



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ ÖZ-DÜZENLEME PROGRAMI'NIN ÇOCUKLARIN ÖZ-
DÜZENLEME, PROBLEM DAVRANIŞ VE SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ

Fulya EZMECİ

Doktora Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ ÖZ-DÜZENLEME PROGRAMI'NIN ÇOCUKLARIN ÖZ-
DÜZENLEME, PROBLEM DAVRANIŞLARI VE SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF EARLY CHILDHOOD SELF-REGULATION PROGRAM ON
CHILDREN'S SELF-REGULATION, PROBLEM BEHAVIOR AND SOCIAL SKILLS

Fulya EZMECİ

Doktora Tezi

Ankara, 2019

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Fulya EZMECİ'nin hazırladığı "Okul Öncesi Öz-D¼zenleme Programının Çocukların
Öz-D¼zenleme, Problem Davranış ve Sosyal Becerilerine Etkisi" başlıklı bu çalışma
j¼rimiz tarafından **İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında
Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. B¼lbin SUCUOğLU

J¼ri Üyesi (Danışman) Prof. Dr. Berrin AKMAN

J¼ri Üyesi Prof. Dr. Çaðlayan DİNÇER

J¼ri Üyesi Prof. Dr. G¼lden UYANIK BALAT

J¼ri Üyesi Prof. Dr. T¼lin G¼LER YILDIZ

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 28 / 01 / 2019 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Araştırmanın amacı; çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi amacıyla “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” geliştirilmesi ve programın çocukların öz-düzenleme becerileri, problem davranışları ve sosyal becerilerine etkisinin incelemesidir. Araştırma, “İç İçe Karma Desen’de (The Embedded Design)” gerçekleştirilmiş; nicel boyutu ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutu ise temel nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunu; Ankara ili Altındağ ve Mamak ilçelerinde dört anasınıfında eğitim gören 26’sı deney, 26’sı kontrol grubu 52 çocuk ve deney grubundaki iki öğretmen oluşturmaktadır. Nicel veriler MANOVA ve bağımlı örneklemeler için t testi, nitel veriler ise tümdengelim yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada deney grubunda 7 hafta, hafta 3 gün olmak üzere 21 oturumdan oluşan program uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında; Öz-düzenleme becerilerinde deney ve kontrol grubu ön-test son-test puanlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının öz-düzenleme becerileri son-test puanlarında deney grubu lehinde anlamlı farklılık görülmüştür. Nitel bulgular incelendiğinde programın, çocukların davranışlarında dikkat, duygu ve davranış düzenleme alt boyutlarında etkili olduğu ve nitel bulguların nicel bulguları desteklediği görülmüştür. Problem davranışlar ön-test ve son-test puanlarında deney grubunda anlamlı farklılık görülürken, kontrol grubunda anlamlı farklılık görülmemiştir. Deney ve kontrol gruplarının problem davranışlara yönelik son-test puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Nitel bulgular incelendiğinde çocukların problem davranışlarında azalma olduğu ve nitel bulguların nicel bulguları desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal becerilerde deney ve kontrol grubu ön-test ve son-test puanlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal becerilerine yönelik son-test puanlarında ise deney grubu lehinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Nitel verilerden çocukların sosyal becerilerinde gelişme olduğu ve nitel bulguların nicel bulguları desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: öz düzenleme, problem davranış, sosyal beceri, okul öncesi eğitim

Abstract

The aim of this research is to develop the “Self-regulation Program” to support the self-regulation of children and investigate the effects of the program on the self-regulation, problem behaviors and social skills. Embedded Design was used; the quantitative side of the research was quasi-experimental design with pre-test post-test control group, the qualitative side was basic qualitative research. The study group consisted of 52 children, 26 in experimental group, 26 in control group and two experimental groups’ teachers. Quantitative data were analyzed with MANOVA and dependent samples t-test and qualitative data were analyzed with the deduction method. The program contained of 21 sessions and administered to the children in experimental group. According to results, there was a significant difference in the self-regulation scores of the children in the experimental and control groups. There was a significant difference between the post-test scores of the self-regulation in the groups, in favor of the experimental group. Qualitative findings revealed the program was effective on children’s attention, emotion and behavior regulation. There was a significant difference between the pre-test and post-test problem behavior scores of the experimental group. A significant difference was found between the post-test scores of problem behaviors in favor of the experimental group. Qualitative findings showed the problem behaviors decreased. Significant difference was found between the pre-test and post-test scores of social skills in groups. There was a significant difference in post-test scores of social skills in favor of the experimental group. It was concluded that the program improved children's social skills.

Keywords: self-regulation, problem behaviors, social skills, pre-school education

Teşekkür

Doktora eğitimi büyük bir emek, sabır, çalışma ve özveri gerektiren uzun, keyifli ve yorucu bir yolculuk. Umutlarla ve umutsuzluklarla, asla olmayacaklar ve olacaklarla tüm tezatları bir arada yaşadığınız asla bitmeyecek sanırken bittiği için içinizde burukluk hissettiğiniz bir süreç. Bu süreçte elinizden tutan, size umudu, başarıyı, doğru yolu ve yolun sonundaki ışığı gösteren bir danışmana sahipseniz benim kadar şanslısınız demektir. Canım danışmanım Prof. Dr. Berrin AKMAN ile birlikte geçirdiğim doktora sürecimde akademik ve manevi desteği, özverisi, rehberliği ve saymakla bitiremeyeceğim tüm katkıları için sonsuz teşekkür ederim.

Tez çalışmama katkı sağlayan, bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen tez jürimdeki değerli hocalarım Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU, Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER, Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ ve Prof. Dr. Gülden BALAT'a teşekkür ederim.

Sadece tez sürecimde değil, tüm doktora eğitimim boyunca bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, kendileriyle tanışmış ve çalışmış olmaktan onur duyduğum Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı'ndaki çok değerli hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin uygulama aşamasında benimle birlikte heyecanlanan ve emek veren çok değerli uygulama öğretmenlerime ve okul müdürlerine, gözlerindeki parıltı ve masumluklarıyla her gittiğimde hayran olduğum sevgi dolu çocuklarıma ve ailelerine teşekkür ederim.

Tez çalışmamın her sürecinde heyecanımı, mutluluğumu, stresimi, korkumu, kahkahalarımı, gözyaşlarımı... Kısacası her anımı en az benim kadar hissederek yaşayan ve paylaşan canım dostlarım Özge NURLU, Esra AKGÜL, Nurbanu PARPUCU, Esra Tuba ÇOBAN SÖYLEMEZ, Zeynep ÇAKMAK GÜREL ve Sena COŞĞUN KANDAL'a dostlukları ve destekleri için sonsuz teşekkür ederim.

Sadece doktora sürecimde değil; hayatımın her anında desteklerini, sevgilerini ve beni saran kollarını hep hissettiğim, parçası olmaktan gurur duyduğum canım ailem... Karşılıksız ve koşulsuz sevgileriyle, maddi manevi desteklerini hep yanımda hissettiğim biricik annem Güner EZMECİ ve babam Talat EZMECİ'ye; yol arkadaşlarım, dert ortaklarım, sırdaşlarım, canım kardeşlerim Özlem Ezmeci ve Elif Bahar ÇAKICI'ya; tavsiyeleri ve görüşleriyle her zaman yol gösteren abim Fatih

ÇAKICI'ya ve masumlukları, güzellikleri, ıŖıl ıŖıl bakan gözleriyle hayatın temiz ve umut dolu yanlarını her zaman içimde hissettiren yeğenlerim Tuana ve Mehmet Kaan ÇAKICI'ya teŖekkr derim.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	8
Araştırma Problemi.....	9
Sayıltılar.....	10
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar.....	12
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	13
Öz düzenleme.....	13
Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme.....	14
Öz Düzenlemenin Alt Boyutları.....	17
İlgili Araştırmalar.....	27
Bölüm 3 Yöntem.....	36
Araştırma Modeli.....	36
Çalışma Grubu.....	40
Veri Toplama Araçları.....	41
Veri Toplama Süreci.....	49
Verilerin Analizi.....	63
Araştırmanın İç ve Dış Geçerliği.....	71
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	80

Ölçeklere İlişkim Betimsel İstatistikler	80
Deney ve Kontrol Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Öncesi ve Sonrasında Öz Düzenleme Becerileri, Problem Davranışları ve Sosyal Beceri Puanlarının İncelenmesi	83
Deney Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Öncesi ve Sonrası Öz Düzenleme Becerileri, Problem Davranışları ve Sosyal Beceri Ön-test ve Son-test Puanlarının İncelenmesi.....	85
Kontrol Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Öncesi ve Sonrası Öz Düzenleme Becerileri, Problem Davranışları ve Sosyal Beceri Ön-test ve Son-test Puanları Farklarının İncelenmesi	87
Deney ve Kontrol Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Sonrasında Dışa Yönelim, İçe Yönelim, Anti Sosyal Davranışlar ve Benmerkezcilik Son Test Puanlarının İncelenmesi	88
Deney Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Sonrasında Dışa Yönelim, İçe Yönelim, Anti Sosyal Davranışlar ve Benmerkezcilik Ön-test ve Son-test Puanlarının İncelenmesi	89
Kontrol Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Sonrasında Dışa Yönelim, İçe Yönelim, Anti Sosyal Davranışlar ve Benmerkezcilik Ön-test ve Son-test Puanlarının İncelenmesi	90
Deney ve Kontrol Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Sonrasında Sosyal İşbirliği, Sosyal Bağımsızlık Ve Sosyal Kabul Ve Sosyal Etkileşim Becerileri Son Test Puanlarının İncelenmesi	92
Deney Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Sonrasında Sosyal İşbirliği, Sosyal Bağımsızlık Ve Sosyal Kabul Ve Sosyal Etkileşim Becerileri Ön-test ve Son-test Puanlarının İncelenmesi.....	93
Kontrol Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Sonrasında Sosyal İşbirliği, Sosyal Bağımsızlık Ve Sosyal Kabul Ve Sosyal Etkileşim Becerileri Ön-test ve Son-test Puanlarının İncelenmesi.....	94
Uygulanan Programın Deney Grubundaki Çocukların Öz düzenlemelerine, Problem Davranışlarına ve Sosyal Becerilerine İlişkin Sınıf İçi Davranışlarına Etkileri	95

Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	106
Öz Düzenleme Becerileri Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma	106
Problem Davranış Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma	110
Sosyal Beceri Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma	115
Öneriler	118
Kaynaklar	121
EK-A: Örnek Etkinlik.....	143
EK-B: Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler	145
EK-C: Demografik Bilgi formu.....	146
EK-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	147
EK-E: Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü İzin	148
EK-F: Etik Beyanı	149
EK-G: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	150
EK-H: Dissertation Originality Report	151
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	152

Tablolar Dizini

Tablo 1 Araştırmada Kullanılan Yarı Deneysel Desen	39
Tablo 2 Öz Düzenlemenin Alt Boyutlarına Yönelik Belirlenen Özellikler	55
Tablo 3 Kazanımların Etkinliklere Göre Dağılımı	57
Tablo 4 Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'ne İlişkin Betimsel İstatistikler	64
Tablo 5 Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ne İlişkin Betimsel İstatistikler	65
Tablo 6 Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Sosyal Davranış Ölçeği'ne İlişkin Betimsel İstatistikler.....	66
Tablo 7 Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Problem Davranış Ölçeği'ne ilişkin Betimsel İstatistikler.....	67
Tablo 8 Alt Problemler İçin Yapılacak Analizler	71
Tablo 9 Öz Düzenlemenin Ölçeği'ne İlişkin Betimsel İstatistikler.....	80
Tablo 10 Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Problem Davranış Ölçeği'ne ilişkin Betimsel İstatistikler.....	81
Tablo 11 Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Sosyal Davranış Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	82
Tablo 12 Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Öz düzenleme, Problem Davranış ve Sosyal Beceri Ön-test Puanlarının Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	83
Tablo 13 Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Öz düzenleme, Problem Davranış ve Sosyal Beceri Son-Test Puanlarına göre MANOVA sonuçları.....	84
Tablo 14 Deney Grubunun Öz Düzenleme, Problem Davranış ve Sosyal Beceri Ön-test –Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları	86
Tablo 15 Kontrol Grubunun Ön-test –Son-test Öz Düzenleme, Problem Davranış ve Sosyal Beceri Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları	87
Tablo 16 Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Dışa Yönelim, İçe Yönelim, Anti Sosyal Davranışlar ve Benmerkezcilik Davranışları Son-test Puanlarının Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	88
Tablo 17 Deney Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Sonrasında Dışa Yönelim, İçe Yönelim, Anti Sosyal Davranışlar ve Benmerkezcilik Ön-test ve Son-test Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları.....	90
Tablo 18 Kontrol Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Sonrasında Dışa Yönelim, İçe Yönelim, Anti Sosyal Davranışlar ve Benmerkezcilik Ön-test ve Son-test Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları.....	91

Tablo 19 <i>Deney ve Kontrol Grubu Sosyal İşbirliği, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul ve Sosyal Etkileşim Becerileri Son-test Puanlarının Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i>	92
Tablo 20 <i>Deney Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Sonrasında Grubu Sosyal İşbirliği, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul ve Sosyal Etkileşim Becerileri Ön-test – Son-test Bağımlı Örneklem için t Testi Sonuçları</i>	93
Tablo 21 <i>Kontrol Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Sonrasında Grubu Sosyal İşbirliği, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul ve Sosyal Etkileşim Becerileri Ön-test – Son-test Bağımlı Örneklem için t Testi Sonuçları</i>	94
Tablo 22 <i>Dikkat Düzenleme Becerilerine İlişkin Veri Kaynakları</i>	95
Tablo 23 <i>Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Veri Kaynakları</i>	98
Tablo 24 <i>Davranış Düzenleme Becerilerine İlişkin Veri Kaynakları</i>	100
Tablo 25 <i>Uygulamanın Yapıldığı İlk Hafta ve Son Hafta Çocukların Sergiledikleri Problem Davranışların Sıklığı</i>	102
Tablo 26 <i>Sosyal becerilerine ilişkin veri kaynakları</i>	104

Şekiller Dizini

Şekil 1. Araştırma deseni.....	37
Şekil 2. Görüşme formunun hazırlanma aşamaları	47
Şekil 3. Araştırmanın veri toplama süreci	50

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OÖDÖ: Okul Öncesi Öz düzenleme

SED: Sosyoekonomik Düzey

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı’nın geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme becerilerine, problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisini irdelemek amacıyla; problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar bilgisine yer verilmiştir.

Problem Durumu

Öz düzenleme; genel olarak bireyin duygularını, dürtülerini, düşüncelerini, dikkatini ve davranışlarını düzenlemesi ve kontrol etmesi olarak tanımlanmaktadır (Bronson, 2000; Pintrich & De Groot, 1990; Vohs & Baumeister, 2004; Zimmerman, 2000). Çocukların öz düzenleme becerilerinin erken gelişimi, kendi belirlediği hedeflere ulaşma konusundaki motivasyonlarını artırmaktadır (Zimmerman, 2002). Erken çocukluk döneminde, çocukların temel ve önemli bir gelişim işareti olan öz düzenleme becerilerinde gözle görülür bir gelişim vardır. Bu dönemde, çocuklarda yetişkinlerin isteklerine uyma kapasitesinin arttığı (Kopp, 1982), duygusal tepkileri düzenlemeye yönelik önemli ilerleme sağlandığı (Eisenberg vd., 2014; Fox vd., 2011) ve okuldaki diğer kişiler ile uygun etkileşimlerin sürdürüldüğü görülmektedir (Bronson, 2000).

Alan yazında bu konuda yapılan araştırmalarda öz düzenleme becerisinin, doğumdan itibaren kazandırılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Eisenberg, 2010; Kochanska vd., 2000; Kopp ve Neufeld, 2003; Posner ve Rothbard, 2000). Araştırma sonuçları aynı zamanda ilk yıllarda kendi kendini düzenleme becerisinin kazanılmasının daha sonraki yıllarda ve yaşam boyunca kendini kontrol etmek için gerekli olduğunu göstermektedir (Blair, 2002; Florez, 2011; Kochanska vd., 2008; McClelland vd., 2013). Dolayısıyla okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi bireylerin gelecek yaşantıları için de son derece önemlidir.

Güçlü öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi bireyin düşüncelerini yönetme ve herhangi bir durumda uygun davranışları sürdürme, dikkati odaklama, birilerini harekete geçirirken diğerlerini de harekete geçirme, akranlarıyla çalışma ve hedefleri gerçekleştirmeye yönelik çalışma kapasitesini artırır (Blair & Diamond,

2008; Blair & Razza, 2007; Calkins & Fox, 2002; Calkins & Howse, 2004). Çocuklara kendilerini, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını kontrol etme becerilerinin kazandırılmasının; hazzı erteleme ve dikkat becerilerinin geliştirilmesinin, sınıf içinde yaşanan problem davranışlar üzerinde etkili olacağı ve bu davranışları azaltacağı düşünülmektedir.

Eğitim öğretim sürecinin etkili bir şekilde sürdürülebilmesini engelleyen, sosyal ilişkileri ve sınıf atmosferini olumsuz etkileyen önemli etkenlerden birisi; problem davranışlardır. Problem davranışlar, bireylerin toplumda etkili işlev görmelerini engelleyen ve kendilerinin/akranlarının güvenliklerini tehlikeye sokan herhangi bir davranış olarak tanımlanmaktadır (Carr & Durand, 1985). Martin ve Pear (1992); problem davranışları, öğretmenlerin çocuklardan beklentileri ile çocukların yaptığı davranışlar arasındaki fark olarak ifade ederken; Özdemir (2004) ise, öğretmenlere büyük ölçüde güçlük oluşturan, sık sık görülen veya uzun süre devam eden, öğrenmeyi olumsuz etkileyen davranışları “problem davranışlar” olarak nitelendirmektedir. Tanımlardan da anlaşıldığı üzere problem davranış, istenmeyen davranış olarak tanımlanabilir. Başar (1994) ve Çelik’e (2003) göre; sınıfta eğitim sürecini engelleyen her tür davranış, “istenmeyen davranış” olarak adlandırılmaktadır. Celep’e (2004) göre ise istenmeyen davranış; sınıfta öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkileyen, kasıtlı ya da kasıtsız olarak sergilenen davranışlardır. Bu tanımlarda da görüldüğü gibi problem davranışlar sadece çocuğun öğrenme sürecini değil, aynı zamanda sınıf ortamını ve diğer çocukların eğitim süreçlerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca eğitim sürecinde yaşanan olumsuzlukların dışında; problem davranışlar, sosyal etkileşimi de olumsuz yönde etkilemekte ayrıca bireyin kendisine ve çevresine zarar vermesine de neden olabilmektedir. Problem davranışlar çocuğun kendisinden başlayarak aile, sınıf ve sosyal çevresinde olumsuzluklar ve aksamalara neden olmaktadır. Carr ve Durand (1985) eğitim ortamlarında etkili öğretim sunmak için gerçekleştirilmesi gereken ilk adımın, çocukların davranışlarını kontrol altına almak olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazında yapılan araştırma sonuçları, problem davranışların sadece ergenlik ya da daha büyük yaşlarda değil, erken çocukluk döneminde de görülmeye başladığını (Fischer, Rolf, Hasazi & Cummings, 1984; Studts & van Zyl, 2013) göstermektedir. Erken çocukluk dönemindeki çocukların davranış problemlerinin önlenmesinde, çok yönlü bilgi kaynaklarından faydalanılması; sosyal duygusal müdahale ve önleme

programlarının planlanması ve sonraki zamanlarda ortaya çıkacak olan davranış problemlerinin sağaltımı için gereklidir (Uyanık Balat, Şimşek & Akman, 2008). Conroy, Dunlap, Clarke ve Alter, (2005) de sınıflarda pozitif davranışları geliştirebilmek için mümkün olduğunca erken ve ileriye yönelik etkili müdahale programlarının geliştirilmesinin ve uygulanmasının çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Alan yazın incelendiğinde problem davranışları önlemeye yönelik geliştirilen ve etkililiği değerlendirilen çalışmalar olduğu görülmektedir.

Walker vd. (1997); anasınıfı, ilköğretim 1. ve 2. sınıfa devam eden ve problem davranışlar gösterme riski olan öğrenciler için geliştirilmiş olan “Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı’nı (BİA) (First Step to Success Early Intervention Program) geliştirmişlerdir. Program daha sonraki süreçte Walker, Kavanagh, Golly, Stiller, Severson ve Feil (2001) tarafından anaokulu çocuklarına da uyarlanmış ve Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonu olarak yayınlanmıştır. Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtyılmaz (2008) tarafından Türkçeye uyarlaması da yapılmıştır. Antisosyal davranışlar için riskli olan öğrenciler için öğrencilerin sosyal becerilerinde, problem davranışlarında ve akademik yeterliliklerinde programın etkililiği incelenmiştir. Çalışmanın bulgularında hem deney hem de kontrol grubunda çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Programa katılan deney grubu öğrencilerinin problem davranışlarında anlamlı düşüş gözlemlenmiştir. Ayrıca programın öğrencilerin sosyal beceri ve akademik yeterlilik puanlarında anlamlı artışa yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır (Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt & Kurtyılmaz, 2011).

Saldırganlığı önlemek için sosyal, duygusal ve akademik becerilerin geliştirilmesini amaç edinen Eşsiz Yıllar Müdahale Programı (The Incredible Years) (Webster-Stratton & Reid, 2004), problem davranışlara yönelik hazırlanan aile, öğretmen ve çocuk boyutu olan bir programdır. Programın çocuk boyutu Uysal Bayrak ve Akman (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Çalışmanın sonucunda Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutuna katılan ve katılmayan çocukların davranış problemleri ve sosyal problem çözme becerisi puanlarının arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Bayraklı ve Demir (2014) yaptıkları çalışmada aynı programın öğretmen eğitimi boyutunu temel alan bir öğretmen eğitimi programı hazırlayarak öğretmen ve çocuk davranışları üzerinde etkililiğinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Çalışmanın sonuçları deney grubundaki

öğretmenlerin bilişsel etkinliklerde, özel gereksinimli çocuklarla etkileşimlerinin anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir. Ancak çocuklara yönelik öğretmenlerin diğer olumlu davranışlarında artış olmadığı görülmüştür. Çocukların da akranlarıyla etkileşimlerinde ise görev davranışları ile uygun bir şekilde etkileşimi başlatma ve sürdürme davranışlarında müdahale öncesine göre değişiklik olmamıştır. Benzer şekilde, özel gereksinimli çocukların da öğretmenlere sunulan eğitimin öncesinde ve sonrasındaki davranışlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen eğitimi sonrasında, deney grubu grubu ve kontrol grubu öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların davranışlarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Domitrovich, Cortes ve Greenberg (2007) tarafından geliştirilen Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi (PATHS) Programı, erken çocukluk dönemindeki çocukların, sosyal yetkinliklerini geliştirmeyi ve davranış problemlerini azaltmayı hedeflemektedir. Çalışmada, çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından; akranlarına oranla daha yüksek duygusal bilgi becerilerine sahip oldukları, sosyal olarak daha yetkin ve daha az çekingen olarak değerlendirildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Problem davranışları önlemeye yönelik çalışmalar incelendiğinde; aile, öğretmen ve çocuğa yönelik müdahale programlarının geliştirildiği görülmektedir. Çocukların problem davranışlarını kontrol etmek için geliştirilen bu stratejiler, öğretmen ya da farklı bir yetişkin gibi dışsal bir etkene bağlıdır. Çocukların, akademik ve sosyal pek çok davranışın kazanılmasında etkili olmalarına rağmen, kazandırılan davranışın yalnızca yetişkinin ortamda bulunmasına bağlı olarak oluşması, çok fazla uygulayıcı zamanı gerektirmesi gibi önemli sınırlılıkları bulunmaktadır (Otten, 2003). Bu sınırlılıklar dikkate alınarak, davranışların kontrolünün sorumluluğunu, çocuğun kendisine bırakan stratejiler geliştirilmeye ve kullanılmaya başlanmıştır (Kern & Dunlap, 1994). Bu stratejilerden birisi çocukların öz düzenleme becerilerini arttırmaktır. Öz düzenleme, "Çocukların kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç"tir (Pintrich, 2000). Çocuğa kazandırılacak öz düzenleme becerileri ile zamana, mekâna ya da kişilere bağlı kalmaksızın çocuklar; doğru davranışı kendileri seçebilecek, karşılaştıkları

problemler karşısında kendilerini kontrol ederek verecekleri tepkileri gözden geçirip doğru tepkiye ulaşabileceklerdir.

Öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, çocukların doğrudan kendilerine yönelik olarak, onların öz düzenleme gelişimi desteklenerek problem davranışlarda meydana gelecek değişiklikleri inceleyen çok az çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalar genel olarak çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan programların, problem davranışlar üzerindeki etkililiğini araştıran çalışmalardır. Çocukların akranları ile iletişim, sosyal etkileşim ve oyun yolu ile öz düzenleme becerilerini geliştireceklerini vurgulayan zihnin araçları programı; duygusal, sosyal ve bilişsel yönler de dahil olmak üzere sistematik yollarla öz düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Bodrova & Leong, 2009). Yapılan çalışmalar, çocukların problem davranışlarında (Barnett, Jung, Yarosz, Thomas, Hornbeck, Stechuk & Burns, 2008) anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur. Çocukların Okula Uyum Programı (KITS), çocukların okula başlarken uyum sağlayabilmeleri, kalıcı eğitim ve sosyal becerilere sahip olmaları için tasarlanmıştır. Program, okuldaki zorluklar için yüksek risk altında olan çocuklarda psikososyal ve akademik okula hazırlıklarını geliştirmek için tasarlanmış kısa süreli ve yoğun bir müdahale programıdır (<http://www.cebc4cw.org/program/kids-in-transition-to-school-kits/detailed>).

Çocukların üst düzey düşünme becerileri ile duygusal gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan PATHS (Alternatif Düşünme Stratejileri Geliştirilmesi) programına yönelik yapılan çalışmada, programa dâhil olan çocukların sosyal yeterliliklerinin arttığı ve problem davranışlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007). Ayrıca yapılan çalışmalarda PATHS programına katılan çocukların, empati ve kendini kontrol etme becerilerinin (Curtis & Norgate, 2007), duygusal sözcük dağarcıklarının artma; saldırganlık davranışlarının ise azalma gösterdiği saptanmıştır (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007; Kam, Greenberg & Walls, 2003).

Programlar incelendiğinde, yalnızca öz düzenleme becerilerinin gelişimine odaklanılmadığı; sosyal gelişim, dil gelişimi, okula hazır bulunuşluk, kişiler arası iletişim gibi akademik müdahalelerle birlikte öz düzenleme becerilerinin de desteklendiği ya da programların öz düzenleme becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Öz düzenleme becerilerinin desteklendiği bu programlara yönelik

yapılan çalışmalar incelendiğinde ise çocukların sosyal becerilerinde gelişme ve problem davranışlarında azalma olduğu görülmektedir. Ancak bu değişimlerin nedenini sadece çocukların öz düzenleme becerilerindeki gelişime atfetmek mümkün değildir. Bu programlarda desteklenen akademik başarı, iletişim becerileri gibi diğer alanlarda meydana gelen olumlu gelişimler de bu sonuçları etkileyebilmektedir.

Geliştirilmiş z düzenleme becerileri olan çocuklar, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile daha iyi ilişkilere sahip olurlar, daha iyi okul işleyişini ve uyumunu gösterirler ve okul görevlerine daha iyi odaklanabilirler (Calkins & Williford, 2009; Gablinske, 2014). Shafer'e (2015) göre; öğretmenleri ile olumlu ilişkileri olan çocukların, sınıf kurallarına uyma ve anlamlı görevlerde bulunmaya karşı motivasyonları daha yüksektir. Motivasyonları yüksek, okula uyumlu, ğretmen ve arkadaşlarıyla iyi ilişkilere sahip çocukların problem davranış gösterme ihtimalleri de düşüktür. Bu nedenle çocuklara erken yaşlarda kazandırılacak öz düzenleme becerileri ile problem davranışların önlenebileceği düşünülmektedir. Birçok araştırmacı; erken çocukluk dönemi ğretmenlerinin sınıflarında, davranış problemlerini azaltmak ve çocukların öğrenme deneyimlerini en st düzeye çıkarmak için, çocukların öz düzenleme gelişimini desteklemek için kullanabilecekleri farklı ğretim uygulamalarıyla ilgili çalışmalar yapmışlardır (Conners-Burrow, Patrick, Kyzer & McKelvey, 2016; Conroy, Sutherland, Vo, Carr & Ogston, 2014; Frasineanu, 2015; Hemmeter, Santos & Ostrosky, 2008; Manzar-Abbas, Khurshid, & Malik, 2017; Willis, Dinehart & Bliss, 2014). Bu noktadan hareketle bu çalışmada öz düzenleme becerilerine yönelik davranış, duygu ve dikkat düzenleme alt boyutlarını kapsayan hedef davranışlar ve göstergelerini çocuklara kazandırmak amacıyla program hazırlanmış ve bu uygulamanın sonucunda çocukların öz düzenleme becerilerindeki değişim ile birlikte problem davranışlarda meydana gelen değişimlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte alan yazında sosyal beceriler ve problem davranışlara yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, çocukların problem davranışları ile sosyal becerileri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuş olup, araştırma sonuçlarında çocukların sosyal becerilerinin azaldıkça problem davranışlarının arttığı ifade edilmiştir (Aykır ve iftci Tekinarslan, 2012; Gültekin Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2013). Matson ve Ollendick' e (1988) göre sosyal becerilere sahip ocuk; topluma daha kolay uyum

sağlayabilmekte, problem davranışlara ve şiddete yönelmemektedir. Sosyal becerileri zayıf olan çocukların ise akranları arasında daha az kabul gördükleri, ayrıca kaba davranmak, karşısındaki arkadaşını duygusal olarak üzme ve fiziksel şiddet göstermek gibi olumsuz davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir. Sosyal becerileri yetersiz olan çocuklar akran ilişkilerinde, akademik becerilerin kazanılmasında ve sosyal-duygusal gelişimde problem yaşamaktadırlar (Avcioğlu, 2005). Okul öncesi dönemde çocukların kazanacağı sabırlı olma, başkalarının duygularına karşı saygılı olma, eleştirilere açık olma gibi beceriler; ilerleyen yıllarda kuracakları sosyal ilişkilerin de temelini oluşturmaktadır (Blake, Bird ve Gerlach 2007). Bu nedenle öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi ile çocukların öz düzenleme becerilerinde meydana gelecek değişimin, onların sosyal becerileri üzerindeki etkililiği de çalışmanın amacı olarak ele alınmıştır.

Son zamanlarda yapılan bilimsel çalışmalar, çocuğu fiziksel ve zihinsel olarak aktif hale getirecek ve çocuklara kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu yükleyecek yapılandırmacı yaklaşımlar üzerine yoğunlaşmıştır (Kadioğlu, Uzuntiryaki & Aydın, 2006). Bireyler kendi öğrenmesini nasıl yöneteceğini, kendisini nasıl güdüleyeceğini bilmeli, geriye dönerek kendi performansını düzeltmeli ve geliştirmelidir (Koç, 2007). Başka bir ifade ile bireyler kendi kendine öğrenebilen bağımsız öğrenciler, kısacası öz-düzenleyici öğrenciler olmalıdırlar (Özturan Sağırlı, 2010). Öz düzenleme; kişinin davranışlarını gözlemleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırma yaparak yargıda bulunması, gerekirse davranışlarını kendi ölçütlerine uygun hale getirmesidir. Bir başka ifade ile kişinin davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi ve kontrol etmesidir. İnsan olmanın bir özelliği öz düzenlemedir.

Bandura'ya (1977) göre; "insanların davranışları, sadece dışsal pekiştireçler ve cezalarla kontrol edilemez. İnsanlar kendi davranışlarını kendi kendilerine düzenlerler" (Senemoğlu, 2005). Bireylerde geliştirilecek öz düzenleme yeterliliği ile karşılaştıkları problemler karşısında kendilerini ve tepkilerini kontrol etmeleri, mantıklı ve kabul edilebilir tepkiler ve sonuçlar üretmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada "Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı" geliştirmek ve bu programın çocukların öz düzenleme becerileri, problem davranışları ve sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Ayrıca alan yazındaki diğer programlardan farklı olarak bu program, geliştirilme aşamasında olması ve etkililiğinin değerlendirilmesi de amaçlandığı için

araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ancak programın uygulanması için özel bir eğitim gerekmemektedir. Bu bağlamda bundan sonraki çalışmalarda ve sınıf içi uygulamalarda üretmenler tarafından uygulanabilecektir.

Araştırmanın Amacı ve nemi

Bu araştırmanın amacı; çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenmesine yönelik olarak “Okul ncesi öz-düzenleme Programı” geliştirilmesi ve geliştirilen programın; çocukların öz düzenleme becerileri, problem davranışları ve sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Problem davranışlar çocuğun kendisinden başlayarak aile, sınıf ve sosyal çevresinde olumsuzluklar ve aksamalara neden olmaktadır. Problem davranışlar çocuğun öğrenme sürecini, akademik başarisını ve sosyal gelişimini olumsuz yönde etkilemekte; var olan yeteneklerini kullanmasına, yeni bilgi ve deneyimler kazanmasına engel olmaktadır. Aynı zamanda sınıf ortamını ve diğer çocukların eğitim süreçlerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitim sürecinde yaşanan olumsuzlukların dışında problem davranışlar, sosyal etkileşimi de olumsuz yönde etkilemekte bireyin kendisine ve çevresine zarar vermesine de neden olabilmektedir. Türkiye’de problem davranışların üzülmesine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak müdahale programlarının geliştirildiği veya uyarlandığı görülmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde; öz düzenleme becerisinin desteklenmesinin, problem davranışlar ve sosyal beceriler üzerindeki etkisine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada 60-72 aylık çocuklara yönelik “Okul ncesi öz-düzenleme Programı” geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bununla birlikte programın; çocukların öz düzenleme becerileri, problem davranışları ve sosyal becerileri üzerindeki değişimi, nicel ve nitel bulgularla ortaya konulmuştur.

Bu bağlamda, bu çalışmanın bulgularının erken çocuklukta öz düzenleme becerilerinin ve sosyal becerilerin gelişiminin desteklenmesiyle, problem davranışların giderilmesi amacıyla çalışmalar yapan alandaki araştırmacılar ve erken çocukluk alanında çalışan eğitim paydaşları için önem taşıdığı, bununla birlikte çalışmada elde edilen sonuçların konuya ilişkin ileride yapılacak çalışmalara temel oluşturacağı da düşünülmektedir.

