haline getirilmiş ve yorumlanmıştır. Son olarak ise korelasyon tablolarına yer verilmiştir.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öz düzenleme becerilerinin çocuğun yaşı, cinsiyeti, devam ettiği kurumun türü, tanısı konulmuş gelişimsel sorunu olup olmaması, geçirmiş olduğu önemli bir kazanın olup olmaması, ameliyat veya hastalık olup olmaması, sürekli kullandığı bir ilaç olup olmaması, son 6 aydır sürekli kullandığı bir cihaz olup olmaması, anne-babanın mesleği ve aile türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı t testi; çocuğun kendisi dâhil kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi kurumundaki yılı, anne-babanın yaşı, öğrenim durumu ve aile tipine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile incelenmiştir.

Çocuk davranış değerlendirme ölçeği boyutlarını davranış düzenleme boyutu ve sosyal beceri boyutu olmak üzere iki alt boyut temsil etmektedir. Bu alt boyutlar ile çocukların sınıf ortamındayken diğer yetişkinler ve arkadaşlarına sergiledikleri davranışlar incelenmektedir. Çocuk davranışlarının gözlemlenme sıklığını değerlendirmek için hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3), sıklıkla (4) ve her zaman (5) olmak üzere maddeler yer almaktadır. Alınan

puanların yüksek olması çocuğun öz düzenleme becerilerinin de doğru orantılı olarak yükseldiğini göstermektedir. Bulgulara ait verilere Tablo 7-24 arasında yer verilmiştir.

Tablo 7

Çocukların Yaşına Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Çocuğun Yaşı	Öz Düzenleme Becerisi						
	Davranış Düzenleme Boyutu			Sosyal Beceri Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
48-60 ay	86	37,83	11,15	27,51	7,18	65,48	17,87
60-72 ay	264	39,74	9,34	28,84	6,28	68,51	14,85
Toplam	350	39,27	9,83	28,52	6,53	67,76	15,67
t Testi Sonuçları		t	p	t	p	t	p
		-1,570	0,000*	-1,648	0,006*	-1,561	0,000*

***p<0,05**

Tablo 7 incelendiğinde, yapılan t testi sonuçlarına göre, çocuğun yaşı ile öz düzenleme becerilerinin davranış düzenleme boyutu ($t=-1,570$, $p<0,05$), sosyal beceri boyutu ($t=-1,648$, $p<0,05$) ve toplam öz düzenleme becerisi ($t=-1,561$, $p<0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında 60-72 ay yaş aralığında olan çocukların davranış düzenleme boyutu puanı ($\bar{X}=39,74$), sosyal beceri boyutu puanı ($\bar{X}=28,84$) ve toplam öz düzenleme puanının ($\bar{X}=68,51$), 48-60 ay yaş aralığında olan çocukların davranış düzenleme boyutu puanından ($\bar{X}=37,83$), sosyal beceri boyutu puanından ($\bar{X}=28,84$) ve toplam öz düzenleme puanından ($\bar{X}=65,48$) yüksek olduğu görülmektedir.

Çalışmada yaş ile birlikte öz düzenleme becerilerindeki artış dikkat çekmektedir. Yaşın ilerlemesi ile birlikte çocuğun zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişiminde ilerlemeler gözlenebilmektedir. Bu gelişmeler çocuğun yeni olay ve durumlara karşı nasıl davranması gerektiğini veya bu durum ve olaylar karşısında gösterdikleri tepkilerde ne derecede istenilen yönde davranış sergileyebileceklerini de etkileyebilmektedir. Çocuğun yaşının ilerlemesi ile birlikte sosyal ve duygusal zekâsında da ilerlemeler görülebilir. Çocuklar yaşın ilerlemesiyle paralel olarak sosyal zekâsını daha etkin kullanabilir, empati kurmaya başlar ve başkalarının

duygularını anlamaya çalışır. Çocukların sosyal becerileri gelişir. Sosyal becerilerinin gelişmesi ile birlikte çocuk karşısındaki kişiyle daha sağlıklı sosyal ilişkilere girer. Yaşı daha büyük olan çocuklar genellikle deneyimleri ve kazanımları sayesinde yaşı küçük olan çocuklara göre karşılaştıkları problem durumlarına karşı etkili çözüm yolları bulabilmektedir. Bu çocuklar öz düzenleme becerilerini küçük yaş grubuna göre daha etkin kullanabilmektedir ve yeni durumlara karşı daha çabuk uyum sağlayabilmektedir. Durksen (2010), 3-5 yaş arası çocuklarla yürüttüğü çalışması sonucunda yaşı artması ile birlikte öz düzenleme becerilerinde de artış olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yine Tutkun, Tezel Şahin ve Işıktekiner'in (2016) araştırması sonucunda çocuğun yaşının artması ile birlikte toplam öz düzenleme becerilerinde de artış olduğu gözlemlenmiştir. Kochanska, Coy ve Murray (2001), 108 çocuğun öz düzenleme becerilerini dört yıl boyunca inceledikleri çalışmada, çocukların yaşlarının artmasıyla birlikte öz düzenleme becerilerinin farklı alanlarında da gelişmeler olduğunu gözlemlemişlerdir. Tüm bu çalışmalar araştırmayı destekler niteliktedir.

Tablo 8

Çocukların Cinsiyetine Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Çocuğun Cinsiyeti	Öz Düzenleme Becerisi						
	Davranış Düzenleme Boyutu			Sosyal Beceri Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Kız	166	40,53	9,57	29,41	6,29	69,88	15,02
Erkek	184	38,13	9,96	27,71	6,65	65,85	16,04
Toplam	350	39,27	9,83	28,52	6,53	67,76	15,67
t Testi Sonuçları		t	p	t	p	t	p
		2,294	0,331	2,446	0,035*	2,416	0,058

***p<0,05**

Tablo 8 incelendiğinde, t testi sonuçlarına göre, çocuğun cinsiyeti ile öz düzenleme becerilerinin davranış düzenleme boyutu ($t=2,294$, $p>0,05$) ve toplam öz düzenleme becerisi ($t=2,416$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna karşın öz düzenleme becerisinin sosyal beceri boyutu ($t=2,446$, $p<0,05$) ile cinsiyet

arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Kız çocuklarının sosyal beceri puanları ($\bar{X}$ =29,41) erkek çocukların puanlarından ($\bar{X}$ =27,71) oranla anlamlı derecede yüksektir.

Sosyal becerileri kazanma sürecinde erkeklere ve kızlara yüklenen farklı görevlerden söz edilebilir. Toplumumuzda erkek ve kızlara bazı davranışların uygun görülmesi ve yine toplum tarafından bu davranışların kazandırılmak istenmesi çocukların sosyal olarak davranışlarını etkileyebilir. Kızların sosyal hayatta ve diğer insanlarla ilişkilerinde daha sakin, uyumlu ve pasif olmaları istenmektedir. Buna karşın erkeklerin ise daha çok serbest bırakılması ve bazı taşkın davranışlarının normal görülmesi onların sosyal ilişkilerinde de bu tür davranışları sergilemesini kaçınılmaz kılmaktadır. Sosyal ilişkilerinde daha uyumlu ve sakin olan kız çocukları karşıdan gelen bir takım tepkilere ve davranışlara uyum gösterme eğilimine girmektedir. Erkek çocuklar ise sosyal ilişkilerinde daha benmerkezci davranışlar sergilemekte ve genellikle kendi düşünceleri ve istekleri yönünde ilişkilerinin oluşmasını istemektedirler. Tüm bunlar bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte kız çocuklarının sosyal beceri boyutlarının erkek çocuklara göre daha yüksek olmasını kaçınılmaz hale getirmektedir.

Yine araştırma sonucunda anlamlı bir farklılık oluşturmamasına rağmen kız çocuklarının davranış düzenleme boyutunun ve toplam öz düzenleme boyutunun erkek çocuklarınkine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Toplumumuzda kız çocuklardan ve erkek çocuklardan beklenen davranışlarda da farklılıklar görülmektedir. Kız çocukların davranışlarını sergilerken daha kontrollü olması beklenirken, erkek çocukların sergiledikleri olumsuz yönde davranışlar ise normal olarak karşılanır. Bu sebeple kız çocuklar davranışlarını sergilerken daha kontrollü davranabilmektedirler. Buna rağmen erkek çocuklar olumlu veya olumsuz davranışları sergilerken bu davranışların sonucunu düşünmezler ve çoğunlukla davranışlarını kontrol etme gereği hissetmezler. Bu durum kız ve erkek çocukların davranış düzenleme becerilerini doğrudan etkileyebilmektedir.

Kız çocukların becerilerinin erkek çocuklara göre yüksek olması, toplumumuzda kız ve erkek çocuklardan göstermesi beklenen davranışların farklılaşmasından kaynaklandığını göstermektedir. Davranışsal farklılıkların beklenmesinin başında kültürel faktörlerin yer aldığını söylemek mümkündür. Bu açıdan cinsiyetle alakalı tutum, davranış, beceri ve eylemlerin oluşmasında esas olan faktörün çevresel kültür ve toplumsal kurallar olduğunu söylemek mümkündür (Ersoy, 2009, s. 214-215).

Literatüre bakıldığında daha çok çocuğun cinsiyeti ile öz düzenleme becerisi arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koyan çalışmalar görülmektedir. Bu çalışmada da toplam öz düzenleme becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık görülmemesine rağmen kız çocuklarının genel olarak öz düzenleme alt boyutları ve toplam öz düzenleme becerilerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Literatür incelendiğinde de kız çocuklarının öz düzenleme becerilerinin erkek çocuklara göre yüksek olduğunu gösteren birçok araştırma görülmektedir (Tutkun, Tezel Şahin & Işıktekiner, 2016; Alıcı & Altun, 2007; Matthews, Ponitz & Morrison, 2009; Aksoy & Tozduman Yaralı, 2017). Kız çocuklarının öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmaların yanı sıra cinsiyet ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koyan çalışmalar da görülmektedir (Jahromi & Shifter, 2008; Tucker, 2010; Ertürk Kara & Gönen, 2015). Bu çalışmaların sonucu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Tablo 9

Çocuğun Kendisi Dâhil Kardeş Sayısına Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çocuğun Kendisi Dâhil Kardeş Sayısı	Öz Düzenleme Becerisi						
	Davranış Düzenleme Boyutu			Sosyal Beceri Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Tek çocuk	116	39,12	10,07	28,41	6,48	67,53	16,00
İki kardeş	176	39,11	9,74	28,33	6,65	67,33	15,60
Üç kardeş ve fazlası	58	40,03	9,76	29,31	6,31	69,55	15,36
Toplam	350	39,27	9,83	28,52	6,53	67,76	15,67
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p
	2	0,210	0,811	0,516	0,597	0,457	0,634

Tablo 9 incelendiğinde, yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, çocuğun kardeş sayısı ile öz düzenleme becerilerinin davranış düzenleme boyutu ($F_{(2-347)}=0,210$, $p>0,05$), sosyal beceri boyutu ($F_{(2-347)}=0,516$, $p>0,05$) ve toplam öz düzenleme becerisi ($F_{(2-347)}=0,457$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Puan

ortalamalarına bakıldığında kendisi dâhil üç ve fazlası kardeş sayısına sahip olan çocukların puan ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların ilk etkili iletişime girdiği ortam çocuğun aile çevresi ve kardeşleridir. Çocuklar hem ailesi hem de kardeşleriyle kaliteli zaman geçirdiklerinde ailedeki çocuk sayısının fazla olması çocuğa pozitif yönde bir takım davranışlar kazandırabilmektedir (Doğanay Koç, 2017, s. 119). Çocukların anneye bağımlılığı azaldıkça, çocuklar zamanlarının büyük bir kısmını en yakınında bulunan kardeşleri ile geçirmektedirler (Elçik, 2015). Çocuğun kardeşlerle büyümesi çocuğa farklı açılardan etki edebilmektedir. Kardeş sayısı fazla olan ailelerde çocuk genellikle anne-babaları tarafından kardeşlere emanet edilir. Çocuk kardeşleri ile kurduğu farklı oyunlarla ve aktivitelerle sosyalleşir, duygu alışverişinde bulunur, farklı becerileri kazanır, davranışlarını kardeşlerine göre düzenlemeyi ve kontrol etmeyi öğrenir. Böylece kardeş sayısındaki artış kardeşlerin birbirinden kazanacağı öz düzenleme becerilerini de beraberinde getirebilmektedir. Taylı (2007, s. 103) araştırmasında, çok kardeşli olan çocukların, kardeşi olmayan çocuklara göre, daha fazla birlikte ve işbirlikçi oyunu tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Dolaylı olarak da işbirlikçi çalışmalarda yer alan çocukların öz düzenleme becerilerinde gelişme olacağını söylemek mümkündür.

Literatüre bakıldığında Ertürk (2013)'ün araştırması bu çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmada kardeş sayısı ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılığın meydana gelmediği ortaya koyulmuştur.

Tutkun, Tezel Şahin ve Işıktekiner'in (2016) yapmış oldukları çalışmada ise kardeş sayısı ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaya göre tek çocukların iki veya daha fazla kardeşi olan çocuklara göre öz düzenleme becerileri daha yüksek bulunmuştur.

Hiç kardeşi olmayan çocukların bakımını genellikle anne ve baba üstlenmektedir. Tek çocuğa sahip olan aileler çocuklarıyla daha fazla ilgilenmekte, onlarla daha uzun ve kaliteli zaman geçirmektedirler. Bu durum çocukların anne ve babadan kazandığı becerileri beraberinde getirmektedir. Ebeveynler ve çocuklar farklı etkinliklerde birlikte yer alarak duygu, davranış, düşünce paylaşımı içine girebilmektedirler. Bu etkileşim de çocukların öz düzenleme becerilerine katkı sağlayabilmektedir. Kardeş sayısı azaldıkça öz düzenleme becerilerinin arttığını kanıtlayan çalışmaların sebebinin ebeveyn ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 10

Çocuğun Doğum Sırasına Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çocuğun Doğum Sırası	Öz Düzenleme Becerisi						
		Davranış Düzenleme Boyutu		Sosyal Beceri Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
İlk çocuk	193	38,87	10,10	28,29	6,82	67,05	16,20
İkiz	12	38,33	10,92	30,08	5,92	68,42	15,99
Ortanca veya ortancalardan biri	45	42,71	9,56	29,96	6,78	72,71	15,88
Son çocuk	100	38,61	9,10	28,12	5,86	66,83	14,26
Toplam	350	39,27	9,83	28,52	6,53	67,76	15,67
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p
	3	2,153	0,093	1,161	0,325	1,764	0,154

Tablo 10 incelendiğinde, yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, çocuğun doğum sırası ile öz düzenleme becerilerinin davranış düzenleme boyutu ($F_{(3-346)}=2,153$, $p>0,05$), sosyal beceri boyutu ($F_{(3-346)}=1,161$, $p>0,05$) ve toplam öz düzenleme becerisi ($F_{(3-346)}=1,764$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında ortanca veya ortancalardan biri olan çocukların ilk çocuk, ikiz veya son çocuk olanlara göre davranış düzenleme ($\bar{X}=42,71$) ve sosyal beceri ($\bar{X}=29,96$) boyutundan aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kardeş ilişkileri çocukluk döneminde önemli bir yere sahiptir. Anne babalar çocuk sayısı arttıkça çocuklarıyla daha az etkileşime girmektedir. Anne baba yerine kardeşler birbirleri ile daha fazla zaman geçirmektedir. Kardeşlerin varlığı çocuklarda toplumsallaşmanın başlangıcını oluşturmaktadır (Gülay Ogelman & Erten Sarıkaya, 2014, s. 3). Bu nedenle çocuğun kaçınıcı olduğundan daha çok çocukların birbirlerine katabildikleri, birbirleri ile geçirdikleri zaman ve bu zaman içindeki paylaşımları çocuğun öz düzenleme becerilerine yön vermektedir. Buradan çocuğun doğum sırasının öz düzenleme becerilerine etkisi olmadığını, öz düzenleme becerilerinin kazanılmasında daha çok kardeşlerin birbirleri ile kaliteli iletişimlerinin ve deneyimlerinin önemli olduğunu söylemek mümkündür. Fındık Tanrıbuyurdu'nun (2012) araştırma sonuçları bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Tanrıbuyurdu (2012) araştırmasında doğum sırasının çocukların öz düzenlemeleri üzerinde etkili olmadığını ortaya koymuştur.

Tablo 11

Çocuğun Bulunduğu Okul Öncesi Kurumundaki Yılına Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çocuğun Bulunduğu Okuldaki Yılı	Öz Düzenleme Becerisi						
	Davranış Düzenleme Boyutu			Sosyal Beceri Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Birinci yılı	231	38,67	9,52	28,37	6,48	67,00	15,16
İkinci yılı	99	40,14	10,44	28,48	6,81	68,63	16,84
Üçüncü yılı	20	41,85	10,11	30,40	5,60	72,25	15,32
Toplam	350	39,27	9,83	28,52	6,53	67,76	15,67
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p
	2	1,510	0,222	0,893	0,411	1,242	0,290

Tablo 11 incelendiğinde, çocuğun bulunduğu okul öncesi eğitim kurumundaki yılına göre öz düzenleme becerilerinin davranış düzenleme boyutu ($F_{(2-347)}=1,510$, $p>0,05$), sosyal beceri boyutu ($F_{(2-347)}=0,893$, $p>0,05$) ve toplam öz düzenleme becerisi ($F_{(2-347)}=1,242$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Puan ortalamalarına bakıldığında çocuğun okulda bulunduğu yıl sayısı arttıkça öz düzenleme becerisi puanları ve alt boyutlarının puanlarının arttığı gözlemlenmiştir.

Çocuğun aileden sonra karşı karşıya geldiği ilk sosyal ortam okul ortamıdır. Çocuk okula ilk başladığında farklı ortamların ve farklı insanların etkisiyle yeni durumlara alışma süreci içine girmektedir. Aileden sonra ilk yakın bağlarını oluşturacağı okul ortamı çocuk için çok önemli bir dönemi de beraberinde getirmektedir. Çocuğun okulda geçirdiği zaman arttıkça çocuk okul ortamına, öğretmenine ve yeni arkadaşlarına alışır. Okuluna ve çevresindeki insanlara uyum sağlayan çocuk, çevresindeki diğer insanlara güvenmeye ve onlarla bilgi ve duygu alışverişinde bulunmaya başlar. Yeni insanlara alışan çocuk, çevresini tanıdıkça onların isteklerini, beklentilerini, duygularını ve onlara nasıl davranması gerektiğini de öğrenir. Ayrıca kendini de tanımaya başlayan çocuk başkalarıyla ortak paylaşımlarda

bulunur, sosyal ilişkiler içine girer ve bu ilişkilerde duygularını kontrol etmeyi ve nasıl davranması gerektiğini öğrenir. Akduman ve Akaydın'ın (2016) yaptığı araştırmada bu söylenenleri destekler niteliktedir. Araştırmacılar çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresinin artması ile birlikte, çocuğun akranları ve öğretmenleri ile etkileşimleri sonucunda, sosyal becerilerinin olumlu yönde değiştiğini ortaya koymuşlardır. Yine Acun Kapkıran, Bora İvrendi ve Adak (2006, s. 26), öz düzenleme becerilerinin oluşmasında bir alt boyutu oluşturan sosyal becerileri farklı değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında, okul öncesi kurumuna ikinci kez devam eden çocukların daha az devam edenlere göre sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tüm bunlar çocuğun öz düzenleme becerilerini etkileyen sosyal beceri ve davranış düzenleme becerilerinin gelişmesine etki etmektedir. Dolayısıyla çocuğun okuldaki yılı, onun öz düzenleme becerilerini de etkileyebilmektedir. Çocuk alıştığı ve uzun süre durduğu ortamda becerilerini daha kolay düzenleyebilmekte ve ortama daha kolay ayak uydurabilmektedir.

Tablo 12

Çocuğun Devam Ettiği Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Türüne Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Çocuğun Devam Ettiği Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Türü	Öz Düzenleme Becerisi						
	Davranış Düzenleme Boyutu		Sosyal Beceri Boyutu		Toplam		
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
MEB İlköğretim Anasınıfı	132	37,12	8,96	27,45	5,85	64,57	13,86
MEB Bağımsız Anaokulu	218	40,57	10,13	29,17	6,84	69,70	16,41
Toplam	350	39,27	9,83	28,52	6,53	67,76	15,67
t Testi Sonuçları		t	p	t	p	t	p
		-3,221	0,006*	-2,402	0,079	-3,001	0,004*

***p<0,05**

Tablo 12 incelendiğinde, çocuğun devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunun türü ile öz düzenleme becerilerinin davranış düzenleme ($t=-3,221$, $p<0,05$) boyutu ve toplam öz

düzenleme becerisi ($t=-3,001$, $p<0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna karşın öz düzenleme becerisinin sosyal beceri boyutu ($t=-2,402$, $p>0,05$) arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Puan ortalamalarına bakıldığında ise, MEB bağımsız anaokullarında devam eden çocukların hem davranış düzenleme ($\bar{X}=40,57$) hem de toplam öz düzenleme beceri ($\bar{X}=69,70$) puanının, MEB ilköğretim anasınıfına giden çocukların davranış düzenleme ($\bar{X}=37,12$) ve toplam öz düzenleme beceri ($\bar{X}=64,57$) puanlarına oranla anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

MEB ilköğretim anasınıflarında daha çok geleneksel yöntemlerin uygulandığı ve programlara bağlı kalındığı görülmektedir. MEB bağımsız anaokullarında ise daha özgün, daha sanatsal ve becerilere yönelik etkinliklere yer verilmektedir. Çocukların geleneksel yöntemlerden daha çok kendine özgü, çocuk merkezli ve kendi yeteneklerini ortaya çıkarabilecek farklı etkinlikler içinde yer alması çocuğun farklı beceriler ve deneyimler kazanmasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca bu etkinlikler sayesinde çocuklar birbirleri ile aktif iletişim ve etkileşim kurabilmektedirler. Bu durum çocukların sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak tüm gelişim alanlarını desteklemektedir. Bu tür farklı etkinlikler içinde bulunan çocuk duygularını ifade edebilmekte, ayrıca duygularını ve davranışlarını nasıl yönlendirmeleri gerektiği ile ilgili geri dönütler alabilmektedir. Geleneksel yöntemlerden ziyade, çocuk merkezli ve çocukların istek, fikir ve ilgi alanları çerçevesinde gerçekleştirilen etkinliklerde çocukların daha aktif katılımı sağlanabilmektedir. Böylece çocuğun her türlü beceri alanlarına destek olunabileceği gibi öz düzenleme becerilerine de katkı sağlanmış olacaktır. Geleneksel yöntemler dışında, çocuğun farklı uyarıcılarla karşı karşıya kaldığı, daha çok aktif olduğu çalışmalarda yer alması sonucunda, çocukların daha fazla beceriye ve başarıya ulaştığını gösteren çalışmalar görülmektedir. Koray, Yaman ve Aytunçekiç (2004), Bryant (2006) ve Arı (2008) yaptığı çalışmalarda geleneksel yöntem ile modern yöntemlerin çocuk üzerinde etkisini araştırmışlardır. Her üç çalışmada da farklı ve güncel yöntemlerin, geleneksel yöntemle göre daha çok beceri ve başarı kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuğun devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunun türü ile ilgili ele alınması gereken bir başka konu ise fiziksel koşulların yeterliliğidir. Okul öncesi eğitiminde uygulanan yöntemler, programlar, personellerin yeterliliği kadar fiziksel ortamın yeterliliği de amaca ulaşmayı etkileyen önemli hususlardan biridir. Okul içi ve okul dışı fiziksel koşullar çocukların alacağı eğitim kalitesini, kazanabilecekleri becerileri ve davranışları doğrudan

etkileyebilmektedir. Yeterli malzeme ve alana sahip kurumlarda çocuklar amaçları doğrultusuna gerçekleştirecekleri etkinlikleri daha kolay ve istedikleri gibi yürütebileceklerdir. Bu da çocukların özgüven sahibi olmasına, arkadaşları ile etkileşime geçebilmelerine, farklı beceriler kazanabilmelerine, duygularını dışa vurabilmelerine ve duygularını-düşüncelerini-davranışlarını kontrol edebilmelerine olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla tüm bu kazanımlar çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunacaklardır. MEB bağımsız anaokulları ve MEB ilköğretim anasınıflarına bakıldığında çoğu okul öncesi kurumunun fiziksel olarak eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Bu yargıyı destekler nitelikte araştırmalara rastlamak mümkündür (Ünüvar, 2011; Güleş, 2011). Fakat MEB bağımsız anaokullarının MEB ilköğretim anasınıflarına oranla fiziksel olarak daha yeterli olduğu ve bunun da çocukların öz düzenleme becerilerini kazanmasında ki etkisi açıktır. Okul öncesi kurumlarının türü ne olursa olsun genellikle hepsinde eksikliklerin olduğunu görülmektedir ancak maalesef fiziksel standart olarak en düşük seviyede genellikle MEB ilköğretim anasınıflarının olduğunu söylemek mümkündür. Feyman (2006) araştırmasında özel ilköğretim okullarında ki anasınıflarının, resmi anasınıflarına nazaran fiziksel özelliklerinin daha yeterli olduğunu fakat ikisinde de eksikliklerin olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak okulların nitelikli veya nitelsiz olmasını genel olarak müfredat, uygulama, program, materyal ve çevre koşulları belirlemektedir. Çocuğun becerilerinin gelişmesinde genellikle okulların türü değil, okullarda yapılan uygulamalar ve okulların donanımları etkilidir. Bu sebeple okulların çocuklar için uygun bir çevre haline getirilmesi, çocukların hayal dünyasına, yaratıcılıklarına ve isteklerine hitap eden etkinliklere yer verilmesi çocukların gelişimleri açısından oldukça önemlidir.

Tablo 13

Çocukta Tanısı Konulmuş Bir Gelişimsel Sorunu Olup Olmadığına Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Çocuğun Tanısı Konulmuş Gelişimsel Sorunu	Öz Düzenleme Becerisi						
		Davranış Düzenleme Boyutu		Sosyal Beceri Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Gelişimsel sorunu var	5	26,60	10,29	17,40	6,11	44,00	15,64
Gelişimsel sorunu yok	345	39,45	9,72	28,68	6,40	68,11	15,43
Toplam	350	39,27	9,83	28,52	6,53	67,76	15,67
t Testi Sonuçları		t	p	t	p	t	p
		-2,933	0,604	-3,913	0,439	-3,468	0,490

Tablo 13 incelendiğinde, çocuğun tanısı konulmuş bir gelişimsel sorunu olup olmaması ile öz düzenleme becerilerinin davranış düzenleme ($t=-2,933$, $p>0,05$) boyutu, sosyal beceri ($t=-3,913$, $p>0,05$) boyutu ve toplam öz düzenleme becerisi ($t=-3,468$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortaya çıkan puan ortalamalarına bakıldığında, tanısı konulmuş gelişimsel sorunu olmayan çocukların davranış düzenleme boyutu ($\bar{X}=39,45$), sosyal beceri boyutu ($\bar{X}=28,68$) ve toplam öz düzenleme becerisi ($\bar{X}=68,11$) puanının, tanısı konulmuş bir gelişimsel sorunu olan çocukların davranış düzenleme ($\bar{X}=26,60$), sosyal beceri ($\bar{X}=17,40$) ve toplam öz düzenleme becerisi ($\bar{X}=44,00$) puanına göre yüksek olduğu görülse bile, bu yükseklik anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Tanısı konulmuş gelişimsel sorunu olan beş çocuğun birinde dil ve konuşma bozukluğu, ikisinde hem işitme engeli hem de dil ve konuşma bozukluğu, birinde gelişim geriliği ve birinde de otizm olduğu yapılan kişisel bilgi formu ile ortaya çıkmıştır.

Çocuklarda doğumla birlikte, erken yaşlarda veya ilerleyen yaşlarda farklı sebeplerden dolayı gelişimsel sorunlar meydana gelebilmektedir. Bu gelişimsel sorunların negatif etkileri erken tanı ve tedavi ile azaltılabilmekte ya da tamamen ortadan kaldırılabilir. Bu sebeple bu gelişimsel sorunların aile içinde ebeveynler ve yakın çevre tarafından veya okul içinde öğretmen tarafından fark edilmesi oldukça önemlidir. Gelişimsel sorunu olan

çocukların normal çocuklara oranla becerileri kazanabilmeleri, olgu-olay ve durumları kavrayabilmeleri, bu olgu-olay ve durumlara karşı tepki vermeleri kimi zaman gecikebilmekte veya hiç görülmeyebilmektedir. Burada çocuktan istenilen davranışları ve kazanımları sağlayabilmek için ebeveynlere ve okul personellerine büyük görev düşmektedir. Okullarda, bu çocuklar için gelişim sorunları dikkate alınarak yapılacak farklı programlar ve etkinliklerle, çocukların performansları en üst düzeye çıkarılabilmektedir. Tanısı erken koyulmuş, uygun tedaviyi görmüş veya görmekte olan, kendisine uygun olarak hazırlanan program ve materyallerle eğitimine devam eden çocuk, çoğu zaman arkadaşları ile aynı bilgi ve beceriyi kazanabilmekte, ayrıca akranları ile sağlıklı sosyal etkileşimlerde bulunabilmektedir. Bu da çocuğun öz düzenleme becerilerini kazanabilmelerine olanak sağlamaktadır. Fakat gelişimsel sorunu geç fark edilmiş, tedaviye yanıt vermeyen ve uygun program ve materyallerle eğitimine devam edemeyen çocuk, yaşıtlarından fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak geride kalabilmektedir. Öz düzenleme becerilerinin kazanımlarında çocukların kendi zihinsel etkinliklerini, davranışlarını, dikkatlerini, motivasyonlarını kontrol edebilmeleri beklenmektedir. Fakat bu kazanımlar farklı sebeplerden dolayı yerine getirilemezse çocuğun hem öz düzenleme becerilerini hem de farklı becerileri kazanması oldukça zor olmaktadır. Öztürk Ertem (2005) araştırmasında, ilk üç yaşta gelişim açısından sorunları olan çocukların güncel bilimsel yaklaşımlara ulaşabilmesi için hızlı bir şekilde fark edilmeleri, değerlendirilmeleri ve destek hizmetlerin ulaşılabilirliğindeki engellerin biran önce giderilmesi gerekliliği üzerinde durmuştur. Biyolojik açıdan veya gelişimsel nedenlerle ortaya çıkan bireysel farklılıklar veya eksiklikler, bireysel gelişimi engelleyebilen sınırlılıklardır (Sarıbaş, 2009, s. 18). Bu bağlamda çocukta gelişimsel bir sorunun var olmasının veya olmamasının bazı durumlarda öz düzenleme becerilerinin kazanılmasında etkili olduğunu söylemek mümkün olmaktadır. Fakat gelişimsel sorunların meydana getirebileceği negatif durumlarında erken tanı, tedavi, aile ve okulun desteği ile giderilebileceği düşünülmektedir.

Tablo 14

Çocuğun Geçirdiği Önemli Bir Kaza, Ameliyat veya Hastalık Olup Olmadığına Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Çocuğun Geçirdiği Önemli Bir Kaza, Ameliyat veya Hastalık	Öz Düzenleme Becerisi						
	Davranış Düzenleme Boyutu		Sosyal Beceri Boyutu		Toplam		
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Çocuğun geçirdiği önemli bir kaza, ameliyat veya hastalık var	16	35,31	7,48	24,75	7,37	60,06	13,80
Çocuğun geçirdiği önemli bir kaza, ameliyat veya hastalık yok	334	39,46	9,90	28,70	6,44	68,13	15,68
Toplam	350	39,27	9,83	28,52	6,53	67,76	15,67
t Testi Sonuçları		t	p	t	p	t	p
		-1,651	0,035*	-2,378	0,335	-2,021	0,413

***p<0,05**

Tablo 14 incelendiğinde çocuğun geçirdiği önemli bir kaza, ameliyat veya hastalık olup olmaması ile öz düzenleme becerisinin sosyal beceri boyutu ($t=-2,378$, $p>0,05$) ve toplam öz düzenleme becerisi ($t=-2,021$, $p>0,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna karşın öz düzenleme becerisi davranış düzenleme boyutu ($t=-1,651$, $p<0,05$) ile çocuğun geçirdiği önemli bir kaza, ameliyat veya hastalık olup olmaması arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında, önemli bir kaza, ameliyat veya hastalık geçirmeyen çocukların hem sosyal beceri boyutu puanının ($\bar{X}=28,70$) hem de toplam öz düzenleme becerisi puanının ($\bar{X}=68,13$), önemli bir kaza, ameliyat veya hastalık geçiren çocukların sosyal beceri boyutu puanına ($\bar{X}=24,75$) ve toplam öz düzenleme becerisi puanına ($\bar{X}=60,06$) göre yüksek olduğu fakat bu yüksekliğin anlamlı olmadığı görülmektedir. Davranış düzenleme boyutundan önemli bir kaza, ameliyat veya hastalık geçirmeyen çocukların aldıkları puanların ($\bar{X}=39,46$), önemli bir kaza, ameliyat veya hastalık geçiren çocukların puanlarından ($\bar{X}=35,31$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Önemli bir kaza, ameliyat veya hastalık geçiren çocuklardan birinin kalbinin delik olduğu, birinin trafik kazası sonucunda ağız ve ağız içi hasarı olduğu, ikisinin göz ameliyatı olduğu, birinin küçükken pil yuttuğu, birinin apandisit ameliyatı olduğu, birinin kol kırığı için ameliyat olduğu, birinin kulak ameliyatı olduğu, ikisinin böbrek hastası olduğu, birinin ateşli havale geçirdiği, birinin bademcik ameliyatı olduğu, birinin epilepsi hastası olduğu, birinin fenilketonüri hastası olduğu, birinin burun ameliyatı olduğu, birinin de bağırsak ameliyatı olduğu yapılan kişisel bilgi formu sonucunda ortaya çıkmıştır.

Çocuğun yaşadığı stres onun öz düzenleme becerileri üzerinde olumsuz bir takım etkilere sebep olabilmektedir (Blair, 2010, s. 181). Bir çocuğun geçirdiği kaza, ameliyat veya hastalık çocuğun duygusal, sosyal ve fiziksel yönden de hasara uğramasına, stres altına girmesine neden olabilmektedir. Çocuk hastalığı veya geçirdiği kaza-ameliyat sebebiyle kendini yetersiz ve güçsüz hissedebilmektedir. Bu nedenlere bağlı olarak kendini yeterince iyi hissedemeyen çocuk isteyerek veya istemeyerek kendinden beklenen bazı becerileri kazanmakta gecikebilmekte ve hatta bu becerileri hiç kazanamayabilmektedir. Kazanılamayan beceriler ise çocuğun özgüvenini, öz saygısını, motivasyonunu, ruhsal ve bedensel sağlığını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu gibi durumlarda çocuklar saldırgan, içine kapanık, çekingen, utangaç davranışlar sergileyebilmekte, duygularını ve davranışlarını kontrol etmekte zorluk çekebilmektedirler. Yine geçirdikleri kaza, hastalık veya ameliyattan dolayı kendini farkı hisseden çocuk kendini akranlarından geri çekebilmekte ve onlarla sosyal etkileşim ve iletişime geçmekten kendilerini alıkoyabilmektedirler. Bu gibi durumlar da kaza, hastalık veya ameliyat geçirmiş çocukların sosyal becerilerinin gelişmesini engelleyebilmektedir. Dolayısıyla öz düzenleme becerilerinin oluşabilmesinde yapı taşı olan bazı becerileri kazanamayan çocuk öz düzenleme becerilerini kazanmakta da zorlanabilmektedir. Çocukların geçirdiği kaza, ameliyat veya hastalığın getirilerine göre desteklenmesinde ve çocuğa uygun becerilerin kazandırılmasında yakın çevrenin ve öğretmenlerin üstüne büyük sorumluluk düşmektedir. Eğer çocuğun geçirdiği kaza, ameliyat veya hastalığına göre bir eğitim programı uygulanırsa ve bu çocuklar yeteneklerine göre desteklenirse o zaman istenilen becerilere ulaşılabilir.

Tablo 15

Çocuğun Sürekli Kullanması Gereken İlaçlar Olup Olmadığına Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Çocuğun Sürekli Kullandığı İlaç	Öz Düzenleme Becerisi						
		Davranış Düzenleme Boyutu		Sosyal Beceri Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Çocuğun sürekli kullandığı ilaç var	10	34,90	6,87	26,90	6,35	61,80	12,40
Çocuğun sürekli kullandığı ilaç yok	340	39,40	8,89	28,56	6,54	67,94	15,74
Toplam	350	39,27	9,83	28,52	6,53	67,76	15,67
t Testi Sonuçları		t	p	t	p	t	p
		-1,427	0,055	-0,794	0,496	-1,221	0,172

Tablo 15 incelendiğinde, yapılan t testi sonuçlarına göre, çocuğun sürekli kullanması gereken ilaçlar olup olmaması ile öz düzenleme becerilerinin davranış düzenleme boyutu ($t=-1,427$, $p>0,05$), sosyal beceri boyutu ($t=-0,794$, $p>0,05$) ve toplam öz düzenleme becerisi ($t=-1,221$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında sürekli kullanılması gereken ilaçları olmayan çocukların davranış düzenleme ($\bar{X}=39,40$), sosyal beceri ($\bar{X}=28,56$) boyutları ve toplam öz düzenleme becerileri puanlarının ($\bar{X}=67,94$), sürekli kullanılması gereken ilaçları olan çocukların davranış düzenleme ($\bar{X}=34,90$), sosyal beceri ($\bar{X}=26,90$) boyutları ve toplam öz düzenleme becerisi puanından ($\bar{X}=61,80$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sürekli kullanması gereken ilacı olan çocuklardan beşinin alerjik astım hastalığının olduğu ve bu sebeple astım ilacı kullandıkları, birinin kalbi delik olduğu için kalp ilacı kullandığı, birinin 3. derecede böbrek reflüsü hastası olduğu için reflü ilacı kullandığı, birinin epilepsi hastası olduğu için epilepsi ilacı kullandığı, birinin fenilketonüri hastası olduğu için fenilketonüri ilacı kullandığı, birinin de bağırsak ameliyatı olduğu için bağırsak ilacı kullandığı bilgilerine yapılan kişisel bilgi formu sonucunda ulaşılmıştır.

Kronik sağlık sorunu veya kullandığı ilaçları olan çocuklar duygusal, psikolojik ve sosyal olarak kendini kötü hissedebilmektedir. Ayrıca çeşitli sağlık sorunlarından dolayı çocuk

kendini akranlarından ayırıştırabilmekte ve bu çocukların öz güvenleri düşebilmektedir. Bu tür çocuklar yapabilecekleri eylemleri yapmaktan kaçınabilmektedir. Böylece çocuk farklı sağlık sebeplerinden dolayı ya farklı becerileri kazanamamakta ya da bu becerileri kazanmak için çaba harcamamaktadır. Kochanska, Coy ve Murray (2001) yaptıkları çalışmada, öz düzenleme becerilerini etkileyen duygu düzenleme becerisinin kazanılamamasının, kronik sağlık sorunları ve bozukluklarından kaynaklanabileceğini ortaya koymuşlardır. Buna rağmen kronik sağlık sorunu olan veya ilaç kullanan çocukların, sağlık sorunlarını olumsuz yönde etkilemeyecek ve sağlık sorunlarına rağmen yapabilecekleri etkinliklerde yer alması çocukların farklı becerileri kazanabilmesine olanak sağlayabilmektedir. Yine burada ailenin ve okulun işbirliği içinde olması ve bu birliktelik ile beraber sağlık sorununun çocuğa yaşattığı negatif etkileri en aza indirmek oldukça önemlidir. Kronik sağlık sorununu olumsuz yönde etkilemeyen, kendine özgü hazırlanmış bir takım programlarla hastalığının olumsuz etkilerini hissetmeyen çocuk, akranları ile birlikte farklı faaliyetlerde bulunmaya çekinmeyecektir. Kronik sağlık sorunu olan veya ilaç kullanan çocuklar, ailesi ve okul tarafından desteklendikçe, kendisine uygun etkinliklerde yer aldıkça, akranları ile aynı gelişim aşamalarında aynı zamanda olabilmektedirler.

Tablo 16

Çocuğun Son Altı Ayrır Sürekli Olarak Kullandığı Bir Cihaz veya Alet Olup Olmadığına Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Çocuğun Son Altı Ayrır Sürekli Olarak Kullandığı Cihaz veya Alet	Öz Düzenleme Becerisi						
	Davranış Düzenleme Boyutu			Sosyal Beceri Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Çocuğun son altı aydır sürekli olarak kullandığı cihaz veya alet var	10	34,10	6,72	24,80	5,37	58,90	10,97
Çocuğun son altı aydır sürekli olarak kullandığı cihaz veya alet yok	340	39,42	9,88	28,63	6,53	68,02	15,73
Toplam	350	39,27	9,83	28,52	6,53	67,76	15,67
t Testi Sonuçları		t	p	t	p	t	p
		-1,691	0,014*	-1,833	0,547	-1,820	0,082

*p<0,05

Tablo 16 incelendiğinde, t testi sonuçlarına göre, çocuğun son altı aydır sürekli olarak kullandığı bir cihaz veya alet olup olmaması ile öz düzenleme becerilerinin davranış düzenleme boyutu ($t=-1,691$, $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık varken, sosyal beceri boyutu ($t=-1,833$, $p>0,05$) ve toplam öz düzenleme becerisi ($t=-1,820$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında son altı aydır sürekli olarak kullandığı bir cihaz veya alet olmayan çocukların, davranış düzenleme boyutu ($\bar{X}=39,42$), sosyal beceri boyutu ($\bar{X}=28,63$) ve toplam öz düzenleme becerileri ($\bar{X}=68,02$) puanlarının, son altı aydır sürekli olarak kullandığı bir cihaz veya alet olan çocukların davranış düzenleme boyutu ($\bar{X}=34,10$), sosyal beceri boyutu ($\bar{X}=24,80$) ve toplam öz düzenleme becerileri ($\bar{X}=58,90$) puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Son altı aydır sürekli olarak bir cihaz veya alet kullanan çocuklardan yedisinin gözlük, birinin işitme cihazı, birinin diş yer tutucusu, birinin sonda kullandığı uygulanan kişisel bilgi formu sonucunda ortaya çıkmıştır.

Küçük yaştaki çocuklar farklı türdeki alet ve cihazları diğer akranlarında görmediklerinde, o alete veya cihaza alışma sürecinde kendilerini saklayabilmekte, öz güven düşüklüğü yaşayabilmekte ve hatta cihaz kullandığı organı ile ilgili işleri yapmada zorluk çekeceğini veya hiç yapamayacağını düşünebilmektedir. Bu da çocuklarda öz yeterlik algılarının düşmesine sebep olabilmektedir.

Öz düzenleme becerilerini etkileyen ve öz düzenleme becerilerinin kazanılmasında etkili olan öz yeterlilik kavramı oldukça önemlidir. Öz yeterlik algıları yüksek olan çocuklar, becerilerini geliştirecek görevlere ve eylemlere daha kolay katılabilmektedir. Buna rağmen, öz yeterliği düşük olan çocuklar, yeni becerileri öğrenmede isteksiz veya çekingen olabilmektedirler. Yine fazlasıyla iyimser öz yeterlik inancına sahip olan çocuklar, yapabileceklerinin çok üstünde görevler üstlenerek başarısız olabilmekte ve hayal kırıklığına uğrayabilmektedir. Kendini küçük gören çocuklar ise yapabilecekleri görevleri inançları yüzünden kısıtlayabilmektedir (Sarıbaş, 2009, s. 36).

Cihaz veya alet kullanan çocuklar kullandıkları alet hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Böylece çocuk kendi ile bütünleşmiş olan aletin faydalarını ve alet veya cihaz takmanın çekinilecek bir şey olmadığını anlamaktadır. Yine öğretmen ve ebeveynler, çocukların farklı alet veya cihazlara alışma sürecinde ve sonrasında onlara destek olmalı, bu aletleri

kullanmanın bir eksiklik olmadığını çocuklara anlatmalıdır. Ayrıca alet veya cihaz kullanmayan çocuklarda bu alet veya cihazlarla ilgili bilgilendirilmelidir. Böylece alet veya cihazlarla ilgili bilgi sahibi olan çocukların alet veya cihaz kullanan çocuklara karşı oluşturabilecekleri ön yargılar giderilebilmektedir. Alet veya cihaz kullanan çocukların akranlarından üstün veya daha aşağı özelliklere sahip olmadığını bilmesi çocukların akranlarıyla daha kolay sosyal ilişkilere girebilmesine ve kendilerini fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak gerçekleştirmelerine yardımcı olabilmektedir.

Tablo 17

Çocuğun Aile Durumuna Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Çocuğun Aile Durumu	Öz Düzenleme Becerisi						
	Davranış Düzenleme Boyutu			Sosyal Beceri Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Birlikte	332	39,79	9,61	28,93	6,30	68,70	15,25
Boşanmış	18	29,67	9,13	20,89	6,13	50,56	13,59
Toplam	350	39,27	9,83	28,52	6,53	67,76	15,67
t Testi Sonuçları		t	p	t	p	t	p
		4,362	0,210	5,282	0,674	4,940	0,095

Tablo 17 incelendiğinde çocuğun aile durumu ile öz düzenleme becerisinin davranış düzenleme boyutu ($t=4,362$, $p>0,05$), sosyal beceri boyutu ($t=5,282$, $p>0,05$) ve toplam öz düzenleme becerisi ($t=4,940$, $p>0,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Puan ortalamalarına bakıldığında, ailesi birlikte olan çocukların hem davranış düzenleme ($\bar{X}=39,79$) ve sosyal beceri boyutu puanı ($\bar{X}=28,93$) hem de toplam öz düzenleme becerisi puanlarının ($\bar{X}=68,70$), boşanmış ailelere sahip olan çocukların davranış düzenleme boyutu ($\bar{X}=29,67$), sosyal beceri boyutu ($\bar{X}=20,89$) ve toplam öz düzenleme becerileri ($\bar{X}=50,56$) puanlarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Fakat bu yüksekliğin anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar aile içinde yaşanan negatif deneyimlerden kendilerini sorumlu tutabilmektedir. Yine ebeveynlerin ayrılıkları ve ailede yaşanan parçalanmalar çocukları olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Parçalanmış ailelerin çocukları genellikle

suçlu psikolojisine giren, içine kapanık ve kaygılı bireyler olabilmektedir. Ailenin parçalanması gibi çocuğu olumsuz yönden etkileyecek yaşantıların, çocukların öz düzenleme becerilerine etkisi değişkenlik gösterebilmektedir. Bazı çocuklar bu süreci kolaylıkla atlatabilmekte ve hayatlarına kaldığı yerden devam edebilmektedir. Fakat ailedeki parçalanmalar bazı çocukların gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Öz düzenleme becerilerinin kazanılmasında öğretmenler, akranlar gibi anne-babanın da katkıları büyüktür. Ebeveynler çocuklarının yapacağı bir işte görev planlamasını, yönlendirmesini yapabilmekte ve çocukların motivasyon ve davranışlarını düzenleyebilmektedir. Kısaca çocuğun öğrenmesi ve etkinlikleri ile ilgili öz düzenleme çalışmalarını kolaylaştırabilmekte veya sınırlandırabilmektedir (Sarıbaş, 2009, s. 26). Grolnick ve Ryan (1989) yaptıkları çalışma sonucunda, ailelerin çocuklarının özerkliğini ve motivasyonunu artırması ve desteklemesi sonucunda çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişeceği sonucuna ulaşmıştır. Acun Kapıkıran, Bora İvrendi ve Adak (2006, s. 26) öz düzenleme becerilerinin oluşumunda bir alt boyut olan sosyal becerilerin iletişim boyutunun anne babası boşanmamış çocuklarda daha düşük olduğunu belirtmiştir.

Aile bireylerinden birinin veya bir kaçının yokluğunun, çocuğun öz düzenleme becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceğini söylemek mümkündür. Hatta öz düzenleme becerilerinin kazanılmasında rol model olabilecek ebeveynlerin eksikliğinden dolayı çocuk öz düzenleme becerilerini kazanmakta zorluk çekebilmektedir.

Tüm bu araştırmaların ışığında söyleyebiliriz ki; ailede, öz düzenleme becerilerinin kazanılmasını destekleyen fertlerin bulunması çocuğun bu becerileri kazanmasına destek olabilmektedir. Boşanmış aile fertlerinin de boşanmanın negatif getirilerini çocuklarına hissettirmemeye çalışmalarının çocuğun öz düzenleme becerilerini kazanmasında faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrılmış olsalar bile çocukları için bir araya gelen, hep birlikte vakit geçirmeye özen gösteren anne-baba, çocuklarının bu durumu daha kolay atlatabilmesine yardım edebilmektedir.

Tablo 18

Çocukların Anne Yaşına Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çocukların Anne Yaşı	Öz Düzenleme Becerisi						
	Davranış Düzenleme Boyutu			Sosyal Beceri Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
25 yaş ve altı	21	34,19	12,45	26,10	7,85	60,29	19,80
26-30 yaş arası	101	37,47	9,63	27,51	6,92	64,77	15,49
31-35 yaş arası	134	39,79	9,45	28,78	6,25	68,58	15,15
36-40 yaş arası	70	42,67	8,51	30,34	5,56	73,01	13,37
41 yaş ve üstü	24	38,46	10,97	28,13	6,80	67,00	17,36
Toplam	350	39,27	9,83	28,52	6,53	67,76	15,67
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p
	4	4,669	0,001*	2,830	0,025*	4,345	0,002*

*p<0,05

Tablo 18 incelendiğinde çocuğun anne yaşı ile öz düzenleme becerisinin davranış düzenleme boyutu ($F_{(4-345)}=4,669$, $p<0,05$), sosyal beceri boyutu ($F_{(4-345)}=2,830$, $p<0,05$) ve toplam öz düzenleme becerisi ($F_{(4-345)}=4,345$, $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD analizinin sonucuna göre, hem davranış düzenleme boyutu hem sosyal beceri boyutu hem de toplam öz düzenleme becerisi puanlarındaki anlamlı farklılığın 36-40 yaş arası annelerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Öyle ki puan ortalamalarına bakıldığında 25 yaş ve altında olan annelerin çocuklarının davranış düzenleme boyutu puanı $\bar{X}=34,19$, sosyal beceri boyutu puanı $\bar{X}=26,10$, toplam öz düzenleme becerisi puanı $\bar{X}=60,29$; 26-30 yaş arası annelerin çocuklarının davranış düzenleme boyutu puanı $\bar{X}=37,47$, sosyal beceri boyutu puanı $\bar{X}=27,51$, toplam öz düzenleme becerisi puanı $\bar{X}=64,77$; 31-35 yaş arası annelerin çocuklarının davranış düzenleme boyutu puanı $\bar{X}=39,79$, sosyal beceri boyutu puanı $\bar{X}=28,78$, toplam öz düzenleme becerisi puanı $\bar{X}=68,58$; 36-40 yaş arası annelerin çocuklarının davranış düzenleme boyutu puanı $\bar{X}=42,67$, sosyal beceri boyutu puanı $\bar{X}=30,34$, toplam öz düzenleme becerisi puanı $\bar{X}=73,01$ olarak ortaya çıkmıştır. Buna karşın 41 yaş ve üstü annelerin çocuklarının davranış düzenleme ($\bar{X}=39,27$), sosyal beceri ($\bar{X}=28,13$) ve toplam

öz düzenleme becerisi puanı ($\bar{X}$ =67,00), 31-35 ve 36-40 yaş grubu annelerin çocuklarının puanlarından düşük çıkmıştır.

Yapılan varyans analizi sonucunda çocuğun anne yaşı ile öz düzenleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durumda erken yaşta anne olmuş kadınların deneyimsiz olması sebebiyle çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisinin de az olduğunu söylemek mümkün olmaktadır. Buna karşın annenin yaşı arttıkça kazanılan deneyimler ve annenin bilinçlenmesi ile birlikte çocuklarıyla geçirecekleri pozitif yönde zamanların ve deneyimlerin öz düzenleme becerilerinin kazanılmasına etkisi olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca geç yaşta (41 yaş ve üstü) anne olmuş kadınların ise farklı sebeplerden dolayı (bıkkınlık, yaştan ilerlemesi, fiziksel olarak yavaşlama, kuşak çatışması vb.) çocuklarıyla yeterince ve etkili zaman geçirememelerinden, yüksek yaş grubu annelerin çocuklarının öz düzenleme becerilerine yeterince katkı sağlayamadıklarını söylemek mümkündür. İlgar ve Akbaba'nın (2017, s. 514) yaptığı çalışma tüm bu söylenenleri ve bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Öz düzenleme becerilerinin alt boyutunu oluşturan duygu düzenleme becerilerini farklı değişkenler açısından inceledikleri çalışmada, düşük yaş grubundaki annelerin çocuklarının aldığı puanların, daha yüksek yaş grubu annelerin çocuklarının aldığı puanlardan daha düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun sebebini araştırmacılar, daha büyük yaş gruplarındaki annelerde evliliğin oturması, uyumun sağlanması ve yaşanmışlıkların artmasıyla ilişkilendirmişlerdir. Bunun yanı sıra literatürde öz düzenleme becerileri ile anne yaşı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya çıkaran çalışmalara rastlamakta mümkündür (Ertürk, 2013; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Bu farklılığın oluşmamasının sebebinin annelerin yaştan kaynaklı ortaya çıkan dezavantajları en aza indirmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 19

Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumu	Öz Düzenleme Becerisi						
		Davranış Düzenleme Boyutu		Sosyal Beceri Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Okur-yazar-ilkokul mezunu	56	35,75	9,85	26,32	7,36	62,07	16,57
Ortaokul mezunu	42	37,00	10,88	27,81	6,23	64,81	16,58
Lise Mezunu	119	38,49	9,25	28,20	6,35	66,52	14,51
Üniversite Mezunu	133	42,17	9,28	29,95	6,14	72,20	14,96
Toplam	350	39,27	9,83	28,52	6,53	67,76	15,67
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p
	3	7,646	0,000*	4,636	0,003*	7,121	0,000*

***p<0,05**

Tablo 19 incelendiğinde çocuğun anne öğrenim durumu ile öz düzenleme becerisinin davranış düzenleme boyutu ($F_{(3-346)}=7,646$, $p<0,05$), sosyal beceri boyutu ($F_{(3-346)}=4,636$, $p<0,05$) ve toplam öz düzenleme becerisi ($F_{(3-346)}=7,121$, $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD analizinin sonucuna göre, hem davranış düzenleme boyutu hem sosyal beceri boyutu hem de toplam öz düzenleme becerisi puanlarındaki anlamlı farklılığın üniversite mezunu annelerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Öyle ki puan ortalamalarına bakıldığında okur-yazar-ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarının davranış düzenleme boyutu puanı $\bar{X}=35,75$, sosyal beceri boyutu puanı $\bar{X}=26,10$, toplam öz düzenleme becerisi puanı $\bar{X}=62,07$; ortaokul mezunu annelerin çocuklarının davranış düzenleme boyutu puanı $\bar{X}=37,00$, sosyal beceri boyutu puanı $\bar{X}=27,81$, toplam öz düzenleme becerisi puanı $\bar{X}=64,81$; lise mezunu annelerin çocuklarının davranış düzenleme boyutu puanı $\bar{X}=38,49$, sosyal beceri boyutu puanı $\bar{X}=28,20$, toplam öz düzenleme becerisi puanı $\bar{X}=66,52$; üniversite mezunu annelerin çocuklarının davranış düzenleme boyutu puanı $\bar{X}=42,17$, sosyal beceri boyutu puanı $\bar{X}=29,95$, toplam öz düzenleme becerisi puanı $\bar{X}=72,20$ olarak ortaya çıkmıştır.

Anne-babaların eğitim düzeylerinin çocuklarının farklı becerileri üzerinde etkili olduğu ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Sarı (2007) araştırmasında öz düzenleme becerilerini etkileyen sosyal uyum faktörünü ele almıştır. Sarı'nın (2007) yaptığı araştırmaya göre, çocukların sosyal uyum ve becerileri annenin öğrenim durumunun artmasıyla birlikte artış göstermektedir. Yine Günindi'nin (2008) yaptığı araştırmaya göre, annesi lise mezunu olan çocukların, annesi ilkokul mezunu olanlara oranla, annesi üniversite mezunu olan çocukların ise annesi ilkokul mezunu olanlara oranla sosyal uyum becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne babaların eğitim düzeyi arttıkça ebeveynlerin daha bilinçli, çocuklarıyla daha sağlıklı iletişim kuran, daha pozitif deneyimler yaşayan ve çocuklar hakkında daha çok bilgi sahibi olan bireylerin özelliklerini gösterdiği görülmektedir (Arı & Seçer, 2004, s. 83).

Yine alan yazınla ilgili çalışmalara bakıldığında annenin öğrenim durumu ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını gösteren çalışmaları görmek mümkündür. Budak (2016, s. 55), yaptığı çalışmada anne öğretim durumunun çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde bir etkisi olmadığını sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu durumun sebebinin eğitim gören annenin çocuğun eğitimi ile ilgilenmemesinden ve okul aile işbirliği içinde bulunmamasından kaynaklandığını öngörmüştür. Tutkun, Tezel Şahin ve Işıktekiner'in (2016, s. 467) yaptığı çalışmada da çocukların annelerinin öğrenim durumları ile öz düzenleme toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Anne öğrenim durumu ile öz düzenleme arasında anlamlı bir fark oluşturmeyen çalışmalar kimi zaman annenin eğitim düzeyinden daha çok çocuklarıyla aktif zaman geçirmenin ve doğru bilgi-beceri aktarımının öz düzenleme becerilerinin kazanılmasında etkili olduğunu düşündürmektedir. Bu çalışmaların yanı sıra bu araştırmayı destekler nitelikte anne öğrenim durumunun artması ile birlikte çocukta öz düzenleme becerileri alt boyutlarının da arttığını ortaya koymuş çalışmalar da yer almaktadır (Ertürk, 2012; Sektnana, McClellanda, Acocka ve Morrison, 2010).

Tablo 20

Çocukların Annelerinin Mesleğine Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çocukların Annelerinin Mesleği	Öz Düzenleme Becerisi						
	Davranış Düzenleme Boyutu			Sosyal Beceri Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Çalışmıyor	204	37,93	9,61	27,79	6,52	65,68	15,24
Memur	16	40,13	7,58	29,13	5,25	69,25	11,70
Serbest meslek	45	37,13	9,83	27,31	6,38	64,44	15,77
Profesyonel meslek	85	43,46	9,63	30,78	6,40	74,24	15,66
Toplam	350	39,27	9,83	28,52	6,53	67,76	15,67
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p
	3	7,563	0,000*	4,947	0,002*	7,106	0,000*

***p<0,05**

Tablo 20 incelendiğinde çocukların annelerinin mesleği ile öz düzenleme becerisinin davranış düzenleme boyutu ($F_{(3-346)}=7,563$, $p<0,05$), sosyal beceri boyutu ($F_{(3-346)}=4,947$, $p<0,05$) ve toplam öz düzenleme becerisi ($F_{(3-346)}=7,106$, $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD analizinin sonucuna göre, hem davranış düzenleme boyutu hem sosyal beceri boyutu hem de toplam öz düzenleme becerisi puanlarındaki anlamlı farklılığın profesyonel meslek grubunda çalışan annelerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında, serbest meslekte çalışan annelerin çocuklarının davranış düzenleme ($\bar{X}=37,13$), sosyal beceri ($\bar{X}=27,31$) ve toplam öz düzenleme becerileri ($\bar{X}=64,44$) puanlarının en düşük olduğu, daha sonra ise çalışmayan annelerinin çocuklarının davranış düzenleme ($\bar{X}=37,93$), sosyal beceri ($\bar{X}=27,79$) ve toplam öz düzenleme becerileri ($\bar{X}=65,68$) puanlarının geldiği görülmektedir. En yüksek iki puan grubuna azdan çoğa doğru bakılacak olursa memur annelerin çocuklarının davranış düzenleme puanı ($\bar{X}=40,13$), sosyal beceri puanı ($\bar{X}=29,13$), toplam öz düzenleme becerileri puanı ($\bar{X}=69,25$), daha sonra ise profesyonel

meslek sahibi annelerin çocuklarının davranış düzenleme ($\bar{X}=43,46$), sosyal beceri ($\bar{X}=30,78$) ve toplam öz düzenleme puanının ($\bar{X}=74,24$) geldiği görülmektedir.

Profesyonel meslek grubunda çalışan annelerin eğitim durumlarının çalışmayan annelere göre çoğu zaman ileri düzeyde olduğu bilinmektedir. Eğitim seviyesi yüksek olan annelerin birçoğunun çocuk yetiştirme konusunda da daha bilinçli ve fikir sahibi olduğunu görmek mümkündür. Bu da annelerin çocuklarına kazandıracakları becerileri etkileyebilmektedir. Yine eğitim düzeyi yüksek olan ve profesyonel mesleklerde yer alan anneler çocuklarının birçok alanda özerkliğini desteklemekte ve çocuklarının davranışlarını düzenlemeleri konusunda daha bilinçli bir şekilde destek olmaktadır. Bu da çocukların öz düzenleme becerilerini kazanmalarında katalizör etkisi yaratabilmektedir. Grolnick ve Ryan (1989) çalışmalarında, ailenin özerkliği desteklemesi ile birlikte, çocuğun öz düzenlemedeki özerkliğinin ve başarısının pozitif yönde geliştiğini ortaya koymuşlardır.

Çalışan annelerin bu avantajlarının yanı sıra çalışma temposundan oluşabilecek zaman yetmezliği ve yorgunluktan kaynaklı dezavantajları da olabilmektedir. Bu bağlamda çalışmayan annelerin çocuklarıyla daha çok vakit geçirme fırsatı olabilmektedir. Anneler bu vakti etkili bir iletişimle, kaliteli zaman geçirmeye harcarsa çocuğun becerileri de o denli artabilecektir.

Tablo 21

Çocuğun Aile Tipine Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Aile Tipi	Öz Düzenleme Becerisi						
	Davranış Düzenleme Boyutu			Sosyal Beceri Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Çekirdek aile	306	39,87	9,60	28,93	6,29	68,74	15,22
Geniş aile	26	38,85	9,83	28,96	6,59	68,19	15,87
Parçalanmış aile	18	29,67	9,13	20,89	6,13	50,56	13,59
Toplam	350	39,27	9,83	28,52	6,53	67,76	15,67
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p	F	P	F	p
	2	9,630	0,000*	13,910	0,000*	12,184	0,000*

*p<0,05

Tablo 21 incelendiğinde çocukların aile tipi ile öz düzenleme becerisinin davranış düzenleme boyutu ($F_{(2-347)}=9,630$, $p<0,05$), sosyal beceri boyutu ($F_{(2-347)}=13,910$, $p<0,05$) ve toplam öz düzenleme becerisi ($F_{(2-347)}=12,184$, $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD analizinin sonucuna göre, hem davranış düzenleme boyutu hem sosyal beceri boyutu hem de toplam öz düzenleme becerisi puanlarındaki anlamlı farklılığın parçalanmış ailelerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında, parçalanmış ailelerin çocuklarının davranış düzenleme ($\bar{X}=29,67$), sosyal beceri ($\bar{X}=20,89$) ve toplamda öz düzenleme becerileri puanlarının ($\bar{X}=50,56$) en düşük olduğu görülmektedir. Geniş aile sahip çocukların davranış düzenleme ($\bar{X}=38,85$), sosyal beceri ($\bar{X}=28,96$) ve toplam öz düzenleme becerileri ($\bar{X}=68,19$) puanı ile çekirdek aileye sahip olan çocukların davranış düzenleme ($\bar{X}=39,87$), sosyal beceri ($\bar{X}=28,93$) ve toplam öz düzenleme becerileri ($\bar{X}=68,74$) puanlarının birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Ailede pozitif yönde davranış destekleri çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmeye teşvik ederken, ev içinde yaşanan kargaşalar, tartışmalar ve değişimler öz düzenleme becerilerinin gelişimine engel olabilmektedir. Ayrıca zayıf öz düzenleme becerilerine sahip çocuklar ilerleyen sürelerde dışsallaştırma sorunu ile de karşı karşıya kalabilmektedir (Hardaway, Wilson, Shaw & Dishion, 2012, s. 75). Ailesi parçalanmış olan çocukların, çekirdek veya geniş aileye sahip olan çocuklara göre öz düzenleme becerileri açısından olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir. Çocukların aile içinden iletişime ve etkileşime girdiği birey sayısı ne kadar çok olursa çocuğun öz düzenleme becerilerinin gelişimine etkisi o kadar fazla olmaktadır. Geniş aile yapısında da evde ebeveynlerin dışındaki kişilerin varlığı çocuğun sürekli olarak belli bir iletişim ve etkileşim içinde olmasını sağlamaktadır. Çocuğun aile üyeleriyle geçirdiği zaman boyunca kazandığı farklı deneyimler, çocuğun öz düzenleme becerilerini kazanmasında yardımcı olmaktadır.