Çalışmanın problem durumunda ayrıntılı olarak ele alındığı gibi alan yazın incelendiğinde, özellikle problem davranışlara yönelik müdahale çalışmalarında; çocukların problem davranışlarına, öğretmenlere ve ailelere yönelik çalışmalar olduğu; buna karşın problem davranışlar üzerinde öz düzenleme becerilerinin etkisinin ele alındığı çalışmaların olmadığı görülmüştür. Bu nedenle problem davranışlar üzerinde öz düzenleme becerilerinin etkisinin ele alındığı bu çalışmanın bulgularının, çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminin önemi, farklı boyutlardan ele alınması ve problem davranışların çözülmesinde içsel süreçlerle ilgili çalışmaların artması yönünde yeni çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Bu çalışma kapsamında çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla okul öncesi döneme yönelik hazırlanan program, özel bir eğitim gerektirmemektedir. Programın öğretmenler tarafından kolayca uygulanabilmesi ve okul öncesi eğitim sınıflarında mevcutta var olan malzemeler ile öğretmenlerin kolayca hazırlanabilecekleri materyalleri içermesi nedeniyle ekonomik, zaman ve ulaşım imkânlarına yönelik eşitsizliğe bağlı olmadan ulaşılabilir olmasının da çalışmanın önemini artırdığı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

“Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı”nın çocukların öz düzenleme becerilerine, problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi var mıdır?

Alt problemler.

1. Deney ve kontrol grubu çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” öncesi ve sonrasında öz düzenleme becerileri, problem davranışları ve sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney grubu çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” öncesi ve sonrası öz düzenleme becerileri, problem davranışları ve sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubu çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” öncesi ve sonrası öz düzenleme becerileri, problem davranışları ve sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4. Deney ve kontrol grubu çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” sonrasında dışı yönelim, içe yönelim, anti sosyal davranışlar ve benmerkezcilik puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Deney grubu çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” öncesi ve sonrası dışı yönelim, içe yönelim, anti sosyal davranışlar ve benmerkezcilik puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
6. Kontrol grubu çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” öncesi ve sonrası dışı yönelim, içe yönelim, anti sosyal davranışlar ve benmerkezcilik puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
7. Deney ve kontrol grubu çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” sonrasında sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul ve sosyal etkileşim beceriler puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
8. Deney grubu çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” öncesi ve sonrası sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul ve sosyal etkileşim beceriler puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
9. Kontrol grubu çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” öncesi ve sonrası sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul ve sosyal etkileşim beceriler puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
10. Uygulanan “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programının” deney grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri, problem davranışları ve sosyal becerilerine ilişkin sınıf içi davranışlarına etkisi nasıldır?

Sayıtlılar

1. Değerlendirme araçları uygulanırken çocukların gerçek performanslarını yansıttıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma; 2017-2018 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında, Ankara ilinde alt sosyo-ekonomik bölgede bulunan Mamak ve Altındağ ilçelerinde bulunan okullarda, okul öncesi eğitime devam eden ve normal gelişim gösteren, daha önce herhangi bir öz düzenleme eğitim programına katılmayan 60-72 aylık çocuklarla sınırlıdır.
2. Çocukların öz düzenleme becerileri, problem davranışları ve sosyal becerilerinin değerlendirilmesi ölçme araçları ve nitel bulgularla sınırlıdır.
3. Çalışmada kamera kaydı için izin alınamamış olup, çocukların davranışlarına yönelik nitel bulgular araştırmacı tarafından katılımcı gözlemci olarak tutulan gözlemler, öğretmen görüşmeleri ve araştırmacı günlüğünde yer alan veriler ile sınırlıdır.
4. Alan yazın incelendiğinde programların öğretmenlere, okul müdürüne veya okuldaki bir rehber öğretmene öğretilmesinin, programın devamlılığı açısından önemli olduğu görülmesine rağmen bu çalışmada geliştirilen programın etkililiği bilinmediği için önce araştırmacı tarafından uygulanması ve etkililiğinin test edilmesi uygun görülümüştür. Bu nedenle bu çalışma araştırmacı uygulaması ile sınırlı olup, bundan sonraki süreçlerde programın öğretmen eğitimi ile yaygınlaştırılması hedeflenmektedir.
5. Araştırmanın amaçlarından birisi çocukların problem davranışlarına yönelik değişimlerin incelenmesidir. Eğitim-öğretimin birinci döneminde öğretmenlerin sınıf içi kuralları öğretmesi ve öğretmen müdahaleleri ile çocukların sınıf içi davranışlarında değişimler olabileceği göz önünde bulundurularak, araştırmaya ikinci dönem başlanmıştır. Dönem sonuna kadar program ve ön-son testler uygulanması ancak gerçekleştirilmiş olup, okulların kapanmasından dolayı mevcut araştırmada kalıcılık testi yapılamamıştır.

Tanımlar

Öz düzenleme. Bireyin kişisel hedeflerine ulaşmak için kendi düşünce, duygu ve davranışlarını planlaması ve aldığı geri bildirimlerle yenilemesidir (Zimmerman, 2000).

Problem davranış. Problem davranışlar, bireylerin toplumda etkili işlev görmelerini engelleyen ve kendilerinin veya akranlarının güvenliğini tehlikeye sokan herhangi bir davranıştır (Carr & Durand, 1985).

Sosyal beceri. Sosyal anlamda yeterli davranışları ortaya çıkaran ve diğer insanlarla etkin iletişim kurulmasını sağlayan belirli ve tanımlanabilen becerilerdir (Gresham & Elliott, 1984)

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Öz düzenleme

Çalışma alanına bağlı olarak öz düzenleme tanımına ilişkin önemli farklılıklar vardır. Tanımların bir kısmı öz-denetimi, temel biyolojik kontrol mekanizmalarından duyguların ve bilişin daha karmaşık kontrolüne kadar kendini kontrol altına aldığı şeklinde tanımlarken (Vohs & Baumeister, 2004) bir kısmı ise öncelikle duygusal düzenlemelerle yani duygusal durumlar ve tepkiler üzerinde tatmin edici kontrolü sürdürme ya da tatmin etmeyi geciktirme ile ilgili olarak ele alan tanımlardır (Kochanska, Aksan, Prisco & Adams, 2008; McClelland, Acock, Piccinin, Rhea & Stallings 2013).

Davranışsal bakış açısının savunucuları, kendini kontrol etme yönlerinin, ödüller ve cezalandırma yoluyla öğrenildiğini (Skinner, 1938; 2011), duygusal ve davranışsal kontrolün, dürtüleri kontrol etmek için öğrenilmiş uygulamalarla doğru orantılı geliştiğini göstermiştir (Logue, 1995). Davranışçı araştırmacılar, kişinin davranışının sadece nihai sonuçtan kaynaklandığını düşünmektedir (Yani çeşitli ödüller ve sonuçların göreceli değerini değerlendirmek ve daha sonra istenen sonuca karar vermek). (Mischel & Mischel, 1983).

Bilişsel bakış açısı ise kendini yönetmeyi, bazen yönlendirilmiş davranışları kolaylaştırmak için birlikte çalışan dikkat, çalışma belleği ve engelleyici denetimden oluşan, yürütme işlevi olarak bilinen bir dizi özel bilişsel yetenek olarak tanımlanmaktadır (McClelland & Cameron, 2012; Ursache, Blair, & Raver, 2012).

Öz düzenleme; genel olarak bireyin duygularını, dürtülerini, düşüncelerini, dikkatini ve davranışlarını düzenlemesi ve kontrol etmesi olarak tanımlanmaktadır (Bronson, 2000; Pintrich & De Groot, 1990; Vohs & Baumeister, 2004; Zimmerman, 2000). Başka bir şekilde ifade edilecek olursa öz düzenleme bir bireyin dürtülerini kontrol etmesini, davranışlarını durdurmasını (yapmayı istediği halde) ve davranışlarını başlatmasını (yapmayı istemediği halde) sağlayan bir kapasitedir (Bodrova & Leong, 2005). Öz düzenleme, bireyin çevresini tanıması, kişisel hedeflerine ulaşmak için çevreyle etkileşime nasıl geçebileceğini belirlemesi ve öz farkındalığının olması şeklinde de tanımlanmaktadır (Campbell, 2002; Sameroff, 2008). Öz düzenleme davranışlarını ve isteklerini o anda erteleyebilme veya

bastırabilme, duygularını kontrol edebilme ve düzenleyebilme, sosyal kurallara uyabilme, amacına yönelik uyarana odaklanabilme ve dikkatini devam ettirebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Bauer & Baumeister, 2011; Koole, Van Dillen & Sheppes, 2011; Posner & Rothbart, 2009). Ayrıca Cleary & Zimmerman (2004) öz düzenlemeyi, kendi içerisinde bir takım süreçlerin ve motivasyona yönelik değişkenlerin birleştiği çok yönlü bir süreç olarak ele almaktadırlar. Rothbart ve Bates (1998) ise öz düzenleme becerileri; uyum gösterebilme, duygu kontrolü, davranışları düzenleyebilme, uygun olmayan davranışları engellenme, dikkat kontrolü, hazzı erteleme gibi kavramları içermektedir.

Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme

Vallotton ve Ayoub'a (2011) göre öz düzenleme, "Çocukların; akranları ve yetişkinlerle pro-sosyal olarak hareket etme, öğrenme aktivitelerine verimli bir şekilde katılma ve yeni ya da zorlu durumlara başarılı bir şekilde uyum sağlama becerilerini destekleyen kritik bir sosyal beceridir." Güçlü öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi bireyin düşüncelerini yönetme ve herhangi bir durumda uygun davranışları sürdürme, dikkati odaklama, birilerini harekete geçirirken diğerlerini harekete geçirme, akranlarıyla çalışma ve hedefleri gerçekleştirmeye yönelik çalışma kapasitesini artırmaktadır (Blair & Diamond, 2008; Blair & Razza, 2007; Calkins & Fox, 2002; Calkins & Howse, 2004). Öz-denetim; kendini kontrol etme gibi sakin, odaklanmış ve uyanık kalma yeteneğidir. Öz düzenleme; çocukların sınıfta, güçlü yanları ve sınırlamaları konusunda daha bilinçli hale geldikleri ve kişisel olarak belirlenmiş hedefler ve görevle ilgili stratejilerle yönlendirildikleri için önleyici bir şekilde öğrenmelerini sağlar (Willis, Dinehar & Bliss, 2014; Zimmerman, 2002).

Erken çocukluk döneminde çocukların öz düzenleme becerilerinin, yetişkinlerin isteklerine uyma kapasitesini artırdığını (Kopp, 1982), duygusal tepkileri düzenlemeye yönelik önemli ilerleme sağlandığını (Eisenberg vd., 2014; Fox vd., 2011) ve okul topluluğunun diğer üyeleriyle uygun etkileşimleri sürdürdüklerini göstermektedir (Bronson, 2000). Öz düzenleme küçük çocukların sınıf görevlerine dikkat etmelerine, zorlu görevlerde sabır ve esneklik göstermelerine yardımcı olur ve çalışmalarına daha fazla çaba sarf etmenin olumlu sonuçlar doğuracağından emin olmalarında önemli rol oynamaktadır (Denham & Brown, 2010; Schunk, 2005).

Çocukların öz düzenleme becerilerinin erken gelişimi, kendi belirlediği hedeflere ulaşma konusundaki motivasyonlarını artırmaktadır (Zimmerman, 2002). Yüksek düzeyde öz düzenleme kapasitesi, çocukların sınıf aktiviteleri sırasında dikkatlerini yönlendirmelerine ve sürdürmelerine olanak tanır ve okul öncesi dönemde istenen sonuçları elde etmek için davranışları ve ilkokulun ileri yıllarında daha iyi akademik performans göstermelerini sağlar. (Bodrova & Leong, 2007; De la Riva & Ryan, 2015). Zimmerman ve Schunk (1994) öz düzenlemenin, öz-farkındalık, öz-motivasyon ve davranışsal becerilerin yanı sıra her bir öğrenme görevine yardımcı olacak spesifik stratejiler kullanma kapasitesini artırdığını belirtmiştir (Zimmerman, 2002). Öz düzenleme, çocukların bir hedefe sahip olmalarını veya kuralları göz önünde bulundurma becerilerini geliştirir; kurala uyma veya hedefe ulaşmak için olumsuz davranışları kısıtlar (Calkins & Howse, 2004). Örneğin, okul öncesi çocuklar sınıfta, sırayla bir dizi yönergeyi takip etmelidir. Okul öncesi öğretmenleri küçük çocuklara “ayağa kalkma”, “sandalyelerini masanın altına itme”, “kağıtlarını mavi sepete koyma” ve “sessizce sıraya girmeleri” gibi bir dizi yönerge verirler. Çocuk, yönergelerin kendisi için olduğunu bilse bile o işi yapmaya devam etmeyi tercih edebilir. Öz düzenleme becerileri, çocukların baskın tepkilerini (görevde çalışmaya devam etmeleri) engellemelerine ve alt-bir tepki göstermelerine (iş oradan uzaklaştırma), böylece düşünce ve eylemlerin bilinçli olarak kontrol edilmesine olanak sağlar (Blair, Zelazo, & Greenberg, 2005). Gelişmiş öz düzenleme becerisine sahip çocuklar, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile daha iyi ilişkilere sahip olurlar, okulun işleyişine ve okula uyuma ve okul görevlerine daha iyi odaklanabilirler (Calkins & Williford, 2009; Gablinske, 2014).

Öz düzenleme, uygun davranışlar göstermek için kendi kendini kontrol etme yeteneğidir. Öz düzenleme becerilerinin gelişimi, küçük çocukların davranışlarını yönetmelerine ve dikkat dağıtıcı olup olmamasına bakılmaksızın, görevlere odaklanma yeteneklerini artırır (McClelland vd., 2013).

Özel görevler; çocukların tercih edilen, ancak istenmeyen bir davranışı durdurmak ya da bir yetişkinin uygun bir faaliyete başlamak, devam etmek ya da yönergelerini yerine getirmek için uygun öz düzenleme becerilerini geliştirmelerini gerektirir (Raver vd., 2012)

Öz düzenleme becerilerine sahip olan küçük çocuklar, sıralarını beklemeyi öğrenirler, bu sayede akranları ile istenen etkinliklere katılmak için eşit şansa sahip

olabilirler (Calkins & Howse, 2004). Bunlara ek olarak araştırma sonuçları, aynı zamanda daha sonraki yıllarda ve yaşam boyunca gerekli olan kendini kontrol etme becerisinin gelişimini de ilk yıllarda kazanılan öz düzenleme becerisine bağlamıştır (Blair, 2002; Florez, 2011; Kochanska, Aksan, Prisco & Adams, 2008; McClelland vd., 2013). Küçük çocukların öz düzenleme gelişimi sadece okul öncesi dönemde değil, sonraki okul yıllarında da başarı için gereklidir. Murray vd. (2016), çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminde varyasyonların, belirli çevresel ve bağlamsal desteklerin yanı sıra, bir çocuk veya gençliğe özgü faktörlerle de ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Farklılıkların nedenlerini a) Çocuğun biyolojisi, genetiği ve mizacı b) Çocuğun zaman içinde gelişen öz düzenleme becerileri c) İç veya dış motivasyon d) Bakıcı desteği ve f) Çevresel stres faktörleri olarak beş gruba ayırmışlardır. Yukarıdaki faktörlerin tümü çocukların kendi kendini düzenleme becerilerini etkilerken, bu çalışmada önemli olan çocuğun zaman içinde gelişen öz düzenleme becerilerinin desteklenmesidir. Erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerinin tanımı ve alt boyutlarına ilişkin ilgi ve tartışmalar ise son yıllarda giderek artmaktadır (Kochanska, Murray & Harlan, 2000; McClelland, Morrison & Holmes, 2000; Rueda, Posner & Rothbart, 2005; Zelazo & Müller, 2002).

Boekaerts, Pintrich ve Zeidner (2000), öz düzenlemeyi tanımlarken temel alınan kuramsal çerçevenin belirleyicilerine dikkat çekmişlerdir. Aynı kavram üzerindeki görüşlerdeki farklılaşmanın en önemli nedeni, bu kavrama bakış açılarını belirleyen kuramsal bakış açısındaki farklılıklardır. Bazı teorik yaklaşımlar öz düzenlemeyi yalnızca bir gelişimsel alana odaklanarak tanımlarken bazıları da birkaç teori üzerine temellendirerek yapmaktadır (Bronson, 2000). Başka bir ifade ile öz düzenlemeye ilişkin tanım ve modeller, araştırmacıların kuramsal dayanaklarına veya ilgili çalışmaların ihtiyaçlarına bağlı olarak ortaya koyulmuştur (Agina, 2008).

Bu noktadan hareketle bazı çalışmalar dışsal davranış kontrollerine odaklanırken bazıları da bilişsel sistemlerin kontrolü üzerinde yoğunlaşmaktadırlar (Bronson, 2000).

Çalışmaların temel aldıkları kuramsal alt yapılar, çalışmalarda ele alınan değişkenler ve katılımcılar farklı olsa da; sonuçları bireyin gelişimi, öğrenmesi ve sosyal ilişkilerinde öz düzenlemenin önemini ortaya koymaktadır. Sadece bireysel

bağlamda değil, aynı zamanda toplumsal hayat yapılandırılmasında da öz düzenleme önemlidir (Polnariiev, 2006).

Öz Düzenlemenin Alt Boyutları

Yapısal ve işlevsel açıdan öz düzenleme çok boyutlu bir süreçtir (Boekaerts, Maes & Karoly, 2005; Polnariiev, 2006) ve alt boyutlarına ilişkin pek çok farklı görüş bulunmaktadır. Bunun nedeninin öz düzenlemenin tanımındaki farklılıkta olduğu gibi bu kavrama bakış açılarını belirleyen kuramsal bakış açısındaki farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmalar, öz düzenlemenin tek bir yapıdan değil, duygusal düzenleme ve davranışsal öz düzenleme de dâhil olmak üzere çeşitli kontrol, yönetme ve planlama becerilerini de içeren çok boyutlu yapıdan meydana geldiğini belirlemişlerdir (Cole, Martin & Dennis, 2004).

Öz düzenlemenin alt boyutları “Otomatik tepkilerin engellenmesi, motor kontrol, hazzın ertelenmesi, sürdürülen dikkat” olarak belirlenmiştir (McCabe, Cunnington ve Brooks-Gunn, 2004). Bazı araştırmacılar ise bilişsel, davranışsal ve duygusal alt boyutlarda ele alırken (Calkins & Fox, 2002; Smith-Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007), amaca yönelik davranışı Zimmerman (2000) öz düzenlemenin alt boyutu olarak tanımlamışlardır. Bu alt boyutlar birbirinden ayrı fakat aynı zamanda birbirlerinin üzerinde etkili birer sistem olarak çalışmaktadır.

Bu çalışmada öncelikli olarak öz düzenleme becerilerine ilişkin alan yazın taranarak yapılan tüm tanımlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Daha sonra ulaşılan bu tanımlardan öz düzenleme becerilerine ilişkin özellikler seçilmiştir (tablo 2). Belirlenen bu özellikler dikkat, duygu ve davranış düzenleme alt boyutlarında ele alınmıştır. Alan yazında ele alınan hazzı erteleme, duygu düzenleme alt boyutunda; dikkat ve odaklanma becerileri, dikkat düzenleme alt boyutunda; amaca yönelik davranışlar ise davranış düzenleme alt boyutunda ele alınmıştır. Bu çalışma kapsamında hazırlanan “Öz düzenleme Becerileri Programı” için oluşturulan kazanımlar bu alt boyutlar bağlamında hazırlanmıştır.

Dikkat düzenleme. Dikkat; genel olarak uyarıcının farkında olmak, şeklinde tanımlanabilir. Bu uyarıcılar çevreden gelen dışsal (görüntüler, sesler) uyarıcılar olabildiği gibi bireyin içsel süreçlerindeki (düşünceler, anılar) öğeler de

olabilmektedir. Dış dünyadaki uyarıların birçoğu duyu organları tarafından fark edilir ancak belli bir kısmı algılanır. Birey sınırlı kapasiteye sahip olduğu için tüm uyarıcılarla aynı anda ilgilenemez. Bu nedenle uyarıcıların bir kısmı seçilerek algılanır (Friedenberg & Silverman, 2012; Karaduman, 2004)

Dikkat eksikliği ve dürtüsel davranışlar; küçük çocukların dikkatini dağıtabilecekleri, yönergeleri uygulayamadıkları veya sınıf görevlerini tamamlamadıkları için önemli öğrenme çıktılarını gözden kaçırmalarına neden olabilir. Dikkat eksikliği aynı zamanda çocukların düşük akademik performansına da yol açabilir; çünkü ilgisizlik yaratır ve sınıf etkinliklerine odaklanmada zorluk yaşanır (Webster, 2015). Dikkat bir kaynağa odaklandığında, birey o kaynağın farkında olur ve bu kaynaktan gelen bilginin alınması kolaylaşır (Friedenberg & Silverman, 2012).

Dikkat, bireyin diğer dışsal dikkat dağıtıcı unsurları görmezden gelerek asıl göreve odaklanabilme yeteneğidir (Rothbart & Posner, 2005; Rueda, Posner & Rothbart, 2005; Matthews, Ponitz, & Morrison, 2009). Banich (1997) dikkati, çevredeki birçok uyarının içinden ihtiyaçları ve amaçlarına yönelik doğrultusunda olanlarla ilgilenilmesini sağlayan, sinir sisteminin bir işlevi şeklinde tanımlamıştır. Ponitz vd.'e (2008) göre ise dikkat, bilinçli olarak zihinsel uğraş göstererek bilgiyi edinme sürecidir ve bilginin alınabilmesi için göreve odaklanmak gereklidir.

Dikkat; bilişsel, duygusal ve sosyal bileşenlerin tümünü göz önünde bulundurarak “Bireyin bir durum karşısında davranışları düzenleme becerisi.” olarak tanımlanır ve öz düzenlemenin önemli bir bölümünü oluşturur (Akt. Rueda, Posner & Rothbart, 2011).

Dikkat, tüm duyuları kullanarak odaklanmak yolu ile sağlanabilir. Dikkat süresi; uyarın süresinin uzunluğuna, uyarının önemine ve karmaşıklığına göre farklılık göstermektedir. Ayrıca dikkat, bir uyarana odaklanmanın ardından gerektiğinde diğer uyarılar arasında yönlendirilebilmesini de kapsamaktadır (Ponitz vd. 2008; McClelland & Cameron, 2011).

Öz düzenlemenin önemli bir alt boyutu olan dikkati düzenleme, bireyin amaca yönelik davranışları ve dürtüleri ile kontrol edilen davranışları arasındaki mücadeleden ortaya çıkar. İşleyen bellek tarafından sunulan ihtiyaçlara göre amaca yönelik davranışta dikkatin yönü belirlenir. Dürtülerle kontrol edilen davranışların gerçekleştiği durumlarda ise dikkat, uyarının kontrolünden dağılmıştır (Hofmann,

Friese, Schmeichel & Baddeley, 2011) yani dikkat düzenleme sağlanamamış olmaktadır.

Dikkati düzenlemede söz edilen işleyen *bellek*, bilginin kısa bir süreliğine zihinde etkin olarak tutulması veya yenilenmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Blair & Ursache, 2011) ve dikkat kontrolü ve bilginin yönetilmesini de kapsar (Hofmann, Friese, Schmeichel & Baddeley, 2011). Dikkati çeken uyaranların ancak işleyen bellekte kalması bireyin daha sonraki davranışları üzerinde etkili olabilir.

Dikkatin bileşenleri; seçim yapma süreci, seçici odaklanmış dikkat (selective attention); eylem süreci, sürdürülen-bölünmüş dikkat (sustained attention) olarak adlandırılabilir. Seçici dikkatte birey, kendisi için kritik öneme sahip özellikleri seçer. Sürdürülen-bölünmüş dikkatte (sustainedattention) ise görevin yapılması sırasında, gerekli kapasitenin birey tarafından belirlenmesi, atanması ve dikkatin sürdürülmesi olarak tanımlanmaktadır (Soysal, Yalçın & Can, 2008).

Kültürel-Tarihsel Kuram'a göre öz düzenlemenin bütün boyutlarında ve üst düzey bilişsel işlevlerin hepsinde olduğu gibi dikkati düzenleme de sosyal bağlamdan kopuk düşünülemez. Vygotsky, orta düzeyde dikkat süreçlerinin, birey tarafından istemli olarak kontrol edilen dikkate dönüştürülmesinin, bireyin sosyal yaşantılarındaki etkileşimlerle desteklenmesiyle mümkün olabildiğini belirtmiştir. Birey, dil, düşünce, yazma, sanatsal etkinlikler gibi araçlarla dikkatini düzenler (Bronson, 2000).

Okul öncesi dönemde dikkat düzenleme. Dikkat becerileri erken çocukluk döneminde gelişimini sürdürmektedir. Bu dönemde yaptırılan eşleştirme, ayırma etkinliklerinde veya yeni kavramlar öğretilirken çocukların dikkatlerini odaklamaları, yönlendirmeleri ve sürdürmeleri beklenmektedir. Bu dönemde dikkat becerilerinin geliştirilmesi, sınıftaki sürecin işleyişi ve akademik başarı için temel oluşturulmasına yardımcı olmaktadır. Dikkat; sınıfın, kurallarını ve sosyal hayatın normlarının öğrenilmesi için gereklidir. Problem çözme ve sosyal etkileşim becerilerini kazanmaya da yardımcı olmaktadır (Corbo, 2012). Ayrıca öz düzenleme becerilerinin bir alt boyutu olarak ele alındığında öz düzenlemenin gelişiminde de önemli bir yere sahiptir. Yayıcı'nın (2007) yaptığı çalışmada çocukların dikkatlerini işaretleme ödevlerinde 6 yaşında 10 dakika, 5-7 yaşlarında 15 dakika, 7-10 yaşları

arasında 20 dakika, 10-14 yaşlarında 25-30 dakika yoğunlaştırarak bir çalışmayı yapabildiklerini ortaya koymuştur.

Yaş dönemlerine göre çocukların dikkat özellikleri;

0-1 yaş döneminde çocuk dikkatini bir nesneden diğerine kolaylıkla kayabilmektedir. Ani ses, yanıp sönen bir ışık gibi uyarıcılar bebeğin dikkatini dağıtabilmektedir.

1-2 yaş döneminde çocuk kısa ve tek yönlü dikkat süresine sahiptir. Bu nedenle başka bir uyarın gelmesi durumunda dikkatini yaptığı etkinlikten uzaklaştırabilir.

2-3 yaş döneminde çocukların dikkatleri tek yönlü olup farklı kaynaklardan gelen işitsel veya görsel uyarılara dikkat edemeyebilirler.

3-4 yaş döneminde çocuklar hala dikkatini görsel veya işitsel uyarılardan sadece birine yoğunlaştırabilmektedirler. Dikkatlerini farklı iki uyarana yönlendirmekte zorlanmakla birlikte, dikkatlerini bir durumdan başka bir duruma yönlendirirken de yetişkin desteğine ihtiyaç duymaktadırlar.

4-5 yaş döneminde çocukların dikkati iki yönlüdür. Çocuklar bu dönemde konuşan kişiye bakmadan ve aynı zamanda odaklandığı işe ara vermeden söylenen yönergeleri anlayabilirler. Ancak dikkat süreleri halen çok kısadır. Eğitimciler, bu sürenin grup çalışmalarlarıyla destekleyerek arttırılmasını sağlayabilirler.

5-6 yaş döneminde çocuklarda dikkat kontrolü sağlanmıştır. Çocuklar çevrelerindeki görsel ve işitsel uyarılara tepki verirken aynı zamanda kendi işleriyle de uğraşabilmektedirler. Bu yaşlarda çocuklar dikkatlerini farklı durumlara yönlendirebilirken aynı zamanda dikkatlerini uzun süre devam ettirebilirler (Dönmez, Abidoğlu, Dinçer, Erdemir & Gümüşçü, 1981).

Duygu düzenleme. Duygu düzenleme; bir amaca ulaşmak için bireyin, duygusal tepkilerini izleme, kontrol etme, değerlendirme ve değiştirme yeteneğidir. Başka bir ifadeyle duygu düzenleme duyguları tanımlayabilme, anlayabilme ve uygun olduğunda hafifletebilmektir (Wenar & Kerig 2005). Duygu düzenlemede: kendi duygularını düzenleme, diğer insanlar tarafından oluşturulan duyguları düzenleme, duygunun kendisini düzenleme ve duygunun altında var olan özellikleri düzenleme gibi birçok faktör vardır (Thompson & Calkins, 1996).

Duygu düzenleme, hedefleri karşılamak ve uyarılmayı kontrol etmek için duygusal koşullar altında duygusal ve davranışsal değişiklikleri başlatma yeteneğini yansıtır. Erken çocukluk döneminde başarıyla uygulanan duygu düzenleme, hayal kırıklığına tahammül/engellenme toleransı ve zorluklara karşı kararlı olmayı içerir (Dennis, 2006).

Çocuklarla çalışırken gözlemlenen, çocuğun kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenmesi, öfke patlamaları ve huysuzluk nöbetleri geçirmesi, hoşuna giden bir şeye ulaşmak için bekleyememesi gibi uyumsuz davranış örüntülerinin duygu düzenleme ile ilişkili olduğu düşünülmüştür (Liew, Eisenberg, & Reiser, 2004). Duygusal düzenleme becerileri, duygusal zekânın yardımcı ve yönetici boyutu içerisinde de tanımlanmaktadır (Laborde, Lautenbach, Allen, Herbert & Actzahn, 2014). Duygusal zekâ kişinin kendi ve diğerlerinin duygularını izleme, ayırıştırma, düşünce ve davranışlarına rehberlik edecek şekilde bu bilgileri kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Salovey & Mayer, 1989). Mayer ve Salovey (1997) duygusal zekânın duygusal algı, duygusal yardımcı, duygusal anlayış ve duygusal yönetim olmak üzere 4 boyutunu ele alarak incelemektedirler. Duygusal algı, duyguların algılanması ve ifade edilmesidir. Duygusal yardımcı, duyguların bilişsel aktiviteleri kolaylaştırmak için kullanımını anlatmaktadır. Duygusal anlayış, duyguların kelimelerle etiketlenmesini ve duyguların değişebileceğini ele alır. Duygusal yönetim ise duyguların ortamın gerektirdiği şekilde düzenlenmesini ifade eder.

Thompson (1994) ise duygu düzenlemeyi; kontrol edebilme, değerlendirme, amaçları yerine getirebilmek için duygusal tepkileri değiştirmekten sorumlu içsel ve dışsal süreçler olarak tanımlamıştır (Metin Orta, Çorapçı, Yağmurlu & Aksan, 2013).

Gelişimle ilgili alan yazın duygu düzenlemenin baş döndürme ve emme gibi refleksif davranış kalıplarıyla yaşamın ilk birkaç ayında bile ortaya çıktığını göstermiştir. Bu davranışlar, sıkıntıyı yönetmek için erken endojen stratejiler olarak düşünülebilir. (Kopp, 1989). Bebeklik döneminde endişe gibi olumsuz duyguların azaltılmasında parmak emme, elini geri çekme, dikkati başka bir noktaya odaklama gibi stratejiler kullanılabilir. Söz konusu stratejiler, kendi kendini telkin etmeye işaret etmektedir. Kendi kendini telkin etme daha sonrasında duygu düzenleme sürecine dönüşecektir (Rothbart ve Sheese, 2007). Gelişimsel bir bakış açısıyla, duygu

düzenleme sisteminin dikkati düzenleme sisteminden beslendiği görülmektedir (Kopp, 1982). Yapılan çalışmalar da bebeklerin dikkatlerini yeniden yönlendirme becerileri ile düşük düzeyde olumsuz duygular göstermeleri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Johnson, Posner & Rothbart, 1991; Rothbart & Sheese, 2007). Ayrıca çalışmalar, yürümeye başladığı dönemler olumsuz duygularından sıyrılabilen çocukların beş yaşlarında hazzı erteleme düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Çocukların hazzı erteleyebilme düzeyleri ile olumsuz duygulardan sıyrılmaya durumlarında kullandıkları stratejiler arasında da olumlu bir ilişki bulunmuştur (Sethi, Mischel, Aber, Shoda & Rodriguez, 2000).

Okul öncesinde duygu düzenleme. Yaşamın ilk üç ayında bir bebek, temel ihtiyaçlarını karşılayan kişiyi gördüğünde veya sesini duyduğunda rahatlamaktadır. Annesinin kalp atışlarını hissetmek bebeği sakinleştirmektedir. 3.-12. aylar arasında duygusal tepkileri farklılaşarak daha benmerkezci bir hal almaktadır. 12.-36. aylar arasında çocuklar artık daha karmaşık duygu durumlarını anlayabilmekte ve deneyimleyebilmektedir. Kendileri bir şey başarabildiklerinde sevinmekte, hata yaptıklarında ise utanmaktadırlar. Bununla birlikte duygu düzenleme bağlamında çocuklar, tamamen yetişkinlerden bağımsız değildirler. Çocuklar ancak okul öncesi dönemden itibaren tam anlamıyla öz düzenleme sürecine girmiş olurlar. Yetişkin olmadan diğer insanlarla etkileşime girer ve duygularını ifade edebilirler. Sosyal etkileşimleri ve deneyimleri arttıkça duygularını yönetme ve düzenlemede uzmanlaşmaya başlarlar (Akt. Bronson, 2000; Kopp, 1982).

36. aydan itibaren çocuk, kaygı oluşturan durumlarda kontrolün etkisiyle dikkatini başka bir uyarana odaklamak için içsel mekanizmalarını kullanmaya başlar. Böylece çocuk, olumsuz duygularını düzenlemeyi sağlamış olur. Olumsuz duyguların düzenlenebilmesi, bu duyguların sonunda çıkacak davranışların düzenlenmesini de olumlu yönde etkileyecektir. Davranışı düzenlemenin gelişim süreci, dikkat ve duygu düzenleme süreciyle iç içe ve paralel olarak ilerlemektedir (Posner & Rothbart, 1998). Bu bağlamda öz düzenlemenin ele alınan duygu düzenleme, davranış düzenleme ve dikkat düzenleme alt boyutları bütüncül olarak birbirini destekleyerek ve birbiriyle paralel olarak gelişen süreçlerdir.

Davranış düzenleme. Davranış düzenleme alan yazın incelendiğinde “Davranış düzenleme” (Behavior Regulation) ve “Davranışsal Düzenleme” (Behavioral Regulation) şeklinde farklı terminolojilerde karşımıza çıkmaktadır.

“Davranışsal öz düzenleme” teriminin pek çok tanımı bu terimi de öz düzenlemenin alt boyutu olarak ele almaktadır (Tominey & McClelland, 2011). Bu çalışmada iki kavram da öz düzenlemenin alt boyutu olarak ele alınmış ve “Davranış düzenleme” (Behavior Regulation) terimi kullanılmıştır.