Tablo 22

Çocukların Baba Yaşına Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çocukların Baba Yaşı	Öz Düzenleme Becerisi						
		Davranış Düzenleme Boyutu		Sosyal Beceri Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
21-25 yaş arası	10	30,10	12,80	21,30	8,43	51,40	20,73
26-30 yaş arası	63	37,92	10,23	27,76	6,50	65,68	16,19
31-35 yaş arası	126	39,04	9,37	28,49	6,58	67,39	15,10
36-40 yaş arası	96	41,09	9,15	29,71	5,82	70,80	14,19
41 yaş ve üstü	55	39,82	10,15	28,67	6,51	68,67	16,15
Toplam	350	39,27	9,83	28,52	6,53	67,76	15,67
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p
	4	3,450	0,009*	4,223	0,002*	4,110	0,003*

***p<0,05**

Tablo 22 incelendiğinde çocuğun baba yaşı ile öz düzenleme becerisinin davranış düzenleme boyutu ($F_{(4-345)}=3,450$, $p<0,05$), sosyal beceri boyutu ($F_{(4-345)}=4,223$, $p<0,05$) ve toplam öz düzenleme becerisi ($F_{(4-345)}=4,110$, $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD analizinin sonucuna göre, hem davranış düzenleme boyutu hem sosyal beceri boyutu hem de toplam öz düzenleme becerisi puanlarındaki anlamlı farklılığın 21-25 yaş arası babalardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Hem davranış düzenleme ve sosyal beceri boyutu puanı hem de toplam öz düzenleme becerisi puanının 21-25 yaş arası grubundan 41 yaşa kadarki baba grubuna doğru gidildikçe anlamlı bir şekilde yükseldiği görülmektedir. Öyle ki puan ortalamalarına bakıldığında 21-25 yaş arasındaki babaların çocuklarının davranış düzenleme boyutu puanı $\bar{X}=30,10$, sosyal beceri boyutu puanı $\bar{X}=21,30$, toplam öz düzenleme becerisi puanı $\bar{X}=51,40$; 26-30 yaş arası babaların çocuklarının davranış düzenleme boyutu puanı $\bar{X}=37,92$, sosyal beceri boyutu puanı $\bar{X}=27,76$, toplam öz düzenleme becerisi puanı $\bar{X}=65,68$; 31-35 yaş arası babaların çocuklarının davranış düzenleme boyutu puanı $\bar{X}=39,04$, sosyal beceri boyutu puanı $\bar{X}=28,49$, toplam öz düzenleme becerisi puanı $\bar{X}=67,39$; 36-40 yaş arası

babaların çocuklarının davranış düzenleme boyutu puanı $\bar{X}=41,09$, sosyal beceri boyutu puanı $\bar{X}=29,71$, toplam öz düzenleme becerisi puanı $\bar{X}=70,80$ olarak ortaya çıkmıştır. Buna karşın 41 yaş ve üstü babaların çocuklarının davranış düzenleme ($\bar{X}=39,82$), sosyal beceri ($\bar{X}=28,67$) ve toplam öz düzenleme becerisi ($\bar{X}=68,67$) puanı, 31-35 ve 36-40 yaş grubu babalarının çocuklarından düşük çıkmıştır.

Erken yaşta baba olmuş erkeklerin deneyimsiz olması sebebiyle çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisinin de az olduğu söylenebilmektedir. Buna karşın baba yaşı arttıkça kazanılan deneyimler ve babanın bilinçlenmesi, aile deneyimlerinin artması ile birlikte çocuklarıyla geçirecekleri pozitif yönde ilişkilerin öz düzenleme becerilerinin kazanılmasına etkisi olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca geç yaşta (41 yaş ve üstü) baba olmuş erkekler ise farklı sebeplerden dolayı (bıkkınlık, yaşın ilerlemesi, fiziksel olarak yavaşlama, kuşak çatışması vb.) çocuklarıyla yeterince ve etkili zaman geçirememelerinden dolayı çocukların öz düzenleme becerilerine katkı sağlayamamaktadırlar. Öz düzenleme becerilerinin gelişmesinde baba ile çocuğun etkileşimi ve olumlu yönde iletişimi oldukça önemlidir. Baba ile çocuk arasındaki olumlu veya olumsuz yönde yaşanmışlıklar çocuğun birçok beceriyi kazanması açısından oldukça kritiktir. McDonald (1988) baba ile çocuğun arasındaki ilişkinin çocuğun üzerinde ne kadar önemi olduğunu gösteren araştırmasında, daha az sevgi ve ilgi gören çocukların akranları ile ilişkilerinde de ilgisiz bir tutum sergilediklerini ortaya çıkarmıştır (Kandır &Alphan, 2008, s. 35).

Tablo 23

Çocukların Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çocukların Babalarının Öğrenim Durumu	Öz Düzenleme Becerisi						
	Davranış Düzenleme Boyutu			Sosyal Beceri Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Okur-yazar-ilkokul mezunu	32	35,84	8,58	26,97	6,75	62,81	14,41
Ortaokul mezunu	40	37,50	11,20	27,75	7,24	65,25	18,11
Lise Mezunu	126	38,37	9,63	28,06	6,36	66,28	14,95
Üniversite Mezunu	152	41,20	9,56	29,42	6,37	70,70	15,43
Toplam	350	39,27	9,83	28,52	6,53	67,76	15,67
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p
	3	4,131	0,007*	1,974	0,118	3,641	0,013*

*p<0,05

Tablo 23 incelendiğinde çocukların babalarının öğrenim durumu ile öz düzenleme becerisinin davranış düzenleme boyutu ($F_{(3-346)}=4,131$, $p<0,05$) ve toplam öz düzenleme becerisi ($F_{(3-346)}=3,641$, $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD analizinin sonucuna göre, hem davranış düzenleme boyutu hem de toplam öz düzenleme becerisi puanlarındaki anlamlı farklılığın üniversite mezunu babalardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Puan ortalamalarına bakılacak olursa okur-yazar-ilkokul mezunu babaların çocuklarının davranış düzenleme boyutu puanı $\bar{X}=35,84$, toplam öz düzenleme becerisi puanı $\bar{X}=62,81$; ortaokul mezunu babaların çocuklarının davranış düzenleme boyutu puanı $\bar{X}=37,50$, toplam öz düzenleme becerisi boyutu puanı $\bar{X}=65,25$; lise mezunu olan babaların çocuklarının davranış düzenleme boyutu puanı $\bar{X}=38,37$, toplam öz düzenleme becerisi puanı $\bar{X}=66,28$; üniversite mezunu babaların çocuklarının davranış düzenleme boyutu puanı $\bar{X}=41,20$, toplam öz düzenleme becerileri puanı $\bar{X}=70,70$ olarak görülmektedir. Ancak yapılan varyans analizi sonucuna göre öz düzenleme becerisinin sosyal beceri boyutu ile ($F_{(3-346)}=1,924$, $p>0,05$) çocuğun babasının öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal beceri puanlarına bakıldığında okur-yazar-ilkokul mezunu babaların puanlarının $\bar{X}=26,97$, ortaokul mezunu babaların puanlarının $\bar{X}=27,75$, lise mezunu babaların puanlarının $\bar{X}=28,06$, üniversite mezunu babaların puanlarının ise $\bar{X}=29,42$

olduğu görülmektedir. Sosyal beceri boyutundan alınan puanların öğrenim düzeyinin artması ile birlikte arttığı görülse bile, bu puanların birbirlerine oldukça yakın olduğu ve anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aile bireylerinin öğrenim durumu genellikle ailenin sosyo-ekonomik düzeyini etkilemektedir. Yine öğrenim düzeyi yüksek olan babanın yaptığı meslekte genellikle standartların üstünde olmaktadır. İyi bir mesleğe sahip olan aile bireylerinin ekonomik olarak daha yüksek gelire sahip olduğu düşünülmektedir. Ekonomik olarak iyi seviyede olan aileler çocuklarının istek, arzu ve ihtiyaçlarını karşılamada genellikle daha başarılıdırlar. İstekleri ve ihtiyaçları karşılanan çocuk ise kendinden beklenen performansları çoğu zaman en üst düzeyde gerçekleştirebilirler. Ayrıca ekonomik olarak seviye arttıkça çocuğa sunulan imkânlar ve fiziksel çevrede o kadar iyi olabilmektedir. Fiziksel imkânlar bakımından doyuma ulaşan çocuklar, yeterli uyarıcılar ile karşılaşamayan çocuklara göre becerilerini daha üst düzeye hızlı bir şekilde taşıyabilmektedir. Bu sebeple babanın öğrenim durumunun çocuğun öz düzenleme becerisine etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Literatüre bakıldığında bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen çalışmalar görmek mümkündür. Ertürk Kara (2013) araştırması sonucunda lisans mezunu babaların çocuklarının ilkokul ve ortaokul mezunu babaların çocuklarına göre daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ertürk Kara ve Gönen (2015) tarafından yapılan çalışmada babalarının öğrenim durumu yüksek olan çocukların, öz düzenleme becerilerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baba öğrenim durumunun çocukların öz düzenleme becerilerine etkisi olduğunu ortaya koymuş çalışmaların yanı sıra etkisinin olmadığını ortaya koyan çalışmaları da görmek mümkündür. Budak (2016), yaptığı çalışmada babanın öğrenim durumu ile çocuğun öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tutku, Tezel Şahin ve Işıktekiner'in (2016) yaptığı çalışmada, çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre öz düzenleme toplam puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Babanın öğrenim durumu ile öz düzenleme becerileri arasında ilişki olmadığını ortaya koyan araştırmalardaki babaların öğrenim durumunun yaratabileceği dezavantajları en aza indirgeyerek, çocuklarına öğrenim durumu yüksek babaların sunacağı fırsatlara benzer fırsatlar sunabildikleri düşünülmektedir.

Tablo 24

Çocukların Babalarının Mesleğine Göre Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çocukların Babalarının Mesleği	Öz Düzenleme Becerisi						
	Davranış Düzenleme Boyutu			Sosyal Beceri Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Çalışmıyor	6	29,00	12,36	22,00	3,90	51,00	15,26
İşçi	26	35,42	10,28	26,50	6,43	61,92	16,17
Memur	35	38,17	10,40	27,77	6,36	66,23	16,60
Serbest Meslek	167	38,68	9,58	28,27	6,75	66,83	15,45
Profesyonel meslek	116	41,84	9,10	29,89	6,06	71,75	14,57
Toplam	350	39,27	9,83	28,52	6,53	67,76	15,67
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p
	4	5,110	0,001*	3,677	0,006*	4,941	0,001*

*p<0,05

Tablo 24 incelendiğinde çocukların babalarının mesleği ile öz düzenleme becerisinin davranış düzenleme boyutu ($F_{(4-345)}=5,110$, $p<0,05$), sosyal beceri boyutu ($F_{(4-345)}=3,677$, $p<0,05$) ve toplam öz düzenleme becerisi ($F_{(4-345)}=4,941$, $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD analizinin sonucuna göre, hem davranış düzenleme boyutu hem sosyal beceri boyutu hem de toplam öz düzenleme becerisi puanlarındaki anlamlı farklılığın profesyonel meslek grubunda çalışan babalardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Puan ortalamalarına göre, çalışmayan babaların çocuklarının davranış düzenleme ($\bar{X}=29,00$), sosyal beceri ($\bar{X}=22,00$) ve toplamda öz düzenleme becerileri ($\bar{X}=51,00$) puanlarının en düşük olduğu, daha sonra ise işçi babaların çocuklarının davranış düzenleme ($\bar{X}=35,42$), sosyal beceri ($\bar{X}=26,50$) ve toplamda öz düzenleme becerileri ($\bar{X}=61,92$) puanlarının geldiği görülmektedir. En yüksek üç puana azdan çoğa göre bakılacak olursa memur babaların çocuklarının davranış düzenleme puanı ($\bar{X}=38,17$), sosyal beceri puanı ($\bar{X}=27,77$), toplamda öz düzenleme becerileri puanı ($\bar{X}=66,23$); serbest meslek yapan babaların çocuklarının davranış düzenleme ($\bar{X}=38,68$), sosyal beceri (28,27), toplamda öz düzenleme becerileri

puanı ($\bar{X}$ =66,83) ve profesyonel meslek sahibi babaların çocuklarının davranış düzenleme ($\bar{X}$ =41,84), sosyal beceri ($\bar{X}$ =29,89) ve toplam öz düzenleme puanının ($\bar{X}$ =71,75) geldiği görülmektedir.

Ebeveynlerin mesleği çoğu kez onların öğrenim durumunu da göstermektedir. Meslek alanında profesyonelliğe doğru giden bireylere bakıldığında eğitim seviyelerinin de çoğu zaman yükseldiği görülmektedir. Eğitim almış kişilerin çocuk yetiştirme ve çocuğun ihtiyaçları konusunda bilgilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Öyle ki meslek gruplarında da profesyonelliğe doğru gidildikçe, alınan eğitiminde sayesinde çocuklara ailenin kazandırabileceği beceriler artmaktadır. Yine bu aileler okul öncesi dönemin öneminin farkında olup çoğu zaman dolaylı yoldan (okul öncesi kurumlarına gönderme-okul aile işbirliği çalışmalarına katılma vb.) da çocukların farklı becerileri kazanmalarına vesile olmaktadır.

Aile üyelerinin meslekleri o ailenin sosyo-ekonomik durumu bakımından ipuçları vermektedir. Ekonomik durumu düşük olan ailelerdeki bireyler ekonomik kaygının bir getirisi olarak stres yaşayabilmektedir. Bu stresten doğrudan olmasa bile dolaylı olarak çocuklarda etkilenebilmektedir. Bu durum stresle başa çıkma ve öz düzenleme becerilerini etkileyebilmektedir. Evans ve Kim (2013), erken çocuk yoksulluğunun ve aile sosyo-ekonomik durumunun stres ve öz düzenleme sürecini nasıl etkilediğini araştırdığı çalışmasında sosyo-ekonomik düzey ile öz düzenleme becerileri arasında doğru orantılı bir gidişatın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat düşük gelirli ailelerden gelen çocukların öz düzenleme becerileri, erken eğitim müdahalesi ile geliştirilebilmekte ve ekonomik durumdan kaynaklanan öz düzenleme becerilerindeki negatif yönlü oluşum değiştirilebilmektedir (Raver, 2012, s. 681). Ayrıca babaların, mesleğinin oluşturduğu dezavantajları en aza indirgeyip, çocuklarıyla kurdukları ilişkilerde etkili olması da mesleğin öz düzenleme becerileri üzerindeki negatif etkisini en aza indirebilmektedir.

5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorum

5-6 yaş çocukları için okula uyum değerlendirme ölçeğinin çocuğun yaşı, cinsiyeti, devam ettiği kurumun türü, tanısı konulmuş gelişimsel sorunu olup olmaması, geçirmiş olduğu önemli bir kazanın olup olmaması, geçirdiği ameliyat veya hastalık olup olmaması, sürekli

kullanması gereken bir ilaç olup olmaması, son 6 aydır sürekli kullandığı bir cihaz olup olmaması, anne-babanın mesleği ve aile türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı t testi; çocuğun kendisi dâhil kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi kurumunda ki yılı, anne-babanın yaşı, öğrenim durumu ve aile tipine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

5-6 yaş çocukları için okula uyum değerlendirme ölçeği boyutlarını okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme olmak üzere dört alt boyut temsil etmektedir. Okulu sevme alt ölçeği 5 maddeden oluşmakta ve çocuğun okulu ne kadar sevdiği hakkındaki öğretmen görüşlerini ölçmektedir. İşbirlikli katılım alt ölçeği 8 maddeden oluşmakta, çocuğun öğretmenin otoritesini, sınıf kurallarını ve sorumluluklarını ne kadar yerine getirdiğini belirtmektedir. Okuldan kaçınma alt ölçeği 5 maddeden oluşmakta ve çocuğun sınıf ortamından kaçınma eğilimiyle ilgili öğretmen görüşlerini göstermektedir. Kendi kendini yönetme alt ölçeğinde 9 madde bulunmaktadır ve çocuğun sınıf içindeki bağımsız ve benmerkezci davranışlarını bu alt ölçekte belirlemek mümkün olmaktadır. Ölçekteki her madde “Uygun Değil”(0), “Uygun”(1) ve “Tamamen Uygun”(2) görüşleri ile değerlendirilmektedir (Önder & Gülay, 2010, s. 2012-2014). Yapılan puanlama sonuçlarına göre alınan puanların artmasıyla birlikte doğru orantılı olarak okula uyum becerileri de artmaktadır. Bulgulara ait verilere Tablo 25-42 arasında yer verilmiştir.

Tablo 25

Çocukların Yaşına Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Çocuğun Yaşı	Okula Uyum Becerisi										
	İşbirlikli Katılım Boyutu		Okuldan Kaçınma Boyutu		Kendi Kendini Yönetme Boyutu		Okulu Sevme Boyutu		Toplam		
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
48-60 ay	86	15,43	4,20	7,69	2,38	7,67	2,26	6,71	1,53	37,50	8,74
60-72 ay	264	17,02	3,60	8,73	1,91	8,06	1,96	7,39	1,25	41,24	7,24
Toplam	350	16,63	3,81	8,48	2,08	7,97	2,04	7,22	1,35	40,32	7,79
t Testi Sonuçları		t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
		-3,405	0,003*	-4,158	0,000*	-1,526	0,060	-4,131	0,005*	-3,945	0,002*

*p<0,05

Tablo 25 incelendiğinde çocuğun yaşı ile okula uyum becerisinin işbirlikli katılım boyutu (t=-3,405, p<0,05), okuldan kaçınma boyutu (t=-4,158, p<0,05), okulu sevme boyutu (t=-4,131 p<0,05) ve toplam okula uyum becerisi (t=-3,945, p<0,05) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Puan ortalamalarına bakıldığında, işbirlikli katılım ($\bar{X}=17,02$), okuldan kaçınma ($\bar{X}=8,73$), okulu sevmeye boyutu puanı ($\bar{X}=7,39$) ve toplamda okula uyum puanının ($\bar{X}=41,24$) 60-72 ay çocuklarında, 48-60 ay çocuklarının işbirlikli katılım ($\bar{X}=15,43$), okuldan kaçınma ($\bar{X}=7,69$), okulu sevmeye boyutu puanı ($\bar{X}=6,71$) ve toplamda okula uyum puanına ($\bar{X}=37,50$) göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak yapılan varyans analizi sonucuna göre okula uyum becerisinin kendi kendini yönetme boyutu ($t=-1,526$, $p>0,05$) ile çocuğun yaşı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Kendi kendini yönetme boyutundan 60-72 ay arasında yaşı olan çocukların aldıkları puanın ($\bar{X}=8,06$), 48-60 ay arasında yaşı olan çocukların puanından ($\bar{X}=7,67$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat bu farkın birbirine oldukça yakın olduğu ve anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların okula uyumu ve yaş arasında bir ilişki olup olmadığı ile ilgili birçok araştırma mevcuttur. Bu araştırmaların çoğu okula uyum sorununun daha çok küçük yaş grubu çocukları tarafından yaşandığını göstermektedir (Bağçeli Kahraman, 2018; Yoleri, 2014; Gülay, 2011; Datar, 2006; Stipek & Byler, 2001). Küçük yaş grubu çocuklarının okula uyumunu etkileyen birçok etmenden söz etmek mümkündür. Örneğin çocuğun ilk kez ailesinden ayrı kalacak olması, küçük yaş grubu çocuğunun anneye büyük yaşlara göre daha çok bağımlı olması, kendini yalnız hissetmesi, farklı ve yeni ortama karşı ön yargısı vb. gibi birçok etkenden bahsetmek mümkündür. Bu etkiler genellikle çocuğun yaşının artması ve okul ortamına alışması ile birlikte yerini okula uyum sağlamaya bırakmaktadır. Fakat çocuğun bazı becerilere ulaşamaması uzun vadede çocuğun okula uyumunu olumsuz yönden etkileyebilmektedir. Okula uyumu etkileyen faktörlerden bir tanesi de çocuğun belli bir olgunluğa ulaşmasıdır. Özdemir Kılıç (2004), çocuğun olgunluğa ulaşmasının onun farklı becerileri kazanmasında ve okul başarısında oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Polat-Unutkan (2003b), yaptığı çalışmada 6 yaşındaki çocukların okula hazır oluş açısından gerekli olgunluğa ulaştıklarını, 5 yaşındaki çocukların gelişimsel açıdan yeterli olgunluk düzeyine sahip olmadıklarını ve 6 yaş çocuklarının okula uyumlarının daha kolay olduğunu saptamıştır. Yörükoğlu (2008) okul olgunluğunda ve okula uyum sağlamada çocuğun yaşının önemi üzerinde durmuştur. Gündüz ve Çalışkan (2013) 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk düzeylerini betimlemeye çalıştıkları araştırmalarında, yaşın ilerlemesi ile birlikte okul olgunluğunun da arttığını belirtmişlerdir. Çocuk yaşına uygun

zihinsel, bedensel, duygusal ve psikolojik olgunluğa ulaşırsa okula uyumu daha kolay olabilmektedir.

Okul uyumu ile yaş arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirten araştırmaların aksine çocuğun yaşı ile okul uyumu arasında doğrusal bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuş çalışmalarda yer almaktadır. Başaran, Gökmen ve Akdağ (2014) uyum sorunlarının 5-6 yaş grubu çocuklarda daha küçük çocuklardan daha fazla oranda olduğunu saptamıştır. Ayrıca okul uyumu sorunun her yaş grubunda yaşanabilecek bir durum olduğunu söylemişlerdir. Yapılan bu araştırma sonucunda çocuğun yaşından ziyade, öğretmenlerin, ailelerin okulla ilgili olarak çocuğu bilgilendirmesinin ve desteklerinin çocuğun okula uyum sürecini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda küçük yaş çocuklarının farklı sebeplerden dolayı okula uyumlarının daha zor olduğunu söylemek mümkündür. Fakat okula uyum sorunu ebeveynlerin ve okul personellerinin desteği ile en aza indirgenebilmektedir. Böylece yaştan kaynaklanan dezavantajlar kısmen ortadan kaldırılmış olacaktır.

Tablo 26

Çocukların Cinsiyetine Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Çocuğun Cinsiyeti		Okula Uyum Becerisi									
		İşbirlikli Katılım Boyutu		Okuldan Kaçınma Boyutu		Kendi Kendini Yönetme Boyutu		Okulu Sevme Boyutu		Toplam	
N	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	
Kız	166	17,28	3,43	8,57	2,03	8,23	2,00	7,37	1,25	41,52	7,34
Erkek	184	16,04	4,05	8,40	2,12	7,72	2,06	7,08	1,43	39,24	8,04
Toplam	350	16,63	3,81	8,48	2,08	7,97	2,04	7,22	1,35	40,32	7,79
t Testi Sonuçlar		t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
		3,086	0,000*	0,762	0,670	2,358	0,642	2,029	0,030*	2,759	0,046*

*p<0,05

Tablo 26 incelendiğinde çocuğun cinsiyeti ile okula uyum becerisinin işbirlikli katılım boyutu (t=3,086, p<0,05), okulu sevme boyutu (t=2,029, p<0,05) ve toplam okula uyum becerisi (t=2,759, p<0,05) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Puan ortalamalarına bakıldığında, kız çocuklarının işbirlikli katılım ($\bar{X}$ =17,28), okulu sevme boyutu ($\bar{X}$ =7,37) puanlarının ve toplam okula uyum puanının ($\bar{X}$ =41,52), erkek çocukların işbirlikli katılım

($\bar{X}$ =16,04), okulu sevme boyutu ($\bar{X}$ =7,08) puanlarından ve toplam okula uyum puanından ($\bar{X}$ =39,24) daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak yapılan varyans analizi sonucuna göre okula uyum becerisinin okuldan kaçınma boyutu ($t=0,762$, $p>0,05$) ve kendi kendini yönetme boyutu ($t=2,358$, $p>0,05$) ile çocuğun cinsiyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Okuldan kaçınma boyutundan kız çocukların aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =8,57), erkek çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X}$ =8,40) daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde kendi kendini yönetme boyutundan kız çocuklarının aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =8,23), erkek çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X}$ =7,72) yüksek olduğu görülmektedir. Fakat bu puanların birbirlerine oldukça yakın olduğu ve anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde bu araştırmayı destekler nitelikte cinsiyet ile okul uyumu arasında anlamlı bir farklılık olduğunu gösteren çalışmalar yer almaktadır. Örneğin Deckar (1988), kız çocukların erkek çocuklara göre vücut ve iskelet gelişimlerinin daha hızlı olduğunu, kas becerilerinin daha gelişmiş olduğunu ve bu yüzden de kızların okula uyumu etkileyen okul olgunluğuna daha hızlı eriştiğini belirtmektedir (Deckar'dan aktaran Yılmaz, 2003). Başaran, Gökmen ve Akdağ (2014) araştırmaları sonucunda ilk günler daha çok erkek çocukların okula uyum sağlamada zorlandığı sonucuna ulaşmıştır. Kotil (2010) de yine araştırması sonucunda, kız çocuklarının erkek çocuklara oranla sosyal duygusal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kaya ve Akgün (2016) çalışmalarında, erkek çocuklarının işbirlikli katılımlarının, kendi kendilerini yönetme durumlarının ve genel uyum düzeylerinin kız çocuklara göre daha düşük olduğunu belirlemişlerdir.

Okula uyum sağlayabilmek için çocukların zihinsel, duygusal, fiziksel ve sosyal olarak hazır olması gerekmektedir. Bu hazır olma durumu çocuğun okul olgunluğuna ulaşması ile doğrudan ilişkilidir. Okul olgunluğuna ulaşmış çocuklar kendinden beklenen bir takım becerileri de beraberinde getirmektedir. Bu beceriler çocuğun okulda kendini ifade edebilmesini, böylece okula uyumunu kolaylaştırmaktadır. Ayrıca fiziksel özelliklerin yanında toplumumuz tarafından kız ve erkek çocuklarına yüklenen rollerde çocukların okula uyumlarını etkileyebilmektedir. Toplumumuzda kız çocuklarının olaylara karşı daha uyumlu ve sakin davranması beklenmektedir. Erkek çocukları ise daha özgür ve başına buyruk yetiştirilmekte, yaptıkları taşkınlıklar normal görülmektedir. Bu durumlar kız çocuklarının

okul hayatında daha uyumlu olmalarına, erkek çocuklarının ise okula uyum sağlamada zorluk çekebilmelerine sebep olmaktadır.

Cinsiyetin okula uyum becerileri ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmaların yanı sıra cinsiyet ile okul uyumu arasında bir ilişki olmadığını ortaya çıkaran çalışmalarında olduğunu görmek mümkündür (Yoleri, 2014; Sarı, 2007; Özgülük, 2006; Çıkrıkçı, 1999). Cinsiyet ile okula uyum arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığını gösteren çalışmalardaki çocukların, ebeveynleri tarafından uyum sağlama konusunda desteklendiği ve cinsiyet farkının okula uyuma etkisinin bu sebeple en aza indirgendiği düşünülmektedir.

Tablo 27

Çocuğun Kendisi Dâhil Kardeş Sayısına Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çocuğun Kendisi Dâhil Kardeş Sayısı	Okula Uyum Becerisi										
	İşbirlikli Katılım Boyutu			Okuldan Kaçınma Boyutu		Kendi Kendini Yönetme Boyutu		Okulu Sevme Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Tek çocuk	116	16,34	3,82	8,51	2,12	8,18	1,90	7,22	1,25	40,33	7,59
İki kardeş	176	16,69	3,76	8,31	2,16	7,84	2,04	7,22	1,38	40,06	7,91
Üç kardeş ve fazlası	58	17,02	3,98	8,91	1,68	7,91	2,32	7,24	1,48	41,09	7,91
Toplam	350	16,63	3,81	8,48	2,08	7,97	2,04	7,22	1,35	40,32	7,79
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
	2	0,666	0,515	1,855	0,158	0,992	0,372	0,009	0,991	0,375	0,687

Tablo 27 incelendiğinde, yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, çocuğun kardeş sayısı ile okula uyum becerilerinin işbirlikli katılım ($F_{(2-347)}=0,666$, $p>0,05$), okuldan kaçınma ($F_{(2-347)}=1,855$, $p>0,05$), kendi kendini yönetme ($F_{(2-347)}=0,992$, $p>0,05$), okulu sevme ($F_{(2-347)}=0,009$, $p>0,05$) boyutları ve toplam okula uyum becerisi ($F_{(2-347)}=0,375$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında kendisi dâhil üç ve fazlası kardeş sayısına sahip olan çocukların iki veya tek çocuk olan çocuklara göre işbirlikli katılım ($\bar{X}=17,02$), okuldan kaçınma ($\bar{X}=8,91$), kendi kendini yönetme ($\bar{X}=7,91$) ve okulu sevme ($\bar{X}=7,24$) boyutundan aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna rağmen kendisi dâhil iki kardeş sayısına sahip olan çocukların puan ortalamalarına bakıldığında okuldan kaçınma ($\bar{X}=8,31$) ve kendi kendini yönetme ($\bar{X}=7,84$) boyutundan aldıkları puanların tek çocuk olanların puanlarına göre daha

düşük olduğu, okulu sevme boyutundan aldıkları puanlarında ($\bar{X}=7,22$) eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların kendinden yaşça büyük kardeşlerini örnek alması ve onu rol model olarak görmesi sonucunda çocuk okul olgunluğuna kolay erişebilmekte ve okula hazır bulunuşluğu hızlanabilmektedir. Ayrıca kardeşlerin birbirleri ile oynadıkları oyunlar, yaptıkları etkinlikler ve kurdukları iletişimin okul ortamına benzemesi de çocuğun okula uyum sağlamasını kolaylaştırabilmektedir. Yine okula giden bir kardeşin olması ve bu kardeşin okulla ilgili pozitif yönde paylaşımları, çocuğun okula karşı sempati geliştirmesine, okulu merak etmesine, okula gitmek istemesine ve dolaylı olarak da okula uyum sağlamasına yardım edebilmektedir. Araştırmamızda kardeş sayısı ile okula uyum becerileri arasında anlamlı bir farkın görülmemesine karşın puan ortalamalarına bakıldığında kardeş sayısı arttıkça okula uyum becerileri puanlarında meydana gelen artış dikkat çekmektedir. Kardeş sayısının artmasının okula uyum becerileri üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu gösteren çalışmalar görmek mümkündür. Başaran, Gökmen ve Akdağ (2014) araştırmaları sonucunda, ilk günler uyum sorunu yaşayan çocukların daha çok kardeşleri olmayan çocuklar olduğunu belirlemiştir. Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya (2014) çocuğun kardeşinin olup olmaması okula uyum arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç doğrultusunda ise kardeş ilişkilerinin çocukların okula karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkisi üzerinde durmuşlardır. Ayrıca kardeş sayısı ile okul uyumu ve okul uyumunu etkileyen okula hazır bulunuşluk arasında ters orantı olduğunu kanıtlayan çalışmalarda bulunmaktadır. Yılmaz (2003) yaptığı araştırmada, çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin kardeş sayısı arttıkça gerilediği sonucuna ulaşmıştır. Tek çocuklu ailelerde genellikle çocuklar aile üyeleri tarafından daha çok ilgi görmektedir. Aile üyeleri çocuklarıyla zaman geçirerek onların sosyalleşmesine zemin hazırlamaktadır. Sosyalleşme için kazanılan beceriler çocuğun ileriki hayatından çocuğun okula uyumunu kolaylaştırabilmektedir (Doğanay Koç, 2017, s. 137). Bazı durumlarda ebeveynler, çocuklarının kardeşleri olduktan sonra, kendi sorumluluklarını kardeşlerden birine yükleyebilmektedir. Anne babalar çocukları ile geçirmeleri gereken vakti kardeşlerin birbirleri ile geçirmesini isteyebilmektedir. Bu gibi durumlarda anne ve babasının ilgisini hissedemeyen çocuk uyumsuz bir takım davranışlar sergileyebilmektedir. Bu durum çocuğun kardeşi olma avantajını dezavantaja çevirebilmektedir ve çocuk saldırgan, çekingen, içine kapanık vb. davranışlar gösterebilmektedir. Kanyas (2008), ebeveyn-çocuk ilişkisini kardeşler arası kıskançlık, çatışma olumluluk gibi dinamiklere göre incelediği

araştırmasında, ebeveyn tarafından reddedilme hissinin, kardeşler arası kıskançlığı arttırdığı sonucuna varmıştır. Bu gibi durumlar çocukların birbirlerine kazandırabileceği olumlu özelliklerden daha çok, olumsuz bir takım tutum ve davranışları beraberinde getirebilmektedir. Kazanılan tüm bu olumlu veya olumsuz deneyimler ise çocuğun okula uyum becerileri etkileyebilmektedir.

Tablo 28

Çocuğun Doğum Sırasına Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çocuğun Doğum Sırası	Okula Uyum Becerisi										
	İşbirlikli Katılım Boyutu			Okuldan Kaçınma Boyutu		Kendi Kendini Yönetme Boyutu		Okulu Sevme Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
İlk çocuk	193	16,26	3,94	8,46	2,11	8,05	1,95	7,22	1,30	40,04	7,88
İkiz	12	17,00	3,67	8,92	2,07	7,25	1,86	7,33	1,61	40,50	7,95
Ortanca veya ortancalardan biri	45	17,80	3,84	9,07	1,57	8,89	1,67	7,38	1,34	43,13	7,41
Son çocuk	100	16,76	3,49	8,20	2,19	7,48	2,24	7,14	1,43	39,58	7,60
Toplam	350	16,63	3,81	8,48	2,08	7,97	2,04	7,22	1,35	40,32	7,79
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
	3	2,099	0,100	2,003	0,113	5,770	0,001*	0,348	0,790	2,373	0,070

*p<0,05

Tablo 28 incelendiğinde, yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, çocuğun doğum sırası ile okula uyum becerilerinin işbirlikli katılım ($F_{(3-346)}=2,099$, $p>0,05$), okuldan kaçınma ($F_{(3-346)}=2,003$, $p>0,05$), okulu sevme ($F_{(3-346)}=0,348$, $p>0,05$) boyutları ve toplam okula uyum becerisi ($F_{(3-346)}=2,373$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın çocuğun doğum sırası ile okula uyum becerisinin kendi kendini yönetme alt boyutu ($F_{(3-346)}=5,770$, $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu göze çarpmaktadır. Yapılan Tukey HSD sonucunda kendi kendini yönetme boyutundaki anlamlı farklılığın ortanca çocuklardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında ortanca veya ortancalardan biri olan çocukların ilk çocuk, ikiz veya son çocuk olanlara göre işbirlikli katılım ($\bar{X}=17,80$), okuldan kaçınma ($\bar{X}=9,07$), kendi kendini yönetme ($\bar{X}=8,89$) ve okulu sevme ($\bar{X}=7,38$) boyutundan aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir. Çocuğun doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık oluşturan kendi kendini yönetme alt boyutuna bakılacak olursa ilk çocuk olan çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}=8,05$, ikiz olan çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}=7,25$, ortanca veya

ortancalardan biri olan çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}=8,89$ ve son çocuk olan çocukların puan ortalamalarının da $\bar{X}=7,48$ olduğu görülmektedir.

Ebeveynler ilk çocuk sahibi olduklarında, yaşadıkları sevinç ve ilk olma duygusuyla birlikte çocuklarına daha fazla ilgi gösterebilmektedir. Yeterince ilgi ve alakayı gören çocuğun olumlu bir takım davranışlar gösterdiğini söylemek mümkündür. Anne-babanın çocuklarıyla yeterince ilgilenmeleri, gelişimi için her türlü fırsatı sağlamaları ve manevi olarak da çocuklarına destek olmaları çocuğun öncelikle çevresine daha sonra ise okula uyumunu kolaylaştırabilmektedir. Fakat yine ilk kez çocuğu olan aileler deneyimsizliklerinden dolayı çocuklarıyla yeterince ilgilenememekte ve onların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayamayabilmektedirler. Bu durumda çocuk kendini güvensiz hissedebilmekte ve çevresine uyum sağlamakta zorlanabilmektedir. Yine ilgisiz ve bakımsız çocuklar okul ortamında da kendini güvensiz hissedebilmekte ve bu çocukların okula uyumu zorlaşabilmektedir.

Çocuk sayısı arttıkça ebeveynlerin kazandıkları tecrübelerinde artması ile birlikte, çocukla daha bilinçli, aktif ve etkili zaman geçiren anne-babalar, çocukların çevresine uyum sağlamasını kolaylaştırabilmektedir. Ailesinin desteği ile çevresine uyum sağlayan çocuğun ise okul ortamına girdiğinde de uyumu kolay olmaktadır. Fakat çocuk sayısının artmasıyla veya yaşının ilerlemesi ile birlikte bıkkınlık, yorgunluk, alışılmışlık vb. duygular içine giren anne-babanın, sonradan olan çocuklarına yeterince ilgi ve alakayı gösterememesi, bu çocukların olumlu beceriler edinip sosyal olarak uyum sağlamalarına negatif yönde bir etki sağlayabilmektedir. Sosyal uyumu zayıf olan çocukların ise okula hazırbulunuşluk düzeylerinin ve okula uyum becerilerinin de zayıf olması beklenen bir durumdur. Yılmaz'ın (2003) yaptığı araştırma bulgularına göre ise, çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinde doğum sırası yükseldikçe gerileme olduğu tespit edilmiştir. Ogelman, Önder, Seçer ve Erten (2013), annelerin çocuklara yönelik tutumlarının, çocukların sosyal becerilerini ve okula uyumlarını etkilediğini ve sosyal beceriler ile okula uyum arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Benzer olarak Cristafora ve Tamis-Le Monda (2011), anne-çocuk etkileşimlerinin sosyal beceriyi arttırdığını ve çocukların okula hazır olma durumları üzerinde etkisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Tüm bu araştırma sonuçları ışığında, çocukların kaçınıcı olmasından daha çok aile içindeki bireylerle etkileşiminin uyum becerilerini etkilediğini söylemek mümkündür.

Tablo 29

Çocuğun Bulunduğu Okul Öncesi Kurumundaki Yılına Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çocuğun Bulunduğu Okuldaki Yılı	Okula Uyum Becerisi										
	İşbirlikli Katılım Boyutu			Okuldan Kaçınma Boyutu		Kendi Kendini Yönetme Boyutu		Okulu Sevme Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Birinci yılı	231	16,53	3,70	8,41	2,16	7,83	2,03	7,22	1,29	39,99	7,53
İkinci yılı	99	16,62	4,07	8,56	1,97	8,20	2,08	7,22	1,49	40,70	8,36
Üçüncü yılı	20	17,80	3,76	8,85	1,57	8,40	1,98	7,25	1,33	42,30	7,89
Toplam	350	16,63	3,81	8,48	2,08	7,97	2,04	7,22	1,35	40,32	7,79
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
	2	1,017	0,363	0,507	0,603	1,655	0,193	0,066	0,994	0,973	0,379

Tablo 29 incelendiğinde, yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, çocuğun bulunduğu okul öncesi kurumundaki yılı ile okula uyum becerilerinin işbirlikli katılım ($F_{(2-347)}=1,017$, $p>0,05$), okuldan kaçınma ($F_{(2-347)}=0,507$, $p>0,05$), kendi kendini yönetme ($F_{(2-347)}=1,655$, $p>0,05$), okulu sevme ($F_{(2-347)}=0,066$, $p>0,05$) boyutları ve toplam okula uyum becerileri ($F_{(2-347)}=0,973$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında bulunduğu okul öncesi kurumunda üçüncü yılı olan çocukların bulunduğu okul öncesi kurumunda ikinci veya birinci yılı olan çocuklara göre işbirlikli katılım ($\bar{X}=17,80$), okuldan kaçınma ($\bar{X}=8,85$), kendi kendini yönetme ($\bar{X}=8,40$) ve okulu sevme ($\bar{X}=7,25$) boyutlarından aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine devam ettiği okul öncesi kurumunda ikinci yılı olan çocukların da işbirlikli katılım ($\bar{X}=16,62$), okuldan kaçınma ($\bar{X}=8,56$) ve kendi kendini yönetme ($\bar{X}=8,20$) boyutlarından aldıkları puanların okulda ilk yılı olan çocuklara göre yüksek çıktığı görülmektedir. Ayrıca okulda ilk yılı ve ikinci yılı olan çocukların okulu sevme boyutlarının puan ortalamalarının ($\bar{X}=7,22$) ise eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı bir fark yaratmamasına rağmen okulda daha fazla yılı olan çocukların puanlarının daha az yılı olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okulda geçirilen süre zarfı arttıkça çocuk okulun özellikleri, okul personelleri, arkadaşları ve okulda neler yapıldığı ile ilgili fikir sahibi olmaktadır. Okulda neler yapıldığı ile ilgili bilgi sahibi olan çocuğun okulda yürütülen çalışmaları özümsemeleri veya

özümseyememeleri çocukların okula uyumunu etkileyebilmektedir. Çocuk okulda zaman geçirdikçe okula ve arkadaşlarına alışabilmekte ve okul bireyleri ile bağ kurabilmektedir. Okul ortamında arkadaşları ve öğretmenleri ile pozitif yönde bağlar kuran çocuklarında okula uyumu kolaylaşabilmektedir. Erdoğan ve Şimşek (2014) araştırmalarında, çocuğun daha önce anaokuluna gitmesinin uyum sürecini desteklediğini ortaya çıkarmışlardır. Günindi (2008), çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresinin çocukların sosyal uyum ve becerilerini olumlu yönde etkilediğini kanıtlamıştır. Dolayısıyla okula uyum becerilerinin okul öncesi kurumundaki yıl sayısı ile ilişkili olduğu düşünülmüştür. Okul öncesi eğitim kurumuna iki yıl ve daha fazla süre ile devam eden çocukların sosyal becerilerinin ve okula uyum sağlama becerilerinin, okula yeni başlayan çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Uzmen (2001), yaptığı araştırmada okula devam etme sürelerinin çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları gibi okula uyum becerilerini etkileyen boyutlar üzerinde etkili olduğunu saptamıştır. Bracken ve Fischel (2007) araştırmalarında, dört yaşından itibaren okul öncesi eğitim kurumlarına giden sosyal beceri ve davranış sorunları olan çocukların; sosyal becerilerinin okul öncesi eğitim süresi boyunca geliştiğini, bu değişimin de okula hazır olma durumunu ve okul olgunluğunu etkilediği yönünde bir sonucuna varmışlardır.

Okulda geçirilen sürenin çocuğun okula uyumuna etkisi olabilmektedir. Fakat bazen uzun zaman sonra bile çocukların okula uyum sağlayamadığı veya ara ara uyumsuz davranışlar sergiledikleri görülebilmektedir. Uyum bazen dışsal sebeplerden dolayı değil bazı bireysel, içsel sebeplerden dolayı da sağlanamayabilmektedir. Çocukların bazı süre zarflarında kendilerini fiziksel veya duygusal olarak iyi hissetmemeleri çocuğun bulunduğu ortama uyum sağlamasını engelleyebilmektedir. Kötü ruh hali ile okulu ilişkilendiren bazı çocuklar sağlıklı oldukları zaman bile okula uyum sağlamada zorluk çekebilmektedir. Ayrıca okul ortamını, arkadaşlarını, öğretmenlerini ve uygulanan etkinlikleri sevmeyen çocuk, okulun ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayamamasından dolayı da okula uyum sağlamakta zorlanabilmektedir. Çocuğun okuldaki yılı ile okula uyum becerileri arasında ilişkinin olduğunu ortaya koyan araştırmaların yanında, bu çalışma ile doğru orantılı sonuçlar doğuran, okul yılı ile okul uyumu arasında bir ilişkinin olmadığını ortaya koyan araştırmalar da görmek mümkündür. Kaya ve Akgün (2016) araştırmalarında, okula devam süresi ve okula uyum arasındaki ilişkinin tek başına belirleyici bir değişken olmadığı vurgulamıştır. Araştırma bulguları sonucunda uyumun aktif ve değişken bir süreç olduğunu, süreç içinde

okula devam süresinin yanı sıra okulun ve çocuğun özelliklerinden ileri gelebilecek bazı faktörlerinin etkisinin de olabileceğini söylemişlerdir.

Tablo 30

Çocuğun Devam Ettiği Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Türüne Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Çocuğun Devam Ettiği Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Türü	Okula Uyum Becerisi										
	İşbirlikli Katılım Boyutu			Okuldan Kaçınma Boyutu		Kendi Kendini Yönetme Boyutu		Okulu Sevme Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
MEB İlköğretim Anasınıfı	132	16,58	3,53	8,70	1,93	7,63	2,01	7,31	1,18	40,23	7,06
MEB Bağımsız Anaokulu	218	16,66	3,98	8,34	2,15	8,17	2,04	7,17	1,44	40,38	8,22
Toplam	350	16,63	3,81	8,48	2,08	7,97	2,04	7,22	1,35	40,32	7,79
t Testi Sonuçları		t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
		-0,172	0,026*	1,596	0,201	-2,418	0,945	0,977	0,106	-0,173	0,026*

*p<0,05

Tablo 30 incelendiğinde, yapılan t testi sonuçlarına göre, çocuğun devam ettiği okul öncesi kurumunun türü ile okula uyum becerilerinin okuldan kaçınma ($t=1,596$, $p>0,05$), kendi kendini yönetme ($t=-2,418$, $p>0,05$) ve okulu sevme ($t=0,977$, $p>0,05$) boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna rağmen çocuğun devam ettiği okul öncesi kurumunun türü ile okula uyum becerilerinin işbirlikli katılım boyutu ($t=-0,172$, $p<0,05$) ve toplam okula uyum becerileri ($t=-0,173$, $p<0,05$) arasında anlamlı bir fark olduğu göze çarpmaktadır. Puan ortalamalarına bakıldığında MEB ilköğretim anasınıfına devam eden çocukların MEB bağımsız anaokuluna giden çocuklara göre okuldan kaçınma ($\bar{X}=8,70$) ve okulu sevme ($\bar{X}=7,31$) boyutlarının puanlarının daha yüksek olduğu kendi kendini yönetme boyutu puanının ($\bar{X}=7,63$) ise daha düşük olduğu görülmektedir. Bu boyutların puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olması anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Anlamlı bir farklılık oluşturan işbirlikli katılım boyutuna baktığımızda ise MEB ilköğretim anasınıfına devam eden çocukların puanlarının ($\bar{X}=16,58$), MEB bağımsız anaokuluna devam eden çocukların puanlarından ($\bar{X}=16,66$)

anlamalı derecede düşük olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Yine anlamalı bir farklılık oluşturan toplam okula uyum becerilerine bakıldığında MEB bağımsız anaokullarına giden çocukların puanlarının ($\bar{X}$ =40,38) MEB ilköğretim anasınıflarına giden çocukların puanlarından ($\bar{X}$ =40,23) yüksek olduğu görölmektedir.

Okulun fiziksel olanakları, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama derecesi ve okulda uygulanan programlar çocuğın okula uyum sağlayabilmesini etkileyen faktörlerdendir. Okul ne kadar çocuğın ilgi, ihtiyaç ve isteklerini karşılayabilirse, çocuğında o okula uyum sağlama ve alışma süreci o kadar hızlı olmaktadır. MEB ilköğretim anasınıflarında çocukların eğitiminde genellikle geleneksel yöntemlerin uygulanması ve çocukların ilgilerini çekecek, onların ihtiyaçlarına cevap verecek materyallerin yoksunluğu çocukların bu okullara uyum sağlamasını zorlaştırmaktadır. Fakat çocuğın daha aktif olduğu programların uygulandığı ve fiziksel olarak yeterli olan okullar çocuğın ilgi, ihtiyaç ve isteklerine hitap ettiğı için okula uyumunu kolaylaştıracaktır. Büyüктаşkopu, Çeliköz ve Akman (2012) çalışmalarında yapılandırmacı bilim öğretim programının çocukların farklı becerileri kazanmasında geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Güleş (2013) araştırmasında, okul öncesi kurumlarının belirlenen standartlara oranla yetersiz fiziksel koşullara sahip olduğunu ve bunların bütünsel olarak değerlendirildiğinde, resmi veya özel anaokulları statülerine göre, özel anaokulları daha donanımlı olmasına rağmen çok fazla farklılık göstermedikleri tespit edilmiştir. Özburak ve Akkar (2017) okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin nasıl olması gerektiğı ile ilgili yaptığı çalışmalarında, ülkemizde çocukların ilgi, ihtiyaç ve isteklerine cevap verebilecek okulların yaygın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı bunun nedenlerini, ekonomik nedenler, tasarıma uygun olabilecek malzeme, işçilik ve teçhizatın olmayışı ve çocukların ihtiyaçlarını bilen uzman tasarımcılarla çalışılmaması olarak ele almıştır.

MEB bağımsız anaokulları daha özerk okullar olmasından dolayı MEB ilköğretim anasınıflarına oranla hem fiziksel olarak hem de verdikleri eğitim bakımından nispeten daha çok çocuklara hitap etmektedir. Bu durum MEB bağımsız anaokullarına giden çocukların okullarına daha kolay uyum sağlamalarına sebep olabilmektedir.

Tablo 31

Çocukta Tanısı Konulmuş Bir Gelişimsel Sorunu Olup Olmadığına Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Çocuğun Tanısı Konulmuş Gelişimsel Sorunu	Okula Uyum Becerisi										
	İşbirlikli Katılım Boyutu			Okuldan Kaçınma Boyutu		Kendi Kendini Yönetme Boyutu		Okulu Sevme Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Gelişimsel sorunu var	5	10,60	4,77	8,40	2,51	5,20	3,49	6,20	2,68	30,40	12,86
Gelişimsel sorunu yok	345	16,72	3,74	8,48	2,08	8,01	1,99	7,23	1,32	40,46	7,63
Toplam	350	16,63	3,81	8,48	2,08	7,97	2,04	7,22	1,35	40,32	7,79
t Testi Sonuçları		t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
		-3,621	0,544	-0,083	0,940	-3,087	0,052	-1,706	0,003*	-2,898	0,063

*p<0,05

Tablo 31 incelendiğinde, yapılan t testi sonuçlarına göre, çocukta tanısı konulmuş bir gelişimsel sorun olup olmaması ile okula uyum becerilerinin işbirlikli katılım ($t=-3,621$, $p>0,05$), okuldan kaçınma ($t=-0,083$, $p>0,05$), kendi kendini yönetme ($t=-3,087$, $p>0,05$) boyutları ve toplam okula uyum becerileri ($t=-2,898$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna rağmen çocukta tanısı konulmuş bir gelişimsel sorun olup olmaması ile okula uyum becerilerinin okulu sevme boyutu ($t=-1,760$, $p<0,05$) arasında anlamlı bir fark olduğu göze çarpmaktadır. Puan ortalamalarına bakıldığında tanısı konulmuş gelişimsel sorunu olmayan çocukların tüm boyut puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme boyutları arasındaki puan farkları anlamlı derecede bir fark oluşturmamaktadır. Anlamlı bir farklılık meydana getiren okulu sevme boyutu puanlarına bakıldığında tanısı konulmuş bir gelişimsel sorunu olmayan çocukların puan ortalamalarının ($\bar{X}=7,23$), tanısı konulmuş gelişimsel sorunu olan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X}=6,20$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tanısı konulmuş gelişimsel sorunu olan beş çocuğun birinde dil ve konuşma bozukluğu, ikisinde hem iştme engeli hem de dil ve konuşma bozukluğu, birinde gelişim geriliği ve birinde de otizm olduğu yapılan kişisel bilgi formu ile ortaya çıkmıştır.

Erken yaşlarda gelişmeyi önleyen bazı çevresel veya biyolojik sorunlar, bu sorunlara sahip olan çocukları yaşitlarından farklı alanlarda geride bırakabilmektedir. Bu tür biyolojik veya çevresel sorunlarla okula başlayan çocuklar devam ettiği okula uyum sağlayamamakta ve bir sonraki eğitim kurumuna geçmekte veya uyum sağlamakta zorluk çekebilmektedirler. Okul öncesi eğitim kurumları her türlü eşitsizliğin ve dezavantajın ortadan kaldırılmasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Literatürdeki farklı çalışmalara bakıldığında özel gereksinimli çocukların okula uyum sağlamada özel gereksinimli olmayan çocuklara göre daha zayıf oldukları sonucuna ulaşan birçok çalışmayı görmek mümkündür (Haymes, Fowler & Cooper, 1994; McIntyre, Blacher & Baker, 2006; Bakkaloğlu & Sucuoğlu, 2018). Çocuklar üzerinde gelişimsel sorunların bıraktığı tüm negatif etkileri ve dezavantajları ortadan kaldırmak veya en aza indirmek için özellikle okul öncesi dönemi çocuklarının okul öncesi kurumlarına devam etmesi oldukça önemlidir (Yavuzer, 2003, s. 154).

Tablo 32

Çocuğun Geçirdiği Önemli Bir Kaza, Ameliyat veya Hastalık Olup Olmadığına Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Çocuğun Geçirdiği Önemli Bir Kaza, Ameliyat veya Hastalık	Okula Uyum Becerisi										
	İşbirlikli Katılım Boyutu			Okuldan Kaçınma Boyutu		Kendi Kendini Yönetme Boyutu		Okulu Sevme Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Çocuğun geçirdiği önemli bir kaza, ameliyat veya hastalık var	16	13,75	4,48	8,50	1,86	7,56	2,10	6,81	1,47	36,63	8,02
Çocuğun geçirdiği önemli bir kaza, ameliyat veya hastalık yok	334	16,77	3,73	8,48	2,09	7,99	2,04	7,24	1,34	40,50	7,75
Toplam	350	16,63	3,81	8,48	2,08	7,97	2,04	7,22	1,35	40,32	7,79
t Testi Sonuçları		t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
		-3,129	0,219	0,045	0,736	-0,808	0,660	-1,237	0,318	-1,950	0,603

Tablo 32 incelendiğinde, t testi sonuçlarına göre, çocuğun geçirdiği önemli bir kaza, ameliyat veya hastalık olup olmaması ile okula uyum becerilerinin işbirlikli katılım ($t=-3,129$, $p>0,05$), okuldan kaçınma ($t=0,045$, $p>0,05$), kendi kendini yönetme ($t=-0,808$, $p>0,05$), okulu sevme ($t=-1,237$, $p>0,05$) boyutları ve toplamda okula uyum becerileri ($t=-1,950$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Puan

ortalamalarına bakıldığında önemli bir kaza, ameliyat veya hastalık geçirmeyen çocukların işbirlikli katılım ($\bar{X}=16,77$), kendi kendini yönetme ($\bar{X}=7,99$) ve okulu sevmeye ($\bar{X}=7,24$) boyutlarından önemli bir kaza, ameliyat veya hastalık geçiren çocuklara göre yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Alınan puanların birbirine oldukça yakın olması sebebiyle puan farklılığı anlamlı olmamaktadır.

Önemli bir kaza, ameliyat veya hastalık geçiren çocuklardan birinin kalbinin delik olduğu, birinin trafik kazası sonucunda ağız ve ağız içi hasarı olduğu, ikisinin göz ameliyatı olduğu, birinin küçükken pil yuttuğu, birinin apandisit ameliyatı olduğu, birinin kol kırığı için ameliyat olduğu, birinin kulak ameliyatı olduğu, ikisinin böbrek hastası olduğu, birinin ateşli havale geçirdiği, birinin bademcik ameliyatı olduğu, birinin epilepsi hastası olduğu, birinin fenilketonüri hastası olduğu, birinin burun ameliyatı olduğu, birinin de bağırsak ameliyatı olduğu yapılan kişisel bilgi formu sonucunda ortaya çıkmıştır.

Çocukların ciddi bir hastalık/ kaza veya ameliyat geçirmeleri onların uzun veya kısa vadede bağımsızlığına engel olabilmekte ve farklı becerileri edinebilmelerinde bir takım sorunları meydana getirebilmektedir. Genellikle hastalık, kaza veya ameliyatın çocuk üzerindeki etkileri hastalık, kaza veya ameliyat geçirildikten bir süre sonra geçebilmektedir. Bu gibi durumlarda çocuklar hastalık, kaza veya ameliyatın olma süresinden kısa bir süre sonra toparlanabilmektedir. Bu süreçte çocuklarda meydana gelen beceri eksiklikleri veya eğitsel kayıplar kısa sürede telefi edilebilmektedir. Buna rağmen süregelen bir hastalığın ve kaza veya ameliyat sonucu kalıcı travmaların oluşması çocuğun yaşam boyu bu hastalık veya travmaların etkilerini görecekleri anlamına gelebilmektedir. Çocukların bu hastalık, kaza veya ameliyatın getirilerine alışma süreci okulun ve ailenin destekleriyle, çocuklarında çabalarıyla daha kolay olabilmektedir. Böyle bir durumda çocuk arkadaşları ile aktif vakit geçirebilecek, yaşının gerektirdiği becerileri kazanabilecek ve okula daha kolay uyum sağlayabilecektir.

Ciddi bir hastalık geçirmiş ya da fiziksel farklılığı olan çocuklar, kendilerindeki bu değişikliğe alışma sürecini tamalarken veya tamamladıktan sonra birde yaşıtlarından kabul görme ile baş etmek zorunda kalırlar. Küçük çocuklar bu sürece çoğunlukla kolaylıkla ayak uydurabilmekte ve hastalığı veya fiziksel farklılığı olan çocukları kabul etmektedirler. Küçük yaşlardaki çocuklar büyük yaştaki çocuklara göre daha acımasız olsalar da, hastalığı veya farklılığı olan çocuklarla bu farklılıkları hakkında konuşup genelde onları farklılıklarıyla kabul etme yoluna gitmektedirler (Er, 2006, s. 158). Çocukların bu durumu

kabul edip farklılığı veya hastalığı olan çocukların okula uyum sağlayabilmelerinde okul cephesinin kaynaştırma ve alıştırma faaliyetleri devreye girmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların uyumunu sağlayabilmek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için hazırlanan programlar ve verilen eğitim oldukça önemlidir. Çocukların hastalıklarından ve geçirdiği ameliyatlardan oluşacak eşitsizlikleri de ortadan kaldırmak için çalışmalara yer verilmelidir (Esaspehlivan, 2006, s. 35). Ekmişoğlu (2007) çalışmasında, öğretmenlerin büyük bir kısmının farklılıklara saygı gösterme eğitimi etkinliklerinde sorun yaşadıklarını ayrıca farklılıklara saygı konusunda eğitim almaları gerektiğini belirttiklerini ortaya çıkarmıştır. Pekdoğan (2018) araştırmasında, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programında farklılıklara saygı eğitiminin gerektiği kadar yer almamasına yönelik görüşlerine yer vermiştir. Ayrıca öğretmenlerin farklılıklara saygı konusunda çocuklarla uygulamalar yapabilmek için daha fazla örnek etkinlikler ve kazanım-göstergenin olması gerektiğini, en önemlisi ise farklılıklara saygı ve farklılıklara saygının çocuklara anlatılması ile ilgili eğitim almaları gerektiğini belirttiklerini ortaya koymuştur.

Tüm bu araştırmalar ve bilgiler ışığında, okul personelleri ve ailesi tarafından bakımları yapılan, kendilerine uygun programlarla desteklenen, arkadaşlarıyla iletişime geçmesi için cesaretlendirilen kaza, ameliyat veya hastalık geçirmiş çocukların okula uyum sağlamada daha başarılı olabilecekleri düşünülmektedir.

Tablo 33

Çocuğun Sürekli Kullanması Gereken İlaçlar Olup Olmadığına Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Çocuğun Sürekli Kullanması Gereken İlaç	Okula Uyum Becerisi										
	İşbirlikli Katılım Boyutu			Okuldan Kaçınma Boyutu		Kendi Kendini Yönetme Boyutu		Okulu Sevme Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Çocuğun sürekli kullanması gereken ilaç var	10	14,90	4,01	8,30	1,77	8,00	1,89	6,60	1,51	37,80	7,89
Çocuğun sürekli kullanması gereken ilaç yok	340	16,68	3,80	8,48	2,09	7,96	2,05	7,24	1,34	40,39	7,79
Toplam	350	16,63	3,81	8,48	2,08	7,97	2,04	7,22	1,35	40,32	7,79
t Testi Sonuçları		t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
		-1,456	0,944	-0,273	0,440	0,054	0,406	-1,476	0,382	-1,038	0,878

Tablo 33 incelendiğinde, yapılan t testi sonuçlarına göre, çocuğun sürekli kullanması gereken ilaçların olup olmaması ile okula uyum becerilerinin işbirlikli katılım ($t=-1,456$, $p>0,05$), okuldan kaçınma ($t=-0,273$, $p>0,05$), kendi kendini yönetme ($t=0,054$, $p>0,05$), okulu sevme ($t=-1,476$, $p>0,05$) boyutları ve toplam okula uyum becerisi ($t=-1,038$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında sürekli kullanması gereken ilaçları olmayan çocukların işbirlikli katılım ($\bar{X}=16,68$), okuldan kaçınma ($\bar{X}=8,48$), okulu sevme ($\bar{X}=7,24$) boyutları ve toplam okula uyum becerileri ($\bar{X}=40,39$) puanlarının, kronik sağlık sorunu ve/veya sürekli kullanması gereken ilaçları olan çocukların işbirlikli katılım ($\bar{X}=14,90$), okuldan kaçınma ($\bar{X}=8,30$), okulu sevme ($\bar{X}=6,60$) boyutları ve toplam okula uyum becerileri ($\bar{X}=37,80$) puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Kendi kendini yönetme alt boyutunda ise sürekli bir ilaç kullanması gereken çocukların puan ortalamalarının ($\bar{X}=8,00$), sürekli kullanması gereken bir ilacı olmayan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{X}=7,96$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat bu puan farklılıklarına bakıldığında puanların birbirine oldukça yakın olması anlamlı bir farklılığı meydana getirmemektedir.

Sürekli kullanması gereken ilacı olan çocuklardan beşinin alerjik astım hastalığının olduğu ve bu sebeple astım ilacı kullandıkları, birinin kalbi delik olduğu için ilaç kullandığı, birinin

3. derecede böbrek reflüsü hastası olduğu için reflü ilacı kullandığı, birinin epilepsi hastası olduğu için epilepsi ilacı kullandığı, birinin fenilketonüri hastası olduğu için fenilketonüri ilacı kullandığı, birinin de bağırsak ameliyatı olduğu için bağırsak ilacı kullandığı bilgilerine yapılan kişisel bilgi formu sonucunda ulaşılmıştır.