Davranış düzenleme becerileri; dikkat (dikkati odaklama), odaklanma, yönergeleri/kuralları hatırlama (çalışan bellek) ve farklı durumlara aktarma ve uygun olmayan davranışı yapmamayı (önleyici kontrol) içerir. Yönergeleri takip etme, sıra bekleme, başladığı görevi zamanında bitirme gibi davranışlar; davranış düzenleme becerileri olarak gösterilebilir. Davranış düzenleme, çocukların sosyal kurallara uyum sağlamalarını da destekler (Vohs & Baumeister, 2004; Von Suchodoletz vd., 2013; Blair & Razza, 2007; McClelland vd., 2007). Dikkat odaklama, uygun bilgiyi seçme ve uygulamayı içerir. Öğretmeni dinlemek ve bir göreve odaklanmak dikkat odaklı bir örnek olarak verilebilir (Barkley, 1997).

Okul öncesinde davranış düzenleme. Öz düzenlemenin duygu ve dikkat düzenleme alt boyutları gibi davranış düzenleme de yaşamın ilk aylarında gelişmeye başlamaktadır.

İlk olarak ev ortamında ortaya çıkmaktadır (Kopp, 1991). Bebeklik döneminde davranış düzenleme gelişimi hızlanmakta ve çevresel faktörler ile gelişim desteklenmekte ya da dengelenmektedir (Bronson, 2000).

9. aya kadar bebekler zamanla uyarıcılara vücut hareketleriyle tepkiler verirler. Örneğin, tedirgin olduklarında bakımını sağlayan kişiye yönelirler. İlgisini çeken uyarıcılarla karşılaştıklarında vücutlarını hareket ettirerek ona doğru yönelebilirler. Bunlar ilk davranış kontrolleridir. Bu davranışlardan sonra bebekler el sallama gibi tek aşamalı davranışlar göstermeye, annesi çağırdığında ona doğru yönelmeye ve hareket etmeye başlarlar (Bronson, 2000).

Yürümeye başlamakla birlikte 12. ve 36. aylarda çocuğun hareketleri daha bağımsızdır. Ancak davranışların uygun olup olmadığına olumlu veya olumsuz tepkilerle karar vermektedir (Sroufe, 1995; Akt. Bronson, 2000). Bağımsızlığını, kendi etkinliğini kontrol edebileceğini ve kendi tercihlerini yapabileceğini fark eden çocuk, çevresindeki nesne ve insanlara hükmetme eğilimine girer. Bu durumda çocuk, davranış ve duygu düzenleme sürecini etkileyecek şekilde koyulan kurallara,

çevresindeki yetişkinlere ve sınırlamalara karşı olumsuz bir tutum içine girebilir. (Kopp, 1992; Akt. Bronson, 2000)

Okul öncesi dönemden itibaren çocuklarda tam anlamıyla bir öz düzenleme sürecinden söz edilebilir. Çocuklar kurallara, sınırlara ve stratejilere hâkimdirler. Kendi davranışlarını bu kurallar ve sınırlara uygun olarak düzenleyerek göstermeye başlarlar. Bu dönemde çocuk, düşünce ve eylemlerini kontrol etmek için dili ustaca kullanır. Çocuğun kendine yönelik konuşması, kendisine yönergeler vermesi davranış düzenleme için oldukça önemlidir (Bronson, 2000; Kopp, 1982; Vygotsky, 1962).

Öz Düzenleme Kuramları. Öz düzenlemenin gelişim psikologları tarafından ele alınması çok erken tarihlere rastlamamaktadır. Öz düzenleme ile ilgili çalışmalar incelendiğinde 1981 yılında öz düzenleme terimini içeren sadece bir çalışma, 1989 yılında ise üç çalışma öz düzenleme ile ilgili bir çalışma ise erteleme görevi başlığı altında listelenmiştir. 2003 yılında ise öz düzenlemeyi içeren 36 kayıt yer almıştır (Eisenberg, Champion, & Ma, 2004). Günümüzde ise öz düzenleme erken çocukluk döneminin önemli bir işareti olarak görülmektedir (Bronson, 2000). Ancak öz düzenlemenin 1980'lerin ortalarından itibaren bir tartışma konusu olması nedeniyle günümüzde öz düzenlemeyle ilgili ortak kabul görmüş terminolojiden bahsetmek henüz mümkün değildir (McCabe & Brooks-Gunn, 2007). Öz düzenleme genellikle bir kuram ile açıklanmamakta, genel bir çerçeve içinde çeşitli kuramları ve modelleri içermektedir. Özellikle küçük çocukların öz düzenleme gelişimi, kuramsal yaklaşımların bakış açıları ve alternatif yaklaşımların karşılaştırılmaları ile açıklanmaktadır. Farklı kuramlarda farklı şekillerde tanımlanan öz düzenlemede, bazı yaklaşımlar gelişimin bir alanına odaklanırken bazıları da birden fazla gelişim alanına odaklanmaktadır. Özellikle küçük çocukların öz düzenleme gelişimi, kuramsal yaklaşımların bakış açıları ve alternatif yaklaşımların karşılaştırılmaları ile açıklanmaktadır (Bronson, 2000).

Psikoanalitik kuram (Freud). Çocukların çevreleriyle iletişime geçtiği iki yaş civarında, kişiliğin ikinci yapısı olan ve gerçeklik ilkesi temelinde harekete geçen ego, idi kontrol altına almak için ortaya çıkar. Ego rasyoneldir. Güçlü bir ego, idden doğan dürtüleri kontrol edebilmekte ve yönlendirebilmektedir. Çocuklar olgunlaşmış bir egoya sahip olmadıkları için yetişkinler gibi bağımsız içgüdüsel dürtülere ve isteklere sahip olarak nitelendirilmezler. Bu bağlamda çocuklarda ego geliştikçe öz

düzenleme gelişiminde de ilerlemeler görülmektedir. Güçlü bir ego, idin isteklerini kontrol edebilir. Çocukta beş yaş sonrasında gelişen süperegonun içselleşmesiyle sosyal kurallara uyma, hedefine ulaşır (Bronson, 2000; Burger, 2006; Trawick-Smith, 2014). Freud'a göre çocuk, dürtülerini bastırdığı zaman başarılı bir sosyalleşme süreci gerçekleştirmiş olur (Duckworth, 2011).

Sosyal öğrenme kuramı (Bandura). Öz düzenleme kavramının eğitim literatürüne girişinde sosyal bilişsel kuram etkili olmuştur. Bu kuram bağlamında 1980'li yıllardan itibaren özellikle Bandura, Zimmerman, Schunk, Pintrich ve Pajares tarafından öz düzenleme üzerinde önemli araştırmalar yapılmıştır (Sakız & Özdemir, 2014).

Bandura insanların davranışlarını kontrol eden şeyin sadece dışsal pekiştireç ve cezalarla olmadığını, insanların kendi davranışlarını kendi kendilerinin de düzenlediğini vurgulamıştır. İnsanlar davranışlarını düzenlerken diğer insanları ve kendi yaşantılarını gözlemlerler. Bu gözlemler sonucunda kendilerine standart belirlerler. Eğer davranışları; belirlenen bu standartlara uygun ise sürdürür, uygun değilse davranışı yeniden düzenleme yoluna giderler (Bronson, 2000; Senemoğlu, 2005). Bu bağlamda Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre öz düzenleme öncelikle sosyal ortamlarda gelişmekte daha sonra zamanla bireyler tarafından içselleştirilmektedir (Berk, 2013). Zimmerman (2000) gözlem, taklit, öz kontrol ve öz düzenleme olmak üzere öz düzenlemenin dört basamaktan oluştuğunu belirtmiştir. Gözlemde öz düzenleme stratejilerini sergileyen model birey izlenmekte; taklit basamağında, model bireyin kullandığı stratejiler alınarak taklit edilmekte; öz-kontrol basamağında ise taklit edilen stratejiler içselleştirilerek tekrar edilmektedir. Son olarak öz düzenleme basamağında içselleştirilen bu stratejiler farklı ortam ve şartlara uyarlanarak sergilenmektedir (Zimmerman, 2000).

Bilişsel gelişim kuramı (Piaget). Piaget, çocukluk ve ergenlik dönemleri boyunca bilişsel ve duyuşsal gelişimlerin arasında paralellik olduğunu vurgulamaktadır. İnsanların davranışlarını tamamlayan bu iki gelişimsel alanda öz düzenleme, bilişsel alan için düşünce ve problem çözme becerilerinin yönünü belirlerken; duyuşsal alanda ise kişinin iradesini, istek ve duygu kontrolünü içermektedir (Fox & Riconscente, 2008). İki yaş civarında dil gelişimi ve '-miş' gibi etkinliklerin gelişimiyle birlikte çocuklar, kendi davranışlarını kısmen kontrol edebilmektedir. Ancak henüz mantıksal düşünmeye sahip olmamakla beraber,

kendilerinin düşünce süreçlerini de kontrol edememektedirler (Bronson, 2000). Çocuklar, öz düzenleme yeteneğine sahip olarak düşünce ve eylemlerine yön verir, istek ve duygularını geliştirirler. Piaget'e göre; öz düzenleme becerilerinin gelişimini, diğer çocuklarla ve yetişkinlerle girilen etkileşimler desteklemektedir. Yetişkin ile olan etkileşiminde, yetişkin desteğinin zorlayıcı olmamakla birlikte ikna edici ve işbirlikçi olması gerekmektedir (Fox & Riconscente, 2008).

Sosyo-kültürel kuram (Vygotsky). Sosyo-kültürel Kuramcılarına göre fiziksel, bilişsel ve duygusal öz düzenleme bir bütünün parçalarıdır. Çocuklar öncelikle fiziksel davranışlarını daha sonra ise duygusal davranışları düzenlemeyi öğrenirler. Öz düzenleme; bireylerin ilgi, düşünce ve eylemlerini istemli olarak kontrol edebilmeleridir (Bodrova & Leong, 2013). Vygotsky öz düzenlemenin gelişimini, çocukların sembolik etkinlikleri ve özellikle çocukların içsel konuşmayı kullanmaları ile açıklamıştır (Diaz, Neal, & Amaya-Williams, 1990). Ayrıca Vygotsky okul öncesi dönemde öz- düzenlemenin ortaya çıkışını kendine yönelik konuşma, diğerlerini düzenleme ve genelleme süreçlerine bağlamaktadır (Bordova & Leong, 2013).

Kendine yönelik konuşma: Vygotsky'e göre kişi düşünce süreçlerine ve hareketlerine rehberlik etmek, kendini düzenleyebilmek amacıyla kendine yönelik konuşma yapılmaktadır (Berk & Winsler, 1995). Kendine yönelik konuşmanın kullanımıyla ortaya çıkan bir beceri olan öz düzenlemenin, ani dürtülerini önlemek için çocuklar, sembolik düşünceleri kullanmayı öğrenirken gelişmektedirler. Çocuklar çoğu zaman davranışlarını yüksek sesle konuşarak yönlendirmektedirler. Yaşları ilerledikçe yüksek sesli kendi kendine konuşma, giderek öz düzenleme düşüncesi haline gelerek içselleşmektedir (Winsler, 2009).

Diğerlerini düzenleme: Kişinin kendisinden başka birini düzenlediği veya kendisinin başka bir kişi tarafından düzenlendiği durumlardır. Çocuklar kendi davranışlarını düzenlemeyi kazanmadan önce başkaları tarafından kendi davranışlarının düzenlendiği etkileşimlere girmektedirler. Bu noktadan hareketle düzenlemeler diğer yetişkinler tarafından gerçekleştirildiğinde onlar, çocukların yapmakta zorlandıkları davranışlar için rehberlik etmiş olurlar. Sonuç olarak çocuğu öz düzenlemeye yönelten "zihin araçları" gelişmektedir (Bodrova & Leong, 2013). Sosyo-kültürel Kuram'da "İskele kurma" olarak ifade edilen bu durum; bir görev ya da problem durumunda çocuklar birlikte bir yetişkin ya da yetkin akranın, görevi

tamamlamaları ya da problemi çözmeleri anlamına gelmektedir. Bu süreçte destek veren kişi, uygun yardımı sağlamak ve uygun ipuçları ile çocuğun düşünmesini desteklemektedir. Çocuğun öz düzenleme becerisi kazanmasına, çocukta var olan beceriler doğrultusunda sorumluluk almasına izin vererek yardım etmektedir (Ahioğlu, 2008). Çocuğa destek olan birey, çocuğun bağımsız ve doğru eylemde bulunması durumunda destek ve yardımını kesmesini gerekmektedir. Bununla birlikte çocuğun sorun ya da zorluklarla uğraşmasına da imkân vermeli ve sadece çocuğun gerçekten yardıma ihtiyacı olduğunda çocuğa destek olması gerekir. Bu bağlamda çocuğun çabalamasına izin vermek ve sadece gerektiğinde ona destek olmak, çocuğu bir “yürütücü” olarak görevde tutmak açısından da önemlidir (Verenikina, 2003). Yetişkinin bu süreçte çocuğun çözümü kendisinin bulmasına yardımcı olması, sorular sorma ya da çözüm önerileri sunma çabalarını desteklemesi öz düzenleme sürecini arttıracaktır (Roberts & Barnes, 1992).

Kuralları Genelleme: Sosyal hayatta uyulması gereken kuralların genelleştirilmesini ifade etmektedir. Öz düzenlemenin temelini oluşturan deneyime dayalı olarak genelleştirilmiş kuralları 5 yaşlarında çocukların çoğu oluşturabilmektedirler (Ergün & Özsüer, 2006).

İlgili Araştırmalar

Hughes, White, Sharpen ve Dunn (2000) araştırmalarında yıkıcı davranışları olan okul öncesi çocukların arkadaşları ile olan ilişkilerini gözlemlemiştir. Anne babaları tarafından ‘davranışlarını yönetmekte zorlanır’ şeklinde değerlendirilen 40 çocuğun deney grubunu oluşturduğu çalışmada; aynı yaşta, cinsiyette olan ve aynı okulda eğitim alan 40 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışmada; çocukların etkili empatik düşünce ve yürütücü işlev becerileri (planlama ve önleyici kontrol becerileri) karşılaştırılmış, her iki grupta da anti-sosyal davranış ve öfke gösteren çocukların düşük düzeyde yürütücü işlev kontrolleri olduğu belirlenmiştir.

Eisenberg vd. (2000) ilköğretim çağındaki çocuklarla, dikkat düzenleme, davranış düzenleme ve olumsuz duygularından kaynaklanan dışa dönük problem davranışları araştırmışlardır. Yaptıkları çalışmada çocukların bireysel farklılıklarından kaynaklanan olumsuz duygu durumlarının; davranışsal öz düzenleme ve duygusal öz düzenleme becerileri ile problem davranışları arasında aracı rol oynadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışmalarında özellikle olumsuz

duyguları yoğun olan çocuklarda dikkat kontrolünün dışa dönük davranış problemlerine sebep olduğunu belirtmişlerdir.

Eisenberg vd. (2001) 55-97 aylık çocuklarla yaptıkları araştırmada, çocukların içe dönük ve dışa dönük davranış problemleri ile olumsuz duyguları, öz düzenleme becerileri ve öz-kontrol becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Dışa dönük ve içe dönük davranış problemlerine sahip çocuklarla sahip olmayan çocukları karşılaştırdıkları araştırma sonucunda; davranış problemlerine sahip çocukların daha öfkeli, dürtüsel ve düşük düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olduklarını belirlemişlerdir. Ayrıca içe dönük davranış problemi gösteren çocukların düşük düzeyde dikkat ve dürtü kontrolüne sahip oldukları, sürekli üzgün ve kaygılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Elias ve Berk (2002), orta gelir düzeyine sahip 51 aile ve bu ailelerin 3-4 yaş arası çocukları ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında; sosyo-dramatik oyunların, öz düzenleme gelişimi üzerindeki etkisini ve bu ilişkinin çocukların dürtüsellik düzeyine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda çocukların öz düzenleme düzeyleri ile sosyo-dramatik oyun becerileri arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca yüksek düzeyde dürtüsellik gösteren çocuklarda, sosyo-dramatik oyun ile öz düzenleme becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılırken düşük düzeyde dürtüsellik gösteren çocukların ise sosyo-dramatik oyunları ile öz düzenleme becerileri arasında ilişki olmadığı saptanmıştır. Yapılan çalışmada araştırmacılar; çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminin arkadaşlarından geri olmasında, onların sosyo-dramatik oyunlardan elde ettikleri deneyimlerin etkili olduğunu savunmuşlardır.

Murray ve Kochanska (2002) çocuklarda çaba gerektiren kontrol düzeyleri ile dışa ve içe dönük davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmacılar, çalışmalarında çocukların çaba gerektiren kontrolleri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışma grubunu 103 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda çocukların düşük çaba gerektiren kontrol düzeyleri ile problem davranışları arasında ilişki bulunmuştur. Çaba gerektiren kontrol düzeylerinin düşük olması, yüksek düzeyde problem davranış ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Drossos (2004) okul öncesine devam eden 50 çocuk ile yaptığı araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının dışa dönük davranış problemleri ile yürütücü işlev becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırmacı sonuçlarına göre; dürtü/önleyici kontrol becerileri ile dışa yönelim davranış problemleri önemli düzeyde ilişkili çıkmıştır.

Ogan (2005) okul öncesi dönemde öz düzenleme ve oyun odaklı eğitimin etkileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma Head Start programına devam eden 45 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çocuklar iki gruba ayrılmıştır. Birinci gruba, 8 hafta süren; 5 dk'lık serbest oyunun ardından, 15 dk'lık oyun programı uygulanmıştır. İkinci grup ise sadece 15 dk'lık oyunlara katılmıştır. Araştırma sonucuna göre; birinci gruptaki serbest oyun oynayan çocukların, ikinci gruptaki doğrudan hazırlanan oyun programına geçen çocuklardan daha fazla öz düzenleme becerileri gösterdikleri bulunmuştur.

Dennis, Brotman, Huang ve Gouley (2007) araştırmalarında çocukların çaba gerektiren kontrol düzeyleri ile sosyal yeterliliklerini ve davranış problemlerini karşılaştırmışlardır. 4-6 yaş arasındaki çocuklarla gerçekleştirilen araştırma sonucunda; içe dönük problem davranışların, dört yaşındaki çocukların çaba gerektiren kontrol becerileri ile negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar beş ve altı yaş grubu çocuklar için ise herhangi bir ilişki bulamadıklarını belirtmişlerdir.

Liebermann, Giesbrecht ve Müller'in (2007) okul öncesi dönem çocuklarının, yürütücü işlev ve duygusal düzenlemedeki bireysel farklılıkları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda çocukların duygusal düzenlemeleri ve yürütücü işlevleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Simonds, Kieras, Rueda ve Rothbart (2007) araştırmalarında, çocukların duygusal düzenlemeleri ile yürütücü işlevlerini ve çaba gerektiren kontrollerini incelemişlerdir. Bu araştırma sonucunda, çocukların yürütücü işlevleri ve duygusal düzenlemeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sosyal ilişkilere yönelik durumlarda dikkat kontrolünün önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Carlson ve Wang (2007) araştırmalarında, çocukların önleyici kontrol beceri düzeyleri ve duygusal düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirilen çalışma sonucunda; çocukların, önleyici

kontrol düzeyleri ile duygusal düzenlemelerinin ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları; yürütücü işlevlerden dikkat kontrollü davranış ve duyguların okul öncesi süreçte birlikte gelişim gösterdiği yönündedir.

Barnett, Jung, Yaosz, Thomas, Hornbeck, Stechuk ve Burns (2008) yaptıkları araştırmada, Zihin Araçları (*Tools of the Mind-Tools*) Programı'nın 3-4 yaş çocuklarının gelişimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Rastgele seçimle, zihin araçlarına yönelik eğitim alan 106 çocuk deney grubu, sosyal bölgesel programa yönelik eğitim alan 168 çocuk kontrol grubunu oluşturmaktadır. Her iki gruptaki programda sosyal davranış, dil ve okuma-yazma becerilerinin gelişimi hedeflenirken deney grubuna Tools Programı, kontrol grubuna da o bölgede uygulanan programa ilişkin eğitimler verilmiştir. Araştırma sonucunda; deney grubunda, sınıf kalitesini artırdığı, çocukların yönetici işlevlerinin etkili olduğu ve bu programa devam eden grubun problem davranışlarında azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal ve akademik beceriler açısından, çocukların öğrenme ve gelişimlerine ilişkin puanlarında artış olduğu görülmüştür.

Bierman, Nix, Greenberg, Blair ve Domitrovich (2008) ise 4 yaş grubu 356 çocuk ile yaptıkları araştırmalarında yürütücü işlev becerilerini yansıtan bilişsel ve davranış performans görevlerini değerlendirmek amacıyla Head Start okullarına devam eden alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara REDİ ve PATHS programlarını uygulanmışlardır. Araştırmada; yönetici işlev becerilerinin, çocukların olumlu sosyal davranış düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Trentacosta ve Shaw (2009) duygusal öz düzenleme, akran reddi ve anti sosyal davranışlarını incelemek için boylamsal araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada erken çocukluk döneminde duygusal öz düzenleme stratejilerinden olan aktif dikkat dağıtıcı (active distraction) görevleri daha az kullanan çocukların, orta çocuklukta akran reddini çok iyi düzeyde yordadığını ve orta çocuklukta akran reddi yaşayan çocukların da erken ergenlikte anti sosyal davranışlar gösterdiğini bulmuşlardır.

Raver, Grining, Jones, Zhai ve Preeler (2011), yaptıkları araştırmada Chicago Okula Hazır Bulunuşluk Projesi (Chicago School Readiness Project-CRSP) kapsamında; düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların öz düzenleme becerileri

ile çocukların okula hazır olma durumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örnekleminde 35 Head Start sınıfına devam eden 602 çocuk bulunmaktadır. Araştırma verileri sonbahar ve ilkbahar arasındaki sürede toplanmıştır. Öz düzenleme becerileri içeriği dikkat, yönetici kontrol ve dürtü kontrolü; okula hazır bulunuşluk içeriği ise çocukların harfleri tanıma, kelime bilgileri ve matematik becerileri olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, okula hazır bulunuşluğa yönelik programların, çocukların önleyici kontrol becerilerinde ve yönetici işlevlerinde olumlu bir etkisinin bulunduğunu göstermiştir. Bununla beraber, çocukların harfleri tanıma, kelime bilgileri ve matematik becerilerinin de olumlu yönde etkilendiği bulunmuştur. Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği (Preschool Self Regulation Assesment-PSRA) görevlerinde, çocukların yönergeleri takip ettikleri ve uygun davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir.

Supplee, Skuban, Trentacosta, Shaw ve Stoltz (2011) araştırmalarında, risk altındaki çocukların bebeklikten sonraki dönemlerinde duygusal öz düzenleme stratejileri kullanarak değişimlerini incelemişlerdir. Risk altındaki erkek çocukların okul öncesi eğitime geçişlerinde gözlemsel değerlendirmeler ile hazzı erteleme düzeylerine bakıldığında erken dönemde davranış problemleri gösterdikleri bulunmuştur.

Pears, Kim ve Fisher (2012) yaptığı araştırmada okula girişten önce çocukların okur-yazarlık, sosyal ve öz düzenleme becerilerine yönelik hazırlanan KİTS program uygulanmıştır. Deney grubunda 102 çocuk ve kontrol grubunda 90 çocuk yer almıştır. Ebeveynlerin görüşüne göre sınıf düzenini bozmada, saldırgan davranışlar sergilemede ve kendilerini kontrol etmede sorunlu oldukları saptanan çocuklar programa alınmıştır. Araştırmada öğretmenlerden ve gözlemcilerden çocukların saldırgan davranışlarını raporlamaları istenmiştir. Sonuç olarak, deney grubundaki çocukların kontrol grubuna göre sınıf davranışları ve öz düzenleme becerilerine olumlu etkileri olduğu bulunmuştur.

White, Jarrett ve Ollendick (2013) araştırmalarında; kliniğe sevk edilmiş çocuklarda tepkisel saldırganlık ile dışa yönelim davranış problemleri arasındaki ilişkide öz düzenlemenin etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda tepkisel saldırganlık, zayıf davranışsal düzenleme ve üst biliş ile ilişkili bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öz düzenleme becerilerinin çocukların öfke kontrolleri ile ilgili uyum bozukluklarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar

çalışma sonucunda, bu çocuklar için müdahale programları hazırlamanın bundan sonrası için önemli bir hedef olacağını belirtmişlerdir.

Becker, Mc Clelland, Loprinzi ve Trost (2014) yaptıkları araştırmada aktif oyunların öz düzenleme becerileri ve akademik başarı ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma 46-70 ay arası 51 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, aktif oyun oynayan çocukların öz düzenleme becerilerinde daha başarılı oldukları ve akademik puanlarının da yüksek olduğu görülmüştür.

Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız'ın (2014), Okul Öncesi Öz düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) 'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptıkları araştırmalarında; Ankara'nın merkez ilçelerinden tabakalı örnekleme modeli ile seçilen 48-72 aylık 233 çocukla gerçekleştirmişlerdir. Uygulamalar sonunda ölçeğin bütününde güvenirlik katsayısı (α) .83 olarak belirlenen çalışmada Okul Öncesi Öz düzenleme Ölçeği' nin (OÖDÖ) Türkiye'deki çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmeye yönelik güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Keleş (2014), 48-60 aylık çocuklar için "Kültürel-Tarihsel Kuram Bağlamında Hazırlanan Öz düzenleme Eğitim Programı"nın okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan çocukların öz düzenleme gelişimleri üzerine etkisini araştırdığı çalışmada; programın, çalışan bellek ve planlama, başlatma/bastırma ve doyumu erteleme boyutları açısından etkili olduğu görülmüştür.

Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster (2014) araştırmalarında çocukların sosyal işlevsellik boyutlarından sosyal beceriler ve davranış problemleri boyutunun; çocukların matematik başarıları, öz düzenlemeleri ve okuryazarlıkları arasındaki ilişkide aracılık olasılığını araştırmıştır. Ek olarak, çocukların cinsiyetlerinin de aracılık etkisini araştırmışlardır. Yapısal eşitlik modeli aracılık analizi sonucunda, okul öncesi yıllardaki okuryazarlık ile öz düzenleme arasındaki ilişkide sosyal beceriler ve davranış problemleri aracılık etki göstermektedir. Araştırma bulguları, çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının, erken okuryazarlığın gelişiminde davranışsal öz düzenleme becerisinin bir parçası olduğunu ortaya koymuştur.

Pears, Kim, Healey, Yoerger ve Fisher (2015) yılında yaptıkları çalışmada düşük gelirlı bölgelerde yaşıyan çocuklara KİTS programını uygulamışlar ve çocukların öz düzenleme becerilerinde ilerleme bulunmuştur.

Graziano, Slavec, Ros, Garb, Hart ve Garcia (2015) araştırmalarında okul öncesi dönem çocuklarının klinik olarak dışa dönük davranış problemleri olan öz düzenlemelerini incelemişlerdir. Katılımcı çocuklar klinik olarak dışa dönük davranış bozukluğu tanısı konmuş çocuklar olup, bu çocukların yürütücü işlevlerine yönelik veriler ebeveyn ve öğretmenlerin raporlarıyla, öz düzenleme becerilerine yönelik veriler de sınıf içerisinde toplanmıştır. Ayrıca çocukların okula hazır bulunuşlukları da ölçülmüştür. Çocukların yürütücü işlevleri ile öz düzenlemeleri arasında düşük bir ilişki bulunurken, akademik performansları ile öz düzenlemeleri arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar davranış bozuklukları olan çocukların, okulda başarılı olabilmeleri için öz düzenlemenin hem davranışsal hem de bilişsel boyutlarının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Kara ve Gönen (2015) araştırmalarında okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada; öz düzenleme puanlarında cinsiyete göre farklılaşma olmadığı; ağabey ve ablaya sahip olan çocukların olumlu duygu puanlarının daha düşük olup, dikkat dürtü puanlarının ise daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 48-60 aylık çocukların olumlu duygu puanlarının 60-72 aylık çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan araştırmacılar, annelerinin eğitim durumunun yüksek olduğu çocuklarda dikkat/dürtü puanlarının; babalarının eğitim durumu yüksek olan çocuklarda ise dikkat/dürtü ve olumlu duygu puanlarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde problem davranışın alt boyutları olan dışa dönüklük ve içe dönüklük ile öz düzenleme ve öz-kontrol becerilerini kapsayan çalışmalar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yapılan bu çalışmalarda; öz düzenleme becerilerinden yürütücü işlev, dikkat gibi alan yazında ele alınan alt boyutlar ile problem davranışlar arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda; öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik programlar uygulandığı ve bu programları öz düzenleme becerileri, okul olgunluğu, sosyal beceriler, akran ilişkileri ve akran reddi gibi farklı değişkenler açısından inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Ayrıca öz düzenleme becerilerini

ölçmek amacıyla ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları da bulunmaktadır. Bunlara ek olarak öz düzenleme becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen çalışmalar da bulunmakla birlikte oyun oynamanın çocuğun öz düzenleme becerisine etkisini inceleyen çalışmaların da alan yazında yer aldığı görülmektedir.

Araştırmalar incelendiğinde uygulanan programların çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Barnett, Jung, Yaosz, Thomas, Hornbeck, Stechuk ve Burns, 2008); Keleş, 2014; Pears, Kim ve Fisher, 2012; Pears, Kim, Healey, Yoerger ve Fisher, 2015; Raver, Grining, Jones, Zhai ve Preeler, 2011). Bu çalışmaların sonuçların incelendiğinde ise uygulanan programların çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu sonuçları olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Barnett, Jung, Yaosz, Thomas, Hornbeck, Stechuk ve Burns (2008) uyguladıkları Zihnin Araçları programının çocukların öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilerden programa devam eden çocukların problem davranışlarında ise azalma olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öz düzenleme becerilerine yönelik yapılan çalışmalarında alan yazında yer aldığı görülmektedir (Eisenberg vd., 2001; Graziano, Slavec, Ros, Garb, Hart ve Garcia, 2015; Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster, 2014; White, Jarrett ve Ollendick, 2013). Çalışmalarda davranış problemlerine sahip çocukların daha öfkeli, dürtüsel ve düşük düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olduklarını belirlenmiş, ayrıca araştırma sonuçları öz düzenleme becerilerinin çocukların öfke kontrolleri ile ilgili uyum bozukluklarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmaların bazılarının ise öz düzenleme becerilerinin kapsadığı çaba gerektiren kontrol (Dennis, Brotman, Huang ve Gouley, 2007; Murray ve Kochanska, 2002), yürütücü işlev (Hughes, White, Sharpen ve Dunn, 2000; Liebermann, Giesbrecht ve Müller, 2007; Supplee, Skuban, Trentacosta, Shaw ve Stoltz, 2011), duygu düzenleme (Carlson ve Wang, 2007); Simonds, Kieras, Rueda ve Rothbart, 2007; Trentacosta ve Shaw, 2009), davranış düzenleme (Eisenberg vd., 2000) ve dikkat düzenleme (Eisenberg vd., 2000) becerilerine yönelik olduğu görülmektedir. Çaba gerektiren kontrol ile dört yaş çocuklarının içe dönük davranış problemlerinin ile negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar beş ve altı yaş grubu çocuklar için ise herhangi bir ilişki bulamamışlardır. Yapılan bir diğer çalışmada ise çaba gerektiren kontrol düzeylerinin düşük olması yüksek

düzeyde problem davranış ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Yürütücü işlev becerilerine yönelik çalışmalarda anti-sosyal davranış ve öfke gösteren çocukların düşük düzeyde yürütücü işlev becerilerine sahip oldukları ve yürütücü işlevlerin dışı yönelim davranış problemleri ile önemli düzeyde ilişkili olduğunu bulunmuştur. Ayrıca araştırmalar duygusal düzenleme ile yürütücü işlevler arasında da anlamlı ilişki bulmuşlardır. Önleyici kontrol düzeyleri ile duygusal düzenlemelerinin ilişkili olduğu sonucuna ulaşılan bir diğer araştırmada ise bulgular yürütücü işlevlerden dikkat kontrollü, davranış ve duyguların okul öncesi süreçte birlikte gelişim gösterdiği yönündedir. Çocukların dikkat düzenleme ve davranış düzenleme becerilerine yönelik yapılan çalışmada ise olumsuz duygu durumlarının; çocukların davranışsal ve duygusal öz düzenleme beceriler ile problem davranışları arasında aracı rol oynadığını sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan tüm çalışmalar ve sonuçları incelendiğinde öz düzenleme becerilerinin problem davranışlar ve sosyal beceriler ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Bölüm 3

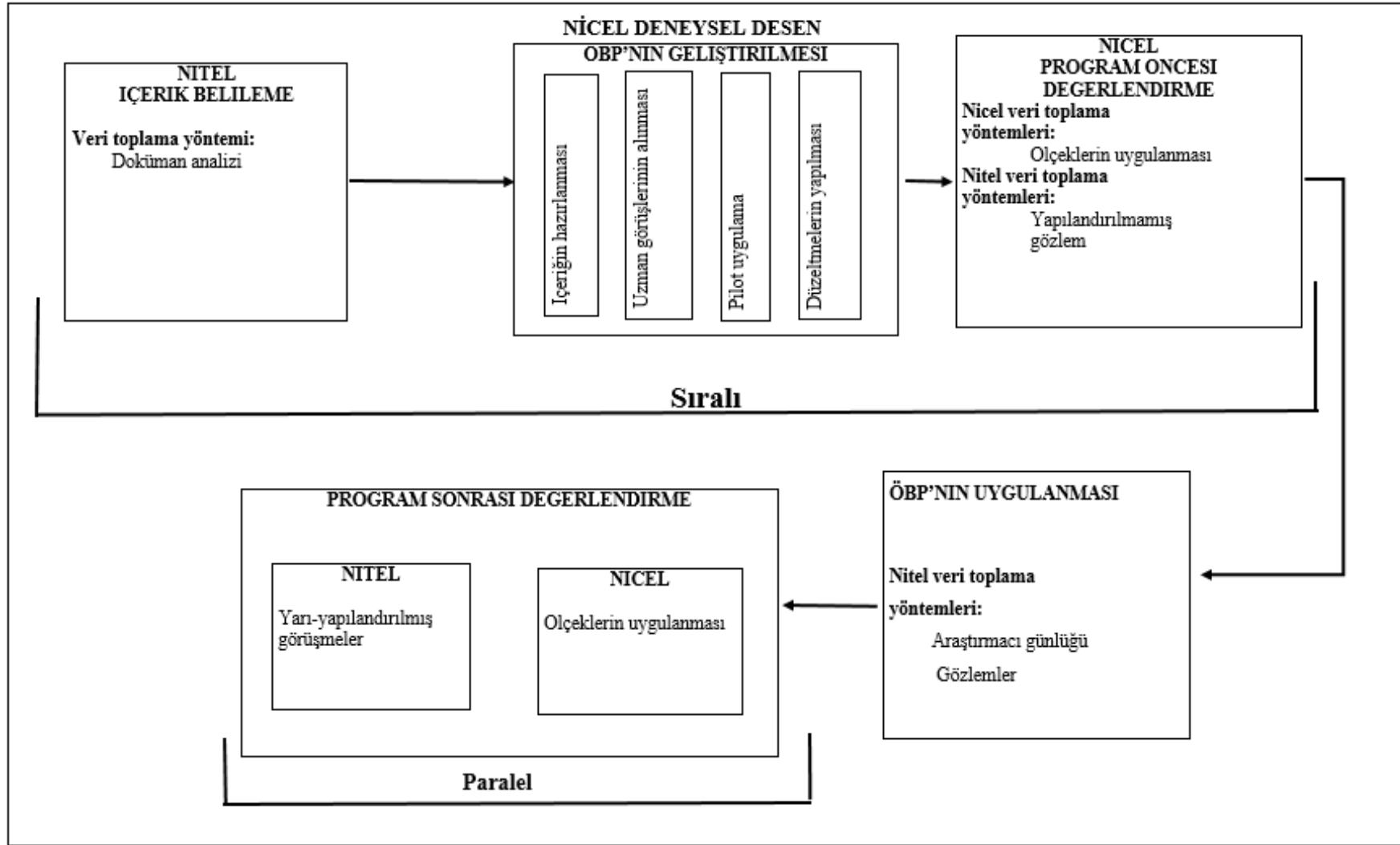
Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci, ihtiyaç analizi, verilerin analizi ve geçerlik ve güvenirlik ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

“Öz düzenleme Becerileri Programı”nın okul öncesi çocukların öz düzenleme becerileri, problem davranışları ve sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışma; nitel ve nicel araştırma yöntemlerini içeren karma araştırma yöntemlerinden “İç İçe Karma Desen (The Embedded Design)” ile gerçekleştirilmiştir.