Çocukların sürekli kullanması gereken ilaçların olması çocukları olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Akranlarından farklı olarak bir takım hastalıklara sahip olan ve ilaçlar kullanan çocuk bu durumdan dolayı içine kapanabilmekte, kendini farklılıklarından dolayı diğerlerinden ayırıştırabilmekte ve soyutlayabilmektedir. Ayrıca bu çocuklar hastalığın kendilerinde bir eksiklik yarattığını düşünüp depresyona girebilmekte, kendini küçük görebilmekte ve öz güven sorunları yaşayabilmektedir. Ayrıca sürekli kullanılan ilaçların ve hastalığın fizyolojik, duygusal ve sosyal etkileri de çocukların hayat kalitesini düşürebilmektedir. İlaça bağımlı ve aralıklı olarak hastalık nöbetleri geçiren çocuk okul ortamına girmekte ve okula uyum sağlamada zorluklar çekebilmektedir. Balkan, Yılmaz, Özbaran, Erermiş, Gökben, Tekgül ve Serdaroğlu (2015) çalışmalarında, kronik bir hastalık olan epilepsinin hem çocuğun hem de ailenin yaşam kalitesini bozan bir rahatsızlık olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca hastalık hakkında eğitim programlarının düzenlenmesinin hem çocuğun hem de ailenin yaşam kalitesini ve tedaviyi olumlu yönde etkileyeceğini vurgulamaktadırlar. Yine Atagün, Balaban, Atagün, Elagöz, ve Yılmaz Özpolat (2011) kronik sağlık sorununa sahip olan kişilerin bakımını üstlenen kişilerle ilgili yaptığı araştırmalarında, bakım sağlayan kişilerin yaşayabilecekleri sorunlar konusunda önceden bilgilendirilmeleri, baş etme stratejileri geliştirmeleri gerektiği üzerinde durmuşlardır. Durualp, Kara, Yılmaz ve Alaybeyoğlu (2010) kronik sağlık sorunu olan veya olmayan çocukların yaşam kalitelerini inceledikleri araştırmalarında, ebeveynlerin görüşlerine göre sağlıklı çocukların yaşam kalitelerinin, kronik hastalığı olan çocuklara oranla yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sürekli ilaç kullanan çocuklar ve aileleri için eğitim programlarının hazırlanması ve bu programların okul öncesi kurumlarında da ele alınması oldukça önemlidir. Okul öncesi kurumlarında çocuklara akranlarının karşılaştıkları hastalıklarla ve ilaçlar ile ilgili bilgi verilmelidir. Hastalığın her insan için olduğunu ve bu hastalığın tedavisi için bir takım ilaçların kullanılması gerektiğini anlayan çocuklar, ilaç kullanan arkadaşlarının durumunu benimseyip onlarla iletişime geçmeye çekinmeyeceklerdir. Aynı şekilde sürekli ilaç kullanması gereken çocuklarda hastalıklarını kabul ederek hayatlarına normal bir şekilde

devam edeceklerdir. Tüm bu söylenenleri özetlemek gerekirse aile ve okul desteği ile çocuğun hastalığının veya kullandığı ilaçların oluşturabileceği dezavantajları en aza indirmek mümkündür. Ailesinden, okul personellerinden ve akranlarından destek gören ve onlar tarafından yadırganmayan çocukta okula daha kolay uyum sağlayabilecektir.

Tablo 34

Çocuğun Son Altı Ayrır Sürekli Olarak Kullandığı Bir Cihaz veya Alet Olup Olmadığına Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Çocuğun Son Altı Ayrır Sürekli Olarak Kullandığı Bir Cihaz veya Alet	Okula Uyum Becerisi										
	İşbirlikli Katılım Boyutu			Okuldan Kaçınma Boyutu		Kendi Kendini Yönetme Boyutu		Okulu Sevme Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Çocuğun son altı aydır sürekli olarak kullandığı bir cihaz veya alet var	10	16,20	2,49	9,50	1,08	7,60	1,35	7,90	0,57	41,20	3,26
Çocuğun son altı aydır sürekli olarak kullandığı bir cihaz veya alet yok	340	16,64	3,85	8,45	2,09	7,98	2,06	7,20	1,36	40,29	7,88
Toplam	350	16,63	3,81	8,48	2,08	7,97	2,04	7,22	1,35	40,32	7,79
t Testi Sonuçları		t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
		-0,360	0,082	1,583	0,012*	-0,574	0,109	1,620	0,008*	0,362	0,003*

***p<0,05**

Tablo 34 incelendiğinde, yapılan t testi sonuçlarına göre, çocuğun son altı aydır sürekli olarak kullandığı bir cihaz veya alet olup olmaması ile okula uyum becerilerinin işbirlikli katılım ($t=-0,360$, $p>0,05$) ve kendi kendini yönetme ($t=-0,574$, $p>0,05$) boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın çocuğun son altı aydır sürekli olarak kullandığı bir cihaz veya alet olup olmaması ile okula uyum becerileri okuldan kaçınma ($t=1,583$, $p<0,05$), okulu sevme ($t=1,620$, $p<0,05$) boyutları ve toplam okula uyum becerileri ($t=0,362$, $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmektedir. Puan ortalamalarına bakıldığında son altı aydır sürekli kullandığı cihaz veya alet olmayan çocukların işbirlikli katılım ($\bar{X}=16,64$) ve kendi kendini yönetme ($\bar{X}=7,98$) puanlarının, son altı aydır sürekli kullandığı cihaz veya alet olan çocukların işbirlikli

katılım ($\bar{X}=16,20$) ve kendi kendini yönetme ($\bar{X}=7,60$) boyutları puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın son altı aydır sürekli kullandığı cihaz veya alet olmayan çocukların okuldan kaçınma ($\bar{X}=8,45$) ve okulu sevme ($\bar{X}=7,20$) puanlarının, son altı aydır sürekli kullandığı cihaz veya alet olan çocukların okuldan kaçınma ($\bar{X}=9,50$) ve okulu sevme ($\bar{X}=7,90$) boyutları puan ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. Toplam okula uyum puan ortalamalarına bakıldığında ise son altı aydır cihaz veya alet kullanan çocukların puanlarının ($\bar{X}=41,20$), kullanmayan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X}=40,29$) yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son altı aydır sürekli olarak bir cihaz veya alet kullanan çocuklardan yedisinin gözlük, birinin işitme cihazı, birinin diş yer tutucusu, birinin sonda kullandığı uygulanan kişisel bilgi formu sonucunda ortaya çıkmıştır.

Çocuk, sağlık sorunundan dolayı kullandığı alet veya cihazın fiziksel görünümündeki yarattığı değişiklikten memnun olmayabilmektedir. Bu durum çocukların alet veya cihaz kullanımını doğru bir şekilde yapmamasına ya da bu cihaz veya aletleri hiç kullanmamalarına sebep olabilmektedir. Fiziksel olarak farklı görünen çocuk arkadaşları tarafından yadırganabilmekte ya da çocuk kendi görünüşünden dolayı rahatsız olabilmektedir. Bu da çocuğun okula gitmek istememesine veya okula uyum sağlayamamasına neden olabilmektedir. Çocuklara kullandıkları cihaz veya aletleri özümsemesi için bu cihaz veya aletler hakkında ve bu cihazların çocuğun sağlığına ne gibi faydalar sağlayacağı ile ilgili bilgiler verilmelidir. Ayrıca öğretmenler ve ebeveynler de bu cihaz veya aletlerin kullanımı ile ilgili bilgi sahibi olmalıdırlar. Bu yüzden aileye, öğretmenlere ve çocuklara cihazların ve aletlerin kullanımı ile ilgili eğitimin verilmesi oldukça önemlidir. Toprak Kanık, Yılmaz, Türkeli ve Yüksel (2015) araştırmalarında, astımlı çocuklarda hastalığı ve kullandığı cihazla ilgili eğitim verilmesinin çocuk hasta ve annesi tarafından nebülizer kullanım basamaklarının doğru şekilde gerçekleştirilme oranlarını artırdığını ve semptom skoru ve kontrolünde iyileşme olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca cihaz kullanan çocuklar ve annelerine standart uygulamalı eğitim verilmesinin gerekli olduğunu vurgulamışlardır.

Çocuğun sağlık sorunu erken fark edilemeyip, kullanması gereken cihaz veya aletleri kullanmaması sağlık sorununun daha kötüye gitmesine sebep olabilmektedir. Sağlık olarak iyi olmayan çocuk ise çevresine ve okula uyum sağlamada zorluk çekebilmektedir. Sağlığını

olumlu yönden etkileyecek cihaz veya aletlerin kullanılması sağlık sorunun ortaya çıkaracağı negatif etkileri en aza indirebilmektedir. Bu sebeple alet veya cihazların amacına uygun şekilde kullanılması oldukça önemlidir. Turan, Taşkiran Küçüköncü, Cankuvvet ve Yolal (2012) işitme cihazı ve koklear implant kullanan çocukların işitsel ayırt etme ve dil becerilerini değerlendirdikleri araştırmalarında açık set iki heceli kelime testlerinde implant kullanan çocukların daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 35

Çocuğun Aile Durumuna Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Aile Durumu		Okula Uyum Becerisi									
		İşbirlikli Katılım Boyutu		Okuldan Kaçınma Boyutu		Kendi Kendini Yönetme Boyutu		Okulu Sevme Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Birlikte	332	16,86	3,62	8,52	2,07	8,05	2,00	7,29	1,29	40,75	7,47
Boşanmış	18	12,33	4,84	7,72	2,19	6,39	2,23	5,89	1,78	32,33	9,42
Toplam	350	16,63	3,81	8,48	2,08	7,97	2,04	7,22	1,35	40,32	7,79
t Testi Sonuçları		t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
		5,076	0,062	1,586	0,554	3,414	0,701	4,407	0,021*	4,593	0,121

*p<0,05

Tablo 35 incelendiğinde çocuğun aile durumu ile okula uyum becerisinin işbirlikli katılım boyutu ($t=5,076$, $p>0,05$), okulu sevme boyutu ($t=1,586$, $p>0,05$), kendi kendini yönetme boyutu ($t=3,414$, $p>0,05$) ve toplam okula uyum becerisi ($t=4,593$, $p>0,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna rağmen okula uyum becerileri okulu sevme boyutu ($t=4,407$, $p<0,05$) arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında ise ailesi birlikte olan çocukların işbirlikli katılım ($\bar{X}=16,86$), okuldan kaçınma ($\bar{X}=8,52$), kendi kendini yönetme ($\bar{X}=8,05$) boyutu puanları ve toplamda okula uyum puanının ($\bar{X}=40,75$), ailesi boşanmış çocukların işbirlikli katılım ($\bar{X}=12,33$), kendi kendini yönetme ($\bar{X}=6,39$), okuldan kaçınma ($\bar{X}=7,72$) boyutları puanları ve toplamda okula uyum ($\bar{X}=32,33$) puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Fakat bu puanlar birbirlerine oldukça yakındır ve bu sebeple anlamlı bir farklılık meydana getirmemektedir. Sonuçlar doğrultusunda anlamlı bir farklılık oluşturan okulu sevme boyutuna bakıldığında ise ailesi birlikte olan çocukların aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{X}=7,29$), ailesi boşanmış

çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X}=5,89$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca aileleri birlikte olan çocukların, genel olarak okula uyum sağlamada, aileleri boşanmış çocuklara oranla daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını ve becerilerini geliştirmek için gösterdiği çabaların, çocukların uyum davranışları üzerinde etkili olması beklenmektedir. Birçok çalışma bu varsayımı desteklemektedir. Ebeveynler küçük yaşta bazı desteklerle çocuklarının, erişkinlikte başarılı bir psiko-sosyal uyum için gerekli olan karakterlerinin bazı yönlerinin gelişimini de beslemektedirler (Çelik Özden, 2013, s. 23). Ayrıca ilk sosyal gelişim yaşantıları, aile, özellikle anne ile çocuk arasındaki güven duygusuyla başlamaktadır. İlk iki yılda çocuğun gereksinimlerinin karşılanmasıyla kazanılan aile ve çocuk arasındaki pozitif yönde güven ilişkisi, çocuğun ileri ki yıllarda sosyal gelişiminin ve sosyal uyumunun temelini oluşturmaktadır. Aile çocuk için model olur (Gülay & Akman, 2009, s. 16). Çocuğun sosyal gelişimi ve uyumunda ailedeki tüm bireyler sorumluluk sahibidir. Bu sebeple aileden ayrılan bir üyenin çocukta bıraktığı etkide oldukça büyük olmaktadır (Erten, 2012, s. 4-5). Bu kadar önemli olan aile olgusunun dağılması veya herhangi bir aile bireyinin grup içinden ayrılması çocuğu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca parçalanmış ailelerde, çocukla kalan ebeveynlerin de bazı psikolojik ve sosyal sorunlarla karşı karşıya kalması, o kişinin çocuğu ile yeterince ilgilenememesine sebep olabilmektedir. Böyle bir durumla karşılaşan çocuk çevresine ve yeni yaşantısına uyum sağlayamamaktadır. Okul çağında ailenin parçalanmış olup olmaması çocuğun okul yaşantısına da etki edebilmektedir. Büyükkaragöz (1990, s. 31, 32) araştırmasında, çocukların okula uyumunda ve başarısında ailenin boşanmış olmasının ve olmamasının etkisinden bahsetmiştir. Boşanmış ailelerin çocuklarının genellikle okul başarısında ve uyum sağlamada düşüş gösterdiği üzerinde durmuştur.

Boşanmış anne babaya sahip olan çocuğun okula ve yeni yaşamına kolay uyum sağlayabilmesi için ebeveynlere ve okulda öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Anne-baba boşanmış olmasına rağmen çocuğun gelişimine ve olumlu yaşanmışlıklar kazanmasına destek olabilmektedir. Anne babanın uyum içinde, tartışmadan çocuğun ilgi, ihtiyaç ve isteklerini karşılaması ve duygusal olarak da çocuğu doyurması, çocuğun okula ve yeni düzenine ayak uydurmasına olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Ayrıca okul ortamında öğretmenin çocuğun duygularını anlayabilmesi ve çocuğa destek olması

çocuğun rahatlamasına, güven duygusunun pekişmesine ve okula uyum sağlamasına olumlu yönde etki edecektir.

Tablo 36

Çocukların Anne Yaşına Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çocukların Anne Yaşı	Okula Uyum Becerisi										
	İşbirlikli Katılım Boyutu			Okuldan Kaçınma Boyutu		Kendi Kendini Yönetme Boyutu		Okulu Sevme Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
25 yaş ve altı	21	15,67	4,63	7,43	2,99	7,43	2,52	6,71	1,79	37,24	11,04
26-30 yaş arası	101	15,99	3,91	8,13	2,16	7,84	2,02	7,11	1,42	39,07	7,73
31-35 yaş arası	134	16,77	3,64	8,51	2,11	8,06	1,95	7,30	1,22	40,72	7,41
36-40 yaş arası	70	17,53	3,41	9,06	1,50	8,27	1,97	7,41	1,22	42,27	6,57
41 yaş ve üstü	24	16,75	4,38	8,96	1,43	7,54	2,38	7,13	1,60	40,38	8,89
Toplam	350	16,63	3,81	8,48	2,08	7,97	2,04	7,22	1,35	40,32	7,79
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
	4	2,093	0,081	3,865	0,004*	1,181	0,319	1,420	0,227	2,710	0,030*

*p<0,05

Tablo 36 incelendiğinde, yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, çocukların annelerinin yaşı ile okula uyum becerilerinin işbirlikli katılım ($F_{(4-345)}=2,093$, $p>0,05$), kendi kendini yönetme ($F_{(4-345)}=1,181$, $p>0,05$), okulu sevme ($F_{(4-345)}=1,420$, $p>0,05$) boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna rağmen çocuğun anne yaşı ile okula uyum becerilerinin okuldan kaçınma boyutu ($F_{(4-345)}=3,865$, $p<0,05$) ve toplam okula uyum becerileri ($F_{(4-345)}=2,710$, $p<0,05$) arasında anlamlı bir fark olduğu göze çarpmaktadır. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD analizinin sonucuna göre, hem okuldan kaçınma boyutu hem de toplam okula uyum becerisi puanlarındaki anlamlı farklılığın 36-40 yaş grubu arasındaki annelerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında okula uyum becerisinin tüm boyutları puanlarının ve toplam okula uyum becerisi puanının 25 yaş ve altı yaş grubundan 41 yaşa kadarki yaştaki anne grubuna doğru gidildikçe arttığı görülmektedir. 41 yaş ve sonrası yaşa ait olan annelerin çocuklarının puanları tekrar düşmeye başlamaktadır. Çocukların anne yaşı ile okula uyum becerileri arasında anlamlı bir farklılık yaratan okula uyum becerisi okuldan kaçınma boyutu puanlarına bakılacak olursa 25 yaş ve altı annelerin çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=7,43$; 26-30 yaş arası annelerin çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}$

=8,13; 31-35 yaş arası annelerin çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}$ =8,51; 36-40 yaş arası annelerinin çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}$ =9,06; 41 yaş ve üstü annelerin çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}$ =8,96 olduğu görülmektedir. Yine anlamlı bir farklılık yaratan toplam okula uyum becerileri puan ortalamalarına bakılacak olursa 25 yaş ve altı annelerin çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}$ =37,24; 26-30 yaş arası annelerin çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}$ =39,07; 31-35 yaş arası annelerin çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}$ =40,72; 36-40 yaş arası annelerinin çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}$ =42,27; 41 yaş ve üstü annelerin çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}$ =40,38 olduğu görülmektedir.

Erken yaşta anne olmanın hem pozitif hem de negatif yönde etkilerinden bahsetmek mümkündür. Erken yaşta anne olmuş kadınların çocuk yetiştirme tecrübelerinin eksikliğinden dolayı çocuk-anne iletişimi yetersiz olabilmektedir. Yine çok erken yaşlarda anne olmak kadınlarda stres ve depresyona sebep olabilmektedir. Çocuğun doğması ile fiziksel olarak meydana gelen değişiklikler, duygusal yoğunluk ve sorumlulukların artması ile birlikte anne kendini kötü hissedebilmektedir. Bunun yanı sıra genç annelerin enerjileri yüksek olabilmektedir. Bu da genç annelerin çocukları ile daha aktif zaman geçirmelerine olanak sağlayabilmektedir. Yaşın ilerlemesi ile birlikte annelerin deneyimleri ve tecrübelerinde artış gözlenmektedir. Yine yaşın ilerlemesi ile birlikte daha çok çocuğa sahip olunması da, çocuk yetiştirme konusunda annelerin daha bilinçli olmalarına katkı sağlayabilmektedir. Çocuk yetiştirme konusunda bilgili olan ve annelik becerilerini kazanmış kadınların çocukların gelişimine daha fazla katkı sağlayabileceğini söylemek mümkündür. Olumlu yönde beceriler ve deneyimler kazanan çocuğunda okula uyumunun daha kolay olabileceğini söylemek mümkündür. Aksoy ve Diken (2009) araştırmaları sonucunda, ebeveynlik öz yeterlilik düzeyinin annenin yaşından etkilendiğini belirtmişlerdir. Yine Büyüktaşkapu (2012) çalışmasında, anne yaşının ebeveynlik öz yeterlilik düzeyini etkilediğini belirtmiştir. Ebeveyn öz yeterlilik algısı yüksek olan anne-babaların çocuklarıyla daha olumlu ve etkili iletişim kurdukları ve çocuklarına olumlu bir takım özellikler kazandırdığı gözlenmiştir (Anthony, Anthony, Glanville, Naiman, Waanders & Shaffer, 2005; Hoover Dempsey & Sandler, 1997).

Çalışma bulgularına bakıldığında 25 yaş ve altında olan annelerden, 41 yaş ve üstüne kadar olan annelerin çocuklarının okula uyum becerilerinde yaşla birlikte bir artış görülmektedir. Buna rağmen 41 yaş ve üstü annelerin çocuklarının puanlarında bir düşüş

meydana gelmiştir. Bu düşüşün annenin yaşının ilerlemesi ile meydana gelebilecek fiziksel yetersizliklerinden ve duygusal olarak da yıpranmışlığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yine fiziksel ve duygusal olarak çökmüş annelerin çocukları ile yeterince ilgilenememesi çocukların çevreye uyum sağlama ve okula uyum sağlama becerilerini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

Tablo 37

Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumu	Okula Uyum Becerisi										
	İşbirlikli Katılım Boyutu			Okuldan Kaçınma Boyutu		Kendi Kendini Yönetme Boyutu		Okulu Sevme Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Okur-yazar-ilkokul mezunu	56	15,52	4,31	8,04	2,26	6,96	2,22	6,71	1,76	37,23	9,04
Ortaokul mezunu	42	16,52	3,79	7,79	2,57	7,62	2,26	7,21	1,34	39,14	8,41
Lise mezunu	119	16,40	3,62	8,44	1,97	7,83	1,84	7,38	1,13	40,13	6,84
Üniversite mezunu	133	17,33	3,67	8,92	1,83	8,62	1,86	7,29	1,30	42,16	7,39
Toplam	350	16,63	3,81	8,48	2,08	7,97	2,04	7,22	1,35	40,32	7,79
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
	3	3,298	0,021*	4,529	0,004*	10,332	0,000*	3,361	0,019*	5,990	0,001*

*p<0,05

Tablo 37 incelendiğinde çocukların annelerinin öğrenim durumu ile okula uyum becerisinin işbirlikli katılım boyutu ($F_{(3-346)}=3,298$, $p<0,05$), okuldan kaçınma boyutu ($F_{(3-346)}=4,529$ $p<0,05$), kendi kendini yönetme boyutu ($F_{(3-346)}=10,332$, $p<0,05$), okulu sevme boyutu ($F_{(3-346)}=3,361$, $p<0,05$) ve toplam okula uyum becerisi ($F_{(3-346)}=5,990$, $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD analizinin sonucuna göre hem işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme ve okulu sevme boyutları hem de toplam okula uyum becerisi puanlarındaki anlamlı farklılığın üniversite mezunu annelerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Boyutların toplam puan ortalamalarına bakıldığında okur-yazar-ilkokul mezunu annelerin çocuklarının puanının $\bar{X}=37,23$, ortaokul mezunu annelerin çocuklarının puanının $\bar{X}=39,14$, lise mezunu annelerin çocuklarının puanının $\bar{X}=40,13$, üniversite mezunu annelerin çocuklarının puanının $\bar{X}$

=42,16 olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum da annelerin öğrenim durumunda artış görüldükçe çocukların okula uyum puanlarında da artış olduğunu söylemek mümkün olmaktadır.

Annenin öğrenim durumu çocuğun okula uyum becerilerine etki edebilmektedir. Annenin öğretim durumunun artmasıyla birlikte tecrübeleri ve bilgileri de artmaktadır. Farklı bilgi ve tecrübeye sahip olan annelerin çocuklarını yetiştirirken bu bilgi ve tecrübelerini kullanması çocuğun becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilmektedir. Ayrıca öğrenim seviyesi yükseldikçe annelerin çocuğa karşı yaklaşımları ve davranışlarında da değişiklikler görülmektedir. Öğrenim durumu yüksek annelerin çocuklarına yaklaşımları daha modern ve demokratik olmaktadır. Bu annelerin çocuklarını farklı ortamlarda, farklı etkinlikler içinde ve daha fazla uyarıcı ile yetiştirmelerinin, çocuğun önce çevresine sonrasında ise okula uyumunda pozitif yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çevresiyle daha çok etkileşim içine giren çocuk okula gitmeden önce okula olgunluk seviyesine ulaşacaktır, böylece okula uyumu daha kolay olacaktır. Okula uyumu kolaylaştıran okul olgunluğu ile anne-babanın öğrenim düzeyi arasındaki ilişkiyle ilgili çalışma yapan Yılmaz (2003) yaptığı araştırma sonucunda anne öğrenim durumunun düşük olmasının çocuğun okul olgunluğunu olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Erkan (2011) araştırmasında annenin öğrenim düzeyinin okula uyum becerilerini etkileyen çocuğun hazır bulunuşluğunu etkilediğini, öğrenim düzeyinin artması ile çocukların okula hazır olma durumlarının da arttığını ortaya koymuştur.

Ayrıca öğrenim düzeyi yüksek olan anneler çocuklarını yetiştirme konusunda daha özgüvenli ve kendinden emindir. Öğrenim düzeyi arttıkça daha çok bilgi ve tecrübe sahibi olan anne, çocuğun okula uyumunu kolaylaştıracak becerilerin kazanılmasında çocuğuna yardımcı olacaktır. Öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin meslekleri de daha çok profesyonelliğe yaklaşmaktadır. Profesyonel mesleğe sahip olan anneler ise ekonomik olarak daha özgür ve yüksek seviyededirler. Ekonomik olarak bağımsız olan ve geliri yüksek olan anneler çocukları için daha fazla imkân sağlayabilmektedirler. Yurtsever Kılıçgün (2017) araştırmasında, aile gelir durumunun anne öz yeterlilik puanları üzerine olan etkisine değinmiştir. Araştırmada, anne öz yeterlilik puanları ile aile gelir düzeyi arasında anlamlı bir farkın olmadığı fakat orta üstü geliri olan ailelerde anne öz yeterliliği puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gelir durumu ailenin sosyo-ekonomik durumu hakkında, sosyo-ekonomik durumda ebeveynlerin eğitim durumu hakkında ipuçları

vermektedir. Araştırmacı anne öz yeterliğinde aile gelir durumunun yanı sıra anne eğitim seviyesinin de etkili olabileceğini belirtmiştir.

Tablo 38

Çocukların Annelerinin Mesleğine Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çocukların Annelerinin Mesleği	Okula Uyum Becerisi										
	İşbirlikli Katılım Boyutu			Okuldan Kaçınma Boyutu		Kendi Kendini Yönetme Boyutu		Okulu Sevme Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Çalışmıyor	204	16,35	3,81	8,31	2,14	7,66	2,08	7,21	1,39	39,52	7,75
Memur	16	17,00	3,43	8,63	2,06	8,50	1,55	7,38	1,26	41,50	6,99
Serbest meslek	45	15,67	3,91	8,20	2,15	7,64	2,04	7,04	1,41	38,78	7,77
Profesyonel meslek	85	17,74	3,64	8,99	1,82	8,78	1,80	7,32	1,25	42,82	7,56
Toplam	350	16,63	3,81	8,48	2,08	7,97	2,04	7,22	1,35	40,32	7,79
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
	3	3,877	0,010*	2,458	0,063	7,112	0,000*	0,447	0,698	4,476	0,004*

*p<0,05

Tablo 38 incelendiğinde çocukların annelerinin mesleği ile okula uyum becerisinin işbirlikli katılım boyutu ($F_{(3-346)}=3,877$, $p<0,05$), kendi kendini yönetme boyutu ($F_{(3-346)}=7,112$, $p<0,05$) ve toplam okula uyum becerisi ($F_{(3-346)}=4,476$, $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna karşın çocukların annelerinin mesleği ile okula uyum becerisinin okuldan kaçınma ($F_{(3-346)}=2,458$, $p>0,05$) ve okulu sevme ($F_{(3-346)}=0,477$, $p>0,05$) boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD analizinin sonucuna göre hem işbirlikli katılım boyutu hem kendi kendini yönetme boyutu hem de toplam okula uyum becerisi puanlarındaki anlamlı farklılığın profesyonel meslek grubunda çalışan annelerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Boyutların toplam puan ortalamalarına bakıldığında çalışmayan annelerin çocuklarının puanının $\bar{X}=39,52$, memur annelerin çocuklarının puanının $\bar{X}=41,50$, serbest meslekte çalışan annelerin çocuklarının puanının $\bar{X}=38,78$, profesyonel meslekte çalışan annelerin çocuklarının puanının $\bar{X}=42,82$ olduğu görülmektedir.

Profesyonel meslek sahibi olan anneler genellikle eğitim düzeyleri yüksek olan annelerden oluşmaktadır. Eğitim düzeyi yüksek annelerin bilgi, beceri ve deneyimleri de eğitim düzeyi düşük olanlara göre daha fazla olmaktadır. Dolayısıyla profesyonel meslek sahibi olan

annelerin çocuklarına aktaracağı bilgi, beceri ve tecrübelerin daha fazla ve etkili olabileceği düşünülmektedir. Çocuklarını farklı beceri ve deneyimlerle donatan annelerin çocuklarının çevresine ve daha sonra okula uyum sağlayabilmesi daha kolay olmaktadır. Akduman ve Akaydın (2016, s. 38), profesyonel mesleklere sahip ebeveynlerin çocuklarının bağımsızlığını, yaratıcılığını ve yeteneklerini desteklemeye, davranışları, eylemleri ve etkinlikleri üzerinde onların bakış açılarını geliştirmeye, çocuklarıyla beyin fırtınası yapmaya, verimli zaman geçirmeye ve etkinlikler yapmaya eğilimli olduklarını belirtmişlerdir. Yine Şengönül (2013) yaptığı çalışmada, daha yüksek meslek statüsünün (daha profesyonel meslek grubu), ebeveynlerin değerlerini, bakış açılarını, çocuk yetiştirme tutumlarını ve sosyalleştirme yöntemlerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Annelerin profesyonel meslek sahibi olması çocukların okula uyum sağlamasına olumlu yönde etkiler sağlayabileceği gibi bazen de dezavantaj yaratabilmektedir. Profesyonel mesleklerde bulunan annelerin işleriyle daha fazla meşgul olması onların çocuğu ile geçirecekleri vakti kısıtlayabilmektedir. Fakat unutulmamalıdır ki okul öncesi çağındaki çocukların daha fazla okul öncesi eğitim kurumlarında olması bu dezavantajı ortadan kaldıracaktır. Cristafora ve Tamis-Le Monda (2011) annenin çocukla daha fazla iletişime girmesinin, farklı etkinliklerde yer almasının ve sağlıklı anne-çocuk etkileşimlerinin çocukların okula hazır olma durumları üzerinde etkisi olduğunu ifade etmektedirler.

Profesyonel mesleklerde çalışan annelerin genellikle ekonomik durumları daha yüksek olmaktadır. Bu da annenin çocuğa sunacağı fırsatları etkilemektedir. Ekonomik olarak yüksek gelire sahip olan annelerin çocukları daha fazla materyal, olanak ve etkinliklerle karşılaşmaktadır. Daha fazla tecrübeleri olan ve farklı ortamlarda farklı uyarıcılar ile karşılaşmış çocuğunda okula uyumu daha kolay olabilmektedir. Bağçeli Kahraman'ın (2018) araştırmasında, öğretmenler tarafından alınan görüşler doğrultusunda alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların daha fazla okula uyum sorunu yaşadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yine Erkan (2011), sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların okula uyumu etkileyen okula hazır bulunuşluklarının sosyo-ekonomik durumu yüksek olan ailelerin çocuklarına göre düşük olduğunu belirtmiştir.

Tablo 39

Çocuğun Aile Tipine Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Aile Tipi	Okula Uyum Becerisi										
	İşbirlikli Katılım Boyutu			Okuldan Kaçınma Boyutu		Kendi Kendini Yönetme Boyutu		Okulu Sevmeye Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Çekirdek aile	306	16,91	3,58	8,51	2,07	8,11	1,95	7,31	1,28	40,87	7,41
Geniş aile	26	16,31	4,04	8,58	2,08	7,35	2,42	7,12	1,40	39,35	8,18
Parçalanmış aile	18	12,33	4,84	7,72	2,19	6,39	2,23	5,89	1,78	32,33	9,42
Toplam	350	16,63	3,81	8,48	2,08	7,97	2,04	7,22	1,35	40,32	7,79
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
	2	13,190	0,000*	1,265	0,283	7,615	0,001*	9,952	0,000*	11,034	0,000*

* $p < 0,05$

Tablo 39 incelendiğinde çocukların aile tipi ile okula uyum becerisinin işbirlikli katılım boyutu ($F_{(2-347)}=13,190$, $p < 0,05$), kendi kendini yönetme boyutu ($F_{(2-347)}=7,615$, $p < 0,05$), okulu sevmeye boyutu ($F_{(2-347)}=9,952$, $p < 0,05$) ve toplam okula uyum becerisi ($F_{(2-347)}=11,034$, $p < 0,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna karşın çocukların aile tipi ile okula uyum becerisinin okuldan kaçınma boyutu ($F_{(2-347)}=1,265$, $p > 0,05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD analizinin sonucuna göre hem işbirlikli katılım, kendi kendini yönetme ve okulu sevmeye boyutları hem de toplam okula uyum becerisi puanlarındaki anlamlı farklılığın parçalanmış ailelerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Boyutların toplam puan ortalamalarına bakıldığında parçalanmış ailelerin çocuklarının en az puan ortalamasına ($\bar{X}=32,33$) sahip olduğu görülmektedir. Yine çekirdek aileye sahip olan çocukların en yüksek puan ortalamasına ($\bar{X}=40,87$) sahip olduğu, daha sonra ise geniş aileye sahip çocukların puan ortalamasınının ($\bar{X}=39,35$) yüksek olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin çocukları üzerindeki etkileri oldukça önemlidir. Anne-baba çocuğun kişiliğinin ve becerilerinin gelişmesinde çocuğa katkı sağlayabilmektedir. Anne veya babadan birinin eksik olması çocuğun rol model alacağı bir kişinin yok olması demektir. Küçük yaşlarda çocuklar aile içinde yaşanan sıkıntıların kendilerinden kaynaklandığını düşünebilmektedir. Böyle bir durumda çocuk içine kapanabilmekte, güvenini yitirebilmekte ve çevreye karşı kendini soyutlayabilmektedir. Suçluluk duygusu içine giren parçalanmış

ailelerin çocukları çevresiyle iletişime geçmek istemediği için okula uyum sağlamada da bir takım sorunlarla karşılaşabilmektedir. Literatürde parçalanmış ailelerin çocuklarının çevresine ve okula uyum sağlamada zorluklar yaşadığı ile ilgili çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalar aile içerisindeki huzursuzlukların, anne baba arasındaki problemlerin, aile içinden birinin sıklıkla veya uzun süreli ayrılmasının ve boşanmaların çocukların okula uyum sağlamasını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Özgenel, 1992; Öztürk, 2008).

Öte yandan ailede anne-baba dışında başka akrabaların yer almasının çocuğun okula uyumuna hem pozitif yönde hem de negatif yönde bir takım etkilerinin olduğundan bahsetmek mümkündür. Aile içinde çok fazla tanıdıkla birlikte olan çocukların aile bireylerinin farklı davranış ve istemlerinden dolayı kafası karışabilmekte ve bu çocuklar ne yapacağını bilemeyebilmektedir. Bu gibi durumlarda aile ortamına uyum sağlamada zorluk çeken çocukların ileride okul hayatlarına uyumu da zorlaşabilmektedir. Öte yandan geniş aileye sahip çocukların çevresinden gelen uyarıların fazla olması ve çocukla ilgilenen kişilerin fazla olması çocuğun becerilerinin gelişimine olumlu yönde bir katkı sağlayabilmektedir. Aile içinde sosyalleşen çocuğun okula uyumunun da daha kolay olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 40

Çocukların Baba Yaşına Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çocukların Baba Yaşı	Okula Uyum Becerisi										
	İşbirlikli Katılım Boyutu			Okuldan Kaçınma Boyutu		Kendi Kendini Yönetme Boyutu		Okulu Sevme Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
21-25 yaş arası	10	13,50	5,38	5,70	2,91	6,20	2,62	5,30	1,95	30,70	11,85
26-30 yaş arası	63	16,14	3,81	7,94	2,30	7,92	2,13	7,05	1,41	39,05	8,19
31-35 yaş arası	126	16,56	3,55	8,40	2,13	8,00	1,96	7,24	1,30	40,27	7,37
36-40 yaş arası	96	17,27	3,59	8,89	1,79	8,28	1,94	7,53	1,09	41,97	6,89
41 yaş ve üstü	55	16,80	4,22	9,07	1,36	7,71	2,06	7,18	1,42	40,76	7,65
Toplam	350	16,63	3,81	8,48	2,08	7,97	2,04	7,22	1,35	40,32	7,79
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
	4	2,709	0,030*	8,269	0,000*	2,728	0,029*	7,065	0,000*	5,639	0,000*

*p<0,05

Tablo 40 incelendiğinde, yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, çocukların babalarının yaşı ile okula uyum becerilerinin işbirlikli katılım ($F_{(4-345)}=2,709$, $p<0,05$), okuldan kaçınma ($F_{(4-345)}=8,269$, $p<0,05$), kendi kendini yönetme ($F_{(4-345)}=2,728$, $p<0,05$), okulu sevme ($F_{(4-345)}=7,065$, $p>0,05$) boyutları ve toplam okula uyum becerileri ($F_{(4-345)}=5,639$, $p<0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD analizinin sonucuna göre hem işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme ve okulu sevme boyutları hem de toplam okula uyum becerisi puanlarındaki anlamlı farklılığın 21-25 yaş arası babalardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında okula uyum becerisinin tüm boyutları ve toplam okula uyum becerisi puanının 21-25 yaş arası gruptan 41 yaşa kadarki yaştaki baba grubuna doğru gidildikçe arttığı görülmektedir. 41 yaş ve sonrası yaşa ait olan babaların çocuklarının puanlarının okuldan kaçınma boyutu dışındaki tüm boyutlarda tekrar düşmeye başladığı görülmektedir. Boyutların toplam puan ortalamalarına bakıldığında 21-25 yaş arası babaların çocuklarının puanının $\bar{X}=30,70$; 26-30 yaş arası babaların çocuklarının puanının $\bar{X}=39,05$; 31-35 yaş arası babaların çocuklarının puanının $\bar{X}=40,27$; 36-40 yaş arası babaların çocuklarının puanının $\bar{X}=41,97$; 41 yaş ve üstü babaların çocuklarının puanının $\bar{X}=40,76$ olduğu görülmektedir.

Babaların çocuğun gelişiminde ve farklı becerileri kazanmasında etkileri büyüktür. Çocukların ebeveynleri rol model olarak gördüğü okul öncesi dönemde babanın çocuğa kazandırabileceği birçok davranış ve kazanımdan söz etmek mümkündür. Bu sebeple babaların çocukları ile ilgilenmeleri, onları gerçek hayata hazırlamaları, çocuklarına farklı beceriler kazandırması ve farklı çevreler ile tanıştırması çocuğun öncelikle çevreye daha sonra ise okul uyumuna katkı sağlayabilmektedir. Erken yaşta baba olan erkeklerin deneyimsizliklerinden dolayı çocuğun bakımında pasif bir rol alması çocuğun okula uyumunu da etkileyebilmektedir. Yine 41 yaş ve üstü yaş aralığında bulunan babaların ise yaşından dolayı fiziksel ve duygusal olarak yıpranması çocuklarıyla daha az vakit geçirmelerine sebep olabilmektedir. Babaları ile daha az etkileşime giren ve daha az yaşanmışlıklar geçiren çocukların çevreye ve okula uyumu da doğru orantılı olarak azalabilmektedir. Kuzucu (2011), babanın çocuk bakımına katılımının ve çocuğun gelişimine etkilerini incelediği araştırmasında, kadının çalışma hayatına girmesiyle birlikte babaya yüklenen geleneksel rollerin değiştiğini ve babaların çocukları ile geçirdiği zamanın arttığını belirtmiştir. Babanın çocuğun bakımına katılımının artmasıyla birlikte bu katılımın

yararının çok sayıda araştırmada konu olduğu görülmüştür. Marsiglio (1993) araştırmasında, babanın yaşının çocuk bakımına katılımında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı, yetişkin babaların mesleklerinde ilerlemeleri ile birlikte genç babalara oranla çocuklarının gelişimine daha fazla katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Babaların yaş ve deneyimleri çocuğun farklı becerileri kazanması açısından oldukça önemlidir. Babanın yaşının artması çocuklarıyla iletişim kurmada ve çocuğunun becerilerini geliştirmede daha tecrübeli olmalarını sağlayabilmektedir. Genç yaştaki ebeveynler, ileri yaşlardaki ebeveynlere göre, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmede, empati duygularını sergilemede, duygu kontrolünü sağlamada daha yetersiz davranabilmektedirler (Akduman & Akaydın, 2016, s. 380). Tüm bu babadan görülen davranışlar ise çocuğun çevresine ve okula uyumunu etkileyecek eylemler ve etkileşimlerdir.

Tablo 41

Çocukların Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çocukların Babalarının Öğrenim Durumu	Okula Uyum Becerisi										
	İşbirlikli Katılım Boyutu			Okuldan Kaçınma Boyutu		Kendi Kendini Yönetme Boyutu		Okulu Sevme Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Okur-yazar-ilkokul mezunu	32	15,59	3,77	8,38	2,17	7,22	2,11	6,84	1,42	38,03	7,28
Ortaokul mezunu	40	16,28	4,31	7,93	2,40	7,75	2,26	6,95	1,78	38,90	9,76
Lise mezunu	126	16,40	3,76	8,27	2,09	7,71	1,98	7,38	1,20	39,84	7,38
Üniversite mezunu	152	17,13	3,69	8,82	1,92	8,39	1,95	7,24	1,31	41,57	7,50
Toplam	350	16,63	3,81	8,48	2,08	7,97	2,04	7,22	1,35	40,32	7,79
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
	3	1,952	0,121	2,772	0,042*	4,513	0,004*	1,983	0,116	2,878	0,036*

*p<0,05

Tablo 41 incelendiğinde çocukların babalarının öğrenim durumu ile okula uyum becerisinin okuldan kaçınma boyutu ($F_{(3-346)}=2,772$ $p<0,05$), kendi kendini yönetme boyutu ($F_{(3-346)}=4,513$, $p<0,05$) ve toplam okula uyum becerisi ($F_{(3-346)}=2,878$, $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna karşın çocukların babalarının öğrenim durumu ile okula uyum becerisinin işbirlikli katılım ($F_{(3-346)}=1,952$, $p>0,05$) ve okulu sevme ($F_{(3-346)}=1,983$, $p>0,05$) boyutları arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmediği görülmektedir.

Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD analizinin sonucuna göre hem okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme boyutları hem de toplam okula uyum becerisi puanlarındaki anlamlı farklılığın üniversite mezunu babalardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Boyutların toplam puan ortalamalarına bakıldığında okur-yazar-ilkokul mezunu babaların çocuklarının puanının $\bar{X}=38,03$, ortaokul mezunu babaların çocuklarının puanının $\bar{X}=38,90$, lise mezunu babaların çocuklarının puanının $\bar{X}=39,84$, üniversite mezunu babaların çocuklarının puanının $\bar{X}=41,57$ olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durumda babaların öğrenim durumunda artış görüldükçe çocukların okula uyum puanlarında da artış olduğunu söylemek mümkün olmaktadır.

Öğrenim durumu kişinin sosyo-ekonomik durumunu doğrudan etkileyen bir faktördür. Yüksek sosyo-ekonomik statüye sahip olan bireylerin ve çevresindeki insanların sosyo-ekonomik durumun getirilerinden etkilenmesi kaçınılmazdır. Sosyo-ekonomik durumu iyi olan ailelerdeki çocuklar daha fazla uyarıcı ile karşı karşıya kalmaktadır. Yine iyi mesleklere sahip olan ve iyi bir geliri olan ailenin çocuklarına sunacakları imkânlar daha fazla olabilmektedirler. Oktay (1983) tarafından sosyo-ekonomik ve kültürel durumun okul olgunluğuna etkisi araştırıldığı çalışmada, sosyo-kültürel düzeyi yüksek olan çocukların genel olgunluk düzeyinin, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Yazıcı (2002) okul öncesi eğitiminin okula uyumu etkileyen okul olgunluğuna etkisini incelediği araştırmasında, anne-baba öğrenim durumu ile çocukların okul olgunluğu puanları arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Lise ve ilköğretim mezunu anne-babaların çocuklarının okul olgunluğu puanlarının, üniversite mezunu anne-babaların çocuklarının puanlarından daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırmalar sonucunda, okulu uyum becerilerini doğrudan etkileyen okul olgunluğunun artmasının babanın öğrenim durumu ile ilişkili olduğu söylenebilmektedir.

Babaların öğrenim durumunun artması ile babaların bilgi ve becerilerinde de artış görülmektedir. Çocuğun bakımının nasıl yapılması gerektiği ile ilgili bilgi sahibi olan ve çocuk yetiştirme konusunda da daha bilinçli olan babanın, çocuğun gelişimine ve farklı becerileri kazanmasında pozitif yönde katkıları olacaktır. Çocukları ile doğru iletişim ve etkileşim içine giren babaların, çocuklarının çevreye uyumunu ve ileri ki zamanlarda da okula uyumunu olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir.

Tablo 42

Çocukların Babalarının Mesleğine Göre Okula Uyum Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çocukların Babalarının Mesleği	Okula Uyum Becerisi										
	İşbirlikli Katılım Boyutu			Okuldan Kaçınma Boyutu		Kendi Kendini Yönetme Boyutu		Okulu Sevme Boyutu		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Çalışmıyor	6	12,67	4,63	8,83	1,17	5,50	2,88	6,67	1,21	33,67	9,35
İşçi	26	14,88	4,38	7,81	2,35	7,15	2,13	6,77	1,77	36,62	8,73
Memur	35	16,31	3,68	7,91	2,45	7,97	2,29	7,20	1,43	39,40	8,65
Serbest meslek	167	16,59	3,78	8,30	2,15	7,83	1,95	7,26	1,34	40,04	7,64
Profesyonel Meslek	116	17,37	3,51	9,03	1,68	8,47	1,88	7,30	1,22	42,17	6,94
Toplam	350	16,63	3,81	8,48	2,08	7,97	2,04	7,22	1,35	40,32	7,79
Varyans Analiz Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
	4	4,294	0,002*	3,875	0,004*	5,387	0,000*	1,119	0,348	4,558	0,001*

*p<0,05

Tablo 42 incelendiğinde çocukların babalarının mesleği ile okula uyum becerisinin işbirlikli katılım boyutu ($F_{(4-345)}=4,294$, $p<0,05$), okuldan kaçınma boyutu ($F_{(4-345)}=3,875$, $p<0,05$), kendi kendini yönetme boyutu ($F_{(4-345)}=5,387$, $p<0,05$) ve toplam okula uyum becerisi ($F_{(4-345)}=4,558$, $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna karşın çocukların babalarının mesleği ile okula uyum becerisinin okulu sevmeye ($F_{(4-345)}=1,119$, $p>0,05$) boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD analizinin sonucuna göre hem işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme boyutları hem de toplam okula uyum becerisi puanlarındaki anlamlı farklılığın profesyonel meslek grubunda çalışan babalardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Boyutların toplam puan ortalamalarına bakıldığında çalışmayan babaların çocuklarının puanının $\bar{X}=33,67$, işçi babaların çocuklarının puanının $\bar{X}=36,62$, memur babaların çocuklarının puanının $\bar{X}=39,40$, serbest meslekte çalışan babaların çocuklarının puanının $\bar{X}=40,04$, profesyonel meslekte çalışan babaların çocuklarının puanının $\bar{X}=42,17$ olduğu görülmektedir.

Profesyonel meslek gruplarında çalışan kişilerin genellikle öğretim düzeyi de doğru orantılı olarak yüksek olmaktadır. Eğitim düzeyi arttıkça kişilerin çocuk yetiştirme konusunda da bilgisi artmaktadır. Ayrıca bu kişiler çağa ayak uydurmada ve çocuklarını çağa uygun yetiştirme konusunda da daha başarılı olmaktadır. Çağın gerekliliğine uygun ve güncel bilgilerle çocuklarını yetiştiren babaların çocukları da yaşadığı dünyayı ve yakın çevresini daha kolay anlayabilmekte ve deneyimleyebilmektedir. Profesyonel meslek grubunda olan babaların çocuk yetiştirme tarzlarından ve çocuklarıyla etkili iletişimlerinden dolayı çocuklarının farklı becerileri ve deneyimleri kazanmalarına vesile olmaktadır. Çevredeki uyarıcılar ile karşılaşan çocuk bu uyarıcılara nasıl tepki vermesi gerektiğini bilmektedir ve bu çocukların çevresine uyumu daha kolay olmaktadır. Bu çocukların babalarının desteği ve daha önceki yaşantılarından dolayı da okula uyumu daha kolay olmaktadır. Ayrıca becerileri gelişen ve çevresini tanıyan çocuk diğer çocuklara oranla okula gitmeye daha hazır olmaktadır, okulda gerçekleştirilen etkinliklerde ve akademik çalışmalarda daha başarılı olmaktadır. Yılmaz (2003) yaptığı araştırmada, altı yaş grubu çocukları için okul olgunluğu kontrol listesi geliştirmiş ve 5 buçuk-6 yaş arası çocuklarına uygulamıştır. Araştırmasının sonucunda babanın meslek alanının düşük olmasının çocuğun okul olgunluğunu olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla okul olgunluğuna ulaşamamış çocukların okula uyum sağlama düzeylerinin de yüksek olmadığı düşünülmektedir.

Öz Düzenleme Becerileri İle Okul Uyumları (Okulu Sevme, İşbirlikli Katılım, Okuldan Kaçınma ve Kendi Kendini Yönetme Alt Boyutları) Arasındaki Korelasyon Bulguları ve Yorumları

Öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan, Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği davranış düzenleme ve sosyal beceri boyutları ve okula uyum işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme ve okulu sevme boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Analize ait bulgulara Tablo 43'te yer verilmiştir.

Tablo 43

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (davranış düzenleme ve sosyal beceri boyutları) ve Okula Uyum (işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme ve okulu sevmeye boyutları) Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler		İşbirlikli Katılım B.	Okuldan Kaçınma B.	Kendi Kendini Yönetme B.	Okulu Sevmeye B.	Toplam
Davranış Düzenleme	r	0,793*	0,513*	0,714*	0,623*	0,823*
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	350	350	350	350	350
	r²	0,629	0,263	0,510	0,388	0,677
Sosyal Beceri	r	0,787*	0,502*	0,634*	0,600*	0,789*
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	350	350	350	350	350
	r²	0,619	0,252	0,402	0,36	0,623
Değişkenler		Toplam Okula Uyum Becerileri				
Toplam Öz Düzenleme Becerileri		r				0,843*
		p				0,000
		N				350
		r²				0,711

Tablo 43 incelendiğinde Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği davranış düzenleme boyutu ile okula uyum becerisi işbirlikli katılım boyutu arasındaki ilişki $r=0,793$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı 0,70 ve 1 arasında olmakla beraber 1'e oldukça yakındır. Bu nedenle bu değişkenler arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu, davranış düzenleme boyutu arttıkça işbirlikli katılım boyutunun da arttığını söylemek mümkündür ($p<0,05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0,629$) dikkate alındığında okula uyumdaki işbirlikli katılım boyutu toplam değişkenliğin %63'ünün öz düzenlemenin davranış düzenleme boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Çocukların arkadaşları ile işbirliği içinde hareket etmesi, onların sosyalleşmesini, karşıdakinin duygu ve düşüncelerini anlamasını, arkadaşlarının davranışlarını bilmeyi ve kendi davranışlarını

da grup içindeki üyelere göre şekillendirmeyi etkilemektedir. Davranışlarını bulunduğu ortama göre düzenleyebilen çocukların grup içinde ve okulda kabulü daha kolay olabilmektedir. Ayrıca çocukların aynı amaç doğrultusunda bir araya gelip birbirlerini destekleyerek işbirlikli öğrenme göstermelerinin çocukta daha kalıcı öğrenmelerin olmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Birlikte bir şeyler öğrenen ve keşfeden çocuklar bundan büyük zevk duymaktadır. Bu da çocukların okula uyumunu kolaylaştırmaktadır. Yıldız (1999) işbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farkı ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, işbirlikli öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Cihanoğlu (2008), işbirlikli öğrenme ortamlarında kullanılan öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinin çocukların akademik başarıları, derse yönelik tutumları, hatırd tutmaları ve strateji kullanımları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, öğrencilerin işbirlikli sınıfı, işbirlikli çalışmayı sevdiklerini ve işbirlikli çalışmanın başarıyı olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği davranış düzelleme boyutu ile okula uyum becerisi okuldan kaçınma boyutu arasındaki ilişki $r=0,513$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı 0,70 ve 0,30 arasındadır. Bu nedenle bu değişkenler arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür ($p<0,05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0,263$) dikkate alındığında okula uyumdaki okuldan kaçınma boyutu toplam değişkenliğin %26'sının öz düzenlemenin davranış düzenleme boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Çocuklar okula uyum sağlayamadıklarında genellikle okuldan kaçınma davranışı gösterebilmektedirler. Okuldan uzak durmak için farklı davranışlar sergileyen çocuğun okula uyumu da zorlaşmaktadır. Davranışlarını düzenleyemeyen ve okul ortamında nasıl davranması gerektiğini bilmeyen çocuk arkadaşları tarafından yadırganabilmektedir. Bu gibi durumlarda davranış kontrolünü sağlayamayan çocuk kendini okuldan ve arkadaşlarından soyutlayabilmekte ve okula gitmek istemeyebilmektedir. Ayrıca kaçınma davranışının sürdürülmemesi için çocuk, okul ve aile tarafından desteklenmelidir. Çocuğun okula neden gitmek istemediği ile ilgili görüşlerin paylaşılması ve öğretmen tarafından da çocuğun okula gitmek istememe nedenlerinin anlaşılıp ona uygun davranılması çocuğun okula uyumunu kolaylaştırabilmektedir. Okulda ve akran ilişkilerindeki davranışlar okula uyumu etkileyebilmektedir.

Kaygılı, çekingen, saldırgan vb. davranışlar gösteren çocukların okul ortamından kaçınmaları zaman içinde bu çocukların motivasyonlarını ve konsantrasyonlarını da negatif yönde etkilemektedir. Bu durum, eğitim faaliyetlerinden ve etkinliklerden uzak durma kısaca okula uyum sağlayamama ile sonuçlanacaktır (Ladd & Burgess, 2001; Rubin & Burgess, 2001; Stoeckli, 2010).

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği davranış düzeleme boyutu ile okula uyum becerisi kendi kendini yönetme boyutu arasındaki ilişki $r=0,714$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı 0,70 ve 1 arasında olmakla beraber 1'e oldukça yakındır. Bu nedenle bu değişkenler arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu, davranış düzenleme boyutu arttıkça kendi kendini yönetme boyutunun da arttığını söylemek mümkündür ($p<0,05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0,510$) dikkate alındığında okula uyumdaki kendi kendini yönetme boyutu toplam değişkenliğin %51'inin öz düzenlemenin davranış düzenleme boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Çocuklar kendi davranışlarının ve karşısındakinin davranışlarının nedenlerini anlayıp ona göre kendilerini ve davranışlarını yönetirlerse ilişkilerinde de o kadar başarılı olmaktadır. Davranışlarını kontrol edebilen ve yönetebilen çocuklar kendi kendilerini de yönetebilmektedir, bu da çocuğun farklı çevrelerde ve okul ortamında nasıl davranması gerektiğini bilmesini sağlar. Farklı çevrelerde nasıl davranması gerektiğini bilen çocuklar ise kendilerini yönetebildikleri için okul ortamına da kolaylıkla uyum sağlayabilirler. Ayrıca okul ortamı da davranış ve kendi kendini yönetme becerilerinin kazanılmasında etkili olan önemli bir kurumdur. Yücesoy Özkan, Gürsel ve Kırcaali İftar (2014), kendine ön uyarar verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin, düşük düzeyde zihin yetersizliği olan çocukların stratejilerini kullanma becerilerini kazanmaları-sürdürmeleri ve etkinliği yerine getirmeleri üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmalarında, kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin zihin yetersizliği olan çocukların kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini kazanmalarında-sürdürmelerinde ve etkinliği yerine getirme davranışlarında olumlu yönde bir farklılık oluşturduğunu belirlemiştir. Güleş (2004) okul öncesi eğitimin çocuklarda kendi kendini yönetme davranışlarına etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin kendi kendini yönetme davranış puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği davranış düzenleme boyutu ile okula uyum becerisi okulu sevmeye boyutu arasındaki ilişki $r=0,623$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı 0,70 ve 0,30 arasındadır. Bu nedenle bu değişkenler arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür ($p<0,05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0,388$) dikkate alındığında okula uyumdaki okulu sevmeye boyutu toplam değişkenliğin %39'unun öz düzenlemenin davranış düzenleme boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Çevresine, olaylara ve kişilere göre davranışlarını düzenleyebilen çocukların çevresine, olaylara ve kişilere uyum sağlayabilmesi daha kolay olmaktadır. Okuluna, okuldaki arkadaşlarına ve okulda uygulanan programa göre davranışlarına şekil verebilen çocuk okulunu daha çok sevmekte ve okula daha kolay uyum sağlayabilmektedir. Çocukların yeni karşılaştıkları şeylere uyum sağlayabilmesi kimi zaman zor olabilmektedir. Bu gibi durumlarda çocuğun davranışlarını nasıl şekillendirmesi gerektiği ile ilgili ebeveynlerin ve öğretmenlerin destek olması oldukça önemlidir. Ogelman, Seçer, Gündoğan ve Bademci (2015), 68-72 aylık okul öncesi eğitime ve ilkökula devam eden çocukların okula uyum ve öğretmenleriyle ilişkilerinin karşılaştırılmasını amaçladıkları çalışmalarında, öğretmene yakınlık, bağlılık ve genel öğretmen-çocuk ilişkisi açısından anasınıfına giden çocukların ilkökul 1. sınıfa devam eden akranlarına göre daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Bu araştırma sonucu çocuğun okulu sevmeye ve okula uyum göstermeye öğretmenlerin etkili olduğunu düşündürmektedir. Ertürk (2013), öğretmen çocuk arasındaki etkileşim ve iletişimin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu söylemiştir. Öğretmenler çocuklarla yüksek nitelikte etkileşim kurduklarında ve çocukların ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerine cevap verdiklerinde çocukların davranışlarını daha iyi düzenledikleri ve sınıf-okul ile ilgili daha olumlu duygulara sahip olduklarını belirtmiştir.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği davranış düzenleme boyutu ile toplam okula uyum becerisi arasındaki ilişki $r=0,823$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı 0,70 ve 1 arasında olmakla beraber 1'e oldukça yakındır. Bu nedenle bu değişkenler arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu, davranış düzenleme boyutu arttıkça okula uyum becerisinin de arttığını söylemek mümkündür ($p<0,05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0,677$) dikkate alındığında okula uyum toplam değişkenliğin %68'inin öz düzenlemenin davranış düzenleme boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Çocuklar yeni ortamlarda davranışlarını düzenlemekte zorluk çekebilmektedirler. Okul ortamı ile ilk defa karşılaşan çocukların davranışlarını düzenlemeleri belli bir süre alabilmektedir. Bu süreçte çocukların yavaş yavaş okulu ve arkadaşlarını tanımasıyla birlikte davranışları şekillenir. Böylece arkadaşlarını, öğretmenlerini ve okul işleyişini tanıyan çocuk okula daha kolay uyum sağlayabilmektedir. Çocukların davranışlarını düzenleyememesinin birçok sebebi olabilmektedir. Çocuk davranışlarını kişisel bir takım sıkıntılarından dolayı düzenleyemeyebilmektedir. Bunun yanı sıra çocukların davranış bozukluklarının bulunması ve davranışlarını düzenleyememe sebepleri öğretmenler ve aile bireyleri de olabilmektedir. Burada aile ve öğretmenin işbirliği içinde çocuğun davranışlarını olumlu yönde geliştirecek programlar hazırlaması ve uygulaması oldukça önemlidir. Kök, Koçyiğit, Tuğluk ve Bay (2008) araştırmaları sonucunda, okul öncesi dönemde çocuğun okula, öğretmene, arkadaşlarına ve sınıf ortamına daha kolay uyum sağlayabilmesi için ortak bir girişimin gerekliliği üzerinde durmuştur. Çocukların ilgi, ihtiyaç ve isteklerine göre organize olmuş okullarda davranışsal problemlerin daha az görüldüğü söylenmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında "Alışkanlık, Duygu ve Davranış" bozukluğu gösteren çocukların bu bozuklukları önceden edinmiş olmasına yönelik belirtilen görüşlerde çoğu problemin anne-baba tutumdan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bazı illerde problemlerin okulda geliştiği görülmüş ve bu tutumlarında öğretmenin tutumları ile ilişkili olabileceği belirtilmiştir.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği sosyal beceri boyutu ile okula uyum becerisi işbirlikli katılım boyutu arasındaki ilişki $r=0,787$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı 0,70 ve 1 arasında olmakla beraber 1'e oldukça yakındır. Bu nedenle bu değişkenler arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu, sosyal beceri boyutu arttıkça işbirlikli katılım boyutunun da arttığını söylemek mümkündür ($p<0,05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0,619$) dikkate alındığında okula uyumdaki işbirlikli katılım boyutu toplam değişkenliğin %62'sinin öz düzenlemenin sosyal beceri boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Çocuklar çevrelerindeki kişilerle sosyal ilişkilere önce anne-babaları vasıtasıyla daha sonra ise okul vasıtasıyla girerler. Ailesi ile olumlu sosyal ilişkiler kuran ve yakın çevresindeki insanlarla sosyal ilişkiler içine giren çocuk sosyalleşmenin adımlarını atmış olur. Okula gelmeden önce olumlu sosyal ilişkiler içine giren çocuk okula başladığında da kolay sosyal ilişkiler içine girebilmektedirler. Okula yeni başlayan çocukların arkadaşlarına ve öğretmenlerine alışmasının

zaman alması normaldir. Fakat sosyal becerileri düşük olan çocukların sosyalleşme süreci uzun sürebilmekte ve bu da çocuğun arkadaşları ile birlikte etkinliklerde yer almasına engel olabilmektedir. Bu gibi durumlarda çocuğun okula uyumu da zorlaşabilmektedir. Sosyal becerileri gelişmiş çocukların arkadaşları ile daha kolay işbirliği içinde çalışmalar yürütmesi, oyunlar oynaması ve etkinlikler yapması beklenen bir durumdur. Buna rağmen sosyal becerileri gelişmemiş çocuk genellikle tek başına kalmayı tercih etmekte ve işbirliği davranışı göstermemektedir. Burada okul ortamında ve ailede çocuğa sosyal beceri eğitiminin verilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Sosyal beceri eğitimi almış çocukların akran ilişkileri ve akranları ile işbirliği içinde bir şeyler yapabilme becerileri daha yüksek olmaktadır. Kabasakal ve Çelik (2010) sosyal beceri eğitiminin ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf düzeyindeki çocukların sosyal uyum düzeylerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında, çocuklara verilen sosyal beceri eğitiminin çocukların öğretmen tercihli sosyal davranış, akran tercihli sosyal davranış ve okula uyumları üzerinde pozitif yönde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özdemir Topaloğlu (2013), sosyal beceri eğitimi programının anaokuluna devam eden 4-5 yaş grubu çocuklarının akran ilişkilerine etkisini incelediği araştırmasında, etkinlik temelli sosyal beceri eğitimi programının çocukların akran ilişkilerini olumlu yönde desteklediği ortaya koyulmuştur. Koruklu, Sağkal, Özdemir ve Kuzucu (2017), Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitimi Programı'nın ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile üst biliş becerilerinden olumlu üst endişe ve bilişsel izleme üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında, programın öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerinin artmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği sosyal beceri boyutu ile okula uyum becerisi okuldan kaçınma boyutu arasındaki ilişki $r=0,502$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı 0,70 ve 0,30 arasındadır. Bu nedenle bu değişkenler arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür ($p<0,05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0,252$) dikkate alındığında okula uyumdaki okuldan kaçınma boyutu toplam değişkenliğin %25'inin öz düzenlemenin sosyal beceri boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Sosyal becerileri gelişmemiş çocuklar okul ortamında arkadaşları ile pozitif yönde sosyal bağ kuramamaktadırlar. Arkadaşları ile olumlu bir takım yaşantılar geçiremeyen ve iletişim kuramayan çocuk genellikle okula gelmek istememekte ve okula gelmemek için farklı

davranışlar sergilemektedir. Bunun aksine sosyal becerileri yüksek olan çocuklarda genellikle okuldan kaçınma davranışı görülmemektedir ve bu çocuklar okula isteyerek gelmektedir.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği sosyal beceri boyutu ile okula uyum becerisi kendi kendini yönetme boyutu arasındaki ilişki $r=0,634$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı 0,70 ve 0,30 arasındadır. Bu nedenle bu değişkenler arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür ($p<0,05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0,402$) dikkate alındığında okula uyumdaki kendi kendini yönetme boyutu toplam değişkenliğin %40'ının öz düzenlemenin sosyal beceri boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Okul öncesi dönemde okula uyum becerisini etkileyen kendi kendini yönetme davranışı çocukların sosyal becerilerinden etkilenmektedir. Sosyal olarak aktif olan çocuklar daha fazla kişi ile iletişime geçmektedirler. Her iletişimde çocuk farklı davranışlara ve durumlara karşı kendini nasıl yönetmesi gerektiği ile ilgili fikir sahibi olmaktadır. Kendi kendini yönetebilen çocuk ise okul ortamında daha bağımsız olarak işlerini yapabilmekte ve kendi ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerini bilip ona göre kendini ifade edebilmektedir. Yine kendi kendini yönetme becerileri ailede öğrenilmeye başlansa dahi bu beceriler daha çok okul öncesi kurumlarında öğrenilir ve pekiştirilir. Bu yüzden kendi kendini yönetme becerilerinin gelişmesinde de okul öncesi kurumlarının önemi büyüktür. Güleş (2004), araştırması sonucunda okul öncesi kurumuna devam etmiş çocukların kendi kendilerini yönetme davranışlarının okul öncesi kurumuna gitmeyenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği sosyal beceri boyutu ile okula uyum becerisi okulu sevme boyutu arasındaki ilişki $r=0,600$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı 0,70 ve 0,30 arasındadır. Bu nedenle bu değişkenler arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür ($p<0,05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0,36$) dikkate alındığında okula uyumdaki okulu sevme boyutu toplam değişkenliğin %36'sının öz düzenlemenin sosyal beceri boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Sosyal becerileri iyi düzeyde olan çocukların okul ortamında bulunan kişilerle sosyal ilişkileri daha iyi olmaktadır. Okul öncesi dönemi çocuklarının okul ortamında en çok değer verdiği şey sosyal bağlarıdır. Okuldaki arkadaşları ve öğretmenleri ile sosyal ilişkileri kuvvetli olan çocuk

okula daha kolay uyum sağlamak ve okulda geçirdiği vakti daha aktif ve eğlenerek harcamaktadır.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği sosyal beceri boyutu ile okula uyum becerisi arasındaki ilişki $r=0,789$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı 0,70 ve 1 arasında olmakla beraber 1'e oldukça yakındır. Bu nedenle bu değişkenler arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu, sosyal beceri boyutu arttıkça okula uyumunda arttığını söylemek mümkündür ($p<0,05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0,623$) dikkate alındığında okula uyum toplam değişkenliğin %62'sinin öz düzenlemenin sosyal beceri boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Çocukların özellikle okul öncesi dönemde sosyal becerilerinin gelişimi çok önemlidir. İlk kez evi dışında okul öncesi eğitim kurumlarında zamanının çoğunu geçiren çocukların sosyal becerilerinin gelişmesi, okula sağlıklı bir şekilde devam etmeleri için oldukça önemlidir. Sosyal becerileri gelişmemiş çocuklar okul ortamındaki akranlarına ve öğretmenlerine sosyal olarak uyum sağlayamazlar. Okul ortamındaki insanlara sosyal olarak uyum sağlayamayan çocuklar ise o ortamdan uzaklaşmak isterler. Sosyal becerileri gelişmemiş çocuklar okul ortamından uzaklaşmak isteyeceği için okula uyum sağlamak da zorluk çekeceklerdir. Okul ortamına sosyal becerileri gelişmeden giren çocuklarda, akranları tarafından red edilme, davranışsal problemler (saldırganlık, içine kapanma, çekimserlik, çok hareketlilik vb.) ve düşük akademik başarı görülmektedir (McClelland & Morrison, 2002).