İç İçe Karma Desen’de nicel ya da nitel yöntemlerden biri, diğer yönteme göre daha baskındır. İkinci veri setinin toplanması ve analizi; veri toplanmasının gerçekleştirilmesi öncesinde, veri toplanmasının gerçekleştirilmesi sırasında veya veri toplanmasının gerçekleştirilmesinden sonra yapılabilir. İkinci veri setinin analizi, genel olarak daha büyük desen ile bağlantılı olarak hareket eder (Creswell, Fetters, Plano Clark & Morales, 2009). İç İçe Karma Yöntem Desen’i araştırmacıya, uygulanan müdahale ya da programları test etme olanağı tanır (Creswell, 2014). Bu araştırmada, öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan programın etkililiğini ve bu programın problem davranışlara ve sosyal becerilere etkisini daha detaylı bir şekilde incelemek için birden fazla veri çeşidine başvurulması gerektiği düşünülmüştür. Bu noktadan hareketle araştırma, İç İçe Karma Desen olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın amacı dikkate alındığında, araştırmanın nicel boyutunda gerçekleştirilen deneysel işlem basamağının, araştırmanın baskın yönünü oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, deneysel çalışmanın katılımcılarda meydana getirdiği değişiklikleri öğretmen ve araştırmacı gözlemlerinden faydalanarak ortaya çıkarmak amacıyla öğretmen görüşmeleri ve gözlemler yapılmış, araştırmacı günlükler tutulmuştur. Araştırmada nicel ağırlıklı desen kullanılmıştır [NİCEL (+nitel)]. Deneysel desende tasarlanan nicel araştırma içinde nicel verileri desteklemek amacıyla temel nitel araştırma desen eklenmiştir. Araştırma deseni Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma deseni

Gerçekçi ve güçlü bir karma desen toplanan verilerin birleştirilmesini öngörür (Creswell & Clark, 2011). Bu araştırmanın nicel ve nitel bölümlerinden elde edilen veriler, bulgularda sunulmuştur. Araştırmanın tartışma ve sonuçlar bölümünde nicel ve nitel veriler birlikte ele alınarak yorumlanmıştır. İç İç Karma Yöntem kapsamında kullanılan nicel ve nitel desenler, aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasında Türkiye’de öz düzenleme becerilerine yönelik hazırlanan programda çocuklara kazandırılacak becerileri belirleyebilmek amacıyla doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizinde 1982-2013 yılları arasında öz düzenleme becerilerine yönelik tanım yapılan 21 çalışma incelenmiş ve öz düzenleme becerilerine ilişkin özellikler çıkarılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda eğitim programı hazırlanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında hazırlanan programın uygulanmasına geçilmeden önce uzman görüşleri alınmış, gerekli düzeltmeler yapılmış ve pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamadan sonra gerekli değişiklikler yapılarak programa son hali verilmiştir. Program uygulanmadan önce, bu programın çocukların öz düzenleme becerilerine, problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisini belirlemek için nicel veriler toplanmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda, neden-sonuç ilişkilerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacının kontrolünde, gözlenmesi hedeflenen verilerin üretildiği araştırma modellerinden, Ön-test Son-test Yarı Deneysel Desen kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Bu desende amaçlı örnekleme yöntemi ile okullardan, çocukların problem davranışları en yüksek ve öz düzenleme becerileri en düşük olan 2’şer anasınıfı seçilmiştir. Seçilen okullardan rastgele, biri deney grubu diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Her iki gruba da uygulama öncesi ve sonrası bağımlı değişkenlerle ilgili ön testler yapılmıştır. Araştırma modelinde bağımlı değişkenler; çocukların öz düzenleme becerileri, problem davranışları ve sosyal becerileridir. Bağımsız değişken ise bu çocuklara uygulanan “Öz düzenleme Becerileri Programıdır”. Araştırmada deney grubu olarak belirlenen sınıflarda araştırmacı tarafından geliştirilen öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan “Öz düzenleme Becerileri Programı” uygulanmıştır. Kontrol grubu olarak belirlenen çocuklara ise herhangi bir eğitim uygulanmamıştır. Kontrol grubundaki sınıflarda ise sınıf öğretmenleri tarafından Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013) 36-72 Aylık Çocuklar

için Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmaya devam edilmiştir. Araştırmada kullanılan yarı deneysel desen Tablo 1’de şekilsel olarak sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmada Kullanılan Yarı Deneysel Desen

	Deney Grubu	Kontrol grubu
Ön test	* "Öz düzenleme Becerileri Ölçeği" * "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" * "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Problem Davranış Ölçeği" * "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Sosyal Beceri Ölçeği"	* "Öz düzenleme Becerileri Ölçeği" * "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" * "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Problem Davranış Ölçeği" * "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Sosyal Beceri Ölçeği"
Uygulama	"Okul Öncesi Öz-düzenleme Programının" Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013) 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013) 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı
Son test	* "Öz düzenleme Becerileri Ölçeği" * "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" * "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Problem Davranış Ölçeği" * "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Sosyal Beceri Ölçeği"	* "Öz düzenleme Becerileri Ölçeği" * "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" * "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Problem Davranış Ölçeği" * "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Sosyal Beceri Ölçeği"

Daha sonra ise programın uygulama aşamasına geçilmiştir. Programın uygulanması aşamasında ise çocukların problem davranışlarında davranış değişikliği meydana gelip gelmediğini ve/veya azalma olup olmadığı belirlemek amacı ile nitel veri toplanmıştır. Çalışmanın nitel boyutu temel nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Temel nitel araştırmalar; görüşme, gözlem ya da doküman incelemesi ile verilerin toplandığı nitel araştırma biçimleridir. Temel nitel araştırma desende hangi soruların sorulacağı, nelerin gözlemleneceği veya hangi dokümanların ilişkili kabul edileceği çalışmanın teorik çerçevesine bağlıdır (Merriam, 2013). Araştırmanın nitel boyutundaki veriler; deney grubundaki çocukların uygulama sürecindeki davranışlarına ilişkin gözlemleri, araştırmacının uygulama boyunca tuttuğu araştırmacı günlükleri ve deney grubu öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeleri kapsamaktadır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında, program uygulandıktan sonra programın çocukların davranışlarında değişiklik meydana getirip getirmediğini belirlemek için nicel veri; bu nicel verileri desteklemek ve çocukların sınıf içi davranışlarında değişik olup olmadığını belirlemek amacıyla da nitel veri toplanmıştır. Program çıktıları daha iyi ortaya koyabilmek amacıyla nitel verilerden yararlanılmıştır (Creswell & Clark, 2011). Bu aşamada araştırmanın nicel ve nitel verileri dizilerinin eş zamanlı olarak yürütüldüğü paralel karma desen kullanılmıştır (Teddlie & Tashakkorie, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Altındağ ve Mamak ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıflarından amaçlı örnekleme yolu ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan gruplarla çalışılmak istenildiğinde tercih edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Bu çalışmada; düşük gelirli hayata sahip küçük çocukların, akademik başarısızlık tehlikesine ek olarak, öğretmenler açısından ciddi zahmet oluşturan önemli davranış bozukluklarıyla okullara başladıkları da (Graves & Howes, 2011; Jennings, 2015: Willis, Dinehart, & Bliss, 2014) göz önünde bulundurularak; TÜİK adrese dayalı nüfus kayıt sisteminden elde edilen; Ankara'nın cadde, sokak bazında gelişmişlik düzeyi verilerine (TÜİK, 2018) göre, gelişmişlik düzeyi düşük olan okullarda eğitim gören çocuklar olmasına, çocukların yaşlarının 60-72 ay arası olması, okul yönetiminin ve öğretmenlerin çalışma için istekli ve işbirliğine açık olması, sınıfta daha önce herhangi bir eğitim veya proje gerçekleştirilmemiş olması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Bu ölçütler doğrultusunda belirlenen sınıflarda ölçekler uygulanmış ve ölçek puanlarına göre öz düzenleme ve sosyal becerileri en düşük, problem davranışları ise en yüksek 4 (2 deney, 2 kontrol) sınıf belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları kura çekilerek belirlenmiştir. Başlangıçta deney guruplarında toplam 28 (16+12) ve kontrol gruplarında toplam 27 (15+12) çocuk yer almıştır. Ancak çocuk bilgileri öğretmenlerden alınırken deney guruplarında bulunan 1 özel gereksinimli çocuk ve 1 göçmen (Türkçe'yi tam olarak bilmediği için) çocuk çalışmadan çıkarılmıştır. Fakat uygulamalar sırasında bu çocuklar sınıftan ayrılmamış, etkinliklere katılımları

sağlanmıştır. Kontrol grubunda ise 1 çocuk, okul değişikliği yaptığı için son testleri uygulanamamış ve bu nedenle çalışma grubundan çıkarılmıştır. Çalışma; deney ve kontrol gruplarına 26'şar olmak üzere toplam 52 çocuk ile gerçekleştirilmiştir.

Deneysel çalışmalarda bağımlı değişkenden meydana gelen farklılığın manipüle edilen bağımsız değişkenden kaynaklandığını söyleyebilmek için bağımsız değişken dışında etki edebilecek diğer faktörlerin kontrol edilmesi gerekir (Polit & Hungler, 1997). Araştırmada yarı-deneysel çalışma kapsamında kontrol ve deney grubundaki çocuklara ilişkin özellikler incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarındaki çocukların yaşları, cinsiyetleri ve sosyo-ekonomik düzeyleri açısından benzer özelliklere sahip gruplar belirlenmeye çalışılmıştır. Demografik bilgi formundan elde edilen bilgilere göre deney grubundaki çocukların %92'si ve kontrol gruplarındaki çocukların %88'i aylık gelirleri, 2018 yılı net asgari ücret 1,603 TL ve altında olan ailelere sahiplerdir. Bu sonuçlara göre çalışmada yer alan çocukların alt sosyo-ekonomik düzeyde ailelere sahip oldukları da söylenebilir (Demografik bilgilere ilişkin bilgiler Ek B'de sunulmuştur).

Ayrıca çalışmanın başlangıcında grupların ölçülecek özellikler açısından da birbirlerine benzer özelliklere sahip olmaları oldukça önemlidir. Bu bağlamda deney ve kontrol grubundaki çocukların "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği", "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Problem Davranış Ölçeği" ve "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Sosyal Beceri Ölçeği" ölçeklerinden aldıkları ön-test puanları bağımsız örneklem t-testi ile bakılmış, deney ve kontrol grupları, ölçülen beceriler açısından müdahaleye başlamadan önce benzer özelliklere sahip oldukları görülmüştür. İlgili analiz ve sonuçlarına bulgularda yer verilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutundaki katılımcıları ise deney gruplarındaki çocuklar ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenler, okul öncesi eğitimi lisans mezunu olup, 7 yıl ve 16 yıl mesleki tecrübeye sahiplerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ve nitel verilerin kullanıldığı İç İçe Karma Desen kullanılmıştır. Bu nedenle bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları nicel ve nitel olmak üzere iki başlık altında incelenecektir.

Nicel veri toplama araçları. Araştırmanın nicel bölümünde görüşme kullanılan ölçekler hakkında bilgi verilmiştir.

Bilgi formu. Araştırmacı tarafından çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, annelerinin öğrenim ve çalışma durumu, babalarının öğrenim ve çalışma durumu gibi bilgilerin yer aldığı bir bilgi formu geliştirilmiştir (Ek I). Bilgi formları aileler ve öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Okul öncesi öz düzenleme ölçeği. Araştırmada uygulama güvenilirliğini sağlamak amacıyla kullanılan Smith-Donald vd. (2007) tarafından geliştirilmiş, Türkçeye uyarlaması çalışması Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014) tarafından gerçekleştirilmiş olan “Okul Öncesi Öz düzenleme Ölçeği” (OÖDÖ) kullanılmıştır. Öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek, çocuklara bire bir uygulanan performansa dayalı değerlendirme yapılmasını sağlamaktadır. Çocuğun gerçekleştirmesi beklenen görevlerin açıklandığı bir uygulayıcı rehberi ile birlikte uygulayıcı değerlendirme formu bulunmaktadır. Her çocuk için bireysel olarak uygulanan ölçek, yaklaşık 15-20 dakika sürmektedir. Ölçeğin araştırmacılar tarafından uygulanan ilk bölümünde, çocukların öz düzenleme becerilerine yönelik performanslarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş 10 görev yer almıştır. Ancak geliştirilme sürecinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapıldıktan sonra açılımlı faktör analizi sonuçlarına göre birbirleriyle ilişkili olan iki görev birleştirilerek görev sayısı dokuzaya düşürülmüştür (Murray & Kochanska, 2002; Smith-Donald vd., 2007). Ölçeğin ikinci bölümünde ise uygulayıcı-çocuk etkileşimine dayanarak değerlendirme yapılan; çocuğun duygu, dikkat düzeyi ve davranışlarını değerlendirildiği uygulayıcı değerlendirme formu bulunmaktadır. Bu form 0 ile 3 arasında puanlama yapılan bir ölçme aracıdır. Maddelerde davranışlara yönelik göstergeler yer almaktadır. 0 en düşük puanı temsil ederken 3 ise en yüksek puanı göstermektedir. Bununla birlikte güvenilirliği sağlamak amacıyla ölçeğe ters maddeler de yerleştirilmiştir. Bu maddeler puanlanırken 0-3, 1-2, 2-1 ve 3-0 olacak şekilde ters kodlanmaları gerekmektedir. Bu maddelerin puanlamasının, analize başlanmadan önce ters çevrilmesi gerekmektedir.

Orijinal ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını, Smith-Donald vd. (2007), 41-70 aylık 64 çocukla gerçekleştirmişlerdir. Uygulayıcılar; ölçeğin eğitimini alarak, sessiz ve uygun bir alanda çocuklara uygulamışlardır. Uygulamadan hemen sonra

ise uygulayıcı değerlendirme formunu çocuğun görevlerde gösterdiği performansa göre puanlamışlardır. 28 madde ile geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Uygulayıcı Değerlendirme Formu'nun son hali 16 maddeden oluşmaktadır. Faktör analizi sonuçlarına göre ölçme aracı varyansın % 53.4'ünü açıklamaktadır (Smith-Donald vd., 2007).

Ölçeğin Türkiye uyarlaması Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız tarafından 2012 yılında 48-72 aylık 233 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışması ölçeğin orijinal formunda yer alan 28 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin son halinde ise geçerli ve güvenilir olduğu belirlenen 16 madde yer almaktadır. Güvenirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı (α) 0.83, ölçeğin Spearman Brown test-tekrar test güvenirliğine ilişkin korelasyon katsayısı 0.86 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç ölçeğin tutarlı değerlendirme yaptığını göstermiştir. Ayrıca açıklanan varyansın toplam varyansın %52'si olduğu saptanmıştır (Fındık Tanrıbuyurdu & Güler Yıldız, 2014). Mevcut çalışma için toplanan veriler ile yapılan analiz sonucunda Cronbach Alfa katsayısı (α) 0,82 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin uygulama eğitimi, araştırmacı tarafından alınmış ve uygulamanın çocuklarla bire bir, sessiz bir ortamda gerçekleşmesi nedeniyle okul idareleri ölçeğin araştırmacı dışında başka biri tarafından uygulanmasına izin vermemiştir. Bu nedenle ölçek araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama güvenirliğini sağlamak ve etik sorunlar yaşamamak adına öğretmenler tarafından doldurulan ve öz düzenleme becerilerini ölçen ikinci bir ölçek (Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği) uygulanmış ve iki ölçek arasındaki korelasyona bakılmıştır. Ölçekler arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde (.86) korelasyon bulunmuş olup uygulama geçerliliğinin ihlal edilmediği sonucuna varılmıştır.

Öz düzenleme becerileri ölçeği. Araştırmada kullanılan bir diğer öz düzenleme ölçeği ise Bayındır ve Ural (2016) tarafından geliştirilen "Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'dir. Öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek, öğretmenler tarafından çocuklar için doldurulan öğretmen görüşlerine dayalı bir ölçektir. Ölçek maddeleri "kesinlikle doğru", "doğru", "kısmen doğru", "doğru değil" ve "kesinlikle doğru değil" şeklinde belirtilen beşli dereceleme şeklinde düzenlenmiştir (5=kesinlikle doğru, 1=kesinlikle doğru değil). Maddelerin bazılarında maddeyi açık hale getirmek amacıyla örnekler ile açıklamalar eklenmiş, bazıları ise ters olarak kodlanan maddeler şeklinde yapılandırılmıştır. Ölçekteki maddeler,

ölçeğin geliştirme çalışmasında Bayındır ve Ural (2016) ilgili literatürün ayrıntılı biçimde tarandığı, kullanılan ölçek ve yapılmış araştırmaların incelenerek 52 maddeden oluşan madde havuzu geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Maddelerin oluşturulmasının ardından oluşturulan form, öz düzenleme alanlarında çalışmaları bulunan 7 öğretim elemanına ve 2 anasınıflı öğretmenine gönderilmiştir. Uzman değerlendirmelerinden elde edilen veriler Lawshe analizi yöntemi ile ele alınmıştır. Kapsam Geçerlik Oranı 0.75'ten düşük olan dokuz madde ölçekten çıkartılmıştır. Tüm ölçek için hesaplanan Kapsam Geçerlik İndeksi ($KGI=0.78$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin uzman görüşü alındıktan sonraki şekli, 43 madde olarak belirlenmiştir. Geliştirilen ölçeğin, ölçüt geçerliliğini test etmek için, Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır.

Geçerlik işlemleri için kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır. Uzmanlardan alınan değerlendirmeler sonunda, tüm ölçek için hesaplanan Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGI) 0.78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizlerinden temel bileşenler analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarında faktörlere ait faktör yükü farkı .1'in altında olan maddeler ölçekten çıkartılmış ve toplam 33 madde kalmıştır. Güvenirlik çalışmasında ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayısı (α) 0.96 olarak belirlenmiştir ($p<.001$). Ölçeğin test-tekrar test güvenirliliğinin belirlenmesi için de ölçüt geçerliliği uygulaması için seçilen aynı grupta, 31 çocukla çalışılmıştır. Bu çocukların öğretmenlerine ilk değerlendirmeden dört hafta sonra ölçek tekrar verilmiş ve 31 çocuk için tekrar değerlendirme yapılmaları istenmiştir. Bu çalışmada, ölçeğin test-tekrar test güvenirliliği için Pearson korelasyon katsayısı incelenmiştir. Analizlerde anlamlı düzeyde korelasyon elde edilmiş olup korelasyon katsayısı .99 olarak bulunmuştur ($p<.001$) (Bayındır & Ural, 2016). Ölçek 48-72 aylık toplam 447 çocuk için bu çocukların okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Toplam 33 maddeden oluşan ölçeğin güvenirliliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa katsayısının (α) 0.96, Spearman Brown test-tekrar test güvenirliliğine ilişkin korelasyon katsayısı 0.99 olarak belirlenmiştir. Ayrıca açıklanan varyansın toplam varyansın %55.71'i olduğu saptanmıştır. Mevcut çalışma için toplanan veriler ile yapılan analiz sonucunda ölçeğe ait Cronbach Alfa katsayısı (α) 0,96 olarak belirlenmiştir.

Verilerin analizinde ayrıntılı olarak görüldüğü gibi Okul Öncesi Öz düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) (Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014) için veriler normal dağılmamaktadır. Analizlere parametrik testlerle devam edilmesi adına bu ölçek analizlerde kullanılmıştır. Kullanılan bu ölçek oluşturulan programın alt boyutlarını içermemekle birlikte ölçek maddeleri incelendiğinde, maddeler program kapsamında davranış, duygu ve dikkat düzenleme alt boyutlarında ele alınan özellikleri kapsadığı görülmektedir. Ayrıca ölçekler arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde (.86) korelasyon bulunmuş olup iki ölçeğin benzer özellikleri ölçtüğü görülmektedir. Bu nedenle bu ölçeğin programın etkililiğini ölçmede yeterli olduğu düşünülmektedir.

Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği. Araştırma kapsamında sosyal becerileri ve problem davranışları ölçmek amacıyla Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek, okul öncesi dönemde 3–6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Öğretmenler tarafından çocuklar için doldurulan ölçek, öğretmen görüşlerine dayalı bir ölçektir. Ölçek maddeleri “hiç”, “nadiren”, “bazen” ve “sıklıkla” şeklinde belirtilen dördü dereceleme şeklinde düzenlenmiştir. 4, sıklıkla doğruyu ifade ederken 1, hiç doğru değil ifade etmektedir. Ölçekte, Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçekleri olmak üzere iki bağımsız ölçek bulunmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeği 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen toplam puanın yüksekliği çocukların sosyal becerilerinin yüksek olduğunu anlamına gelmektedir. Problem Davranış Ölçeği 27 maddeden oluşmaktadır. Puanın yüksek olması çocuğun problem davranışlarının fazla olduğunu göstermektedir.

1995 yılında Kenneth W.Merrel tarafından geliştirilen ölçek; 2003 yılında ise tekrar gözden geçirilerek norm çalışması 3–6 yaş arası toplam 3,317 çocuk ile yapılmıştır (Merrel, 2003). Ölçeğin Türkiye uyarlaması Alisinanoğlu ve Özbey (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa değeri ise ,93 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışma için toplanan veriler ile yapılan analiz sonucunda ölçeğe ait Cronbach Alfa değeri ise (α) 0,86 olarak belirlenmiştir.

Problem Davranış Ölçeği dört faktörden meydana gelmektedir. Bu faktörler Dışa Yönelim, İçe Yönelim, Anti-sosyal ve Ben Merkezilik'dir. Dışa yönelim faktörü için yapı güvenirliği .96, açıklanan varyans .62; Cronbach Alfa değeri .95'dir. İkinci faktör olan İçe Yönelim için yapı güvenirliği .90, açıklanan varyans .65; Cronbach

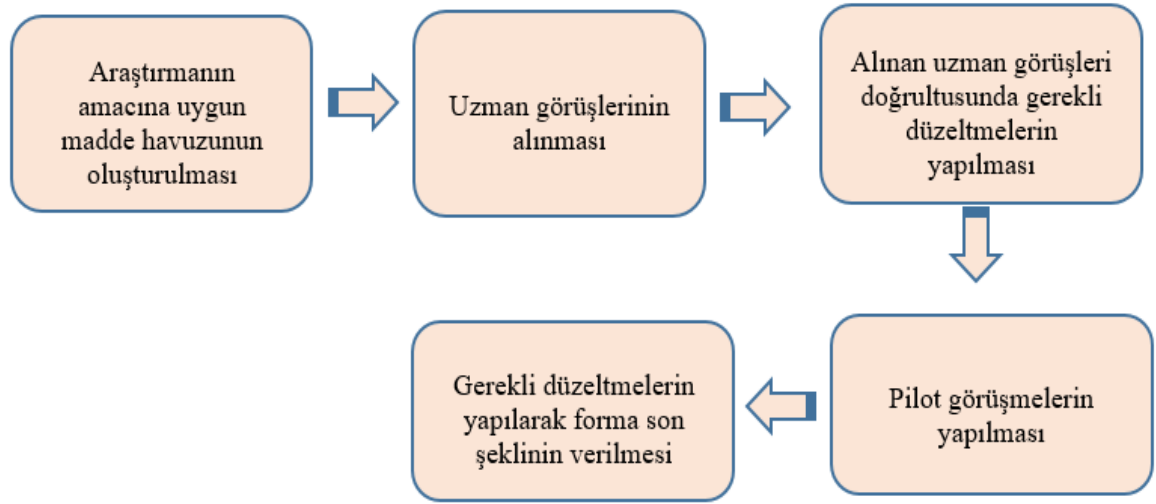
Alfa değeri .87'dir Üçüncü faktör Anti-sosyal davranışlar için yapı güvenirligi .89, açıklanan varyans .73; Cronbach Alfa değeri .81; olup dördüncü faktör Ben Merkezilik için yapı güvenirligi .75, açıklanan varyans .51 Cronbach Alfa değeri .72 'dir. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa değeri ise .96'dır. Problem Davranış Ölçeği toplam Cronbach Alfa değeri ise.96 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışma için toplanan veriler ile yapılan analiz soncunda ölçeğe ait Cronbach Alfa katsayısı (α) 0,87 olarak belirlenmiştir.

Sosyal Beceri Ölçeği; Sosyal İşbirliği, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul, Sosyal Etkileşim olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör Sosyal İşbirliği için yapı güvenirligi .96, açıklanan varyans .67; Cronbach Alfa değeri .91'dir. ikinci faktör Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul için yapı güvenirligi .91, açıklanan varyans .52; Cronbach Alfa değeri .88 olup üçüncü faktör olan Sosyal Etkileşim için yapı güvenirligi .88, açıklanan varyans .64; Cronbach Alfa değeri .88'dir.

Nitel veri toplama araçları. Araştırmanın nitel bölümünde görüşme soruları, gözlem notları ve araştırmacı günlüğü yoluyla nitel veri elde edilmiştir. Aşağıda nitel veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu (öğretmenler için). Uygulama sonrasında çocukların sınıf içi etkinliklerinde, akran ilişkilerinde ve çocukların bireysel performanslarında meydana gelen değişimleri belirlemek ve programın etkililiğini nitel verilerle de desteklemek amacıyla öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerde kullanılmak üzere öğretmenler tarafından kolay anlaşılacak, araştırmanın amaçlarına odaklı ve açık uçlu sorular olmasına dikkat edilerek görüşme soruları hazırlanmıştır. Bunlara ek olarak, soruların öğretmenler tarafından anlaşılmaması durumunda kullanılmak amacıyla alternatif sorular ve konu hakkında daha detaylı bilgi almak amacıyla sondaj sorular hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında görüşülen bireyi yönlendirmemek için özellikle dikkat edilmiş ve görüşme sırasında sorulacak soruların bir seferde birden fazla soruyu kapsamamasına özen gösterilmiştir (Patton, 2002). Öğretmen görüşmelerinde kullanılmak üzere Şekil 2'deki işlem basamakları gerçekleştirilerek Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu hazırlanmıştır.



Şekil 2. Görüşme formunun hazırlanma aşamaları

Çalışmada, nitel araştırmalarda geçerliği sağlamak amacıyla gerçekleştirilen yollardan birisi olan inandırıcılığı (Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2013) sağlamak amacıyla uzman görüşleri alınmıştır (Creswell & Clark, 2011). Bu amaçla nitel araştırmalarda çalışma yapmış, eğitim vermiş ve nitel araştırmaya yönelik eğitim almış 3 alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Alan uzmanlardan soruları; dil, içerik ve nitel çalışmanın doğasına uygunluk (yönlendirme içerip içermemesi gibi) yönünden değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman değerlendirmeleri sonucunda uzmanlar tarafından bir soruda; dil ve içeriksel düzeltme önerilmiş, diğer sorular uygun bulunmuştur. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra son şekli verilmiştir. Soruların anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği için ayrıca pilot çalışma yapılmıştır. Görüşme formunun pilotlaması, programın pilot çalışmasının yapıldığı sınıfta öğretmenlik yapan 2 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan pilot görüşme sonucunda öğretmenlerden sorularda açık ve anlaşılır olmayan kısımları belirtmeleri istenmiş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra forma son şekli verilmiştir.

Çocuk gözlem formu. Gözlem; insan, toplum ya da doğa gibi araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin, belli hedefler doğrultusunda çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak toplanma sürecidir. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Bu çalışmada gözlem; uygulama yapılan sınıfta çocukların davranışlarını ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla (Yıldırım & Şimşek, 2013) kullanılan bir yöntemdir.

Gözlem yapan kişinin katılım durumuna göre farklı gözlem sınıflandırmaları yapılmış bu araştırmada; araştırmacının amacına ve araştırma sorularına uygun olarak araştırmacı katılımcı, gözlemci rolünü üstlenmiştir.

Gözlem sürecinde araştırmacı, Çocuk Gözlem Formu kullanmıştır. Gözlem formu, uygulama sürecinde, çocukların sınıf içi sosyal becerileri ve problem davranışlarına yönelik süreçteki değişimlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Formda yer alan davranışsal ifadeler, kullanılan ölçekler temel alınarak oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacı uygulamaya başlamadan önce sınıfta geçirdiği 1 hafta boyunca çocuklarda bu davranışları gözlemiştir. Hiç görülmeyen öfke nöbeti geçirme, korkak ya da ürkek olma gibi davranışlar gözlem formundan çıkarılmıştır. Oluşturulan gözlem formunun altına süreçte görülebilecek farklı problem davranışlar ve sosyal becerilere yönelik not alınabilmesi için notlar kısmı eklenmiştir. Daha sonra bu formlar etkinlik sayısı kadar çoğaltılarak defter haline getirilmiştir. Araştırmacı uygulamaya başlamadan önce her seferinde bu deftere o günün tarihini yazarak sınıfta kolay ulaşabileceği bir yere bırakmış veya cebinde bulundurmuştur. Sınıf içinde yapılan uygulamalar sırasında; olumlu sosyal davranışlar, olumsuz sosyal davranışlar ve problem durumları ile karşılaşıldıkça bu defterde ilgili maddeye işaretleme yapılmıştır.

Gözlem formunda ele alınan problem davranışlar ve tanımları şu şekildedir:

Kurallara uymama: Her etkinlik için o etkinliğe uygun belirlenen kurallara ve sınıf içinde öğretmen tarafından belirlenmiş olan kurallara uymama durumu.

Başkalarına zarar verme/kötü davranma: Arkadaşlarına ve o gün sınıfta bulunan yetişkinlere (öğretmen, uygulayıcı, stajyer) vurma, saç çekme, çimdikleme gibi canını acıtacak şekilde davranma. Bağırma veya aşağılama, hakaret etme sözcükleri (salak, aptal vs.) kullanma.

Başkalarının eşyalarına zarar verme: Kendisine ait olmayan, arkadaşlarının veya sınıftaki yetişkinlerin eşyalarını yırtma, kırma, buruşturma, tükürme gibi davranışlar gösterme.

Etkinlikten uzaklaşma/yarım bırakma: Yapılan etkinliği hedeflenen şekilde tamamlamaması veya etkinlik sırasında etkinliği bırakarak başka bir yere gitme, etrafı seyretme, sınıf içindeki diğer materyallerle ilgilenme gibi davranışlar sergileme.

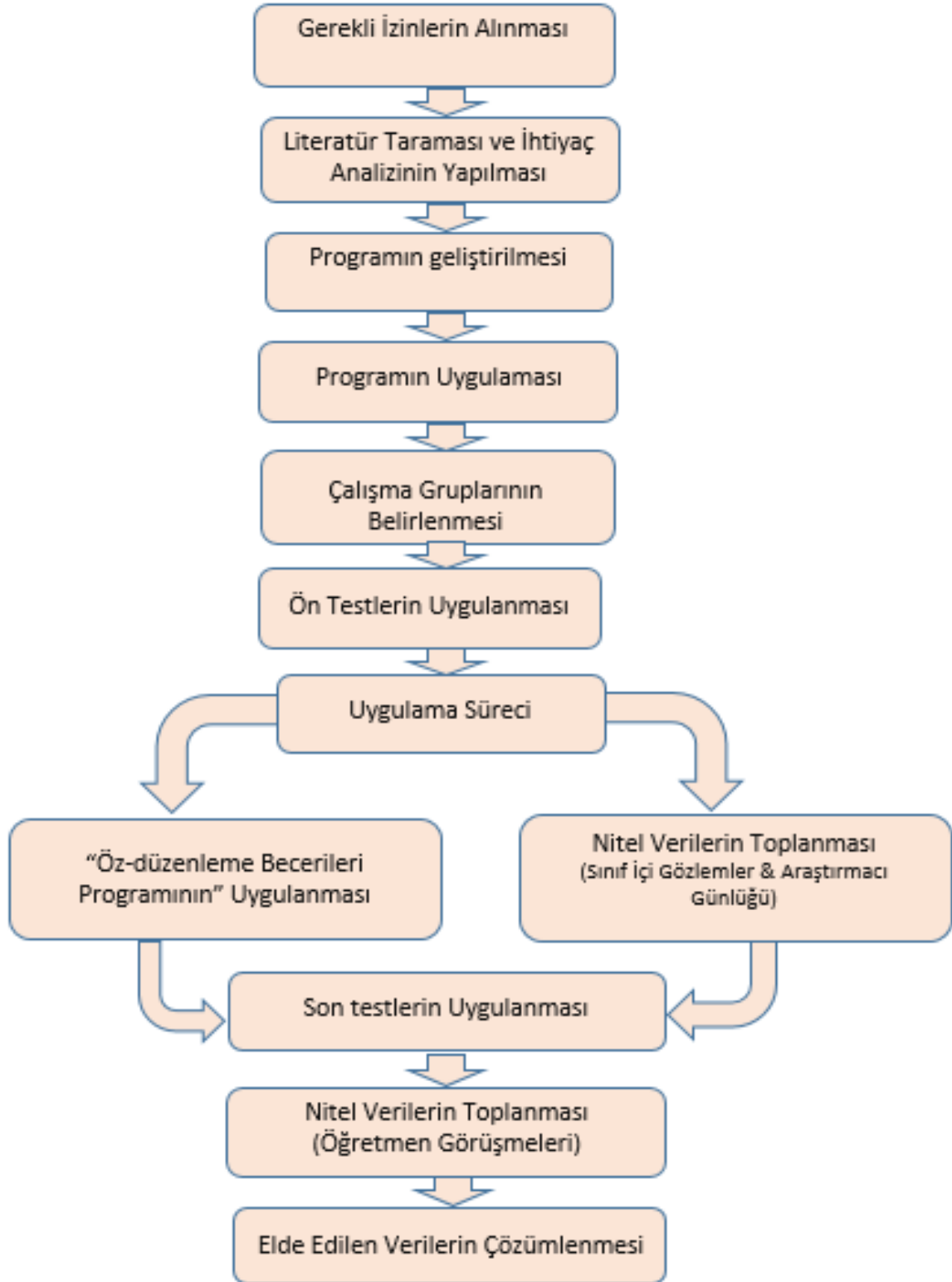
İzinsiz başkalarının eşyalarını alma: Kendisine ait olmayan kişisel (kalem, toka, saat vb) ve etkinlik materyallerini sahibinden veya uygulayıcıdan izin almadan alma.