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen toplam öz düzenleme becerileri ile toplam okula uyum becerisi arasındaki ilişki $r=0,843$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı 0,70 ve 1 arasında olmakla beraber 1'e oldukça yakındır. Bu nedenle bu değişkenler arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu, öz düzenleme becerilerinin arttıkça okula uyum becerilerinin de arttığını söylemek mümkündür ($p<0,05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0,711$) dikkate alındığında toplam okula uyum becerisi değişkenliğin %71'inin öz düzenleme becerilerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Çocukların öz düzenleme becerilerine sahip olması, onların yeni durum, olay, kişi veya çevreyle karşılaştıklarında ve öğrenme eylemlerinde nasıl davranmaları gerektiğini, amaçları doğrultusunda neleri yapmasının uygun olduğunu ve kendilerini bilmeleri demektir. Bu yüzden öz düzenleme becerilerine sahip çocuklar daha çabuk uyum sağlayabilmekte ve yeni uyum

sağladığı yerde nasıl davranması gerektiğini bilmektedir. Ayrıca bu çocuklar yeni ortamı kendileri lehine nasıl çevirebileceklerini bilmektedirler ve bu sebeple bulundukları ortamlardan amaçları doğrultusunda zevk alabilmektedirler. Çocuğun okul öncesi dönemde kendine bir şeyler katabileceği en önemli yer okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Bu sebeple okula uyum sağlayabilmek oldukça önemlidir. Öz düzenleme becerilerine sahip çocukların özelliklerine baktığımızda bu çocukların okul ortamına daha kolay uyum sağlayabileceğini söylemek mümkündür. Pianta (1997) okula uyumu, akademik ve sosyal becerilerin yanında öz-düzenleme becerilerini de kapsayan bir olgu olarak tanımlamıştır (Pianta'dan aktaran, Yoleri & Tanış, 2014, s. 131). Bu tanımdan da anlaşılabileceği gibi okula uyum için öz düzenleme becerilerinin kazanılması kritik bir öneme sahiptir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu araştırma, okul öncesi kurumlarına devam eden 5-6 yaş arası çocukların öz düzenleme becerilerinin okula uyumları üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda; Araştırmanın evrenini, 2017 eğitim öğretim yılı içerisinde Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan resmi ilköğretim anasınıfları ve resmi bağımsız anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocuklar oluşturmuştur.

Evrenden basit tesadüfî örnekleme metodu ile denek sayısı belirlenmiş olup, 365 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Yapılan analizler sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan çocukların yaş aralığına bakıldığında, çocukların %24,6'sı 48-60 ay arası yaşta iken, %75,4'ü 60-72 ay arası yaştadır.

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyet dağılımlarına bakıldığında, çocukların %47,4'ü kız iken, %52,6'sı erkektir.

Araştırmaya katılan çocukların kendisi dâhil kardeş sayısına bakıldığında, çocukların %33,1'i tek çocuk, %50,3'ü iki kardeş ve %16,6'sı üç kardeş ve daha fazla kardeş sayısına sahiptir.

Araştırmaya katılan çocukların doğum sırasına bakıldığında, çocukların %55,1'i ilk çocuk, %3,4'ü ikiz, %12,9'u ortanca veya ortancalardan biri, %28,6'sı son çocuktur.

Araştırmaya katılan çocukların bulunduğu okul öncesi kurumundaki yıla bakıldığında, çocukların %66'sının birinci yılı, %28,3'ünün ikinci yılı, %5,7'sinin üçüncü yılıdır.

Araştırmaya katılan çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunun türüne bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların %37,7'si MEB İlköğretim Anasınıflarına, %62,3'ü MEB Bağımsız Anaokuluna gitmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların tanısı konulmuş bir gelişimsel sorunu olup olmadığına bakıldığında, çocukların %1,4'ünde gelişimsel bir sorun varken, %98,6'sında gelişimsel bir sorun yoktur. Gelişimsel sorunu olan çocuklara baktığımızda bu çocukların birinde (%0,28) dil ve konuşma bozukluğu, ikisinde (%0,56) hem işitme hem de dil ve konuşma bozukluğu, birinde (%0,28) gelişim geriliği, birinde de (%0,28) otizm olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların geçirdiği önemli bir kaza, ameliyat veya hastalık olup olmadığına bakıldığında, çocukların %4,6'sının geçirdiği önemli bir kaza, ameliyat veya hastalık varken, %95,4'ünün geçirdiği önemli bir kaza, ameliyat veya hastalık yoktur. Önemli bir kaza ameliyat veya hastalık geçiren çocuklardan birinin (%0,29) kalbinin delik olduğu, birinin (%0,29) trafik kazası sonucunda ağız ve ağız içi hasarı olduğu, ikisinin (%0,58) göz ameliyatı olduğu, birinin (%0,29) küçükken pil yuttuğu, birinin (%0,29) apandisit ameliyatı olduğu, birinin (%0,29) kol kırığı için ameliyat olduğu, birinin (%0,29) kulak ameliyatı olduğu, ikisinin (%0,58) böbrek hastası olduğu, birinin (%0,29) ateşli havale geçirdiği, birinin (%0,29) bademcik ameliyatı olduğu, birinin (%0,29) epilepsi hastası olduğu, birinin (%0,29) fenilketonüri hastası olduğu birinin (%0,29) burun ameliyatı olduğu, birinin de (%0,29) bağırsak ameliyatı olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların sürekli kullanması gereken ilaçların olup olmadığına bakıldığında, çocukların %2,9'unun sürekli kullanması gereken ilaçlar varken, %97,1'inin sürekli kullanması gereken ilaçları yoktur. Sürekli kullanması gereken ilacı olan çocuklardan beşinin (%1,45) alerjik astım hastalığının olduğu ve bu sebeple astım ilacı kullandıkları, birinin (%0,29) kalbi delik olduğu için ilaç kullandığı, birinin (%0,29) 3. derecede böbrek reflüsü olduğu reflü ilacı kullandığı, birinin (%0,29) epilepsi hastası olduğu için epilepsi ilacı

kullandığı, birinin (%0,29) fenilketonüri hastası olduğu için fenilketonüri ilacı kullandığı, birinin de (%0,29) bağırsak ameliyatı olduğu için bağırsak ilacı kullandığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların son altı aydır sürekli olarak kullandığı bir cihaz veya alet olup olmadığına bakıldığında, çocukların %2,9'u son altı aydır sürekli olarak bir cihaz veya alet kullanırken, %97,1'i son altı aydır sürekli olarak bir cihaz veya alet kullanmamaktadır. Son altı aydır sürekli olarak bir cihaz veya alet kullanan çocuklardan yedisinin (%2,03) gözlük, birinin (%0,29) işitme cihazı, birinin (%0,29) diş yer tutucusu, birinin (%0,29) sonda kullandığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların aile durumuna bakıldığında, çocukların %94,9'unun ebeveynleri birlikte, %5,1'inin ebeveynleri ayrıdır.

Araştırmaya katılan çocukların annelerinin yaşına bakıldığında, çocukların annelerinin %6'sının 25 yaş ve altında, %28,9'unun 26-30 yaş arasında, %38,3'ünün 31-35 yaş arasında, %20'sinin 36-40 yaş arasında, %6,9'unun 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların annelerinin öğrenim durumuna bakıldığında, çocukların annelerinin %16'sı okur-yazar-ilkokul mezunu, %12'si ortaokul mezunu, %34'ü lise mezunu, %38'i üniversite mezunudur.

Araştırmaya katılan çocukların annelerinin mesleğine bakıldığında, çocukların annelerinin %58,3'ü çalışmamakta, %4,6'sı memur olmakta, %12,9'u serbest meslek, %24,3'ü profesyonel meslek yapmaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların aile tipine bakıldığında, çocukların %87,4'ü çekirdek aileye, %7,4'ü geniş aileye ve %5,1'i parçalanmış aileye sahiptir.

Araştırmaya katılan çocukların babalarının yaşına bakıldığında, çocukların babalarının %2,9'unun 21-25 yaş arasında, %18'inin 26-30 yaş arasında, %36'sının 31-35 yaş arasında, %27,4'ünün 36-40 yaş arasında, %15,7'sinin 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların babalarının öğrenim durumuna bakıldığında, çocukların babalarının %9,1'i okur-yazar-ilkokul mezunu, %11,4'ü ortaokul mezunu, %36'sı lise mezunu, %43,4'ü üniversite mezunudur.

Araştırmaya katılan çocukların babalarının mesleğine bakıldığında, çocukların babalarının %1,7'si çalışmamakta, %7,4'ü işçi olmakta, %10'u memur olmakta, %47,7'si serbest meslek, %33,1'i profesyonel meslek yapmaktadır.

Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Öz düzeleme becerilerinin çocuğun cinsiyetine, kendisi dâhil kardeş sayısına, doğum sırasına, okul öncesi kurumundaki yılına, çocukta tanısı konulmuş gelişimsel bir sorunu olup olmamasına, çocuğun geçirdiği önemli bir kaza, ameliyat veya hastalık olup olmadığına, aile durumuna, sürekli kullanması gereken ilaçlar olup olmadığına ve son altı aydır sürekli olarak kullandığı bir cihaz veya alet olup olmadığına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Öz düzenleme becerilerinin çocuğun yaşına, devam ettiği okul öncesi kurumunun türüne, anne yaşına, anne öğrenim durumuna, anne mesleğine, aile tipine, babanın yaşına, babanın öğrenim durumuna ve babanın mesleğine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$).

Okula Uyum Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Okula uyum becerilerinin çocuğun kendisi dâhil kardeş sayısına, doğum sırasına, bulunduğu okul öncesi kurumundaki yılına, geçirdiği önemli bir kaza, ameliyat veya hastalık olup olmadığına, sürekli kullanması gereken ilaçlar olup olmadığına, tanısı konulmuş bir gelişimsel sorunu olup olmadığına ve aile durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Okula uyum becerisinin çocuğun yaşına, cinsiyetine, ettiği okul öncesi eğitim kurumunun türüne, son altı aydır sürekli olarak kullandığı bir cihaz veya alet olup olmadığına göre, anne yaşına, annenin öğrenim durumuna, annenin mesleğine, aile tipine, babanın yaşına, babanın öğrenim durumuna ve babanın mesleğine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$).

Öz Düzenleme Becerilerini Ölçmek Amacıyla Kullanılan Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği Davranış Düzenleme ve Sosyal Beceri Boyutları ve Okula Uyum Becerileri İşbirlikli Katılım, Okuldan Kaçınma, Kendi Kendini Yönetme ve Okulu Sevme Boyutları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği davranış düzeleme boyutu ile okula uyum becerisi işbirlikli katılım boyutu arasındaki ilişki $r=0,793$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı 0,70 ve 1 arasında olmakla beraber 1'e oldukça yakındır. Bu nedenle bu değişkenler arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu, davranış düzenleme boyutu arttıkça işbirlikli katılım boyutunun da arttığını söylemek mümkündür ($p<0,05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0,629$) dikkate alındığında okula uyumdaki işbirlikli katılım boyutu toplam değişkenliğin %63'ünün öz düzenlemenin davranış düzenleme boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği davranış düzeleme boyutu ile okula uyum becerisi okuldan kaçınma boyutu arasındaki ilişki $r=0,513$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı 0,70 ve 0,30 arasındadır. Bu nedenle bu değişkenler arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu ($p<0,05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0,263$) dikkate alındığında okula uyumdaki okuldan kaçınma boyutu toplam değişkenliğin %26'sının öz düzenlemenin davranış düzenleme boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği davranış düzeleme boyutu ile okula uyum becerisi kendi kendini yönetme boyutu arasındaki ilişki $r=0,714$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı 0,70 ve 1 arasında olmakla beraber 1'e oldukça yakındır. Bu nedenle bu değişkenler arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu, davranış düzenleme boyutu arttıkça kendi kendini yönetme boyutunun da arttığını söylemek mümkündür ($p<0,05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0,510$) dikkate alındığında okula uyumdaki kendi kendini yönetme boyutu toplam değişkenliğin %51'ünün öz düzenlemenin davranış düzenleme boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği davranış düzeleme boyutu ile okula uyum becerisi okulu sevme boyutu arasındaki ilişki $r=0,623$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı 0,70 ve 0,30 arasındadır. Bu nedenle bu değişkenler arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür ($p<0,05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0,388$) dikkate alındığında okula

uyumdaki okulu sevme boyutu toplam değişkenliğin %39'unun öz düzenlemenin davranış düzenleme boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği davranış düzeleme boyutu ile toplam okula uyum becerisi arasındaki ilişki $r=0,823$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı 0,70 ve 1 arasında olmakla beraber 1'e oldukça yakındır. Bu nedenle bu değişkenler arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu, davranış düzenleme boyutu arttıkça okula uyum becerisinin de arttığını söylemek mümkündür ($p<0,05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0,677$) dikkate alındığında okula uyum toplam değişkenliğin %68'inin öz düzenlemenin davranış düzenleme boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği sosyal beceri boyutu ile okula uyum becerisi işbirlikli katılım boyutu arasındaki ilişki $r=0,787$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı 0,70 ve 1 arasında olmakla beraber 1'e oldukça yakındır. Bu nedenle bu değişkenler arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu, sosyal beceri boyutu arttıkça işbirlikli katılım boyutunun da arttığını söylemek mümkündür ($p<0,05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0,619$) dikkate alındığında okula uyumdaki işbirlikli katılım boyutu toplam değişkenliğin %62'sinin öz düzenlemenin sosyal beceri boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği sosyal beceri boyutu ile okula uyum becerisi okuldan kaçınma boyutu arasındaki ilişki $r=0,502$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı 0,70 ve 0,30 arasındadır. Bu nedenle bu değişkenler arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür ($p<0,05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0,252$) dikkate alındığında okula uyumdaki okuldan kaçınma boyutu toplam değişkenliğin %25'inin öz düzenlemenin sosyal beceri boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği sosyal beceri boyutu ile okula uyum becerisi kendi kendini yönetme boyutu arasındaki ilişki $r=0,634$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı 0,70 ve 0,30 arasındadır. Bu nedenle bu değişkenler arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür ($p<0,05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0,402$) dikkate alındığında okula uyumdaki kendi kendini yönetme boyutu toplam değişkenliğin %40'ının öz düzenlemenin sosyal beceri boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği sosyal beceri boyutu ile okula uyum becerisi okulu sevme boyutu arasındaki ilişki $r=0,600$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı 0,70 ve 0,30 arasındadır. Bu nedenle bu değişkenler arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür ($p<0,05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0,36$) dikkate alındığında okula uyumdaki okulu sevme boyutu toplam değişkenliğin %36'sının öz düzenlemenin sosyal beceri boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği sosyal beceri boyutu ile okula uyum becerisi arasındaki ilişki $r=0,789$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı 0,70 ve 1 arasında olmakla beraber 1'e oldukça yakındır. Bu nedenle bu değişkenler arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu, sosyal beceri boyutu arttıkça okula uyumunda arttığını söylemek mümkündür ($p<0,05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0,623$) dikkate alındığında okula uyum toplam değişkenliğin %62'sinin öz düzenlemenin sosyal beceri boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği Sonucu Ortaya Çıkan Toplam Öz Düzenleme Becerileri ve Toplam Okula Uyum Becerileri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen toplam öz düzenleme becerileri ile toplam okula uyum becerisi arasındaki ilişki $r=0,843$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayı 0,70 ve 1 arasında olmakla beraber 1'e oldukça yakındır. Bu nedenle bu değişkenler arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu, öz düzenleme becerilerinin arttıkça okula uyum becerilerinin de arttığını söylemek mümkündür ($p<0,05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0,711$) dikkate alındığında toplam okula uyum becerisi değişkenliğin %71'inin öz düzenleme becerilerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öneriler

Ebeveynlere Yönelik Öneriler

- Erken yaşta anne-baba olan ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusunda farklı eğitimlere ve seminerlere katılmaları, çocuk yetiştirme ile ilgili kitaplardan yararlanmaları önerilmektedir.

- Geç yaşta anne-baba olan ebeveynler çocukların öz düzenleme becerilerinin ve okula uyum becerilerin gelişmesi için çocukları ile birlikte fizyolojik ve psikolojik durumlarına uygun etkinliklerde yer almalıdırlar.
- İş temposu ve yükü sebebiyle çocuklarına yeterince vakit ayıramayan ebeveynlerin, çocuklarıyla işten arda kalan zamanda kısa süreli fakat etkili ve aktif zaman geçirebilecekleri etkinliklerde yer almaları önerilmektedir.
- Öğrenim düzeyi düşük ve çocuk yetiştirme konusunda yeterince eğitim almamış ebeveynlerin çocukları ile ilgili eğitimlere katılmaları ve kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.
- Boşanmış anne-babaların çocuklarının gelişimlerini sağlıklı bir şekilde destekleyebilmek için uzman desteğine başvurmaları ve yardım almaları önerilmektedir. Ayrıca ebeveynler gerekirse çocuklarının uzman yardımı almasını sağlayabilirler.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenler çocukların öz düzenleme becerilerini destekleyen etkinliklere yer vermeli, çocuğun kendini düzenlemesine ve kontrol edebilmesine fırsat tanımalıdır.
- Öğretmen öz düzenleme becerilerinin kazanılmasında çocuğa rol model olmalıdır.
- Öğretmen çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının farkına varmalı ve çocuğu bu yönde desteklemelidir.
- Öğretmen çocukları ile ilişkilerinde samimi, güven verici olmalı ve sevgi duygularını yansıtmalıdır.
- Öğretmen çocuk ve arkadaşları arasında uzlaştırıcı bir rol oynamalıdır.
- Öğretmenler ailelere okul uyumu ve öz düzenleme becerilerinin kazandırılması ile ilgili eğitimler ve seminerler vermelidir.
- Öğretmen, okula uyumu kolaylaştırıcı, öz düzenleme becerilerinin kazanılması için ne tür etkinliklerin uygulanması gerektiği ve ne tür bir duruş sergilenmesi gerektiği ile ilgili eğitimler almalı ve aileye de bu konuyla ilgili tavsiyeler vermelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu alışma çocukların öz düzenleme becerilerinin okula uyum becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ocuk ve aile ile ilgili bilgiler elde edilerek yapılmıştır. Araştırmacılar, öz düzenleme becerileri ve okula uyum becerileri ile ilgili ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin nitel olarak elde edildiği çalışmalar yapabilir.
- Araştırma 5-6 yaş grubu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarla sınırlı tutulmuştur. Daha küçük yaşlarda öz düzenleme becerileri ve okula uyum becerileri farklılık gösterebilir. Araştırmacılara, farklı yaş grupları ile öz düzenleme becerileri ve okula uyum becerileri arasındaki ilişkileri incelemeleri önerilebilir.
- Araştırmacılara öz düzenleme becerileri ile okula uyum arasındaki ilişkiyi farklı il ve ilçelerde de araştırmaları önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Acun Kapıkıran, N., Bora İvrendi, A. & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 19-27.
- Akawi, R. L. (2011). *An investigation into the relationship between self-regulations skill and academic readiness in head start children*. Doktora Tezi, State University of New York ProQuest Information and Learning Company, New York.
- Akbaş, O. (2008). Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi. A.Öcal., B.Tay (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 335-360), Ankara: Pegem.
- Aksoy, A. & Diken, H. İ. (2009). Annelerin ebeveynlik öz yeterlik algıları ile gelişimi risk altında olan bebeklerin gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 59-68.
- Aksoy, A. B. & Tozduman Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Alıcı, B. & Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz düzenleme ve biliş üstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Ann Bell, M. & Deater Deckard, K. (2007). Biological systems and the development of self-regulation: integrating behavior, genetics, and psychophysiology. *J Dev Behav Pediatr*, 28(5), 409-420.

- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C. & Shaffer, S. (2005). The relationship between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14, 133-154. <https://doi.org/10.1002/icd.385>
- Arı, E. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenme stillerinin genel kimya laboratuvar uygulamalarında öğrencilerin başarısı, bilimsel işlem becerileri ve tutumları üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arı, R. & Seçer, Z. (2004). Okul öncesi çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. file:///C:/Users/PC/Downloads/722-1426-1-SM.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, A. (2008). *İşbirliğine dayalı öğrenmenin erişiyeye, kalıcılığa, öz yeterlik inancına ve öz düzenleme becerisine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslanargun, E. & Tapan, F. (2012). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 11(2), 219-238.
- Atagün, M. İ., Balaban, Ö. D., Atagün, Z., Elagöz, M. & Yılmaz Özpolat, A. (2011). Kronik hastalıklarda bakım veren yükü. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(3), 513-552.
- Atalay, A. (2011). *Okul öncesi eğitimde materyal geliştirme*. Ankara: Kök.
- Atun, T. (2016). *Sorgulamaya dayalı fen öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinde öğrenmeye yönelik öz düzenleme becerileri gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök.
- Ay, Z. S. & Bulut, S. (2017). Üst bilişsel sorgulamaya dayalı problem çözme yaklaşımının öz-düzenleme becerilerine etkisinin yarı deneysel bir çalışma ile araştırılması. *İlköğretim Online*, 16(2), 547-565.
- Aydın, S. & Demir Atalay, T. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme*. Ankara: Pegem.

- Bağçeli Kahraman, P. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 3-20.
- Bahalı, K., Tahiroğlu, A. & Avcı, A. (2009). Okul reddi olan çocuk ve ergenlerin klinik özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(4), 310-317.
- Bakkaloğlu, H. & Sucuoğlu, B. (2018). Okul öncesi sınıflardaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların okula uyumları. *İlköğretim Online*, 17(2), 580-595.
- Balaban, E. (2017). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Balkaya, İ. & Tuğrul, B. (1998). Anaokuluna yeni başlayan çocukların okula uyum süreçlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulları Yayınları*, (2), 145-150.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Balkan, S., Yılmaz, S., Özbaran, B., Erermiş, S., Gökben, S., Tekgül, H. & Serdaroğlu, G. (2015). Çocukluk çağı epilepsilerinde çocuk yaşam kalitesi: Hastalık eğitiminin rolü. *The Journal of Pediatric Research*, 2(3), 144-151.
- Başaran, S., Gökmen, B. & Akdağ, B. (2014). Okul öncesi eğitimde okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 197-223.
- Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J. & Twenge, J. M. (2005). Social exclusion impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(4), 589-604. doi.apa.org
- Baumeister, R. F. & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_1
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.

- Beauregard, M., Paquette, V. & Levesque, J. (2006). Dysfunction in the neural circuitry of emotional self-regulation in major depressive disorder. *Learning and Memory*, 17(8), 843-846. doi: 10.1097/01.wnr.0000220132.32091.9f
- Bernier, A., Carlson, S. M. & Whipple, N. (2010). From external regulation to self regulation: early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81(1), 326-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x>
- 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(3), 821-843. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000394>
- Blair, C. (2010). Stress and the development of self-regulation in context. *Child Dev Perspect*, 4(3), 181-188. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00145.x>
- Bodrova, E. & Leong, D. (2013). *Zihin araçları, erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz, & E. Kalkan, Çev.). Ankara: Anı.
- Bondurant, L. M. (2010). *The roots of academic underachievement: Prediction from early difficulties with self-regulation*. Doktora Tezi, The University of Texas Proquest Information and Learning Company, Texas.
- Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing and math skills. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 253-257.
- Bracken, S. & Fischel, J. (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, 109-126. <https://doi.org/10.1080/15240750701487868>
- Briere, J. & Rickards, S. (2007). Self-awareness, affect regulation, and relatedness differential sequels of childhood versus adult victimization experiences. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 195(6), 497-503. doi: 10.1097/NMD.0b013e31803044e2
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: The Guildford.

- Bryant, R. (2006). Assessment results following inquiry and traditional physics laboratory activities. *Journal of College Science Teaching*, 35(7), 56-61.
- Buckner, J. C., Mezzacappa, E. & Beardslee, W. R. (2009). Self-regulation and its relations to adaptive functioning in low income youths. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(1), 19-30.
- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Büyükkaragöz, S. (1990). Okula uyumsuzluk ve başarısızlıkta ailenin rolü. *Din Öğretimi Dergisi*, 23, 29-33.
- Büyüktaşkopu, S., Çeliköz, N. & Akman, B. (2012). Yapılandırmacı bilim eğitimi programının 6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Education and Science*, 37(165), 275-292.
- Canbulat, T. (2017). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1573-1586.
- Chi Huang, S. (2009). *Children's behavioral and learning self-regulation in transition period: A study of first grade students in Taiwan*. Doktora Tezi, The Graduate School College of Education, The Pennsylvania State University, USA
- Cihanoğlu, M. O. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Claes, B. (2010). *Transition to kindergarten: The impact of preschool on kindergarten adjustment*. Yüksek Lisans Tezi, Alfred University, New York.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x>

- Cole, P. M., Martin, S. E. & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Cristofaro, T. N. & Tamis-LeMonda, C. S. (2012). Mother-child conversations at 36 months and at pre-kindergarten: Relations to children's school readiness. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(1), 68-97.
- Çelik Özden, C. (2013). *Ebeveyn kontrol davranışlarının ergenlerin öz düzenleme becerileri ve duygusal sorunları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çıkrıkçı, S. (1999). *Ankara il merkezinde resmi banka anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının 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*, 3(5), 1-11.
- Datar, A. (2006). Does delaying kindergarten entrance give children a head start? *Economics of Education Review*, 25(1), 43-62. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.10.004>
- Dennis, T. (2006). Emotional self-regulation in preschoolers: the interplay of child approach reactivity, parenting, and control capacities. *Developmental Psychology*, 42(1), 84-97. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.1.84>
- Diamond, L. M. & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: an integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27(2), 125-156. <https://doi.org/10.1023/A:1024521920068>
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A. & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educ Psychol Review*, 20(4), 391-409. doi: [10.1007/s10648-008-9083-6](https://doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6)
- Dirim, A. (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Esin.

- Doğan, M. F. & Şahin Taşkın, Ç. (2016). Öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişiminde anne-babaların rolü. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 1-18.
- Doğanay Koç, E. (2017). *Okul öncesi eğitime devam eden 60 ay ve üzeri çocukların anne bağlanma stillerinin; empatik, duygusal ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durksen, T. L. (2010). *Challengesto self-regulation: A multiple case study of preschool-aged girls*. Yüksek lisans tezi, University of Victoria Canada ProQuest Information and Learning Company, Kanada.
- Dursun Sürmeli, Z. & Ünver, G. (2017). Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, epistemolojik inançlar ve akademik benlik kavramı ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), 83-102. DOI: [10.16949/turkbilmat.298393](https://doi.org/10.16949/turkbilmat.298393)
- Durualp, E., Kara, F. N., Yılmaz, V. & Alaybeyoğlu, K. (2010). Kronik hastalığı olan ve olmayan çocukların ve ebeveynlerinin görüşlerine göre yaşam kalitelerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 63(2), 55-63.
- Eiden, R. D., Edwards, E. P. & Leonard, K. E. (2007). A conceptual model for the development of externalizing behavior problems among kindergarten children of alcoholic families: role of parenting and children's self-regulation. *Devalopmental Psychol*, 45(3), 1187-1201. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.43.5.1187>
- Eisenberg, N. & Sulik, M. J. (2012). Emotion-related self-regulation in children. *Teach Psychol*, 39(1), 77-83.
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı eğitimi kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Elias, C. L. & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216-238. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1)

- Elçik, F. (2015), *Üstün yetenekli öğrencilerin çevresinden aldıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Emre, O., Çalışkan, Z. & Sağlam, M. (2018). Çocuğun kreşe alıştırılma süreci. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 32-41.
- Ensar, F. & Keskin, U. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumları üzerine bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 459-477.
- Er, M. (2006). Çocuk, hastalık, anne-baba ve kardeşler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49, 155-168.
- Erdoğan, N. I. & Şimşek, Z. C. (2014). Birinci sınıfa başlayan çocukların, velilerin ve öğretmenlerin okula uyumlarının incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2), 62-70.
- Ergin, T. (2014). Bireysel gelişimi farklı olan çocuklar. Ergin, H & Yıldız, A (Ed.), *Gelişim psikolojisi* (s. 261-290). Ankara: Nobel.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209-230.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk Kara, G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans 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.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Evans, G. W. & Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43-48. <https://doi.org/10.1111/cdep.12013>
- Feldman, R., Masalha, S. & Alony, D. (2006). Microregulatory patterns of family interactions: cultural pathways to toddlers' self-regulation. *Journal of Family Psychology*, 20(4), 614-623. <http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.20.4.614>
- Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. & Güler Yıldız, T. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarama çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 317-328. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3647>
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gestsdottir, S. & Lerner, R. M. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development*, 51, 202-224. <https://doi.org/10.1159/000135757>
- Görücü, A. & Karakuş, N. (2017). Anne tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 316-326.

- Grinsven, L. V. & Tillema, H. (2006). Learning opportunities to support student self-regulation: comparing different instructional formats. *Educational Research*, 48(1), 77-91. <https://doi.org/10.1080/00131880500498495>
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O. & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34(1), 3-14.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154.
- Gunindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülay Ögalman, H. & Erten Sarıkaya, H. (2014). 5-6 yaş çocukların sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri ile kardeş değişkenleri arasındaki ilişkiler. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (41), 1-27.
- Gülay Ögelman, H., Seçer, Z., Gündoğan, A. & Bademci, D. (2015). 68-72 aylık okul öncesine ve ilkokula devam eden çocukların okula uyum ve öğretmenleriyle ilişkilerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 1-17.
- Gülay, H. & Erten, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının akran kabullerinin okula uyum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *E-İnternational Journal of Educational Research*, 2(1), 81-92.
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10.
- Gülay, H. (2011). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarının sosyal beceriler açısından incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 139-146.
- Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem.
- Güleş, F. (2004). *Okul öncesi eğitimin çocuklarda kendi kendini yönetme davranışına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitiminde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güleş, F. (2011). Indispensable element of pre-school environments: Educational materials. *International Journal of Arts&sciences*. RMA476.
- Gültekin Akduman, G. & Akaydın, D. (2016). 6 yaş grubu çocukların duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(22), 368-384.
- Gündoğan Çögenli, A. & Uçansoy, A. (2014). Sınıf öğretmenlerinin uyum ve hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(1), 1-26.
- Gündüz, F. & Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies, International Periodical ForThe Languages, Literatureand History of Turkish or Turkic*, 8(8), 379-398.
- Gündüz H. B. & Özarslan N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 212-230.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (1998). Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung. L. In Ahnert (Ed.), *Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen* (ss. 69-81). Berlin, Göttingen, Toronto: Seattle Verlag Hans Huber.
- Hardaway, C. R., Wilson, M. N., Shaw, D. S. & Dishion, J. D. (2012). Family functioning and externalizing behaviour among lowincome children: self-regulation as a mediator. *Infant and Child Development*, 21(1), 67-84. <https://doi.org/10.1002/icd.765>
- Haymes, L. K., Fowler, S. A., & Cooper, A. Y. (1994). Assessing the transition and adjustment of preschoolers with special needs to an integrated program. *Journal of Early Intervention*, 18(2), 184-198.

- Henry, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., Harrington, H. L. & Silva, P. A. (1999). Staying in school protects boys with poor self-regulation in childhood from later crime: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 23(4), 1049-1073.
- Hoover Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42. DOI: 10.3102/00346543067001003.
- Howes, C. & Pianta, R. (2008). Parental conceptions of school readiness: Relation to ethnicity, socioeconomic status, and children's skills. *Early Education and Development*, 19(5), 671-701. <https://doi.org/10.1080/10409280802375257>
- Iran-Nejad, A. (1990). Active and dynamic self-regulation of learning processes. *Review of Educational Research*, 60(4), 573-602.
- İlgar, L. & Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 491-520.
- Jahromi, L. B. & Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 125-150.
- Kabasakal, Z. & Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 203-212.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 102-104.
- Kandır, A. & Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 14(4), 33-38.
- Kanyas, R. (2008). *Kardeş konfigürasyonu ve ebeveyn kabul red seviyelerinin kardeşler arası ilişkisinin kalitesine olan etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. & Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 383-402.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karataş, N. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. İstanbul: Mozaik.
- Kaya, Ö. S. & Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1311-1324.
- Kaya, Ö. S. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayacan, K. & Selvi, M. (2017). Öz düzenleme faaliyetleri ile zenginleştirilmiş araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim stratejisinin kavramsal anlamaya ve akademik öz yeterliğe etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1771-1786.
- Kochanska, G., Coy, K. C. & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72(4), s. 1091-1111. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00336>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02050.x>
- Koç, C. (2014). Öğrenme sürecinde etkili yardım isteme: bir öz düzenleme stratejisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 139-160. DOI: [10.17755/esosder.59638](https://doi.org/10.17755/esosder.59638)
- Koray, Ö., Yaman, S. & Altunçelik, A. (2004). *Yaratıcı ve eleştirel düşünmeye dayalı laboratuvar yönteminin öğretmen adaylarının akademik başarı, problem çözme ve laboratuvar tutum düzeylerine etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Koruklu, N., Sağkal, A., Özdemir, Y. & Kuzucu, Y. (2017). Çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi programının sosyal duygusal öğrenme ve üstbiliş becerileri üzerindeki etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 66-80.

- Kotil, Ç. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kök, M., Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. & Bay, E. (2008). Okul öncesi dönem çocuklarında görülen sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 82-93.
- Kuyumcu Vardar, A. (2011). *Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencinin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (1999b). Charting there lation ship trajectories of aggressive, withdrawn children during early grade school. *Child Development*, (70)4, 910-929. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00066>
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366>
- Lahav, O., Apter, A. & Ratzon, N. Z. (2013). Psychological adjustment and levels of self esteem in children with visual-motor integration difficulties influences the results of a randomized intervention trial. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 56-64. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.07.024>
- Ley, K. & Young, D. (2001). Instructional principles for self regulation. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 93-103. <https://doi.org/10.1007/BF02504930>
- Margetts, K. (2002). Summary of paper presented at the Conference University of Queensland, the University of Melbourne, *Department of Learning and Educational Development*, 98(5), 321-356.

- Matthews, J. S., Ponits, C. C. & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689-704.
- McCabe, L. A., Cunningham, M. & Brooks-Gunn, J. (2004). The development of self-regulation in young children. In R.F. Baumeister & K.D. Vohs (Eds.), *Handbook of the self-regulation: research theory and applications* (ss. 341-357). New York: The Guilford.
- McClelland, M. M. & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- McClelland, M. M. & Morrison, F. J. (2002). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2003), 206-224. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00026-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00026-7)
- McCoy, D. C. & Raver, C. C. (2011). Caregiver emotional expressiveness, child emotion regulation, and child behavior problems among Head Start families. *Social Development*, 20(4), 742-761. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00608.x>
- McIntry, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361.
- Mercan Uzun, E. & Alat, K. (2017). Okul öncesi dönemde uygulanan “okula hazırız” eğitim programının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 59-80.
- Mercan Uzun, E. & Bütün, E. (2015). *Roman çocukların okula devamsızlık nedenleri ve bu durumun çocuklar üzerindeki etkileri*. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi “Erken Müdahale”de sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Molden, D. C. & Dweck, C. S. (2006). Finding “meaning” in psychology-a lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American Psychologist*, 61(3), 192-203. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.192>

- Moilanen, K. L. (2007). The adolescent self-regulatory inventory: the development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(6), 835-848.
- Moretti, M. M. & Higgins, H. T. (1999). Own versus other standpoints in self-regulation: developmental antecedents and functional consequences. *Final version published in Review of General Psychology*, 3(3), 188-223.
- Moshman, D. (1982). Exogenous, endogenous, and dialectical constructivism. *Developmental Review*, 2(4), 371-384. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(82\)90019-3](https://doi.org/10.1016/0273-2297(82)90019-3)
- Murray, K. T. & Kochanska, G. (2002). Effortful control: Factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(5), 503-514. <https://doi.org/10.1023/A:1019821031523>
- Ogelman, H. G., Önder, A., Seçer, Z., & Erten, H. (2013). Anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarını yordayıcı etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 143-152.
- Ogelman, H. G., Seçer, Z., Gündoğan, A. & Bademci, D. (2015). 68-72 aylık okul öncesine ve ilkokula devam eden çocukların okula uyum ve öğretmenleriyle ilişkilerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 1,17.
- Oğuzkan, Ş. & Oral, G. (1997). *Okulöncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Oktay, A. & Polat-Unutkan, Ö. (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Yaylacık.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon.
- Oktay, A. (1983). *Okul olgunluğu*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No:3089.
- Oktay, A. & Unutkan, Ö. P. (2003). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. M. Sevinç (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* içinde (s. 25-44). İstanbul: Morpa Kültür.
- Ormrod, J. (2006). *Essentials of educational psychology*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

- Önder, A. & Gülay, H. (2007, Ekim). 5-6 yaş çocukları için okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeği'nin güvenirlik ve geçerlik çalışması. II. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Önder, A. & Gülay, H. (2010). 5-6 yaş çocukları için okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslar Arası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 204-224.
- Özaslan, H. (2010). *Proje yaklaşımına dayalı eğitimin anasınıfına devam eden çocukların okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Özdemir Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özgenel, S. (1992). İlkokulun ilk günlerinde çocuk. *Yaşadıkça Eğitim*, 24, 5-9.
- Özgülük, G. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkan, S. (2008). *Modeling elementary students' science achievement: the interrelationships among epistemological beliefs, learning approaches and self-regulated learning strategies*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, A. (2008). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk Ertem, İ. (2005). İlk üç yaşta gelişimsel sorunları olan çocuklar: üç sorun ve üç çözüm. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 13-25.

- Öztürk, Y., Özyurt, G., Tufan, A. E. & Akay Pekcanlar, A. (2018). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda duygu düzenleme güçlükleri ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(2), 188-201. doi:10.18863/pgy.358101
- Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocukların duyguları tanıma ile duyguları yönetme ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (59), 128-140.
- Pekdoğan, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 90-102.
- Pintrich, P. R. (Ed.). (1995). *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Polat Unutkan, Ö. (2003b). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standartizasyonu*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S. & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605-619. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015365>
- Posner, M. & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self regulation. *Development and Psychopathology*, 12(2000), 427 – 441.
- Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (1998). Attention, self-regulation and consciousness. *Philosophical Transactions B: Biological Sciences*, 353(1377), 1915-1927.
- Raikes, H. A., Robinson, J. L., Bradley, R. H., Raikes, H. H. & Ayoub, C. C. (2007). Developmental trends in self-regulation among low-income toddlers. *Social Development*, 16(1), 128-149. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00375.x>
- Ramani, G. B., Brownell, C. A. & Campbell, S. B. (2010). Positive and negative peer interaction in 3- and 4- year olds in relation to regulation and dysregulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(3), 218-250. <https://doi.org/10.1080/00221320903300353>

- Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: the important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194-218.
- Raver, C.C. (2012). Low-income children's self-regulation in the classroom: scientific inquiry for social change. *Am Psychol*, 67(8), 681-689. <http://dx.doi.org/10.1037/a0030085>
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K. & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 82(1), 362-378. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x>
- Rothbart, M. K., Sheese, B. E., Rosario Rueda, M. & Posner, M. I. (2011). Developing mechanisms of self-regulation in early life. *International Society for Research on Emotion*, 3(2), 207-213.
- Rubin, K. H. & Burgess, K. B. (2001). Social withdrawal and anxiety. In M. W. Vasey & M. R. Dadds (Eds.), *The Developmental Psychopathology of Anxiety* (pp. 407-434). New York: Oxford University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1586. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
- Sansone, C. & Thoman, D. B. (2005). Interest as the missing motivator in self-regulation. *European Psychologist*, 10(3), 175-186. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.3.175>
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarı, A. & Akınoğlu, O. (2009). Öz düzenlemeli öğrenme: modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139-154.
- Sarıbaş, D. (2009). *Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik laboratuvar ortamının kavramsal anlama, bilimsel işlem becerisi ve kimyaya karşı tutum üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6
- Schunk, D. H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15(2005), 173-177. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.013>
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20(4), 463-467. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9086-3>
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. (Eds.). (1998). *Developing self- fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models*. New York: The Guilford Press.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology* (s. 59-78). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23(1), 7-25. <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>
- 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. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlilikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi.
- Seven, S. (2011). Okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 29-42.

- Sezgin, E. & Demiriz, S. (2016). Çocuk davranış değerlendirme ölçeğinin (ÇODDÖ) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 702-718.
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind*. New York: Guilford.
- Simonds, J., Kieras, J. E., Rueda, M. R. & Rothbart, M. K. (2007). Effortful control, executive attention and emotional regulation in 7-10-year-old children. *Cognitive Development*, 22(4), 474-488. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.009>
- Soysal, Ş. & Bodur, Ş. (2004). Bir büyüme masalı: okul korkusu. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 13(6), 234-236.
- Stipek, D. & Byler, P. (2001). Academic achievement and social behaviors associated with age of entry into kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(2), 175-189. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(01\)00075-2](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(01)00075-2)
- Stoeckli, G. (2010). The role of individual and social factors in classroom loneliness. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 28-39. <https://doi.org/10.1080/00220670903231169>
- Sübaşı, H. G. (1999). Bilişsel öğrenme yaklaşımı. Bilgiyi işleme kuramı. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 1(2), 27-36.
- Şahin, F. (2000). *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa.
- Şengönül, T. (2013). Sosyal sınıfın boyutları olarak gelirin, eğitimin ve mesleğin ailelerdeki sosyalleştirme-eğitim süreçlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(167), 128-143.
- Tay, B. (2010). Sosyal bilimler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209-225.
- Taylı, A. (2007). Kardeş sahibi olup olmama durumunun okul öncesi dönemdeki sosyal oyuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 103-115.
- Toprak Kanık, E., Yılmaz, Ö., Türkeli, A. & Yüksel, H. (2015). Astımlı ve hışıltılı çocuklarda nebülizer kullanımı konusunda verilen standart eğitimin hastalık kontrolüne etkisi. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 58(3), 96-101.

- Tseng, W., Dörnyei, Z. & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: the case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78-102. <https://doi.org/10.1093/applin/ami046>
- Tucker, E. S. (2010). *Self-regulation in young children in foster care: An examination of the influence of maltreatment type, foster parent discipline practices, and type of foster boarding home*. Doctorate Thesis, New York University, USA.
- Tunçeli, H. İ. (2012). *Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tunçeli, H. İ. & Akman, B. (2014). Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 333-341.
- Turan, S. & Demirel, O. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 279-291.
- Turan, Z., Taşkiran Küçüköncü, D., Cankuvvet, N. & Yolal, Y. (2012). Koklear implant ve işitme cihazı kullanan işitme kayıplı çocukların dil ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, (54), 142-150.
- Tutkun, C., Tezel Şahin, F. & Işıktekiner, S. (2016). Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı. Demirel, Ö. & Dinçer, S. (Ed.), *Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi* içinde (s. 459-473). Ankara: Pegem.
- Türk Pdr (2016). <http://www.turkpdr.com/makale/egitsel-rehberlik> adresinden erişilmiştir.
- Uysal, H., Aydos, E. H. & Akman, B. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının sınıfa uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. [Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi](#), 36(3), 617-645.
- Uzmen, F. S. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ülkü, B. Ü. (2007). *Anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin, çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ünüvar, Ü. (2011). Okul Öncesi Eğitimde Kalitenin Geliştirilmesine İlişkin İdareci, Öğretmen ve Veli Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Whitehead, M. (2010) *Language and literacy in the early years 0-7*. London: SAGE.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul :Remzi.
- Yavuzer, H. (2005). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2010). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitimin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_der_gisi/155-156/yazici.htm
sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 155-163.
- Yılmaz, Y. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocukları için okul olgunluğu kontrol listesinin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmazçetin Eke, C. & Taner, S. (2005). *Sorunlu çocukları tanıma ve müdahale*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Yoleri, S. (2014). The Effects of age, gender, and temperament traits on school adjustment for preschool children. *E-International Journal of Educational Research*, 5(2), 54-66. DOI: 10.19160/e-ijer.55208

- Yoleri, S. & Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 4(2), 130-141.
- Yörükoğlu, A. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür.
- Yurtsever Kılıçgün, M. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinin öz yeterlilik durumlarının incelenmesi. E. Babaoğlu, E. Kırıl, A. Çilek & F.G. Yılmaz (Ed.), *Eğitime Farklı Bakış* içinde, (s. 91-100). Ankara: Eyuder.
- Yücesoy Özkan, Ş., Gürsel, O. & Kırcaali İftar, G. (2014). Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği. *İlköğretim Online*, 13(1), 94-108.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (ss. 13-35). San Diego: Academic.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J. & Roberts, E. D. (2001). Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature. http://www.self-regulation.ca/uploads/5/6/2/6/56264915/encouraging_self_regulated_learning_in_the_classroom.pdf sayfasından erişilmiştir.

EKLER

EK 1. Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu

Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu

Sevgili Öğretmenim,

Dolduracağınız bu anket “Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Okula Uyum İle İlişkisini” ortaya koymak üzere, Merve Şepitci tarafından yürütülen yüksek lisans tez araştırmasıdır. Ankette yer alan soruların doğru ya da yanlış cevapları bulunmamakla birlikte, verdiğiniz bilgiler araştırma kapsamı dışında başka hiçbir amaçla tarafımda kullanılmayacaktır. Boş soru bırakmamanızı önemle rica ederim.

Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim.

1.Çocuğun Yaşı:(gün)(ay)(yıl)
2.Çocuğun Cinsiyeti Kız () Erkek ()
3.Çocuğun Kendisi Dâhil Kardeş Sayısı Tek çocuk () 2 Kardeş () 3 Kardeş () 4 Kardeş ve fazlası ()
4.Çocuğun Doğum Sırası İlk çocuk () İkiz () Ortanca veya ortancalardan biri () Son Çocuk ()
5.Çocuğun Bu Okul Öncesi Eğitim Kurumundaki Kaçınıcı Yılı Birinci Yılı () İkinci Yılı () Üçüncü Yılı ()
6.Çocuğun Devam Ettiği Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Türü MEB İlköğretim Anasınıfı () MEB Bağımsız Anaokulu ()
7.Çocukta tanısı konulmuş herhangi bir gelişimsel sorun var mı? (örnek: otizm, Down sendromu-mongolizm, dikkat eksikliği, öğrenme güçlüğü, hiperaktivite) Evet () Hayır () Çocuğun gelişimsel bir sorunu varsa belirtiniz.....
8.Çocuğun geçirdiği önemli bir kaza, ameliyat veya ciddi bir hastalık var mı? Evet () Hayır () Çocuğun geçirdiği önemli bir kaza, ameliyat veya ciddi bir hastalık varsa belirtiniz.....

9. Çocuğun sürekli kullanması gereken ilaçlar var mı? Evet () Hayır () Çocuğun sürekli kullanması gereken bir ilaç varsa belirtiniz.....		
10. Çocuğun son 6 aydır sürekli olarak kullandığı bir cihaz veya alet var mı? (örnek: gözlük, atel, koltuk değneği vb.) Evet () Hayır () Çocuğun son 6 ayda sürekli olarak kullandığı bir cihaz/alet varsa belirtiniz.....		
11.Çocuğun Aile Durumu Birlikte Yaşıyor () Boşanmış () Anne Sağ-Baba Ölü () Baba Sağ-Anne Ölü () Diğer (.....) belirtiniz.		
12. Annenin Yaşı 20 Yaş Altı () 21-25 Yaş () 26-30 Yaş () 31-35 Yaş () 36-40 Yaş () 41 yaş ve üstü ()		
13. Annenin Öğrenim Durumu Okur-Yazar-İlkokul Mezunu () Ortaokul Mezunu () Lise Mezunu () Üniversite Mezunu ()		
14. Annenin Mesleği:		
15.Aile Tipi Çekirdek Aile () Geniş Aile () Parçalanmış Aile () Açıklama:		
16. Babanın Yaşı 20 Yaş Altı () 21-25 Yaş () 26-30 Yaş () 31-35 Yaş () 36-40 Yaş () 41 yaş ve üstü ()		

17. Babanın Öğrenim Durumu	
Okur-Yazar-İlkokul Mezunu ()	Ortaokul Mezunu ()
Lise Mezunu ()	Üniversite Mezunu ()
18. Babanın Mesleği:	

EK 2. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) Örnek Maddeleri

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)

Okul İsmi:

Sorumlu Öğretmenin İsmi:

Doldurulan Toplam ÇODDÖ Formu:

Öğretmen Yönergeleri:

Amac: Bu ölçeğin amacı, sınıf ortamında çocukların diğer yetişkinler ve çocuklarla birlikteyken sergiledikleri davranışları incelemektir. *Bu form, sadece çocukla sınıf ortamında her gün etkileşimde bulunan öğretmenler tarafından doldurulmalıdır.*

Yönergeler: Aşağıdaki her bir maddede açıklanan çocuk davranışlarının gözlemlenme sıklığını değerlendirmek için, her madde için uygun düşen değeri daire içine alınız (1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3- Bazen, 4-Sıklıkla/Çoğunlukla, 5-Her zaman). **Sınıfınızdaki her çocuk için ayrı bir CBRS formu doldurmanız gerekmektedir.**

- Öğretmenin ismi, çocuğun ismi, doğum tarihi ve formun doldurulduğu günün tarihi bilgilerinin **her bir** forma ayrı ayrı girilmesi önemli ve gereklidir.
- Her bir soruda sadece **bir** değer daire içine alınmalıdır (aşağıda örnek gösterilmiştir).
- Sadece verilen değerler daire içine alınmalıdır; iki değer arası işaretlenmemelidir.

Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla/ Çoğunlukla	Her zaman
1	2	3	4	5

- Lütfen **12 ve 13. Soruları** dikkatle okuyunuz. Bu sorular diğer sorulardan farklı ifade edilmiştir.

Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği

Öğretmen İsmi:	_____
Çocuğun İsmi:	_____
Çocuğun doğum tarihi: (gg/aa/yyyy):	_____
Ölçeğin uygulandığı tarihi (gg/aa/yyyy):	_____

Yönergeler:

Bu ölçek, çocukların sınıf içerisinde diğer çocuklar ve büyüklerle birlikteyken sergiledikleri davranışlara ve malzemelerle nasıl çalıştıklarına odaklanmaktadır. Lütfen bu ölçekte yer alan 17 maddenin tamamını her bir çocuk için ayrı ayrı doldurunuz. Çocuğun her bir maddede anlatılan davranışı hangi sıklıkla sergilediğini, o maddenin karşısındaki en uygun rakamsal değeri daire içine alarak belirtiniz. Her bir rakam, şu ifadelere karşılık gelmektedir:

- 1) Çocuk, verilen maddede ifade edilen davranışı hiçbir zaman sergilemez.
- 2) Çocuk, verilen maddede ifade edilen davranışı nadiren sergiler.
- 3) Çocuk, verilen maddede ifade edilen davranışı bazen sergiler.
- 4) Çocuk, verilen maddede ifade edilen davranışı sıklıkla veya çoğunlukla sergiler.
- 5) Çocuk, verilen maddede ifade edilen davranışı her zaman sergiler.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla/ Çoğunlukla	Her zaman
1. Tekrar tekrar hatırlatılması gerekmeden kurallara uyar ve talimatları izler.	1	2	3	4	5
2. İki veya daha fazla aşamadan oluşan öğrenme görevlerini (örn. kesme ve yapıştırma) sistemli bir şekilde tamamlar.	1	2	3	4	5
3. Yaşına uygun görevleri başarılı bir şekilde tamamlar.	1	2	3	4	5
4. Kendisini zorlayacak yeni görevleri dener.	1	2	3	4	5
5. Bir görev üzerinde çalışırken dikkatini toplar; çevresindeki diğer aktiviteler yüzünden kolayca dikkati dağılmaz.	1	2	3	4	5
YORUMLAR:					

EK 3. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği İzin Yazısı



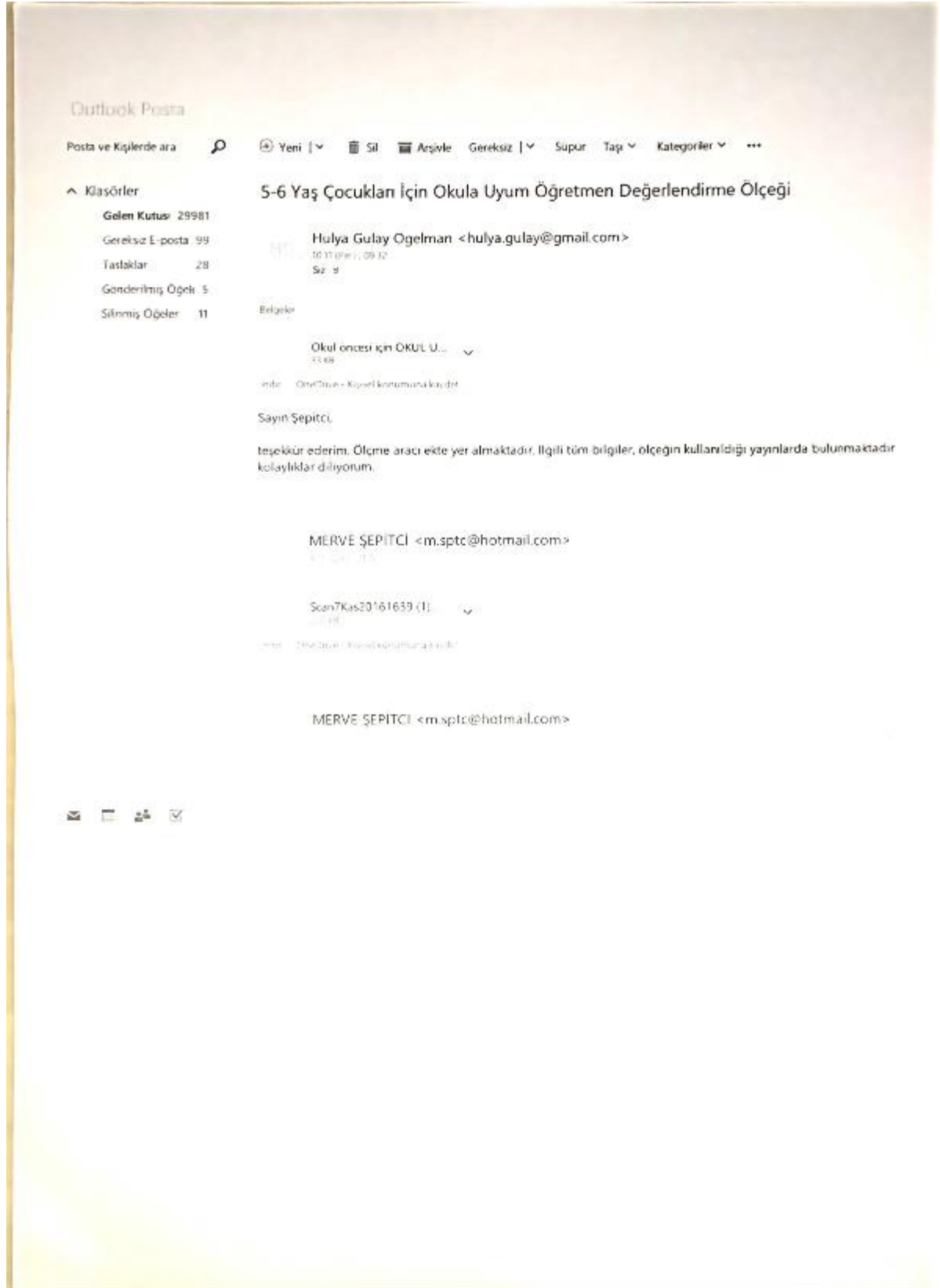
EK 4. 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Değerlendirme Ölçeği Örnek Maddeleri

Aşağıdaki her maddeyi dikkatle okuyarak, bu çocuğa ne kadar uygun olduğunu işaretleyiniz. Örnek olarak, eğer çocuk ifadedeki davranışı sıklıkla gösteriyorsa 2'yi (Tamamen Uygun) daire içine alınız. Çocuk davranışı bazen gösteriyorsa 1'i (Bazen Uygun), davranışı nadiren gösteriyorsa 0'ı (Uygun Değil) işaretleyiniz. Her madde için yalnız bir maddeyi daire içine alınız.

0 = Uygun Değil 1 = Bazen Uygun 2 = Tamamen Uygun			
0	1	2	1- Öğretmenin söylediklerini yapar. CP Classroom participation
0	1	2	2- <u>Eve gitmek için bahaneler uydurur. SA School avoidance</u>
0	1	2	3- Sınıf malzemelerini sorumlulukla kullanır. CP
0	1	2	4- Okula gelmekten hoşlanır. SLSchoolliking
0	1	2	5- Öğretmenin yönergelerini ve söylediklerini dikkatle dinler. CP

Altı çizili maddeler tersine çevrilmelidir.

EK 5. 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Değerlendirme Ölçeği İzin Yazısı



EK 6. Ankara İli Yenimahalle İlçesinde Uygulama Yapılan Okulların Listesi

1. ABDİ İPEKÇİ İLKOKULU
2. ANADOLU İLKOKULU
3. ATAKENT İLKOKULU
4. AYŞE TOKUR İLKOKULU
5. CELAYİR İLKOKULU
6. EMNİYETÇİLER İLKOKULU
7. İSMAİL EREZ İLKOKULU
8. MEHMET AKİF ERSOY İLKOKULU
9. BATIKENT ANAOKULU
10. BATIKENT İLKYERLEŞİM ANAOKULU
11. DR. UFUK EGE ANAOKULU
12. HATİCE SAĞLAMER ANAOKULU
13. NENEHATUN ANAOKULU
14. YEŞİLEVLER ANAOKULU

EK 7. Araştırma İçin Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
YENİMAHALLE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68191173-605.99-E.4042719
Konu : Merve ŞEPİTÇİ' nin
Araştırma İzni

27.03.2017

..... MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu genelgesi.
b) Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğünün 24/03/2017 tarih ve 4005801 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Merve ŞEPİTÇİ' nin "**Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Okul Uyumu İle İlişkisinin İncelenmesi**" konulu araştırma tezi kapsamında uygulama yapma isteği İl Milli Eğitim Müdürlüğüne uygun görülmüş olup, söz konusu uygulamanın araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Hilmi TURAN
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek:
1-İlgi (b)Araştırma İzin Yazı (1 Sayfa)
2-Okul Listesi (3 Sayfa)

Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü – Strateji Geliştirme-1 Şube Müdürlüğü
Ragıp Tuzun Caddesi No :144 (Yenimahalle Kaymakamlığı 1. Katı) Yenimahalle/ ANKARA
İnternet Adresi: <http://yenimahalle.meb.gov.tr>
E-Posta: yenimahalle06@meb.gov.tr - 123359@meb.k12.tr

Ayrıntılı bilgi için: Yalçın UFUK
Telefon : (0 312) 343 82 77-78 Dahili: 18
Faks : 0 312 315 02 00

Bu evrak güvenli elektronik imza ile mızalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2430-b3ee-3340-9cda-be78 kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..