Araştırmacı günlüğü. Maxwell (2005) araştırmacıların, araştırma sürecinde notlar ya da günlükler tutmasını önermektedir. Nitel araştırmalarda analizin başlangıcı olarak ilgili düşünceleri yazmak ele alınmaktadır (Glesne ve Peshkin, 1992; Maxwell, 2005).

Bu çalışmada araştırma sürecine başlanmadan önce araştırmanın nitel boyutunu kapsayan çocuk davranışlarında meydana gelen değişimleri belirleyebilmek amacıyla uygulamalar sırasında video çekimi yapılması tasarlanmıştır. Ancak Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden sınıflarda video ile çekim yapmaya yönelik izin alınamamıştır. Süreçte çocukların davranışlarında meydana gelen değişimleri inceleyebilmek amacıyla araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Araştırmacı günlükleri o gün sınıfta yaşananları unutmadan ve kesintisiz olarak doğru bir şekilde günlüğe yazabilmek amacıyla araştırmacı tarafından uygulamanın hemen sonrasında anasınıfına ait boş odaya geçilerek o gün yapılan uygulamanın sürecine ilişkin aldığı notları kapsamaktadır. Araştırmacı bu günlüklerde çocukların davranışlarından söyledikleri sözlere, çocuklar arası etkileşimlerden etkinliklerde meydana gelen sorunlar ve çocukların katılımlarına kadar sınıfta yaşanan her şeyi yazmaya çalışmıştır. Ayrıca günlüklerde araştırmacı, uygulamaya ilişkin kendi yaşadığı zorlukları, gözlemlerini ve kendi duygularını da yazmıştır. Verilerin analizinde araştırmacı günlüğü bir veri kaynağı olarak kullanılmış, literatür ışığında hazırlanan temalara yönelik kanıtlar aranmıştır. Araştırma bulgularında araştırmacı günlüğünden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma gerçekleştirilirken, çalışmanın amacının belirlenmesinden sonra gerekli izin alınması ile başlayan veri toplama süreci işlem basamakları şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Araştırmanın veri toplama süreci

Alan yazın taranarak araştırmanın amacı ve problem cümlesinin belirlenmesinden sonra veri toplama sürecine başlanmıştır. Araştırmanın yapılabilmesi için veri toplama sürecine sırasıyla Hacettepe Üniversitesi Etik

Komisyonundan, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve ölçeklerin kullanılabilmesi için ölçek sahiplerinden izin alınarak başlanmıştır. Daha sonra araştırmanın amacına ulaşmak ve problem cümlesine cevap bulmak amacıyla çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik bir program oluşturulmuştur.

Alan yazın taraması ve ihtiyaç analizi. Bu program ile amaç çocukların öz düzenlemelerini geliştirirken aynı zamanda problem davranışlarında ve sosyal becerilerinde meydana gelecek değişiklikleri de incelemektir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle Türkiye’de böyle bir programa ihtiyaç olup olmadığını belirlemek amacıyla ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir. İhtiyaç analizi 3 aşamada gerçekleştirilmiştir.

1.Aşama. Türkiye’de öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik herhangi bir müdahale programı olup olmadığı konusunda 2000 yılından sonra yapılan tezler, projeler ve makaleler taranarak ilgili alan yazın incelenmiştir. Alan yazın taraması sonucunda Sezgin’in (2016) anaokuluna devam eden 48-60 ay arası çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” geliştirdiği görülmüştür. Ancak bu çalışmada öz düzenleme becerilerine ilişkin tek bir alt boyut ele alınmıştır. Keleş (2014) ise okul öncesi eğitime devam eden 48-60 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimleri üzerine “Kültürel-Tarihsel Kuram Bağlamında Hazırlanan Öz-düzenleme Eğitim Programı”nın etkisini incelediği çalışmada; programın çalışan bellek ve planlama, başlatma/bastırma boyutu ve doyumu erteleme boyutu açısından etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise Sezgin’den (2016) farklı olarak öz düzenlemenin üç alt boyutunun geliştirilmesine yönelik kapsamlı bir program oluşturulması amaçlanmıştır. Keleş’ten (2014) farklı olarak ise duygu ve davranış düzenleme alt boyutlarının da ele alınması hedeflenmiştir. Alan yazın incelemesi sonucunda bu amaca yönelik Türkiye’de herhangi bir program olmadığı görülmüştür.

2.Aşama. Bu çalışmada geliştirilmesi amaçlanan öz düzenleme becerisine yönelik Türkiye’de herhangi bir program olmadığı görüldükten sonra öncelikle alan yazın incelenerek öz düzenlemeye yönelik alt boyutlar ve öz düzenleme

tanımlarından yola çıkılarak öz düzenlemenin temel özellikleri belirlenmiştir. Daha sonra *MEB* 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın çıkarılan bu özelliklerin ne kadarını kapsadığı incelenmiştir. Öz düzenleme konusunda çalışmaları olan 5 okul öncesi eğitimi alan uzman araştırmacının görüşleri de alınarak yapılan inceleme sonucunda *MEB* 2013 programının 22 temel özellikten 7 özelliği kapsadığı sonucuna ulaşılmıştır. Program geliştirilirken uygun olan bu kazanımlardan da faydalanılmıştır.

3.Aşama. Sınıf içi uygulamalarda öğretmenlerin öz düzenlemeye yönelik programın dışında herhangi bir uygulama yapıp yapmadıklarını belirlemek amacıyla öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri alınarak hazırlanan sorular, yüz yüze görüşülebilen öğretmenlere direkt yöneltilirken, yüz yüze görüşme imkânı bulunmayan 10 öğretmene sorular yazılı olarak sorulmuştur. “Öz düzenleme denildiğinde aklınıza ne geliyor?, Çocuklara kazandırılması gereken öz düzenleme becerileri nelerdir?, Öz düzenleme çocuklara nasıl kazandırılmalı?, Sınıfınızda buna yönelik nasıl çalışmalar yapıyorsunuz? Ek kazanımlar alıyor musunuz?” soruları yöneltilmiştir. Adana, Ankara, Antalya, Artvin, Aydın, Balıkesir, Bitlis, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, Mersin, Ordu, Van illerinde *MEB*'e bağlı anaokullarında ve ilköğretime bağlı anasınıflarında öğretmenlik yapan, mesleki kıdemleri 1 ile 37 yıl arasında değişen 25 öğretmene ulaşılmıştır. Yapılan görüşme ve anketler sonucunda öğretmenlerin öz düzenlemeye yönelik net veya doğru bilgilere sahip olmadıkları ayrıca sadece *MEB* 2013 programındaki kazanımlara yönelik uygulamalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Programın geliştirilmesi. “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” 60-72 aylık çocukların, oyun etkinlikleriyle öz düzenleme becerilerini geliştirmek amacı ile aşağıda verilen aşamalar doğrultusunda hazırlanmıştır.

1.Aşama. Kuramsal çerçeve doğrultusunda “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı”nın hazırlanışında, uygulanışında ve araştırmacının rolü başlıklarında temel ilkeleri belirlenmiştir. Buna göre temel ilkeler şu şekildedir:

Programın hazırlanışına yönelik temel ilkeler.

1. Oyun temelli ve çocuk merkezlidir.

2. Kazanım ve göstergeler, programın temel aldığı yaş aralığına ve bu yaş aralığındaki çocukların gelişim özelliklerine uygundur.
3. Etkinlik türü olarak oyun seçilmiştir. Oyun, çocuğun en önemli öğrenme yöntemidir. Çocuk oyuna tüm benliği ile katılır. Oyuna başlamadan önce onu planlar. Her oyuna özgü kuralları belirler. Oluşturduğu bu kurallar doğrultusunda hem kendini hem de arkadaşlarını bu kurallara uyup uymama konusunda kontrol eder. –mış gibi oyunlar ile başkalarının duyguları ve düşünceleriyle ilgili farkındalık kazanan çocuk, diğer insanların duygu ve düşüncelerinin farkına varır. Kendi duygularını ifade etmeyi başkalarının duygularına saygılı olmayı keşfeder. Farklı rollere bürünen çocuk, hareketlerini ve konuşmalarını bu rollere uygun hale getirmeye çalışırken davranışlarını kontrol etme ve düzenleme becerisi kazanmaya başlamaktadır. Oyun yolu ile çocuğun aktif katılımını sağlamak, dikkatini artırmak ve öz düzenleme becerilerini desteklemek amaçlanmıştır.
4. Bu çalışmada hazırlanan oyunların, çocukların öz düzenleme becerileri ve çalışma kapsamında ele alınan bileşenlerinin (dikkat, duygu ve davranış düzenleme) birbirini destekleyecek şekilde bütüncül olarak oluşturulmasına dikkat edilmiştir.
5. Çocukların diğer çocuklarla işbirliği yapmasına olanak sağlayacak şekilde hazırlanmıştır.
6. Oyunlar, ele alınan kazanım ve göstergeleri kapsayacak şekilde hazırlanmıştır.
7. Her oyun kendi içerisinde basitten-karmaşığa/kolaydan-zora doğru ilerlemektedir.
8. Oyunlar üç aşamadan oluşmaktadır; ısınma oyunları, hareketli oyunları ve dinlendirici oyunları.
9. Hazırlanan programın öz düzenleme becerileri için belirlenen dikkat düzenleme, davranış düzenleme ve duygu düzenleme alt boyutlarını kapsamasına dikkat edilmiştir.

10. Duygularını fark etme ve ifade etme etkinlikleri içermesine dikkat edilmiştir

Programın uygulama aşamasına yönelik temel ilkeler.

1. “Öz-düzenleme Becerileri Programı” okul öncesi eğitim verilen sınıflarda uygulanmıştır.
2. Çocukların eğitim gördükleri sınıflarda, kendilerini güvende, mutlu ve rahat hissedecekleri şekilde bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır.
3. Oyunlar için gerekli materyaller önceden temin edilerek hazırlanmıştır.
4. Oyunlara her çocuğun aktif katılımı sağlanmıştır. Katılmak istemeyen çocukların bir süre izlemeleri için zaman tanınmış daha sonra oyuna katılmaları için fırsatlar sunulmuştur.
5. Araştırmacı/uygulayıcının rolü: Uygulayıcı oyunlar için gerekli ortam ve araç gereçleri önceden hazırlayan, oyunun kurallarını gerektiğinde çocuklarla birlikte gerektiğinde önceden belirleyen kişi ve çocuklar için öğretici değil, oyun arkadaşıdır.

2.Aşama. Kuramsal çerçeve doğrultusunda 1.aşamada belirtilen “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı”nın temel ilkeleri doğrultusunda program hazırlanmıştır. Programın hazırlanmasında kazanım ve göstergelerin belirlenmesi ve etkinliklerin hazırlanması şeklinde 2 temel süreç rol oynamıştır.

Kazanım ve göstergelerin belirlenmesi.

“Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” hazırlanırken çocukların öz düzenlemelerine yönelik alan yazın taranmış, öz düzenleme alt boyutlarına yönelik beceriler belirlenmiştir. Öz düzenleme becerilerinin alt boyutlarına ilişkin belirlenen özellikler ve o özellikleri vurgulayan kaynaklar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öz Düzenlemenin Alt Boyutlarına Yönelik Belirlenen Özellikler

Özellik	Kaynak
Asıl görev (görevler ve ihtiyaçlar doğrultusunda) odaklanma	Ponitz vd., 2008; Rothbart ve Posner, 2005 Rueda vd., 2005a Matthews, Ponitz ve Morrison, 2009 Hofmann, Friese, Schmeichel ve Baddeley, 2011
Dışsal diğer uyarıları/ dikkat dağıtıcı unsurları görmezden gelme	Rothbart ve Posner, 2005 Rueda vd. 2005a Matthews, Ponitz, ve Morrison, 2009
Bir uyarana odaklanmanın ardından da gerektiğinde diğer uyarılar arasında yönlendirme/ kaydırma	Ponitz vd. 2008 McClelland ve Cameron, 2011
Dikkat durumunu sürdürme	Soysal, Yalçın ve Can, 2008
Duyularını anlama ve ifade edebilme	Wenar ve Kerig, 2005 Mayer ve Salovey, 1997
Hayal kırıklığına tahammül/ engellenme toleransı gösterme	Dennis, 2006
Kendi ve diğerlerinin duygularını izleme	Salovey ve Mayer, 1989
Sosyal etkileşimleri ve deneyimleri artıtkça duygularını yönetme ve düzenlemede uzmanlaşma	Sroufe, 1989, 1995; Akt. Bronson, 2000 Kopp, 1982
Yönergeleri takip etme sıra bekleme, başladığı görevi zamanında bitirme	Vohs ve Baumeister, 2004 von Suchodoletz vd. 2013 Blair ve Razza, 2007 McClelland vd., 2007
Uygun bilgiyi seçme ve uygulamayı içerir. Öğretmeni dinleme ve bir göreve odaklanma	Barkley, 1997
Yanlış tepki ve davranışlardan kaçınma Uygun olmayan davranışını durdurarak uygun davranışı yapma.	Bodrova ve Leong, 2005
Hazı erteleme	Rothbart ve Bates, 1998 McCabe, Cunnington ve Brooks-Gunn, 2004

Tablo 2’de belirlenen becerileri kapsayacak şekilde kazanım ve göstergeler oluşturulmuştur. Kazanım ve göstergeler oluşturulurken, *MEB* 2013 programından yararlanılarak, ilgili becerilere yönelik kazanım ve göstergelerden de yararlanılarak

kazanım ve göstergeler oluşturulmuştur. Belirlenen yeni kazanım ve göstergeler okul öncesi eğitim ve öz düzenleme, alanlarında uzman olan 6 uzman tarafından değerlendirilmiş. Uzman değerlendirmeleri sonucunda;

- İki kazanımın birbiriyle benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve bu iki kazanım, tek kazanıma düşürülmüştür.
- Bir kazanıma ilişkin göstergeler sıraları değiştirilerek yeni bir gösterge eklenmiştir.
- Problem çözmeye yönelik belirlenen kazanımın göstergeleri problem çözme basamakları dikkate alınarak yeniden düzenlenmiştir.
- Değerlendirme sonucunda son şekli verilen kazanım ve göstergelere yönelik oyun etkinlikleri hazırlanmıştır.

Hazırlanan kazanımlar ve ele alındıkları etkinliklere ilişkin belirtgeler Tablo 3'te sunulmuştur.

Etkinliklerin hazırlanması.

Hedeflenen kazanım ve göstergeleri kapsayacak şekilde hazırlanan programda, 3'er kez tekrar edilecek şekilde etkinlikler yer almıştır. Hazırlanan 21 etkinlikten 1 tanesi bütünleştirilmiş Fen-oyun etkinliğidir. Diğer tüm etkinlikler oyun etkinliği olarak hazırlanmıştır. Diğer etkinliklerin tamamında oyun etkinlikleri ele alınırken birinde fen ve oyun etkinliklerinin bütünleştirilmesinin nedeni, oyun içinde bir bölümde çocukların mum gibi erimeleri gerekmektedir. Bu noktada çocukların ön bilgilerinde daha önce yanan bir mumun nasıl eridiğine yönelik herhangi bir deneyimleri olup olmadığı bilinmediği için öncelikle mum deneyi yapılmış daha sonra asıl oyun etkinliğine geçilmiştir. Bütünleştirilmiş etkinliklerde, etkinlikler arası geçişin önemli olduğu vurgulanarak etkinlikler arası kopma olmadan bütüncül geçiş sağlanmıştır. Program, okul öncesi eğitim alanında uzman 5 akademisyen ve 3 okul öncesi öğretmenine gönderilmiştir. Etkinliklerin çocukların gelişimlerine uygunluğu, kazanım ve göstergeleri kapsayıp kapsamaması ve uygulanabilirliği açısından değerlendirilmesi istenmiştir. Gelen dönütler doğrultusunda 2 etkinliğin kazanımları yeteri kadar kapsamadığı sonucuna ulaşılmış ve bu etkinlikler düzenlenerek tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda etkinliklere son şekli verilmiştir.

Tablo 3

Kazanımların Etkinliklere Göre Dağılımı

Etkinlik sayısı	Dikkat düzenlemeye alt boyutuna yönelik kazanımları			Duygu düzenleme alt boyutuna yönelik kazanımlar							Davranış düzenleme alt boyutuna yönelik kazanımlar					
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
1															✓	
2										✓				✓		
3				✓					✓							
4			✓													
5				✓										✓		
6	✓	✓			✓											
7	✓	✓									✓		✓			
8		✓				✓									✓	
9			✓				✓	✓			✓		✓			
10						✓		✓								
11										✓	✓			✓	✓	✓
12	✓				✓								✓			
13				✓						✓	✓					✓
14			✓				✓				✓					✓
15					✓	✓		✓			✓					
16											✓	✓		✓		
17										✓			✓		✓	
18										✓			✓			
19			✓													
20	✓	✓					✓									
21				✓						✓						

3.Aşama.

Pilot çalışma. Uzman görüşleri sonucunda son şekli verilen “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama yapılmasının amacı geliştirilen programın etkililiğini belirlemeden önce; etkinliklerin çocukların düzeyi, uygulama süreci ve içerik yönünden kullanılabilirliğini değerlendirmektir. Ayrıca pilot çalışma ile etkinliklerdeki eksikliklerin belirlenmesi ve düzeltilmesi amaçlanmıştır. Pilot uygulama 2017-2018 bahar döneminde Ankara ili Mamak ilçesinde uygulamanın yapılacağı okullardan farklı bir okulda 60–72 aylık çocukların bulunduğu sınıflarda 26.02.2018 – 09.03.2018 tarihleri arasında tüm etkinliklerin uygulaması yapılarak gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda uzman görüşleri de alınarak düzeltmeler yapılmıştır. Gerçekleştirilen pilot çalışma sonrasında yapılan düzeltmeler aşağıda sunulmuştur.

- İki etkinlikte çocuklara sunulan materyallerin fazla olduğu görülmüştür. Örneğin kapakları çevirerek aynı olanı bulma oyununda sunulan kapak sayısı arttıkça etkinlik zorlaşmaktadır. Bu nedenle çocuklar etkinliği kavradıktan sonra materyallerin sayısının artırılması gerektiği görülmüştür. Etkinlik sürecinde oyuna başlarken çocuklara sunulan materyallerin sayısı azaltılmış. Oyunun ilerleyen aşamalarında materyallerin artırılması gerektiği vurgusu yapılmıştır.
- İki grup halinde oynanan 1 oyunda çocukların materyalleri koşarak alıp geri gelmeleri gerektiği için çocukların birbirlerine çarpma riski olduğu görülmüştür. Riski ortadan kaldırmak için sınıf içi düzenlemelerin çocukların birbirine çarpmayacağı şekilde yapılması planlanmıştır.
- Oyunlardan birisinde kullanılan pipetlerin genişliklerinin önemli olduğu görülmüştür ve oyun etkinliğinde kullanılması gereken pipetin geniş olması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Pilot çalışmalar sonrasında düzenlenen etkinlikler son haliyle tekrar uygulanmış ve bir sorun yaşanmadığı görülerek programa son şekli verilmiştir.

Programın uygulaması. Etkinliklerin de hazırlanması ile uygulamaya hazır hale getirilen “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” uygulaması, yedi hafta

boyunca haftada üç oturum olmak üzere toplam 21 eğitim oturumundan oluşmaktadır. Günlük uygulama süreci için belirli bir süre saptanmamış etkinliğin özelliği ve eğitim akışına bağlı olarak etkinlikler sürdürülmüştür. Etkinlikler; başlangıç etkinliği, öğrenme süreci ve etkinliğin sonlandırılması olmak üzere ortalama 75-90dk arasında sürmüştür.

Uygulama aşaması; hazırlık, uygulama ve değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır:

Hazırlık. Hazırlık aşaması ve uygulama basamakları.

Etkinlikler için gerekli materyal ve ortam hazırlanmıştır. Uygulamanın yapıldığı gün sınıfta olmayan çocuklar düzenli olarak her uygulamanın başında not edilmiştir. Uygulamaların %90'ına katılmayan çocukların araştırmadan çıkarılması planlanmıştır. Ancak böyle bir durumla karşılaşılmamıştır.

Uygulama aşaması şu basamaklarda gerçekleşmektedir.

1.basamak: Selamlaşma ve sohbet (ortalama 3dk)

2.basamak: Giriş etkinliği (ortalama 7 dk)

3.basamak: Etkinliğin uygulanması (ortalama 45- 60dk),

4.basamak: Bitirme etkinliği (ortalama 5 dk)

5.basamak: Değerlendirme (ortalama 15 dk)

Uygulama. Giriş etkinliği. Çocukların öz düzenlemelerinin gelişimini desteklemek amacıyla geliştirilen bu program, rutinde uygulanan programdan farklı stratejilere sahiptir. Çocukların buldukları eğitimden farklı bir süreçte olduklarını anlamalarını sağlamak ve ilgilerini çekebilmek amacıyla oturumun başında gerçekleştirilen giriş etkinliğine yer verilmiştir. Giriş etkinliği aynı zamanda ısındırıcı oyun olarak ele alınmaktadır.

Uygulamacı oyunların/materyallerin içinde taşındığı oyun arabası ile birlikte sınıfa girer. Oyun arabasının kapıları kapalıdır ve açılması için çocukların yapması gereken şeyler vardır. Tanışma etkinliğinde bu durum çocuklara tanıtılmıştır.

Uygulamacı sınıfa oyun arabası ile girer. Daha sonra çocukların etrafında dolaşarak “Merhaba çocuklar, oyun arabamız acaba bugün sizlere neler getirdi?”

Haydi, gelin hep beraber oyun arabamızı açalım ve bize neler getirdiğine bakalım.” diyerek etkinliğe başlar.

Daha sonra rutinler olarak her etkinliğin başında yapılacak olan (sağ el-sol el) şarkısı hareketleri ile birlikte söylenerek hareketleri yapılır. Oyun sürecinde bu şarkı ve hareketleri, oyun arabasının kapılarının açılması için yapılması gereken hareketlerdir.

Şarkıyı söylemek ve hareketleri yapmak “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı”nın rutin kuralıdır ve ilk gün etkinliklerinde çocuklara etkinlik kuralları olarak anlatılmıştır. Bu rutinin amacı çocukları oyuna yönlendirmek, ilgi ve dikkatlerini çekmek ve oyun etkinlik basamaklarından ısındırma hareketlerini yapmaktır. Oyun arabası ve bu şarkı, uygulamanın ilk günü için hazırlanacak olan tanışma etkinlik planında çocuklara tanıtılmış, şarkı ve hareketleri öğretilmiştir. Ayrıca etkinliklerin rutinleri çocuklara sınıf kurallarının dışında uyulması gereken etkinlik kuralları olarak belirlenmiştir.

Etkinliğin uygulanması. Şarkının bitiminde uygulayıcı çocuklarla birlikte oyun arabasının yanına giderek kapısını açar. Çocukların merakını uyandıracak şekilde oyun materyalleri dışarı çıkarılmıştır. Daha sonra etkinlik sürecinde o gün planlanan kazanım ve göstergeler için hazırlanan oyunlar oynanır. Uygulanan etkinliklere ilişkin örnek etkinlik *Ek A*'de sunulmuştur.

Bitirme etkinliği: Son olarak ise çocuklara oyunun bittiğini anlatmak amacıyla belirlenen rutin yapılmıştır. Oyun arabası uygulayıcı tarafından sağa sola hareket ettirmeye başlanır. Uygulayıcı “Bakın çocuklar arabamız hareket etmeye başladı. Oyun zamanımızın bittiğini gösteriyor. Şimdi hemen bugün oyun arabamızdan çıkan materyalleri oyun arabamıza geri vermeliyiz ki bize yarın farklı oyunlar yapıp getirebilsin.” diyerek oyun materyallerini oyun arabasına çocuklarla birlikte yerleştirir. Daha sonra “El ele tutuşalım, halkaya karışalım, haydi arkadaşım sen de gel, hep beraber daire olalım.” geçiş etkinliği ile daire olunarak minderlere oturulur. Oyunların bittiğini ve çocukların sınıfı toplamaları gerektiğini onlara haber vermek ve “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı”nın kendi içinde rutinlerini oluşturmak amacıyla yapılan bu çalışma, çocuklara ilk gün yapılacak tanışma etkinliğinde etkinlik kuralı olarak öğretilmiştir.

Değerlendirme. Değerlendirme süreci kazanım ve etkinliğe uygun olarak her etkinlik için ayrı ayrı belirlenmiştir. Değerlendirme sürecinde “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı”nda yer alan kazanımları çocukların kazanıp kazanmadığını ya da hangi çocukların daha çok desteğe ihtiyacı olduğunu belirlemek amacıyla o gün ele alınan kazanım ve göstergelere yönelik değerlendirme yapılmıştır. Etkinlikler 60-90dk sürmüştür. Bu nedenle yapılan bu değerlendirmeler Milli Eğitim Bakanlığının Okul Öncesi Eğitim Programındaki gün sonu değerlendirmesiyle ilişkili olmayıp, gün sonu değerlendirmenin, sınıf öğretmeninin günlük planı doğrultusunda yapması belirtilmiştir. Etkinlikler sonunda yapılan değerlendirmelerin amacı, programın amaç ve hedeflerine uygun olarak kazandırılmak istenen kazanımların değerlendirilmesidir. Değerlendirme sonucunda çocukların göstergeleri kazanıp kazanmadıklarına yönelik desteğe ihtiyaç duyanlar not alınarak bu çocukların desteklenmesine yönelik değerlendirme notları tutulmuştur.

Çalışma gruplarının belirlenmesi. Araştırmanın çalışma gruplarının belirlenmesi amacıyla Ankara'nın cadde, sokak bazında gelişmişlik düzeyi verilerine (TÜİK, 2018) göre, gelişmişlik düzeyi düşük olan bölgelerde bulunan okullarda eğitim alıyor olması, çocukların yaşlarının 60-72 aylar arasında olması, okul yönetiminin ve öğretmenlerin çalışma için istekli ve işbirliğine açık olması, sınıfta daha önce herhangi bir eğitim veya proje gerçekleştirilmemiş olması ölçütleri göz önünde bulundurularak, Ankara ili Mamak ve Altındağ ilçelerine bağlı 47 okula gidilerek okul idareleri ve öğretmenlerle görüşülmüştür. Çalışmaya katılmak isteyen 23 öğretmene kullanılacak ölçekler dağıtılmış ve her çocuk için doldurmaları istenmiştir. Ölçekleri dolduran 12 öğretmenin sınıfında ölçek puanlarına göre öz düzenleme ve sosyal becerileri en düşük, problem davranışları ise en yüksek 4 (2 deney, 2 kontrol) sınıf belirlenmiştir. Belirlenen sınıflar, deney ve kontrol gruplarına kura çekilerek atanmıştır.

Ön-testlerin uygulanması. Öğretmenler tarafından doldurulması gereken ölçekler 05.03.2018-23.03.2018 tarihleri arasında öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Araştırmacı tarafından çocuklarla bire bir uygulanması gereken ölçek ise 28.03.2018-06.04.2018 tarihlerinde deney ve kontrol gruplarına araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

“Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı”nın uygulanması ve gözlemlerin gerçekleştirilmesi. Hazırlanan program, araştırmacı tarafından deney grubuna

9.04.2018-25.05.2018 tarihleri arasında haftada 3 gün olacak şekilde toplam 7 hafta uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol grubuna öğretmenleri tarafında *MEB* 2013 programı uygulanmış, ayrıca bir eğitim programı uygulanmamıştır.

Uygulama boyunca etkinlikler için gerekli materyaller araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve ihtiyaç duyulan materyaller araştırmacı tarafından temin edilerek sınıf ortamına getirilmiştir. Sınıf içi düzenlemeleri ise uygulama yapacağı gün uygulamaya başlamadan önce yapmıştır.

Her hafta uygulama yapılacak günler; öğretmenlerin sınıf içi kutlama, gezi vb etkinliklerinin olmadığı uygun günlerde yapılabilmesi için cuma günleri öğretmenlerle görüşülerek belirlenmiştir.

Ayrıca uygulamalar sırasında araştırmacı tarafından çocukların sergiledikleri problem davranışlar gözlemlenerek not edilmiştir. Bununla birlikte her günün sonunda araştırmacı, günlükler tutarak uygulama sırasında yaşananları bu günlüklere yazmıştır.

Uygulama yapılan sürede kontrol gruplarındaki öğretmenlerle bu süreçte *MEB* okul öncesi eğitim programı dışında sınıflarında başka uygulamalar olup olmadığını öğrenmek amacıyla 2 haftada bir yüz yüze veya telefon ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Son-testlerin uygulanması. Uygulama tamamlandıktan sonra öğretmenler tarafından doldurulması gereken ölçekler, 28.05.2018-01.06.2018 tarihleri arasında doldurulmuştur. Araştırmacı tarafından çocuklarla bire bir uygulanması gereken ölçek ise 04.06.2018-08.06.2018 tarihlerinde deney ve kontrol gruplarına araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Öğretmen görüşmeleri. Son testlerin uygulanmasından sonra 11.06.2018-13.06.2018 tarihleri arasında deney grubundaki öğretmenlerle gerçekleştirilen uygulamanın çocukların sınıf içi etkinliklerinde, akran ilişkilerinde ve çocukların bireysel performanslarında bir değişim yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler uygulama yapılan okulda boş ve sessiz bir odada gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerden gerekli izinler alındıktan sonra ses kaydına alınmıştır. Daha sonra bu görüşmeler yazıya dökülmüş ve öğretmenlerle teyit görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Teyit görüşmelerinde öğretmenlerden dökümü yapılmış görüşmeleri okumaları ve

düzeltilmek veya eklemek istedikleri yerleri söylemeleri istenmiştir. Teyit görüşmeleri yaklaşık 10'ar dakika sürmüştür ve öğretmenler herhangi bir değişiklik yapmamışlardır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi. Çalışmada çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla öğretmen ve araştırmacı tarafından doldurulan iki farklı öz düzenleme ölçeği (Öz düzenleme Becerileri Ölçeği (öğretmen tarafından doldurulan) ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (araştırmacı tarafından uygulanan)) kullanılmıştır. Ölçeklerin birbirleri ile korelasyonuna bakılarak ölçeklerin güvenilirliği test edilmiştir. Ayrıca analizlerde kullanılan "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" programda ele alınan alt boyutlarla benzer alt boyutları içermemektedir. Bununla birlikte ölçek maddeleri incelendiğinde program geliştirme boyutunda ele alınan kazanımları kapsadığı görülmektedir. Ölçeklerin birbiri ile korelasyonlarına da bakıldığında bu ölçeklerin aynı özelliği ölçtüğü ve çalışma kapsamında oluşturulan programın etkililiğini kapsamlı olarak ölçtüğü söylenebilmektedir ($r=.86$, $p=.00<.001$). Problem davranışları ve sosyal becerileri ölçmek için öğretmen tarafından doldurulan Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Problem Davranış Ölçeği ve Sosyal Davranış Ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin analizinde öncelikle parametrik analizlerin yapılabilmesi için gerekli olan ön koşulları olan normallik ve homojenlik değerleri incelenmiştir. Daha sonra ise MANOVA analizinin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan diğer ön koşullar incelenmiştir. Yapılan analizlerde SPSS programı kullanılmıştır. Bu bölümde bu ön koşullara ilişkin sonuçlar, ilgili başlıklar ile sunulmuştur.

Normal dağılımın incelenmesi. Normalliğin test edilmesi amacıyla yapılan analizler sonucunda Öz düzenleme Becerileri Ölçeğinden elde edilen değerler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'ne İlişkin Betimsel İstatistikler

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test
N	26	26	26	26
Ortalama	24,50	44,77	25,04	25,92
Ortanca	48,24	45,00	27,00	27,00
Varyans	6,95	3,55	36,27	27,35
Standart Sapma	12,00	1,88	6,02	5,23
Çarpıklık	,53	-,22	-,564	-,21
Basıklık	,89	-,79	-,780	-,69

Huck'e (2000) göre çarpıklık değerlerinin -1 ila +1, basıklık değerlerinin -1 ila +2 olduğu durumda veriler normal dağılım göstermektedir. Tablo incelendiğinde, Öz düzenleme Becerileri Ölçeği'ne ilişkin deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-test puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin Huck (2000) verilen değer aralığında olduğu görülmektedir.

Ayrıca Pallant (2015), verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin grafiksel yöntemlerle ve istatistiksel testlerle incelenebileceğini belirtmiştir. Çalışmada Q-Q plot, histogram ve P-P grafikleri incelendiğinde aykırı gözlem değerlerinin bulunmadığı ve normal dağıldığı görülmektedir.

Puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini incelemenin bir diğer yolu da normallik testi sonuçlarıdır. Normallik testinde puanların normalliği incelenirken büyüklüğünün 50'den az ise Shapiro-Wilks, fazla ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Araştırmada çalışma gruplarının sayısının grubunun 50'den az olması nedeniyle deney ve kontrol grubuna ait ön-test ve son-test puanlarının Shapiro-Wilks değerleri incelenmiştir. Deney grubu ön-test ($D_{(26)}=,33, p>,05$), son-test ($D_{(26)}=,24, p>,05$) puanları ve kontrol grubu ön-test ($D_{(26)}=,07, p>,05$), son test ($D_{(26)}=,60, p>,05$) sonuçların anlamlı olmadığı, dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

Normalliğin sınanması amacıyla yapılan analizler sonucunda Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen değerler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ne İlişkin Betimsel İstatistikler

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test
N	26	26	26	26
Ortalama	88,11	146,23	95,50	107,08
Ortanca	84,50	149,00	202,44	112,00
Varyans	352,58	132,58	14,22	257,19
Standart Sapma	18,77	11,51	67,00	16,04
Çarpıklık	,41	-,30	-,52	-,76
Basıklık	-1,14	-,733	-1,10	-,43

Tablo 5 incelendiğinde Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ne ilişkin deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-test puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin Huck (2000) verilen değer aralığında olduğu görülmektedir. Çalışmada Q-Q plot, histogram ve P-P grafikleri incelendiğinde aykırı gözlem değerlerinin bulunmadığı ve normal dağıldığı görülmektedir.

Puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini incelemenin bir diğer yolu, normallik testi sonuçlarıdır. Araştırmada deney ve kontrol grubuna ait ön-test ve son-test puanlarının Shapiro-Wilks değerleri incelenmiştir. Deney grubu ön-test ($D_{(26)}=,03$, $p<,05$) son-test ($D_{(26)}=,51$, $p>,05$) puanları ve kontrol grubu ön-test ($D_{(26)}=,02$, $p<,05$) son-test ($D_{(26)}=,04$, $p<,05$) puanlarından deney grubu son test puanları dışında normal dağılım göstermediği görülmüştür. Ancak betimsel yöntemlerin de normallik varsayımının değerlendirilmesinde diğer yöntemlerle birlikte kullanılması ve elde edilen sonuçların birlikte değerlendirilmesi önerilmektedir (McKillup, 2012; Abbott, 2011). Betimsel yöntemler incelendiğinde çarpıklık değerlerinin -1 ila +1, basıklık değerlerinin -1 ila +2 olması, Q-Q plot, histogram ve P-P grafikleri incelendiğinde normal dağılım değerlerini sağladığı görülmüştür. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ne ilişkin deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-test puanlarının normal dağıldığına karar verilmiştir.

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek olan Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Sosyal Davranış Ölçeği'nin normalliğinin sınanması amacıyla yapılan analizler sonucunda elde edilen değerler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Sosyal Davranış Ölçeği'ne İlişkin Betimsel İstatistikler

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test
N	26	26	26	26
Ortalama	62,54	84,77	64,00	72,85
Ortanca	61,00	86,50	64,00	73,00
Varyans	69,70	44,67	50,72	49,42
Standart Sapma	8,35	6,68	7,12	7,03
Çarpıklık	,17	-,70	-,33	,07
Basıklık	-1,23	-,53	-,63	-,62

Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Sosyal Davranış Ölçeği'nin ön-test ve son-test puanlarının çarpıklık değerlerinin -1 ila +1, basıklık değerlerinin -1 ila +2 şeklinde olmasıyla Huck (2000) verilen değer aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca puanlara ilişkin Q-Q plot, histogram ve P-P grafikleri incelendiğinde aykırı gözlem değerlerinin bulunmadığı ve normal dağıldığı görülmektedir.

Puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini incelemenin bir diğer yolu da normallik testi sonuçlarıdır. Normallik testinde, puanların normalliği incelenirken Shapiro-Wilks değerleri incelenmiştir. Deney grubu ön-test ($D_{(26)}=,13$, $p>,05$), son-test ($D_{(26)}=,02$, $p<,05$) puanları ve kontrol grubu ön-test ($D_{(26)}=, p>,05$), son-test ($D_{(26)}=,69$, $p>,05$) puanlarından deney grubu son-test puanlarının Shapiro-Wilks sonuçlarına göre normal dağılım göstermediği görülmüştür. Ancak betimsel yöntemler incelendiğinde çarpıklık değerlerinin -1 ila +1, basıklık değerlerinin -1 ila +2 olması, Q-Q plot, histogram ve P-P grafikleri incelendiğinde normal dağılım değerlerini sağladığı görülmektedir. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Sosyal Davranış Ölçeği'nin ön-test ve son-test puanlarının normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir.

Tablo 7

*Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Problem Davranış Ölçeği'ne ilişkin
Betimsel İstatistikler*

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test
N	26	26	26	26
Ortalama	64,58	38,77	61,08	60,81
Ortanca	65,50	40,00	61,00	60,00
Varyans	100,09	50,02	49,67	71,52
Standart Sapma	10,00	7,07	7,05	8,46
Çarpıklık	-,26	-,23	-,39	,22
Basıklık	-,60	-,46	-,70	-,98

Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Problem Davranış Ölçeği'nin ön-test ve son-test puanlarının çarpıklık değerlerinin -1 ila +1, basıklık değerlerinin -1 ila +2 şeklinde olmasıyla Huck (2000) verilen değer aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca puanlara ilişkin Q-Q plot, histogram ve P-P grafikleri incelendiğinde aykırı gözlem değerlerinin bulunmadığı ve normal dağıldığı görülmektedir.

Puanların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Normallik testinde puanların normalliği incelenirken Shapiro-Wilks değerleri dikkate alınmıştır. Bu değerlere göre deney grubu ön-test ($D_{(26)}=,86$, $p>,05$), son-test ($D_{(26)}=,11$, $p>,05$) puanları ve kontrol grubu ön-test ($D_{(26)}=,24$, $p>,05$), son-test ($D_{(26)}=,30$, $p>,05$) puanlarından deney grubu son-test puanlarının Shapiro-Wilks sonuçlarına göre normal dağılım göstermediği görülmüştür. Betimsel istatistikler ve normallik testi sonuçları incelendiğinde Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Problem Davranış Ölçeği'nin ön-test ve son-test puanlarının normal dağıldığı görülmektedir.

Varyansların homojenliğinin incelenmesi. Parametrik testlerin yapılabilmesi için gerekli olan bir diğer ön koşul ise grupların varyanslarının homojenliğidir. Grup varyanslarının homojenliğini test etmek amacıyla kullanılan Levene istatistiği (McKillup, 2012) ile veriler analiz edilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde Öz düzenleme Becerileri Ölçeği ön-test ($F_{(1,50)}=,94$ $p<.05$) ve son-test ($F_{(1,50)}=,00$ $p<.05$), Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ön-test ($F_{(1,50)}=,08$, $p>.05$) ve son-test ($F_{(1,50)}=,10$, $p<.05$), Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Sosyal Davranış Ölçeği ön-test $F_{(1,50)}=,17$, $p>.05$) ve son-test ($F_{(1,50)}=,84$ $p<.05$), Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Problem Davranış Ölçeği ön-test ($F_{(1,50)}=,06$, $p>.05$) ve son-test ($F_{(1,50)}=,18$, $p<.05$) genel elde edilen p değerinin

.05'ten büyük olup, ölçülen grupların varyanslarının homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sadece Öz düzenleme Becerileri Ölçeği son-test puanlarında varyansların homojen dağılmadığı görülmektedir. Bu durumda öz düzenleme becerilerinin gelişimini değerlendirmek amacıyla seçilen iki ölçek arasındaki korelasyona bakılmıştır. Öz düzenleme Becerileri Ölçeği'nden alınan son-test puanları ile Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden alınan son-test puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson çarpım moment korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde ($r=.86$, $p=.00<.001$) pozitif yönde ve yüksek düzeyde korelasyon (Cohen, 1998) bulunduğu görülmüştür. Bu noktadan hareketle parametrik testlere devam edilebilmesi adına analizlere Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği puanları ile devam edilmesine karar verilmiştir.

MANOVA analizi için gerekli ön koşulların incelenmesi. Çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) birden fazla bağımlı değişken (öz düzenleme, problem davranış, sosyal beceri) olduğu zaman kullanılır. MANOVA analizi, artan 1. Tip hata riskine karşı kontrol sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Ancak bu analizin ANOVA analizine göre daha fazla ön koşulu vardır. Normal dağılım, uç değerlere ve homojenliğe yönelik analizler yukarıda sunulduğu için bu bölümde; çok değişkenli normallik, Çoklu doğrusallık ve varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği ön koşulları irdelenecektir.

Çok değişkenli normallik. Çok değişkenli normallik ön koşulu için Mahalanobis uzaklık değerini bir kritik değer ile kıyaslamak gerekmektedir (Pallant, 2015). Bu çalışmada 2 bağımsız değişken olduğu için kritik değer 13.82 olarak alınmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Çalışmada Okul Öncesi Öz düzenleme Ölçeği, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Sosyal Davranış Ölçeği ve Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Problem Davranış Ölçeği son-test puanları için Mahalanobis uzaklıkları ,60 ile 11,89 arasında değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Tüm değerlerin 13.82'den küçük bulunması, verilerin çok değişkenli normallik varsayımını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Pallant, 2015).

Çoklu Doğrusallık. MANOVA'nın varsayımlarından çoklu doğrusallık ön koşulu için bağımlı değişkenler arasındaki doğrusal ilişkinin .90'dan küçük olması gerekmektedir (Taşpınar, 2017). Bu varsayımın karşılanıp karşılanmadığını test etmek amacıyla bağımlı değişkenler arasındaki korelasyona bakılmıştır. Yapılan

analiz sonucunda tüm değerlerin .90'dan küçük olup, bu varsayımın karşılandığı görülmektedir.

Varyans-kovaryans matrisinin homojenliği. Yine varyans-kovaryans matrisinin homojenliği ön koşulunu incelemek için Box's M testinin verileri incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu bağımsız değişkeni ile öz düzenleme, sosyal beceri ve problem davranış bağımlı değişkenlerine göre yapılan Box's M testi anlamlılık değeri sonucu 0.05' in üzerinde bulunmuştur [Box's $M=13.39$, $p=.06>.05$].

MANOVA analizi için gerekli ön koşulların karşılandığı görülmüştür. Böylece araştırmada MANOVA analizi yapılabileceğine karar verilmiştir.

Ayrıca aynı gruplarda birden fazla karşılaştırma yapıldığında, hata payının artmasını önlemek ve şans eseri anlamlı sonuç bulma ihtimalini azaltmak amacıyla Bonferroni uyarlaması yapılmıştır (Akbulut, 2010). Bonferroni uyarlaması ile daha sıkı bir alfa düzeyi belirlenmiştir. Bunun için çalışmanın belirlenen alfa düzeyi (.05) yapılacak karşılaştırma sayısına bölünerek, çıkan yeni değer kritik alfa değeri olarak kabul edilmiştir. Kritik alfa düzeyi her alt problemde bağımlı değişken sayısına göre belirlenmiş ve bulgularda belirtilmiştir.

Bağımsız değişkenin, bağımlı değişkenler üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla tüm analizler etki büyüklüğü (η^2) hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü (Eta kare), bağımlı değişken üzerindeki toplam varyansın ne kadarının bağımsız değişken tarafından açıkladığını göstermektedir. 0.00 ile 1.00 arasında değişen eta kare (η^2) değeri .01- .06 arası küçük, .06- .14 arası orta, .14 ve üstü ise büyük etki anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2014; Cohen, 1988).

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada; deney grubu öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler ve uygulama boyunca araştırmacı tarafından deney grubunda çocuklarla gözlemler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler yapılırken alınan ses kayıtları, orijinallikleri bozulmadan veri analizlerinde kullanılmak üzere yazıya dökülmüştür. Araştırmadaki nitel verilerin çözümlenmesinde gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere, araştırmacı günlüklerine ve gözlemlere yönelik tümdengelimsel analiz uygulanmıştır (Teddlie & Tashakkori, 2009). Analizde önceden belirlenen temalara başvurulmuş; alan

yazından hareketle oluşturulmuş temalara bağlı kalınarak analiz süreci gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2009; Teddlie & Tashakkori, 2009). Çalışmada öz düzenleme için dikkat düzenleme kategorisi altında odaklanma, dikkatini sürdürme, odağını/dikkatini diğer uyarılar arasında yönlendirme ve dikkat dağıtıcı unsurları görmezden gelme temaları ele alınmıştır. Davranış düzenleme kategorisinde yönergeleri takip etme, yanlış tepki ve davranışlardan kaçınma, kurallara uyma, uygun olmayan davranışı durdurarak uygun olanı yapma ve hazzı erteleme temaları belirlenmiştir. Duygu düzenleme kategorisi altında ise duygularını ifade etme, hayal kırıklığına tehammül/engellenme toleransı, diğerlerinin duygularını izleme ve duygularını yönetmede uzmanlaşma temaları çerçeve olarak belirlenmiştir. Problem davranış boyutunda yapılan analizlerde problem davranışlara yönelik azalma, değişmeme durumu ve artma durumu başlıkları altında veriler yorumlanmıştır. Sosyal becerilerde ise işbirliği yapma, sırasını bekleme, gerektiğinde özür dileme, başkalarının duygularına/sorunlarına duyarlılık ve akran ilişkileri temaları ele alınmıştır. Uygulamanın çocukların sınıf içi davranışları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla öğretmen görüşmeleri, araştırmacı gözlemleri ve araştırmacı günlüğünden elde edilen nitel veriler, belirlenmiş olan bu tematik çerçeve kapsamında incelenmiştir. Öğretmen görüşmeleri ve gözlemlerden elde edilen veriler öncelikle yazılı metne çevrilmiştir. Daha sonra ise araştırmanın alt problemlerinden hareketle oluşturulmuş çerçeveye bağlı kalınarak analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede kullanılan ölçekler, oluşturulan program ve sınıf içinde çocukların sergilemiş oldukları problem davranışlar temel alınarak oluşturulmuş temaları kapsamaktadır. Bu temalar, araştırma bulguları bölümünde tablolarda sunulmuştur. Analiz sürecinde doğrudan alıntı olarak kullanılmak istenen bölümler belirlenmiştir. Gözlemlerden elde edilen veriler ise frekans tabloları ile desteklenerek sunulmuştur. Ayrıca, katılımcıların kimliğini saklamak amacıyla çocuklar için rumuzlar kullanılırken öğretmenler için Ö1 ve Ö2 kodları kullanılmıştır.

Çalışmaların alt problemlerini sınamak için yapılan analizler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Alt Problemler İçin Yapılacak Analizler

Alt problem	Yapılan analizler
1	Bağımlı örneklem için t testi Manova
2	Bağımlı örneklem için t testi
3	Bağımlı örneklem için t testi
4	Bağımsız örneklem için t testi
5	Bağımlı örneklem için t testi
6	Bağımlı örneklem için t testi
7	Bağımsız örneklem için t testi
8	Bağımlı örneklem için t testi
9	Bağımlı örneklem için t testi
10	Tümdengelimsel analizi

Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel boyutlar için iç - dış geçerlik, nitel boyut için geçerlik ve güvenilirlik ayrı ayrı ele alınarak sunulmuştur. Ayrıca sosyal geçerlilik çalışmasına ilişkin sonuçlara da bu bölümde yer verilmiştir.

Nicel boyut için iç ve dış geçerlik.

İç geçerlik. Bir çalışmanın iç geçerliğinin sağlanması, bağımlı değişkenlerde gözlenen farklılıkların tesadüfi olarak işe karışmış değişkenlerden etkilenmeyerek direkt bağımlı değişkenle ilgili olmasıdır (Fraenkel & Wallen, 2006). Bu çalışmanın nicel boyutunda iç geçerliği tehdit edecek unsurlar, uygulamaya başlanmadan önce göz önünde bulundurularak; araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla çalışma öncesinde birçok önlem alınmıştır.

Araştırmalarda iç geçerliği; zaman, ortam, çocukların özellikleri ve geçmişi, uzman görüşü, pilot uygulama, olgunlaşma, yanlış gruplama, deneysel uygulama yayılması, kontrol grubunun telafi edici (compensatory) rekabeti, denek kaybı, ayrı ölçme araç ve süreçleri gibi tehdit eden bazı faktörler vardır (Büyüköztürk vd., 2012; Erkuş, 2009; Fraenkel & Wallen, 2006; Gall, Gall & Borg, 2007).

Bunlara yönelik alınan önlemler şunlardır:

Zaman. Uygulama zamanı uzadıkça, araştırmadaki bağımlı değişkenin bağımsız değişkenlerin dışında, farklı değişkenlerden etkilenme ihtimali artabilir. Bu durum, bağımlı değişkende görülen değişimin ya da değişmezliğin nedenini açıklamayı zorlaştırır. Bu nedenle iç geçerliliği sağlarken hazırlanan programın çocukların üzerindeki etkisini sağlamak amacı da göz önünde bulundurarak uygulama süresi 7 hafta olarak belirlenmiştir.

Ortam. Deney ve kontrol grubundaki çocukların aldıkları eğitim ortamlarının benzer olması, gruplar arasındaki deneysel işlemin etkisini belirlemek adına önemlidir. Bu nedenle, deney ve kontrol grupları seçilirken, TÜİK verilerine göre benzer sosyo ekonomik bölgelerde bulunan, eğitim araçları ve uyarıcıları benzer okullardan seçilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grupları benzer sosyo-ekonomik düzeyde bulunan, yarım gün eğitim veren ilköğretim bünyesindeki anasınıfından seçilmiştir.

Çocukların özellikleri ve geçmişi. Deney ve kontrol grupları belirlenirken çocukların benzer demografik bilgilere ve ele alınacak olan bağımlı değişkenler (öz düzenleme becerisi, problem davranış ve sosyal beceriler) açısından benzer özelliklere sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Bu noktadan hareketle araştırmanın başlangıcında çocuklara ait demografik bilgileri alınmış ve bağımlı değişkenlere ilişkin ölçekler uygulanmıştır. Bu bilgiler incelenerek benzer demografik özelliklere ve bağımlı değişken özelliklerine sahip gruplar belirlenmiştir. Ayrıca okullar belirlenirken benzer sosyo-ekonomik düzeydeki bölgelerden seçilmeye çalışılmıştır. Çocukların ikametgâh adresleri incelenmiş ve okulun yakın çevresinde ikamet ettikleri görülmüştür. Bu noktadan hareketle, çocukların sosyal ve ekonomik açıdan benzer koşullarda yetiştirildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Uzman görüşü. Araştırma oluşturulan program kapsamında, kazanım ve göstergeler belirlenirken, okul öncesi eğitim ve öz düzenleme alanlarında uzman 6 akademisyen, hazırlanan etkinlikler hazırlanırken ise alan uzmanı 5 akademisyen ve 3 okul öncesi öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşü sonrasında geri bildirimler ve öneriler dikkate alınarak programa son hali verilmiştir.

Pilot uygulama. Deney grubuna uygulanan etkinlikler, deney ve kontrol grubuyla benzer özellikler gösteren, farklı okulda bulunan 60-72 aylık çocukların

sınıfında uygulanmıştır. Bu deneme sürecinin ardından, etkinliklerin çocuklar için uygun etkinlikler oldukları ve sınıflarda uygulanabilir olduğu belirlenmiştir.

Olgunlaşma. Çalışmaya katılan çocuklardaki değişim ve olgunlaşmaya bağlı yaşantılarındaki farklılaşmayı en aza indirmek için çocuklar, benzer sosyo-ekonomik düzeyden ve aynı yaş grubundan (60-72 ay) seçilmiştir. Kontrol grubunun bulunması ve deneklerin yansız atanmasının olgunlaşma tehdidini ortadan kaldırabildiği düşünülmektedir.

Yanlı gruplama. Uygulama süresince okul idareci ve öğretmenlerinin tutumları, çalışma sürecinde önemli faktörlerdendir. Deney ve kontrol grupları belirlenirken öncelikle alt düzey sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullar ziyaret edilerek, birlikte çalışmak isteyen idareci ve öğretmenlerin bulunduğu okullar belirlenmiştir. Bu okullardaki öğretmenlere çalışmanın amacına uygun olarak bağımlı değişkenlere (öz düzenleme becerisi, problem davranış ve sosyal beceriler) yönelik ölçekler verilerek, tüm çocuklar için doldurmaları istenmiş ve bu özellikler bakımından en az puanı alan 2 okul 4 anasınıfı belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun belirlenmesi ise seçkisiz atama ile olmuştur ve grupların atanmasında yanlı grupların bir tehdit oluşturmadığı kanaatine ulaşılmıştır.

DeneySEL uygulama yayılması. Deney grubunda yapılan uygulamalar, araştırmacı tarafından yürütüldüğünden bu uygulamada yapılan etkinlikler kontrol grubuna açıklanmamış ve bu konuda herhangi bir bilgi paylaşımı olmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıfta bulunması ve yapılan etkinlikleri birbirleriyle paylaşma ihtimalleri göz önünde bulundurularak deney ve kontrol grupları aynı sosyo-ekonomik düzey bölgelerindeki farklı okullardan seçilmiştir.

Kontrol grubunun telafi edici (compensatory) rekabeti. John Henry etkisi olarak da bilinen (Gall, Gall & Borg, 2007) kontrol grubunun telafi edici (compensatory) rekabeti; yani kontrol grubunun, deney grubu ile kendilerinin bir yarış içinde olduğunu düşünerek kendi düzeylerinden daha yüksek bir düzeyde performans sergileyebilmesi durumudur. Bu uygulamada kontrol grubu ile deney grubunun ayrı okullarda olması, ayrıca performansa dayalı bir uygulama gerçekleştirilmemesinden dolayı John Henry etkisinden söz edilemez.

Denek kaybı. Araştırmada çalışma grubundaki kişilerin zorunluluktan ya da isteyerek araştırmadan ayrılmaları, diğer gruplar ile denklik özelliklerini değiştirebileceği için grupların denkliklerini bozabilir. Mevcut araştırmada denek kaybı yaşanmadığı için bu durumun iç geçerliğe ve uygulamaya etkisi olmamıştır.

Ayrı ölçme araç ve süreçleri. Deneysel uygulama yapılmadan önce ve sonrasında, deney ve kontrol gruplarındaki bireyleri karşılaştırmak amacıyla yapılan ölçmelerde, farklı araçların kullanılması ve farklı süreçlerin izlenmesi, karşılaştırmaları anlamsız kılabilir. Bu nedenle ön-test son-test uygulamaları için aynı ölçme araçları kullanılmış ve ölçmeler aynı haftalarda yapılmıştır.

Dış geçerlik. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçların evrene genellenebilirlik derecesi, dış geçerlik olarak tanımlanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Araştırmanın sonuçları benzer durum ve ortamlara genellenebiliyorsa araştırmada dış geçerlilik vardır diyebiliriz. Araştırmanın yürütüldüğü ortam ve bağlama göre sosyal olayların değiştiği varsayımından hareketle hiçbir araştırmanın sonucu başka bir duruma genellenemez. Ancak araştırma sonuçları nitel ve nicel verilerle desteklendiğinde benzer ortamlara ve durumlara genellenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada dış geçerliği kuvvetlendirmek adına; araştırma örnekleme, ortamı ve süreçleri başka çalışma gruplarıyla karşılaştırma yapılabilecek, farklı uygulamalara genellenebilecek ve benzer ortamlarda kolaylıkla test edilebilecek şekilde ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Ayrıca Karasar (2008) dış geçerliğin etkilendiği faktörler ölçme-bağımsız değişken etkileşimi, yanlı seçim-bağımsız değişken etkileşimi, deneme tepkisi, bağımsız değişkenlerin etkileşimi olarak tespit etmiştir. Bu bağlamda araştırmanın dış geçerliliğini etkileyen faktörler ve alınan önlemler şunlardır:

Ölçme-bağımsız değişken etkileşimi. Ön testlerin yapılması araştırmanın çalışma grubundaki çocuklar için hatırlatıcı bir rol oynayarak, son test sonuçlarını önemli derecede etkileyebilir. Mevcut çalışmada bağımlı değişkenler için kullanılan 4 ölçekten 3 ü öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Bu ölçekler için bu durum etkili değildir. Ancak uygulamacı tarafından uygulanan öz-değerlendirme ölçeğinde bu durum, gerek deney gerekse kontrol grubu için geçerli bir sorundur. Ön-test uygulamalarının katılımcılar üzerindeki uyarıcı etkisini en aza indirebilmek için ön-test son-test arasında geçen zamanın ön-test uygulamasının unutulmasını sağlayacak yeterli bir süre olmasına dikkat edilmiştir.

Yanlı seçim-bağımsız değişken etkileşimi. Araştırmaya dâhil edilecek grupların seçiminde demografik bilgiler ve ön-test puanlarına göre denklik gözetilmiştir. Deney ve kontrol grupları yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Ancak bu çalışmanın nicel boyutu yarı deneysel çalışma olarak tasarlanmıştır. Yarı deneysel desen çalışmaları, evreni temsil eden katılımcılar seçip daha sonra bu katılımcıları deney ve kontrol gruplarına yansız atama yapma olanağı bulunmayan durumları kapsamaktadır. Bu noktadan hareketle gruplar demografik bilgiler ve ön-test puanlarına göre benzer seçilmiş olmasına rağmen evreni bire bir temsil eden katılımcılar seçilememiştir. Bu nedenle örneklemin evreni temsil yeteneğini tam anlamıyla sağladığından bahsedemeyiz.

Deneme tepkisi. Deney grubunda bulunan çocuklar, deneysel bir işlemin farkında olup normalde göstermeyecekleri bazı tepkiler verebilirler (Hawthorne etkisi). Bu çalışmada deney grubundaki uygulamalar sınıf ortamlarında gerçekleştirilerek farklı bir eğitim aldıkları izlenimi yaratılmamaya çalışılmıştır. Çocukların uygulanan etkinlikleri günlük eğitim akışlarının bir parçası olarak görmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Kontrol grubu ise farklı bir okuldan seçildiği için çocuklarda herhangi bir karşılaştırma ya da farklı bir uygulama yapıldığı düşüncesi oluşturulmamıştır.

Bağımsız değişkenlerin etkileşimi. Araştırmada tek bir bağımsız değişken olan “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı”nın etkililiği incelenmiştir. Bu bağlamda araştırma sonucunun yorumlanmasını güçleştirebilen birden çok bağımsız değişkenin etkileşimi söz konusu değildir.

Nitel boyut için geçerlik ve güvenilirlik. Geçerlik ve güvenilirlik konusunda nitel araştırmalarda niteliği artırabilecek “inandırıcılık”, “aktarılabirlik”, “tutarlık” ve “teyit edilebilirlik” kavramları kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu kavramların temsil ettiği ölçütleri karşılamak amacıyla kullanılan yöntemler aşağıda açıklanmıştır:

İnandırıcılık. İnanırlılığı artırmanın yollarından biri olan uzun süreli etkileşim (prolonged involvement) yapılmıştır. (Holloway & Wheeler, 1996). Uzun süreli etkileşim, nitel çalışmalarda inanırlılığı sağlamanın en iyi yoludur (prolonged engagement). Araştırmacı gözlediği sürecin kendi doğallığına dönmesini sağlamak için gözlem yaptığı ortamda kalma süresini arttırmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Bu çalışmada inanılrlığı sağlamak amacıyla yapılan uzun süreli etkileşim için araştırmacı, uygulama öncesinde sınıfta bulunmuş ayrıca asıl etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce, çocuklarla tanışma etkinlikleri yapılarak uzun süreli etkileşim sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmen görüşmelerinde ise araştırmacı uygulama öncesinde ve sonrasında zaman zaman öğretmenlerle sohbet etmiş ve etkileşimi artırmaya çalışmıştır.

Ayrıca çalışmada veri çeşitlendirilmesine gidilmiş, sınıf içinde uygulanan program sürecinde, çocukların davranışlarında meydana gelen değişiklikleri belirlemek amacıyla katılımcı gözlemler gerçekleştirilmiş, araştırmacı günlükleri tutulmuş ve uygulama sonrasında öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

İnandırıcılık konusunda alınabilecek önlemlerden bir diğeri araştırma hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemlerinde uzman kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesinin istenmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada; öz düzenleme becerilerine yönelik alan yazından yararlanılarak oluşturulan kazanımlar, göstergeler; bu kazanım ve göstergelerin çocuklara kazandırılması amacıyla hazırlanan etkinlikler, verilerin toplanması (öğretmen görüşme sorularının hazırlanması) ve verilerin analizi gibi araştırmanın çeşitli aşamalarında alan uzman görüşleri alınmıştır. Veri analizi basamağında alınan uzman görüşleri; çalışma sonucunda ulaşılan yargıların, yorumların ve önerilerin ham verilere geri gidildiğinde teyit edilip edilmediğine ilişkin bir değerlendirme yapmak amacıyla alınmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). İki farklı araştırmacıya analiz öncesinde belirlenen kategoriler ve ham veriler verilerek, ham verileri kategorilemeleri istenmiştir. Çalışmanın bulgularında araştırmacı ve 3 kodlayıcının mutabık olduğu kategoriler ve ham veriler kullanılmıştır. Buna ek olarak çalışmanın bulgularında kategorilere ilişkin ham verilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Aktarılabirlik. Nitel araştırmalarda bir çalışmadan elde edilen sonuç, benzer katılımcılar ve ortamların olduğu durumlara aktarılabilmesi gerekmektedir (Houser, 2015; Streubert & Carpenter, 2011). Nitel çalışmalar, bireyin durumunu anlamaya odaklanmakta ve genelleme amacı taşımamaktadır. Bununla birlikte çalışmayı okuyanların, sonuçları kendi çalışmalarına uygulayabilmeleri için katılımcıların yaşadıkları deneyimler ayrıntılı tanımlanmalıdır. Bu nedenle aktarılabirliği sağlamak için katılımcıların nasıl seçildiği, özellikleri ve araştırmanın

yapıldığı ortam açıkça belirtilmelidir (Sharts-Hopko, 2002). Mevcut çalışmada aktarılabirliği sağlamak amacıyla örneklem seçiminin nasıl yapıldığı, katılımcıların (çocukların) özellikleri, öğretmen özellikleri ve uygulanan programın işlem basamakları açıkça anlatılmış. Ayrıca yapılan uygulamanın pilot çalışmasında karşılaşılan durumlar, bu durumların nasıl giderildiği ve ana uygulamanın ayrıntılı süreci aktarılmıştır.

Tutarlık. Burada amaç, araştırmacıya dışarıdan bir gözle bakmak ve araştırmacının gerçekleştirdiği araştırma baştan sona tüm etkinliklerinde tutarlı davranıp davranmadığını ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmanın tutarlığı için veriler, araştırmacı tarafından belli aralıklarla iki kez analiz edilmiştir. Ayrıca 2 kodlayıcıya başvurularak kodlama sisteminin güvenilir olup olmadığına bakılmıştır (bkz. İnanırcılık).

Teyit edilebilirlik. Holloway ve Wheeler (1996) bir çalışmada teyit edilebilirlik için şu kriterleri vurgulamışlardır:

- Ham veriler olmalıdır: Mevcut çalışmada araştırmacı tarafından tutulan gözlem formları, araştırmacı günlüğü ve görüşme ses kayıtları ham veriler olarak bulunmaktadır.

- Analiz edilmiş veri: Örneğin, çalışmanın bulguları olmalıdır. Mevcut çalışmada analiz edilmiş veriler bulgularda sunulmuştur.

- Bulguların oluşumu: önemli cümleler, temalar, kodlar ve kategoriler bulunmalıdır. Mevcut çalışmada veriler derinlemesine analiz edilirken, ilgili literatür çerçevesinde kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler ve direkt alıntılara yer verilmiştir.

- Çalışma süreci: kullanılan yöntem, prosedürler ve çalışmanın amacı yer almalıdır. Mevcut çalışmada bu kriterlere yöntem bölümünde ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

- Gerçekleştirilen ölçümlerin geliştirildiği aşamalar: açık uçlu sorular, pilot görüşmeler ve gözlemler anlatılmalıdır. Mevcut çalışmada yapılan pilot çalışma, pilot çalışmadan sonra yapılan değişiklikler, gözlemler ve gözlemlerde tutulan gözlem formu, araştırmacı günlüğü ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca alıntılar çalışmanın onaylanabilirliğini kanıtlamak için son derece önemlidir. Bu noktadan hareketle bulgular, araştırmacının kendi görüşleri yerine katılımcıların ifadelerini

içermelidir (Lincoln & Guba, 1985). Mevcut çalışmada öğretmenlerin kendi ifadeleri ile gözlemler ve araştırmacı notlarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Sosyal geçerlilik. Sosyal geçerlik, araştırmaya katılan bireyler açısından araştırmmanın amaçlarının sosyal açıdan anlamlı ya da önemli olduğunun, kullanılan yöntemlerin uygun olduğunun ve araştırmmanın önemli etkileri olduğunun belirlenmesi anlamına gelmektedir (Fawcett, 1991). Sosyal geçerliği belirlemek için başvurulan yollardan biri de müdahale ile ilgili kişilerin görüşlerini almak ve memnuniyetlerini belirlemektir (Tekin-İftar, 2012). Bu çalışmada sosyal geçerliliği belirlemek için öğretmenler, aileler ve okul müdürü ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde öğretmenler, programın çocukların davranışlarında anlamlı değişiklikler meydana getirdiğini ve bu programın kendi sınıflarında uygulanmasından memnuniyet duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca programda dikkat becerilerinin, duygularını ifade etme, davranışlarını kontrol etme ve isteklerini erteleme becerilerinin çocuklara öğretilmesinin gerekliliği üstünde duran öğretmenler programı bu açılardan beğendiklerini belirtmişlerdir.

Benzer bir şekilde eğitime katılan çocukların aileleri, uygulama sonunda yapılan görüşmeler sonucunda programdan memnun kaldıklarını, çocuklarının arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde ve evdeki davranışlarında değişimler olduğunu söylemişlerdir. Bununla birlikte aileler, programın birinci dönem uygulanmasının daha iyi olacağını belirtmişlerdir.

Program memnuniyeti konusunda öğretmen ve ailelerin belirtmiş oldukları memnuniyet durumunun okul idaresi ve okul çevresine yansması olup olmadığını da görmek amacıyla okul müdürü ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Okul müdürüne ana sınıflarında gerçekleştirilen uygulama hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Okul müdürünün sorulara verdiği yanıtlar incelendiğinde, müdürün eğitim programını öğretmenlerden gelen dönütler doğrultusunda etkili bulduğu görülmüştür. Okul müdürü, "...Hocam, öncelikle bizimle çalıştığınız için çok teşekkür ederiz. Öğretmenlerimizle zaman zaman görüşmeler yaptım. Yapılan uygulamanın çok verimli geçtiğini, çocukların davranışlarında önemli değişimler olduğunu söylediler. Bu durum bizleri çok mutlu etti..." demiştir. Ayrıca okul müdürü, "... okulumuzun bulunduğu bölge ve ailelerin profilleri açısından bakıldığında, çocuklar açısından bu

programın bizim okulumuzda uygulanması bizim için çok değerli...” şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, öncelikli olarak ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler sunulacaktır. Daha sonra ise araştırmanın temel amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 9

Öz Düzenlemenin Ölçeği'ne İlişkin Betimsel İstatistikler

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test
N	26	26	26	26
Ortalama	24,50	44,77	25,04	25,92
Ortanca	48,24	45,00	27,00	27,00
Varyans	6,95	3,55	36,27	27,35
Standart Sapma	12,00	1,88	6,02	5,23
Çarpıklık	,53	-,22	-,564	-,21
Basıklık	,89	-,79	-,780	-,69

Tablo 10

*Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Problem Davranış Ölçeği'ne ilişkin
Betimsel İstatistikler*

Ölçek		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test
Genel	N	26	26	26	26
	Ortalama	64,58	38,77	61,08	60,81
	Ortanca	65,50	40,00	61,00	60,00
	Varyans	100,09	50,02	49,67	71,52
	Standart Sapma	10,00	7,07	7,05	8,46
	Çarpıklık	-,26	-,23	-,39	,22
	Basıklık	-,60	-,46	-,70	-,98
Dışa Yönelim	N	26	26	26	26
	Ortalama	38,92	22,96	35,96	39,12
	Ortanca	39,00	24,00	36,50	39,50
	Varyans	56,31	20,44	74,44	54,19
	Standart Sapma	7,50	4,52	8,63	7,36
	Çarpıklık	-,89	-,15	,00	-,05
	Basıklık	,72	-,91	-,66	-,49
İçe Yönelim	N	26	26	26	26
	Ortalama	12,04	7,62	9,81	10,46
	Ortanca	11,00	8,00	10,00	10,00
	Varyans	6,28	5,85	12,64	14,02
	Standart Sapma	2,51	2,42	3,56	3,74
	Çarpıklık	,53	1,50	-,18	-,13
	Basıklık	-,59	4,56	-1,32	-,77
Antisosyal	N	26	26	26	26
	Ortalama	6,00	3,65	3,54	4,62
	Ortanca	6,00	3,00	3,00	4,00
	Varyans	4,08	,72	,82	3,77
	Standart Sapma	2,02	,85	,90	1,94
	Çarpıklık	,66	1,19	1,46	1,66
	Basıklık	-,19	,86	,90	3,45
Ben Merkezcilik	N	26	26	26	26
	Ortalama	7,81	4,54	5,85	6,61
	Ortanca	8,00	4,00	6,00	7,00
	Varyans	1,92	2,02	2,46	3,44
	Standart Sapma	1,39	1,42	1,57	1,85
	Çarpıklık	,86	,28	-,60	-,56
	Basıklık	2,49	-1,44	-,09	,07

Tablo 11

Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Sosyal Davranış Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Deney Grubu		Kontrol Grubu		
	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test	
Genel	N	26	26	26	26
	Ortalama	62,54	84,77	64,00	72,85
	Ortanca	61,00	86,50	64,00	73,00
	Varyans	69,70	44,67	50,72	49,42
	Standart Sapma	8,35	6,68	7,12	7,03
	Çarpıklık	,17	-,70	-,33	,07
	Basıklık	-1,23	-,53	-,63	-,62
Sosyal İşbirliği	N	26	26	26	26
	Ortalama	32,08	40,88	34,88	36,15
	Ortanca	32,50	42,00	35,00	35,00
	Varyans	33,39	12,91	14,59	21,34
	Standart Sapma	5,83	3,59	3,82	4,62
	Çarpıklık	,56	-,86	,41	-,18
	Basıklık	-,47	-,53	,02	-,73
Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul	N	26	26	26	26
	Ortalama	20,81	29,19	22,54	24,31
	Ortanca	20,00	30,00	22,00	25,00
	Varyans	11,44	8,32	10,66	11,74
	Standart Sapma	3,38	2,88	3,26	3,43
	Çarpıklık	,61	-,62	,49	-,04
	Basıklık	-,35	-,93	-,84	-1,10
Sosyal Etkileşim	N	26	26	26	26
	Ortalama	9,69	14,69	11,19	12,38
	Ortanca	10,50	15,00	11,00	12,00
	Varyans	6,38	2,22	5,68	4,65
	Standart Sapma	2,53	1,49	2,38	2,16
	Çarpıklık	-,85	-,68	,18	-,21
	Basıklık	,07	-1,06	-,26	-,39

Deney ve Kontrol Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Öncesi ve Sonrasında Öz Düzenleme Becerileri, Problem Davranışları ve Sosyal Beceri Puanlarının İncelenmesi

Deney ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri, problem davranışları ve sosyal beceri ön-test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Öz düzenleme, Problem Davranış ve Sosyal Beceri Ön-test Puanlarının Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçek Adları	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p<
“Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”	Deney	26	88,12	18,78	50	-1,00	,08
	Kontrol	26	92,73	14,23			
“Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Problem Davranış Ölçeği”	Deney	26	62,54	10,00	50	-,68	,17
	Kontrol	26	64,00	7,05			
“Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Sosyal Beceri Ölçeği”	Deney	26	64,58	8,35	50	1,46	,06
	Kontrol	26	61,08	7,12			

*p<.017

Bağımsız örneklem için t-testi tablosu incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların öz düzenleme becerileri ($t_{(50)} = -1,00, p=,08>,017$), problem davranışları ($t_{(50)} = -,68, p=,17>,017$) ve sosyal becerileri ön-test puanları ($t_{(50)} = 1,46, p=,06>,017$) arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının, ölçülen beceriler açısından müdahaleye başlamadan önce benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

“Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” uygulandıktan sonra uygulamaya katılan (deney grubu) ve katılmayan (kontrol grubu) çocukların öz düzenleme, problem davranış ve sosyal beceriler puanları arasındaki anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla MANOVA analizi yapılmıştır.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Öz düzenleme, Problem Davranış ve Sosyal Beceri Son-Test Puanlarına göre MANOVA sonuçları

Ölçekler	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	p	Etki büyüklüğü
"Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği"	Deney	26	146,23	11,51	1-50	102,26	,00*	,67
	Kontrol	26	107,08	16,04	1-50			
"Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Problem Davranış Ölçeği"	Deney	26	38,77	7,07	1-50	103,90	,00*	,68
	Kontrol	26	60,81	8,46	1-50			
"Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Sosyal Beceri Ölçeği"	Deney	26	84,77	6,68	1-50	39,29	,00*	,44
	Kontrol	26	72,85	7,03	1-50			

*p<.001

Yapılan MANOVA analizi sonucunda birleşik bağımlı değişken bağlamında deney grubu ve kontrol grubu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F_{(3-48)}= 43,13$, $p=,000<,001$; Wilks' Lambda= 0,27, $\eta^2=0,73$). Etki büyüklüğünün 0,73 olması "Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı"nın çocukların öz düzenleme, problem davranış ve sosyal becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğunu göstermektedir.

Tablo 13'te görüldüğü gibi bağımlı değişkenlerin sonuçları ayrı ayrı ele alındığında .017 Bonferroni ayarlanmış alfa düzeyi kullanılarak, deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri kapsamında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F_{(1-50)}= 102,26$, $p=,000<,001$, $\eta^2=0,67$). Puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunun ($\bar{x}=146,23$, $Ss= 11,51$) kontrol grubuna ($\bar{x}=107,08$, $Ss= 16,04$) göre daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca etki büyüklüğü incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenlemelerine ilişkin puanlardan elde edilen varyansların yaklaşık %67'sinin açıkladığını göstermektedir.

Yine deney ve kontrol grubundaki çocukların problem davranışlarına ilişkin puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{(1-50)}=103,90$, $p=00<,001$, $\eta^2=0,68$). Puan ortalamaları incelendiğinde deney grubundaki

çocukların ($\bar{x}=38,77$, $Ss=7,07$) kontrol grubundaki çocuklara ($\bar{x}=60,81$, $Ss=8,46$) göre daha az problem davranışlara sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca etki büyüklüğü incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların problem davranışlarına ilişkin puanlardan elde edilen varyansların yaklaşık %68'inin açıkladığını göstermektedir.

Sosyal beceri puan ortalamaları açısından bakıldığında ise, yine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F_{(1-50)}=1,84$, $p=.00<.001$, $\eta^2=0,44$). Puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu çocukların ($\bar{x}=84,77$, $Ss=6,68$) kontrol grubundaki çocuklara ($\bar{x}=72,85$, $Ss=7,03$) göre daha yüksek sosyal becerilere sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca etki büyüklüğü incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal becerilerine ilişkin puanlardan elde edilen varyansların yaklaşık %44'ünün açıkladığını göstermektedir.

“Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” uygulamalarına katılan (deney grubu) ve katılmayan (kontrol grubu) çocukların öz düzenleme, problem davranış ve sosyal becerileri karşılaştırıldığında; söz konusu programın, çocukların en fazla öz düzenleme ve problem davranışlarında etkili olduğu daha sonra ise sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Deney Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Öncesi ve Sonrası Öz Düzenleme Becerileri, Problem Davranışları ve Sosyal Beceri Ön-test ve Son-test Puanlarının İncelenmesi

Deney grubunda yer alan çocukların ön-test son-test öz düzenleme puanları, problem davranışları ve sosyal becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek için bağımlı örneklem için t-testi analizi yapılmıştır. Aynı gruplar üzerinde gerçekleştirilen birden çok karşılaştırmada, şans eseri anlamlı sonuç bulma olasılığını azaltmak ve 1.tip hatayı kontrol etmek için daha sıkı bir alfa düzeyi belirlemek amacıyla Bonferroni uyarlaması yapılmıştır (Akbulut, 2010). Çalışmada belirlenen alfa düzeyi (.05) bağımlı değişken sayısına bölünerek ($.05 / 3 = .017$) elde edilen ,017 değeri, kritik alfa değeri olarak kabul edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14

Deney Grubunun Öz Düzenleme, Problem Davranış ve Sosyal Beceri Ön-test – Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem için t Testi Sonuçları

Kullanılan Ölçek	Ölçüm zamanı	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p<	Etki Büyüklüğü
“Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”	Ön-test	26	88,12	18,78	25	-12,28	,00*	,86
	Son-test	26	146,23	11,51				
“Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Problem Davranış Ölçeği”	Ön-test	26	64,58	10,00	25	-10,55	,00*	,82
	Son-test	26	38,77	7,07				
“Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Sosyal Beceri Ölçeği”	Ön-test	26	62,54	8,35	25	-11,66	,00*	,85
	Son-test	26	84,77	6,68				

*p<,001

Deney grubundaki çocukların öz düzenleme ($t_{(26)} = -12,28$, $p=,00<,001$), problem davranış ($t_{(26)} = -10,55$, $p=,00<,001$) ve sosyal beceri ($t_{(26)} = -11,66$, $p=,00<,001$) puanları ön-test ve son-test ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmektedir. Öz düzenleme becerilerine ilişkin ön-test ($\bar{x}=88,12$, $Ss=18,78$) ve son-test ($\bar{x}=146,23$, $Ss=11,51$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış meydana gelmiştir. Elde edilen etki büyüklüğü incelendiğinde ($,86$) uygulanan programın öz düzenleme becerilerinin gelişimi üzerinde yüksek düzeyde etki büyüklüğüne sahiptir. Deney grubu çocukların problem davranışlarına ilişkin ön-test ($\bar{x}=64,58$, $Ss=10,00$) ve son-test ($\bar{x}= 38,77$, $Ss=7,07$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir azalma meydana gelmiştir. Elde edilen etki büyüklüğü incelendiğinde ($,82$) uygulanan programın problem davranışların azalmasında yüksek düzeyde etki büyüklüğüne sahiptir. Deney grubu çocukların sosyal beceri ön-test ($\bar{x}= 62,54$, $Ss=8,35$) ve son-test ($\bar{x}=84,77$, $Ss=6,68$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış meydana gelmiştir. Elde edilen etki büyüklüğü incelendiğinde ($,85$) uygulanan programın sosyal becerilerin gelişimi üzerinde yüksek düzeyde etki büyüklüğüne sahiptir.

Kontrol Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Öncesi ve Sonrası Öz Düzenleme Becerileri, Problem Davranışları ve Sosyal Beceri Ön-test ve Son-test Puanları Farklarının İncelenmesi

Kontrol grubunda yer alan çocukların ön-test son-test öz düzenleme puanları, problem davranışları ve sosyal becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek için bağımlı örneklem için t-testi analizi yapılmıştır. Aynı gruplar üzerinde gerçekleştirilen birden çok karşılaştırmada, şans eseri anlamlı sonuç bulma olasılığını azaltmak ve 1.tip hatayı kontrol etmek için daha sıkı bir alfa düzeyi belirlemek amacıyla Bonferroni uyarlaması yapılmıştır (Akbulut, 2010). Çalışmada belirlenen alfa düzeyi (,05) bağımlı değişken sayısına bölünerek (,05/3 = ,017) elde edilen ,017 değeri, kritik alfa değeri olarak kabul edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15

Kontrol Grubunun Ön-test –Son-test Öz Düzenleme, Problem Davranış ve Sosyal Beceri Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem için t Testi Sonuçları

Kullanılan Ölçek	Ölçüm zamanı	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p<	Etki Büyüklüğü
“Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”	Ön-test	26	92,73	14,23	25	-3,84	,00*	,37
	Son-test	26	107,08	16,04				
“Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Problem Davranış Ölçeği”	Ön-test	26	61,08	7,05	25	,20	,84	
	Son-test	26	60,81	8,46				
“Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği: Sosyal Beceri Ölçeği”	Ön-test	26	64,00	7,12	25	-5,68	,00*	,55
	Son-test	26	72,85	7,03				

*p< ,001

Kontrol grubundaki çocukların ön-test son-test öz düzenleme ($t_{(26)} = -3,84$, $p=,00< ,001$, $\eta^2=,37$) ve sosyal beceri ($t_{(26)} = -5,68$, $p=,00< ,001$, $\eta^2=,55$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Puan ortalamaları incelendiğinde öz düzenleme ön-test ($\bar{x}= 97,73$, $Ss=14,23$) ve son-test ($\bar{x}= 107,08$, $Ss= 16,04$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış meydana gelmiştir. Kontrol grubundaki çocukların problem davranışlarına ($t_{(26)} = ,20$, $p=,84 > ,001$) ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde ise ön-test son-test arasında anlamlı

düzeyde bir farklılık görülmemektedir. Çalışmanın kontrol grubu ön-test son-test etki büyüklükleri incelendiğinde öz düzenleme becerileri için düşük, sosyal beceriler için ise orta derecede bir etki büyüklüğü görülmektedir.

Deney ve Kontrol Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Sonrasında Dışa Yönelim, İçe Yönelim, Anti Sosyal Davranışlar ve Benmerkezcilik Son Test Puanlarının İncelenmesi

Deney ve kontrol grubundaki çocukların, problem davranış ölçeğinin alt boyutları olan dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal davranışlar ve benmerkezcilik davranışları son-test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Aynı gruplar üzerinde gerçekleştirilen birden çok karşılaştırmada, şans eseri anlamlı sonuç bulma olasılığını azaltmak ve 1.tip hatayı kontrol etmek için daha sıkı bir alfa düzeyi belirlemek amacıyla Bonferroni uyarlaması yapılmıştır (Akbulut, 2010). Çalışmada belirlenen alfa düzeyi (.05) bağımlı değişken sayısına bölünerek (.05 / 4 = .013) elde edilen ,013 değeri, kritik alfa değeri olarak kabul edilmiştir. Analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Dışa Yönelim, İçe Yönelim, Anti Sosyal Davranışlar ve Benmerkezcilik Davranışları Son-test Puanlarının Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p<	Eta kare
Dışa Yönelim	Deney	26	22,96	4,52	50	-9,54	,00	,65
	Kontrol	26	39,12	7,36				
İçe Yönelim	Deney	26	7,62	2,42	50	-3,26	,00	,18
	Kontrol	26	10,46	3,74				
Antisosyal Davranışlar	Deney	26	3,65	,85	50	-2,32	,02	
	Kontrol	26	4,62	1,94				
Ben merkezlik	Deney	26	4,54	1,42	50	-4,53	,00	,29
	Kontrol	26	6,62	1,86				

*p<.013

Bağımsız örneklem için t-testi tablosu incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların dışa yönelim ($t_{(50)} = -9,54, p=,00>.013$), içe yönelim ($t_{(50)} =$

-3,26, $p=,00>,013$) ve ben merkezilik ($t_{(50)} = -4,53, p=,00>.013$) alt boyutlarında son-test puanlarında deney grubu lehine anlamlı fark görülürken; antisosyal davranışlar ($t_{(50)}=-2,32, p=,00>.013$) alt boyutu son-test puanlarında anlamlı farklılık görülmemektedir. Ayrıca içe yönelim ve benmerkezcilik alt boyutlarında orta derecede etki büyüklüğü görülürken, dışa yönelim alt boyutunda büyük etki büyüklüğü görülmektedir

Deney Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Sonrasında Dışa Yönelim, İçe Yönelim, Anti Sosyal Davranışlar ve Benmerkezcilik Ön-test ve Son-test Puanlarının İncelenmesi

Deney grubunda yer alan çocukların ön-test – son-test dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal davranışlar ve benmerkezci davranışları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek ve bağımlı örneklem için t testi analizi yapılmıştır. Aynı gruplar üzerinde gerçekleştirilen birden çok karşılaştırmada, şans eseri anlamlı sonuç bulma olasılığını azaltmak ve 1.tip hatayı kontrol etmek için daha sıkı bir alfa düzeyi belirlemek amacıyla Bonferroni uyarlaması yapılmıştır (Akbulut, 2010). Çalışmada belirlenen alfa düzeyi ($,05$) bağımlı değişken sayısına bölünerek ($,05/4 = ,013$) elde edilen $,013$ değeri, kritik alfa değeri olarak kabul edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Deney Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Sonrasında Dışa Yönelim, İçe Yönelim, Anti Sosyal Davranışlar ve Benmerkezcilik Ön-test ve Son-test Bağımlı Örneklem için t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ölçüm zamanı	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p<	Eta Kare
Dışa Yönelim	Ön-test	26	38,92	7,50	25	9,99	,00*	,67
	Son-test	26	22,96	4,52				
İçe Yönelim	Ön-test	26	12,04	2,51	25	7,70	,00	,54
	Son-test	26	7,62	2,42				
Antisosyal Davranışlar	Ön-test	26	6,00	2,02	25	5,93	,00*	,41
	Son-test	26	3,65	,85				
Ben merkezlik	Ön-test	26	7,81	1,39	25	8,05	,00*	,56
	Son-test	26	4,54	1,42				

*p< ,013

Deney grubundaki çocukların ön-test son-test dışa yönelim ($t_{(25)} = 9,99$, $p=,00< ,001$, $\eta^2=,67$), içe yönelim ($t_{(25)} = 7,70$, $p=,00< ,001$, $\eta^2=,54$), anti sosyal davranışlar ($t_{(25)} = 5,93$, $p=,00< ,001$, $\eta^2=,41$) ve ben merkezlik ($t_{(25)} = 8,05$, $p=,00< ,001$, $\eta^2=,56$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Puan ortalamaları incelendiğinde ön-test son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş meydana gelmiştir. Etki büyüklükleri incelendiğinde ise çalışmanın deney grubu ön-test son-test etki büyüklükleri incelendiğinde ise orta derecede bir etki büyüklüğü görülmektedir.

Kontrol Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Sonrasında Dışa Yönelim, İçe Yönelim, Anti Sosyal Davranışlar ve Benmerkezcilik Ön-test ve Son-test Puanlarının İncelenmesi

Kontrol grubunda yer alan çocukların ön-test – son-test dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal davranışlar ve benmerkezci davranışları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek için bağımlı örneklem için t testi analizi yapılmıştır. Aynı gruplar üzerinde gerçekleştirilen birden çok karşılaştırmada, şans eseri anlamlı sonuç bulma olasılığını azaltmak ve 1.tip hatayı kontrol etmek için daha sıkı bir alfa

düzeyi belirlemek amacıyla Bonferroni uyarlaması yapılmıştır (Akbulut, 2010). Çalışmada belirlenen alfa düzeyi (,05) bağımlı değişken sayısına bölünerek (,05/4 = ,013) elde edilen ,013 değeri, kritik alfa değeri olarak kabul edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Kontrol Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Sonrasında Dışa Yönelim, İçe Yönelim, Anti Sosyal Davranışlar ve Benmerkezcilik Ön-test ve Son-test Bağımlı Örneklem için t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ölçüm zamanı	N	\bar{x}	SS	Sd	T	p<	Eta Kare
Dışa Yönelim	Ön-test	26	35,96	8,63	25	-3,66	,00*	,21
	Son-test	26	39,12	7,36				
İçe Yönelim	Ön-test	26	9,81	3,56	25	-1,46	,16	
	Son-test	26	10,46	3,74				
Antisosyal Davranışlar	Ön-test	26	3,54	,90	25	-2,86	,01	
	Son-test	26	4,62	1,94				
Benmerkezcilik	Ön-test	26	5,85	1,57	25	-3,80	,00*	,22
	Son-test	26	6,62	1,86				

*p< ,013

Kontrol grubundaki çocukların ön-test son-test dışa yönelim ($t_{(25)} = -3,66$, $p=,00< ,001$, $\eta^2=,21$) ve benmerkezcilik ($t_{(25)} = -3,80$, $p=,00< ,001$, $\eta^2=,22$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülürken; içe yönelim ve anti sosyal davranışlar puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Etki büyüklükleri incelendiğinde ise çalışmanın kontrol grubu dışa yönelim ve benmerkezcilik ön-test son-test etki büyüklükleri incelendiğinde ise küçük derecede bir etki büyüklüğü görülmektedir.

Deney ve Kontrol Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Sonrasında Sosyal İşbirliği, Sosyal Bağımsızlık Ve Sosyal Kabul Ve Sosyal Etkileşim Becerileri Son Test Puanlarının İncelenmesi

Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri ölçeğinin alt boyutları olan sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul ve sosyal etkileşim becerileri son-test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Aynı gruplar üzerinde gerçekleştirilen birden çok karşılaştırmada, şans eseri anlamlı sonuç bulma olasılığını azaltmak ve 1.tip hatayı kontrol etmek için daha sıkı bir alfa düzeyi belirlemek amacıyla Bonferroni uyarlaması yapılmıştır (Akbulut, 2010). Çalışmada belirlenen alfa düzeyi (.05) bağımlı değişken sayısına bölünerek ($.05 / 3 = .017$) elde edilen ,017 değeri, kritik alfa değeri olarak kabul edilmiştir. Analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubu Sosyal İşbirliği, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul ve Sosyal Etkileşim Becerileri Son-test Puanlarının Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p<	Eta kare
Sosyal İşbirliği	Deney	26	40,88	3,59	50	4,12	,00	,25
	Kontrol	26	36,15	4,62				
Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul	Deney	26	29,19	2,88	50	5,56	,00	,38
	Kontrol	26	24,31	3,43				
Sosyal Etkileşim	Deney	26	14,69	1,49	50	4,49	,02	,29
	Kontrol	26	12,38	2,16				

*p<.017

Bağımsız örneklem için t-testi tablosu incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların sosyal işbirliği ($t_{(50)} = 4,12, p=,00>.017$), sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul ($t_{(50)} = 5,56, p=,00>.017$) ve sosyal etkileşim becerileri ($t_{(50)} = 4,49, p=,00>.017$) alt boyutlarında son-test puanlarında deney grubu lehine anlamlı fark görülmektedir. Etki büyüklükleri incelendiğinde ise sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul ve sosyal etkileşim becerilerinde orta derecede etki büyüklüğü görülmektedir.

Deney Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Sonrasında Sosyal İşbirliği, Sosyal Bağımsızlık Ve Sosyal Kabul Ve Sosyal Etkileşim Becerileri Ön-test ve Son-test Puanlarının İncelenmesi

Deney grubunda yer alan çocukların ön-test son-test sosyal beceri ölçeğinin alt boyutları olan sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul ve sosyal etkileşim becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek ve bağımlı örneklem için t testi analizi yapılmıştır. Aynı gruplar üzerinde gerçekleştirilen birden çok karşılaştırmada, şans eseri anlamlı sonuç bulma olasılığını azaltmak ve 1.tip hatayı kontrol etmek için daha sıkı bir alfa düzeyi belirlemek amacıyla Bonferroni uyarlaması yapılmıştır (Akbulut, 2010). Çalışmada belirlenen alfa düzeyi ($,05$) bağımlı değişken sayısına bölünerek ($,05/3 = ,017$) elde edilen $,017$ değeri, kritik alfa değeri olarak kabul edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Deney Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Sonrasında Grubu Sosyal İşbirliği, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul ve Sosyal Etkileşim Becerileri Ön-test – Son-test Bağımlı Örneklem için t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ölçüm zamanı	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p<	Eta Kare
Sosyal İşbirliği	Ön-test	26	32,08	5,83	25	-7,90	,00*	,56
	Son-test	26	40,88	3,59				
Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul	Ön-test	26	20,81	3,38	25	-	,00*	,73
	Son-test	26	29,19	2,88		11,59		
Sosyal Etkileşim	Ön-test	26	9,69	2,53	25	-9,72	,00*	,65
	Son-test	26	14,69	1,49				

*p< ,017

Deney grubundaki çocukların ön-test son-test olan sosyal işbirliği ($t_{(25)} = -7,90$, $p=,00< ,001$, $\eta^2=,56$), sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul ($t_{(25)} = -11,59$, $p=,00< ,017$, $\eta^2=,73$) ve sosyal etkileşim ($t_{(25)} = -9,72$, $p=,00< ,017$, $\eta^2=,65$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Puan ortalamaları incelendiğinde ön-test son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış

meydana gelmiştir. Etki büyüklükleri incelendiğinde ise deney grubu ön-test son-test etki büyüklükleri incelendiğinde ise orta derecede bir etki büyüklüğü görülmektedir.

Kontrol Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Sonrasında Sosyal İşbirliği, Sosyal Bağımsızlık Ve Sosyal Kabul Ve Sosyal Etkileşim Becerileri Ön-test ve Son-test Puanlarının İncelenmesi

Deney grubunda yer alan çocukların ön-test son-test sosyal beceri ölçeğinin alt boyutları olan sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul ve sosyal etkileşim becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek ve bağımlı örneklem için t testi analizi yapılmıştır. Aynı gruplar üzerinde gerçekleştirilen birden çok karşılaştırmada, şans eseri anlamlı sonuç bulma olasılığını azaltmak ve 1.tip hatayı kontrol etmek için daha sıkı bir alfa düzeyi belirlemek amacıyla Bonferroni uyarlaması yapılmıştır (Akbulut, 2010). Çalışmada belirlenen alfa düzeyi (,05) bağımlı değişken sayısına bölünerek (,05/3 = ,017) elde edilen ,017 değeri, kritik alfa değeri olarak kabul edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Kontrol Grubu Çocukların “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” Sonrasında Grubu Sosyal İşbirliği, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul ve Sosyal Etkileşim Becerileri Ön-test – Son-test Bağımlı Örneklem için t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ölçüm zamanı	N	\bar{x}	SS	Sd	T	p<	Eta Kare
Sosyal İşbirliği	Ön-test	26	34,88	3,82	25	-1,72	,10	
	Son-test	26	36,15	4,62				
Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul	Ön-test	26	22,54	3,26	25	-3,08	,00*	,16
	Son-test	26	24,31	3,43				
Sosyal Etkileşim	Ön-test	26	11,19	2,38	25	-3,36	,00*	,18
	Son-test	26	12,38	2,16				

*p< ,017

Kontrol grubundaki çocukların sosyal işbirliği ($t_{(25)} = -1,72, p=,00 < ,017$) becerilerinde program öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık görülmezken; sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul ($t_{(25)} = -3,08, p=,00 < ,017, \eta^2=,16$) ve sosyal etkileşim ($t_{(25)} = -3,36, p=,00 < ,018, \eta^2=,18$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık görülmektedir. Puan ortalamaları incelendiğinde ön-test son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış meydana gelmiştir. Etki büyüklükleri incelendiğinde ise deney grubu ön-test son-test etki büyüklükleri incelendiğinde ise düşük derecede bir etki büyüklüğü görülmektedir.

Uygulanan Programın Deney Grubundaki Çocukların Öz düzenlemelerine, Problem Davranışlarına ve Sosyal Becerilerine İlişkin Sınıf İçi Davranışlarına Etkileri

Uygulanan programın uygulama sürecinde ve sonrasında çocukların öz düzenlemeleri, problem davranışları ve sosyal becerilerine yönelik sınıf içi davranışlarına etkilerini belirlemek amacıyla uygulamalar sırasında sınıf gözlemleri yapılmış, araştırmacı günlükleri ve öğretmen görüşmelerinden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerin sonuçları öz düzenleme becerilerine yönelik etkileri, problem davranışlara yönelik etkileri ve sosyal becerilere yönelik sınıf içi etkileri başlıklarında sunulmuştur.

Öz düzenleme becerilerine ilişkin sınıf içi etkileri. Yapılan analizler sonucunda çocukların öz düzenleme becerilerine yönelik oluşturulan; dikkat düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme kategorilerinde belirlenen temalara ilişkin kodlar bulunmuştur. Dikkat düzenleme alt boyutunda; odaklanma, dikkatini sürdürme ve dikkatini yönlendirebilme temalarına ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Bu bulgulara ilişkin veri kaynakları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Dikkat Düzenleme Becerilerine İlişkin Veri Kaynakları

Kategori	Tema	Veri kaynağı
Dikkat Düzenleme	Odaklanma	Öğretmen görüşmeleri
	Dikkatini sürdürme	Öğretmen görüşmeleri Araştırmacı günlüğü
	Odağını/dikkatini diğer uyarılar arasında yönlendirme	Öğretmen görüşmeleri Araştırmacı günlüğü
	Dikkat dağıtıcı unsurları görmezden gelme	Öğretmen görüşmeleri Araştırmacı günlüğü

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde çocukların dikkat düzenleme becerilerine yönelik sınıf içi davranışlarında gözle görülür bir değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşleri incelendiğinde; dikkat düzenleme

becerilerine ilişkin alan yazından taranarak çıkarılan odaklanma, dikkati sürdürme, odağını diğer uyanlar arasında yönlendirebilme ve dikkat dağıtıcı unsurları görmezden gelme temalarında, öğretmenlerin görüş bildirdikleri görülmektedir. Örneğin Ö1'in odaklanma ve dikkatlerini sürdürmede meydana gelen değişim ile ilgili düşüncesini, "... daha uzun süre odaklanarak işini yapma var. Dün bütünleştirilmiş etkinliğimiz vardı. Yaklaşık 1 saat 20 dk. Dikkatleri hiç dağılmadan sürdürdüler. ..." olarak belirtirken; çocukların odaklarını diğer uyanlar arasında yönlendirmeleri konusunda "Bir de sene başından beri bir eşyamızı ya da oyuncağımızı bir yerlere götürüp koyup unutuyorduk. O unutkanlıklar geçmeye başladı. Bunu Özlem ve Ahmet'te görmek mümkün. Bir de terliklerini bazı çocuklarda sürekli ters giyinme vardı. Artık o da yok. Bunların hepsinin dikkatsizlikten olduğunu düşünüyorum. Dikkatleri arttıkça bu davranışları kaybıldı. Aynı anda farklı durumlara odaklanmaya başladı..." şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür.

Ö2 ise çocuklarla odaklanmaya ilişkin yapılan etkinliklerde, odaklanmalarında gözle görülür bir değişim olduğunu söylemiş, "Dikkatlerinin arttığını söyleyebilirim..." şeklinde görüş belirtirken; dikkatini sürdürmeye ilişkin ise "...dikkatlerinin daha uzun süre devam ettiğinin farkettim..." ve "Ama mesela Furkan bizim için yani özellikle oyunlar döneminde (uygulanan etkinlikler) eskiden daha çabuk pes ediyordu. Şimdi daha uzun süre konsantre olduğunu sonuna kadar ilerlediğini fark ettim." şeklinde görüş belirtmiştir. Bununla birlikte Ö2 ile yapılan görüşmeler incelendiğinde çocukların dikkat dağıtıcı unsurları görmezden gelme becerilerindeki değişimlere ilişkin öğretmen atıfları "Bugün yeni oyuncaklar olmasa çok çok daha iyilerdi. Yeni oyuncaklar olmasına rağmen çocuklar onlarla oynamak istiyorlar. Tüm oyuncaklar hareketli ses çıkarıyor. Buna rağmen özel bi durumu olan Ömer dışındaki tüm çocuklar etkinlikle ilgilendi. Ömer'i de sadece 3 kere uyardım. 3 ay önce olsa biz bu çocuklarla değil aynı gün bir hafta boyunca etkinlik yapamazdık" şeklindedir.

Bununla birlikte araştırmacı günlüğü bütüncül olarak okunduğunda, süreç içinde çocukların dikkat düzenleme becerilerine yönelik artışlar dikkati çekmektedir. Ayrıca araştırmacı günlüklerinde çocukların dikkatini sürdürme, odağını/dikkatini diğer uyanlar arasında yönlendirme ve dikkat dağıtıcı unsurları görmezden gelme

temalarına ilişkin bulgular, öğretmen görüşlerinde de çıkan bu temaları destekler niteliktedir.

Araştırmacı günlükleri incelendiğinde araştırmacı; baştaki etkinliklerde, örneğin 3. ve 5. Etkinliklerde “...çocukların dikkatleri çok çabuk dağılıyor. Dikkatlerini toplamak zor, sürdürmek daha da zor. En ufak sınıf içi hareketliliğinde (öğretmenin yer değiştirmesinde bile) çocukların hemen dikkatleri dağılıp öğretmenle ilgileniyorlar...” ve “...etkinliklerin süresi beklediğimden kısa sürüyor”, “Çok eğlenmemize rağmen hemen sıkılıp çevreleriyle ilgilenmeye başlıyorlar. Süre: 30dk...” şeklinde ifadeler yer alırken, etkinlikler ilerledikçe günlüklerde çocukların dikkat becerilerinde ve sürelerinde artma olduğuna dair bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin araştırmacınının 12. Etkinlikte, çocukların dikkat dağıtıcı unsurları görmezden gelme becerilerindeki artışa yönelik olarak “...bugün sınıfa başka bir öğretmen geldi. ‘Eyvah, çocuklar dağılacak ve toplayamayacağım!’ diye çok korktum. Ama çocuklar anlık olarak gelen kişiye bakıp oyunla ilgilenmeye devam ettiler...” yazdıkları dikkat çekmektedir. Ayrıca çocukların odaklanma ve dikkatini sürdürme becerilerine yönelik araştırmacı günlüğünde 16. Etkinlikte yazmış olduğu; “...bugün bize ayrılan zamanı biraz geçtik. Etkinliği 45dk olarak tasarlamıştım ama sıkılmadılar. Ayrıntılara daha çok dikkat ettiler. Sanırım dikkat süreleri uzadı. Etkinliklere odaklandıkça ve dikkatleri dağılmadığında etkinliklerin süresi uzamaya başlıyor. Öğretmenlerle konuşup, sınıfta bize ayrılan süre ile ilgili yeni düzenlemeler yapmalıyım...” yazılar kanıt olarak görülmektedir. Araştırmacınının 18. Etkinlik için yazmış olduğu “...bugün oynadığımız oyun bittiğinde çocuklar daha önce oynadığımız bir oyunu tekrar oynamak istediler. (oyunda kendi kuyruklarını arkadaşlarına kaptırmamaya çalışırken, başkalarının kuyruğunu kapmaya çalışmaktadırlar). Oyunu ilk oynadığımız zaman hemen hemen hepsi kendi kuyruğunu kaptırmıştı. Başkalarının kuyruklarını almaya odaklanıp. Bugün yarısından fazlası kendi kuyruğuna sahip olmayı başardı...” yazılar ise dikkatini sürdürme ve odağını/dikkatini diğer uyaranlar arasında yönlendirme temaları içerisine alınmıştır. Bununla birlikte son etkinliklerden biri olan 21. Etkinliğe yönelik yazılan günlük incelendiğinde araştırmacı olarak yazılan “Bugün sınıfa girdiğimde öğretmen hemen yanıma geldi. ‘Hocam sizinle bir şey paylaşmam gerekiyor, dün etkinliğimiz sırasında Merve, Asena’ya hadi çabuk ol biraz dedi. Bu sırada Doğu, Asena’nın etkinliğine bakıp sabırlı ol biraz az kalmış, bitirmek üzere dedi ve kendi

etkinliğine devam etti. Baktım Asena gerçekten bitirmek üzereydi. Bu çok büyük bir ilerleme” yazıların çocukların odağını/dikkatini diğer uyaranlar arasında yönlendirme becerilerinde gözle görülür bir gelişme olduğunu yansıtmaktadır.

Öz düzenleme becerilerinin bir diğer alt boyutu olan duygu düzenleme alt boyutunda; duygularını ifade etme, engellenme tolerans gösterme, diğerlerinin duygularını izleme ve duygularını yönetmede uzmanlaşma temalarına ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Bu bulgulara ilişkin veri kaynakları Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Veri Kaynakları

Kategori	Tema	Veri kaynağı
Duygu düzenleme	Duygularını ifade etme	Öğretmen görüşmeleri
	Hayal kırıklığına tahammül/ engellenme toleransı gösterme	Öğretmen görüşmeleri Araştırmacı günlüğü
	Diğerlerinin duygularını izleme	Öğretmen görüşmeleri Araştırmacı günlüğü
	Duygularını yönetmede uzmanlaşma	Öğretmen görüşmeleri Araştırmacı günlüğü

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde çocukların dikkat becerilerine yönelik sınıf içi davranışlarında gözle görülür bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ö1 ile yapılan görüşmeler incelendiğinde Ö1’in, çocukların hayal kırıklığına tahammül/engellenme tolerans gösterme becerilerine ilişkin *“Metehan, arkadaşının kalemini izinsiz aldı. Sonra hemen durdu ve izin istedi. Canan izin vermeyince tamam deyip bıraktı. Bu çok önemli bir ilerleme.”* şeklinde; bununla birlikte çocukların duygularını ifade etme becerilerinde meydana gelen değişimler için de *“Birbirleriyle yetişkinler gibi o modda o tarzda duygularını, planlarını yaşadıklarını anlatarak konuştular. Daha konuşma sürdü gitti, benim çok hoşuma gitti hatta yanımda Zeynep (stajyer) vardı o da fark etti ‘hocam ne oldu bunlara’ dedi o da fark etti o kadar üst cümlelerle, kendilerini ifade ederek konuştular ki. Tamamen kendi ve birbirleri hakkındaki düşüncelerini duygularını, o an ne hissetmişler onları söylediler. Ve söyliyim mi, söylemiyim mi diye düşünmüyorlar. Gayet düşünüp kendilerini çok güzel bir şekilde ifade ettiler. Bu konuşmalar çocukların özeline mi girer söylemeli miyim diye çok*

düşündüm. Ama sizinle paylaşmazsam olmazdı.” şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Ayrıca Ö1; çocukların, duygularını yönlendirmede uzmanlaştıklarını “Bana göre ekstrem bir şeydi. Aklımda çok kaldı mesela. Eskiden kızdıkları üzüldükleri zaman vururlardı ya da Ayşegül mesela çok ağlardı. Ama diyorum ya artık duygularını anlatıp nedenlerini söylüyorlar. Her konuda daha kontrollüler. Davranışları, duygularını yansıtmaları...” sözleriyle dile getirmiştir. Bunlara ek olarak çocukların diğerlerinin duygularını izleme temasına yönelik göstermiş oldukları gelişim için Ö1’in “Ne oldu anlamadım, bir anda her şeyi konuşmaya başladılar. Asya dedi ki ‘ben ilk geldiğimde bugün sınıfı sevmemiştim’ dedi. İrem de dedi ki ‘niye sevmediğini biliyorum, çünkü sen ilk geldiğinde ben ve Selen oynarken sen de bizimle oynamak istemiştin ve biz hayır demiştik. Sen üzül müştün.’ O da ‘evet ama sonradan sevmeye başladım çünkü oynamaya başladık” ifadeleri kanıt olarak ele alınmıştır. Benzer bir şekilde Ö2, çocukların duygularını ifade etme ve diğerlerinin duygularını izleme becerilerindeki gelişimi “Öncelikle kendilerini ifade etme şekilleri çok değişti. Konuşarak anlatmaya başladılar. ”, “...Kendi duygularını ve arkadaşlarının duygularını fark edip dile getiriyorlar.” şeklinde ifade etmiştir.

Çocukların duygu düzenleme becerilerine yönelik gelişimlerini belirlemek amacıyla incelenen araştırmacı günlükleri bütüncül olarak okunduğunda, süreç içinde çocukların duygu düzenlemelerine yönelik artışlar dikkati çekmektedir. Duygularını yönetmede uzmanlaşma ve hayal kırıklığına tahammül/engellenme toleransı gösterme becerilerine yönelik araştırmacının 2, 3, 4, 5, 7. Etkinliklere yönelik yazmış olduğu günlüklerde “Metehan oyunlarda kendi istediğini yapamayınca hemen küsüyor. İstedikleri istediği anda olsun istiyor. Yapamayınca hemen etkinlikten kopuyor.” yazarken; programın ilerleyen aşamalarında 14.Etkinlik için yazdığı günlükte aynı çocuk için “...Metehan bugün beni çok şaşırttı. Oyunda sırasını beklemeden kaybolan kalemi bulmak istedi. Sırayla yapıyoruz sana sadece 3 kişi kaldı dediğimde kabul etti ve daha sonra sırası gelene kadar oyuna keyif alarak devam etti.” yazdığı görülmektedir. Ayrıca hayal kırıklığına tahammül/engellenme toleransı gösterme becerisine yönelik 20. Etkinlikte “...Özkan arkadaşından oyuncağı istedi, vermediğinde ‘ama ben de oynamayı çok istiyorum’ dedi. Özkan’ın bu durumuna öğretmeni de çok şaşırdı. Uygulamadan sonra ‘gördünüz değil mi? Eskiden olsa Özkan istediği olmayınca mutlaka olumsuz bir tepki gösterirdi’ dedi...” ifadelerinden, çocukların bu temaya yönelik davranışlarında değişiklikler olduğu ve

bu değişimlerin sınıf içindeki davranışlarına yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine araştırmacı günlüğünde 16. Etkinlik için yazılan “...*Oyun sırasında Ali, Miray’ın eline bastı. Daha sonra hemen özür dileyerek canın çok acıdı mı?” diye sordu...*” araştırmacı günlük raporu, çocukların diğerlerinin duygularını izleme becerilerine yönelik gelişimin kanıtı olarak görülmektedir.

Öz-düzenleme becerilerinde ele alınan son alt boyut olan davranış düzenleme alt boyutunda; yönergeleri takip etme, sıra bekleme, kuralları hatırlama ve uygulama, uygun olmayan davranışını durdurarak uygun davranışı yapma, hazzı erteleme temalarına ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Bu bulgulara ilişkin veri kaynakları Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Davranış Düzenleme Becerilerine İlişkin Veri Kaynakları

Kategori	Tema	Veri kaynağı
Davranış Düzenleme	Yönergeleri takip etme	Araştırmacı günlüğü
	Yanlış tepki ve davranışlardan kaçınma	Öğretmen görüşmeleri
	Kurallara uyma	Öğretmen görüşmeleri Araştırmacı günlüğü
	Uygun olmayan davranışını durdurarak uygun davranışı yapma	Öğretmen görüşmeleri
	Hazzı erteleme	Araştırmacı günlüğü

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde çocukların davranış düzenleme becerilerine yönelik sınıf içi davranışlarında gözle görülür bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ö1’in “... *kendi başlarına artık kurallı oyunlar kurup oynamaya başladılar. ... Önce kurdular sonra devam ettirdiler en sonunda da tamam artık diyip bıraktılar. Daha önce kendi başlarına başlatsalar bile devam ettiremiyorlardı. Ya da devam ettirseler bile ben oyunun sonunu bir türlü göremiyordum. Ya da başlatmayı bir türlü sağlayamıyordum. Bu yeni gelişti. Yani sadece sınıf kurallarına değil kendi koydukları kurallara da uymaya başladılar.*” ifadelerine çocukların kurallara uyma temasında yer verilirken; Ö2’nin “*Mesela dün olan bir hadise. Boyalarımı alırken benden izin istediler, ben de daha fazla malzeme çıkartmak için hangi rengimi*

istiyorsun dediğimde 'sarı rengini alabilir miyim' dedi. Bu çok önemli bir hadise ben de daha önce izin alınması gerektiğini vurgulamama rağmen bu bir türlü yerleşmemiştir çocuklarda.” ifadeleri, çocukların yanlış tepki ve davranışlardan kaçınma davranışlarında ele alınmıştır. Ayrıca Ö2'nin “...bezini masada bırakıp gidiyordu. Artık bıraksa bile 'aa unutmuşum' deyip, kuralları hatırlayıp, gelip kaldırıyor. Hareketleri daha kontrollü olmaya başladı.” şeklindeki sözleri ile çocukların uygun olmayan davranışını durdurarak uygun davranışı yapma becerilerini kazandıklarını göstermektedir.

Bu alt boyuta ilişkin araştırmacı günlükleri bütüncül olarak okunduğunda, süreç içinde çocukların davranış düzenlemelerine yönelik artışlar dikkati çekmektedir. Araştırmacının 4. ve 6. etkinliklerde yazmış olduğu *“Tanışma ve kuralları belirleme etkinliklerinde şarkı bitene kadar arabaya kesinlikle dokunulmaması gerektiğini çocuklara söylememe ve bugüne kadar tüm etkinliklerde hatırlatmama rağmen arabayı bırakır bırakmaz hemen yanına gelip kapağını açmak istiyorlar.”* ve *“Bugün sadece Cüneyt arabanın kapağını açmak için geldi. Diğerleri arkadaşlarını uyardılar. Şarkıyı söyleyene kadar beklememiz gerekiyor diye.”* ifadeleri çocukların müdahale sürecinde kurallara uyma ve hazzı erteleme becerilerindeki değişimi göstermektedir. Çocukların yönergeleri takip etme becerilerindeki gelişime yönelik araştırmacının 15.Etkinlikte yazdığı *“bugün oyunum çok yavaş bir oyundu. (Çocukların verilen yönergelere uyararak sınıfta hazırlanan pistten geçerek pistin diğer ucundan bir küp alması gerekmektedir. Aynı şekilde yönergeleri dinleyerek pistten geri gelip takımının sepetine küpü koyması beklenmektedir.) Buna rağmen çocukların dikkati ve ilgisi hiç dağılmadı. Söylenin dışında hiçbir şey yapmadılar. Yönergelere uyumları çok iyiydi, hepsi yönergelere bire bir uydu.* ifadelerinde görülmektedir. Bununla birlikte hazzı erteleme kategorisine ilişkin 4. ve 19. Etkinlikte yer alan ifadeler şu şekildedir:

“...çocuklar sınıf kurallarına uymakta sorun yaşıyorlar. İstekleri doğrultusunda hareket ediyorlar. Oyun oynarken, oyunu bırakıp öğretmenin yanına gitti Murat. 'Murat neden gittin?' diye sorduğumda 'öğretmenimin ne yaptığını merak ettim' dedi.”

Etkinlik 19:

“... farkındayım hepsi sınıfa girdiğimde koşarak yanıma gelmek istiyor. Ama yerlerinde oturarak beni karşılıyorlar. İlk zamanlar hepsi koşarak gelirdi ve elimdeki arabaya dokunmaya çalışıyorlardı. Şimdi kendilerine engel olabiliyorlar. İstiyorlar ama bu isteklerini baskılayarak davranışlarını kontrol edebiliyorlar...”

Problem davranışlara ilişkin sınıf içi etkileri. Çocukların problem davranışlarına yönelik uygulanan programın sınıf içi yetkilerini incelemek amacıyla sınıf içi gözlemler, öğretmen görüşmeleri ve araştırmacı günlüklerinden faydalanılmıştır. Sınıf içi gözlemlerde çocukların sınıf içinde göstermiş oldukları problem davranışların uygulamanın yapıldığı ilk hafta (3 gün) ve son haftaya (3 gün) ilişkin frekans değerleri Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Uygulamanın Yapıldığı İlk Hafta ve Son Hafta Çocukların Sergiledikleri Problem Davranışların Sıklığı

		1.Hafta	7.Hafta
Gözlemlenen Problem Davranış	Kurallara uymama	36	3
	Başkalarına zarar verme/ kötü davranma	33	3
	Başkalarının eşyalarına zarar verme	31	2
	Etkinlikten uzaklaşma/ yarım bırakma	21	2
	İzinsiz başkalarının eşyalarını alma	13	0

Sınıf içinde gözlemlenen problem davranışlara ilişkin tablo incelendiğinde sergilenen problem davranışlarda azalma olduğu görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiz sonuçları, program uygulandıktan sonra çocukların sınıf içi problem davranışlarında azalmalar olduğunu desteklemektedir. Ö1 başkalarının eşyalarına zarar verme davranışlarında meydana gelen azalmayı “...Özellikle Soner’in başkalarının eşyalarına zarar verme davranışı hiç yok diyebilirim ya da aklıma gelmeyecek kadar az oluyor. Zarar verme davranışımız bütün çocuklarda yok denecek kadar az. Birbirlerine de zarar vermiyorlar artık...” sözleriyle ifade ederken davranışlarda meydana gelen olumlu

değişimlere yönelik *“Ama genel olarak şunu söyleyebilirim... Emin adımlarla ilerleyip, davranışlarda bir üst basamağa gittiğimizde geri dönüş olmaması, o davranışın devam etmesi ya da etmemesi beni mutlu ediyor.”* ifadelerini kullanmıştır. Ö2 ise çocuklarda genel olarak problem davranışları incelendiğinde, bir azalma olduğu ancak özellikle bir çocuk için biraz daha müdahale ihtiyacı olduğunu *“Problem davranışları genel olarak azaldı ama belli öğrenciler var onlarda yine devam ediyor. Mesela Emir için keşke biraz daha devam etseydi daha iyi olurdu. Azaldı ama tamamen bittiğini söyleyemeyiz.”* sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca Ö2 çocukların özellikle başkalarına zarar verme davranışlarında meydana gelen azalma için *“Birbirlerine zarar verme davranışları azaldı.”* ifadelerini kullanmıştır.

Problem davranışlara ilişkin araştırmacı günlükleri incelendiğinde ise problem davranışlara yönelik süreç içinde çocukların davranışlarında azalmalar olduğu görülmektedir. Araştırmacının günlüğünden alınan şu ifadeler sürece yönelik çocukların davranışlarında meydana gelen değişimi yansıtmaktadır; ilk etkinliklerden olan 1. Etkinlikte *“...Sınıfta uygulama yapmak çok zor. Problem davranışlar çok yoğun. Kurallara uymakta direnç gösteriyorlar. Arkadaşlarına vurma davranışları çok fazla....”*, 3. Etkinlikte *“...Arabaya dokunmama kuralına neredeyse hiç biri uymadı. Dokunmamaları için onlardan yukarıya kaldırmam gerekiyor...”*, 4. Etkinlikte, *“...Sedat bugün arkadaşının boğazını sıktı...”*, 5. Etkinlikte *“...Bugün Sedat sandalyeye oturmak için Bengü’yü itti. Bengü yere düştü ve Sedat hiç umursamadan sandalyeye oturdu. Birbirlerine zarar vermeyi umursamıyorlar...”* ve 6. Etkinlikte *“... Neredeyse her uygulamada bir çocuk bir başka çocuğa vuruyor...”* ifadelerine rastlanmaktadır. Program ilerledikçe ifadelerde meydana gelen değişimlerden çocukların problem davranışlarında azalma olduğu görülmektedir. Örneğin 15. Etkinlikte araştırmacı *“...bugün uygulama çok rahattı. Kurallara çocukların neredeyse hepsi uyuyor. Artık kurallara direnç göstermiyorlar.”*, 16. Etkinlikte *“...Emir’in davranışları çok düzeldi. Eskiden çok daha fazla hırçındı. Arkadaşlarına ve çevresine çok zarar veriyordu. Bugün bir arkadaşı kendisinin elini tutmayınca ‘elimi neden tutmuyorsun?’ diye sordu...”*, 17. Etkinlikte *“...inanamıyorum Sedat, zamanlı oyun oynamamıza rağmen düşen arkadaşının yanına giderek yardım etti. İlk günlerde arkadaşlarını oyunu kazanmak için ittirerek düşürdüğünü ve hiç umursamadığını hatırlıyorum...”* ve 18. Etkinlikte *“... mum deneyi yaptık. İnanılmaz bir şekilde çocuklar masalarında oturup deneyle*

ilgilendiler. Bu deneyi yaparken özellikle sınıftaki 2 stajyerden destek istedim. Çocukların kendilerine ve başkalarına zarar vermesinden korktum. Ama tüm çocuklar kuralları dinledi. Stajyerlerin desteğini hiç almadan etkinliği zararsız tamamladım...” ifadelerini kullanmıştır.

Sosyal becerilere ilişkin sınıf içi etkileri. Uygulanan programın çocukların sosyal becerilerine yönelik sınıf içi etkilerini incelemek amacıyla sınıf öğretmen görüşmeleri ve araştırmacı günlüklerinden faydalanılmıştır. Analizler sonucunda sosyal beceriler kategorisinde; işbirliği yapma, sırasını bekleme, gerektiğinde özür dileme, başkalarının duygularına/sorunlarına duyarlılık, akran ilişkileri temalarına ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Bu bulgulara ilişkin veri kaynakları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Sosyal becerilerine ilişkin veri kaynakları

Kategori	Tema	Veri kaynağı
Sosyal Beceri	İşbirliği yapma	Öğretmen görüşmeleri Araştırmacı günlüğü
	Sırasını bekleme	Araştırmacı günlüğü
	Gerektiğinde özür dileme	Öğretmen görüşmeleri
	Başkalarının duygularını/sorunlarına duyarlılık	Araştırmacı günlüğü
	Akran ilişkileri	Öğretmen görüşmeleri

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde çocukların sosyal becerilerine yönelik sınıf içi davranışlarında gözle görülür bir değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşmelerinden sosyal becerilere ilişkin işbirliği yapma, gerektiğinde özür dileme ve olumlu akran ilişkilerine yönelik kanıtlar görülmüştür. Ö1 çocukların iş birliği yapma ve akran ilişkilerine yönelik gelişimlerini, “*Bir de kendi başlarına artık kurallı oyunlar kurup oynamaya başladılar. ‘Bunu buraya, sen buraya geç, ben buraya geçeyim, sen bana atacaksın, ben sana atacağım’ şeklinde. Önce kurdular sonra devam ettirdiler en sonunda da tamam artık yeter diyip bıraktılar. Daha önce kendi başlarına başlatsalar bile devam ettiremiyorlardı. Ya da devam ettirseler bile ben oyunun sonunu bir türlü göremiyordum. Ya da başlatmayı bir türlü sağlayamıyordum. Bu yeni gelişti.*” ifadeleriyle dile getirmiştir. Benzer bir şekilde Ö1

ve Ö2'nin *“Arkadaşlık ilişkileri çok gelişti”* ve *“Arkadaş ilişkileri daha iyi oldu. Birbirleriyle oyunlar oynuyorlar.”* şeklindeki ifadeleri çocukların sınıf içinde akranlarıyla olan ilişkilerinin geliştiği sonucunu göstermektedir. Ayrıca Ö1'in *“Asya mesela bir hata yaptığı zaman ‘tamam, özür dilerim hata yaptım’ diyor bu çok önemli hatalarının farkına varıyor.”* ifadeleri ile çocuklarda gerektiğinde özür dileme becerisinin kazanıldığını göstermektedir.

Araştırmacı günlükleri incelendiğinde ise sosyal becerilere ilişkin çocukların davranışlarında değişimler olduğu görülmektedir. Gerektiğinde özür dileme ve başkalarının duygularına/sorunlarına duyarlılık temalarına yönelik araştırmacının 16. Etkinlik için yazmış olduğu *“...Oyun sırasında Ali, Miray'ın eline bastı. Daha sonra hemen özür dileyerek ‘canın çok acıdı mı?’ diye sordu...”* ve 8.Etkinlikte *“... Muhammed bugün ‘öğretmenim yorgun görünüyorsun hasta mı oldun?’ dedi.”* ifadeleri görülürken; sırasını beklemeye yönelik 11. Etkinlikte *“... Çocuklar artık sıralarını beklemeyi öğrendiler. Bugün etkinlik için herkesin sırayla dışarı çıkması gerekiyordu. Sıra ile dışarı bir kişi çıkacak dediğimde hiç biri önce ben çıkayım demedi. Herkes kendi sırasını bekledi...”* ifadeleri yer almaktadır.

8. Etkinliğe yönelik yazılan günlükte *“... çocuklar oyunlarda birbirlerine destek oldular.”* İfadesi ile çocukların işbirliği yapma becerileri, ayrıca *“Yanlışlıkla arkadaşına çarpan Duru benim söylememe gerek kalmadan özür dileyip canının acıyıp acımadığını sordu.”* ifadeleri ile de çocukların gerektiğinde özür dileme becerilerini kazandıkları yönünde bulgular olarak ele alınmıştır.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çocukların, erken çocukluk yıllarında önemli olan sosyo-duygusal beceri sahibi olmasını sağlayan öz düzenleme becerilerinin gelişimi hem kısa dönemli hem de uzun süreli akademik başarıya yol açarak, uygun davranış yönetimi ve okula sorunsuz geçiş sağlar (Bodrova & Leong, 2007; Vallotton & Ayoub, 2011).

Küçük çocukların erken çocukluk döneminde kendi kendilerini düzenleyebilmeleri; bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklediği gibi okula hazırlığın, akademik performansın ve yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi için de gereklidir (Bitar, 2010; Blair & Raver, 2015). Diğer taraftan, yaşamlarının ilk yıllarında başlayan sosyo-duygusal alanda sorun davranışlar sergileyen çocukların davranışlarını yeniden yönlendirmek için müdahaleler olmadıkça akran reddi ve akıl sağlığı sorunları yaşanması muhtemeldir (O'Conner, Dearing & Collins, 2011). Problem davranışlar sadece çocuğu değil; sınıf öğretmenleri, akranları, aile fertleri gibi çocuğun etrafındaki herkesi etkiler. Blair ve Raver'e (2015) göre, öz düzenleme dikkati odaklamak ve sürdürmek, duyguyu düzenlemek, akranlar ve öğretmenlerle olumlu sosyal etkileşimlere girmek için gereklidir ve önemli bir araçtır. Bu nedenle bu çalışmada çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemek amacıyla "Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı" geliştirilmiş ve bu programın çocuğun öz düzenleme becerileri, problem davranışları ve sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde sonuç ve tartışma birlikte ele alınarak araştırmanın bağımlı değişkenleri olan öz düzenleme becerisi, problem davranışlar ve sosyal becerileri ayrı ayrı ele alınarak bu değişkenlere ilişkin bulgular ışığında sonuçlar verilmiş ve literatür ile desteklenerek tartışılmıştır. Daha sonra ise araştırmanın bulgularından yola çıkılarak öneriler sunulmuştur.

Öz Düzenleme Becerileri Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sorun davranışları olan çocuklar sadece sınıf öğretimini bozmakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin gözünde olumsuz izlenimlere de neden olur (Money, 2015). Öz düzenleme becerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ön-test puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre iki grubun öz düzenleme becerileri açısından

benzer özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan kontrol ve deney gruplarının ön-test ve son-test puanları incelendiğinde ise deney ve kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmektedir. Bu sonuca göre hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerinde bir artış olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak bu araştırma kapsamında geliştirilen öz düzenleme programı ile Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan *MEB Okul Öncesi Eğitim Programı*’nda ortak kazanımlar yer almaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde kontrol grubunda yer alan çocukların öz düzenleme becerilerinde gelişme olmasının nedeninin ortak kazanımlardan kaynaklanabileceği düşünülebilir. Ayrıca araştırmada her iki grupta da öz düzenleme becerilerinde artış bulunmakla birlikte etki büyüklükleri incelendiğinde ise deney grubu kuvvetli (.86) ve kontrol grubu orta (.37) etki büyüklüğüne sahiptir (Cohen, 1988). Bu bağlamda araştırma kapsamında hazırlanan programın yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme son-test puan ortalamaları incelendiğinde ise deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubundaki çocukların yaş, cinsiyet ve okulların TÜİK verilerine göre aynı sosyo-ekonomik düzey bölgelerde bulunması açısından benzer özelliklere sahip olmaları, çalışmanın yöntem bölümünde sunulmuştur. Bu noktadan hareketle birçok değişken ve başlangıç öz düzenleme becerileri açısından benzer özelliklere sahip, deney ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerinde görülen bu farklılığın, araştırma kapsamında uygulanan programdan kaynaklandığı sonucuna ulaşılabilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenlemelerine ilişkin puanlardan elde edilen varyansların yaklaşık %67’sinin açıkladığını göstermektedir. Bu sonuç bize araştırma sonucunda elde edilen farkın %67’sinin uygulanan program ile açıklanabileceğini belirtilebilir.

Araştırma kapsamında öğretmen görüşmeleri, gözlemler ve araştırmacı günlükleri ile elde edilen nitel bulgular incelendiğinde ise araştırma kapsamında ele alınan dikkat düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme alt boyutlarında uygulanan programın, çocukların davranışlarında etkili olduğu görülmüştür. Dolayısıyla araştırmacının nitel bulguları nicel bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında hazırlanan “Okul Öncesi Öz-Düzenleme Programı” alan yazında öz düzenleme becerilerine yönelik; asıl görev odaklanma (Matthews, Ponitz ve Morrison, 2009; Hofmann, Friese, Schmeichel & Baddeley, 2011), dışsal diğer uyaranları/dikkat dağıtıcı unsurları görmezden gelme (Rothbart & Posner, 2005; Rueda, Posner & Rothbart, 2005), dikkat durumunu sürdürme (Soysal, Yalçın & Can, 2008), kendi ve diğerlerinin duygularını izleme (Salovey & Mayer, 1989), hayal kırıklığına tahammül/engellenme toleransı gösterme (Dennis, 2006), yönergeleri takip etme, sıra bekleme, başladığı görevi zamanında bitirme (Vohs & Baumeister, 2004; von Suchodoletz vd., 2013; Blair & Razza, 2007; McClelland vd., 2007), uygun bilgiyi seçme, uygulama, öğretmeni dinleme ve bir göreve odaklanma (Barkley, 1997), yanlış tepki ve davranışlardan kaçınma ve uygun olmayan davranışını durdurarak uygun davranışı yapma (Bodrova & Leong, 2005) ve hazzı erteleme (Rothbart & Bates, 1998; McCabe, Cunnington & Brooks-Gunn, 2004) becerilerini içermektedir. Ayrıca alan yazında oyunun öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi (Becker, McClelland, Loprinzi & Trost, 2014; Elias & Berk, 2002) nedeniyle oyun etkinliği temelinde belirlenen kazanımların çocuklara kazandırılması hedeflenmiştir. Bu noktalar göz önünde bulundurulduğunda hazırlanan programın çocukların öz düzenleme becerilerinin olumlu yönde desteklenmesinde etkili olduğu düşünülebilir.

Alan yazın incelendiğinde, program içerikli araştırmalar daha çok öz düzenleme; yönetici işlev ve davranışsal öz düzenleme becerilerinin alt basamakları olan dikkat, çalışan bellek, önleyici kontrolü içerdiği (Blair, 2002) görülmektedir. Raver vd. (2011) düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların öz düzenleme becerileri ile çocukların okula hazır olma durumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri Chicago Okula Hazır Bulunuşluk Projesi (Chicago School Readiness Project-CRSP) kapsamında yaptıkları çalışmada; uygulanan programın çocukların yönetici işlev ve önleyici kontrol becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Yönetici işlev; dikkat, çalışan bellek ve önleyici kontrolden oluşur ve özellikle planlama ve amaca yönelik faaliyetler için gerekli becerileri içerir (Blair, 2002). Düşünce ve eylemlerin bilinçli kontrolü ile ilgilidir (Happaney, Zelazo & Stuss, 2004). Dikkat, çocukların dikkat dağıtıcı unsurları görmezden gelmeleri ve başka bir göreve geçerken odaklanabilmeleri için gereklidir. Çalışan bellek, çocuğun odaklanma becerilerine katkı sağlamaktadır. Önleyici kontrolde ise çocuğun zil çaldığında

dışarıda oynamak için anında çıkmak yerine, okul malzemelerini kaldırdıktan sonra dışarı çıkması gibi durumları içeren, baskın cevabı durdurarak daha az baskın ve daha uyarlanmış davranışı seçmesi olarak ele alınmaktadır (Tominey & McClelland, 2011). Bu çalışma kapsamında ele alınan dikkatini odaklama, farklı durumlar arasında dikkatini yönlendirebilme, dikkat dağıtıcı unsurları görmezden gelme, odaklanma, odağını sürdürme ve hazzı erteleme becerilerinin Raver vd. (2011) çalışmalarında ele aldıkları yönetici işlev ve önleyici kontrol becerileri ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu noktadan hareketle Raver vd. (2011) gerçekleştirmiş oldukları araştırma sonuçlarının mevcut çalışma bulgularını destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Pears, Kim ve Fisher (2012) okula başlamadan önce sınıf düzenini bozan, saldırgan davranışlar sergileyen ve kendilerini kontrol etmede problem yaşayan çocuklara; okur-yazarlık, sosyal ve öz düzenleme becerilerine yönelik hazırlanan KİTS (The Kids in Transition of School) programını uygulamışlardır. Çalışma sonucunda programın öz düzenleme becerilerin gelişimi üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Pears vd. (2015) yılında yaptıkları çalışmada düşük gelirli bölgelerde yaşayan çocuklara KİTS programını uygulamışlar çocukların öz düzenleme becerilerinde ilerleme bulmuşlardır. Keleş (2014), okul öncesi eğitime devam eden 48 – 60 aylık çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde, “Kültürel-Tarihsel Kuram Bağlamında Hazırlanan Öz düzenleme Eğitim Programı”nın etkisini araştırdığı çalışmada, programının çalışan bellek ve planlama, başlatma/bastırma boyutu ve doyumu erteleme boyutu açısından etkili olduğu görülmüş olup; mevcut çalışmada ele alınan hazzı erteleme, planlama, uygulama ve dikkat becerileri açısından bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Barnett vd. (2008), Zihin Araçları (*Tools of the Mind-Tools*) Programı'nın 3-4 yaş çocuklarının gelişimi üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmacılar sonuçlarının öz düzenlemenin öğretilebileceğini gösterdiğini vurgulamaktadırlar. Bu çalışma ile benzer olarak deneysel desende tasarladıkları çalışmada öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi temel alan Zihnin Araçları Programı ile çocukların yönetici işlevlerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bir diğer çalışmada ise çocuklara KITS programı uygulanmıştır. Araştırma sonuçları bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermiş olup araştırmacılar çocukların öz düzenleme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışma ve alan yazında bulunan diğer çalışmalar incelendiğinde erken çocukluk döneminde çocukların öz düzenleme becerileri gelişmeye başlamaktadır. Bu dönemler çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi çocukların öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu destek geliştirilen programlarla sağlanabileceği gibi oyun etkinliğinin de çocukların öz düzenleme becerilerini desteklediği yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur.

Araştırmacılar özellikle öz düzenleme gelişimi arkadaşlarından geri olan çocuklarda sosyo-dramatik oyunlardan elde edilen deneyimlerin etkili olduğunu savunmuşlardır. Ayrıca öz düzenleme ve alt boyutlarının ele alındığı okul öncesi dönemde yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde oyun etkinliği ile verilen eğitimin öz düzenleme becerileri ve alt boyutları bağlamında çocuğun gelişimine katkı sağladığı görülmektedir. Örneğin Tominey & McClelland (2011), çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerini desteklemek için oyun odaklı eğitim programı uygulamıştır. Araştırmada hazırlanan etkinliklerin çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Becker, McClelland, Loprinzi & Trost'un (2014) aktif oyunların öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkili olup olmadığını inceledikleri çalışmalarının sonucunda, elde ettikleri bulgulara göre yüksek düzeyde aktif oyun oynayan çocukların öz düzenleme becerilerinde daha başarılı oldukları bulunmuştur. Elias & Berk (2002), sosyo-dramatik oyunların öz düzenleme gelişimi üzerinde etkisini araştırdıkları çalışmada, çocukların öz düzenleme düzeyleri ile sosyo-dramatik oyun becerileri arasında paralel yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar öz düzenleme becerilerinin gelişiminde, akranlarından daha geride olan çocuklarda sosyo-dramatik oyunlardan elde edilen deneyimlerin etkili olduğunu savunmuşlardır. Yapılan bu araştırma sonuçların sonuçlarına göre, bu çalışmada geliştirilen "Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı" kapsamında çocuklara sunulan oyun deneyimlerinin, çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi üzerinde etkilirinde etkili olduğu sonucunu doğrulamaktadır.

Problem Davranış Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çocukların problem davranışlarına yönelik bulgular incelendiğinde çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ön-test puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre iki grubun problem

davranışlar açısından benzer özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan kontrol ve deney gruplarının ön-test son-test puanları incelendiğinde ise deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmektedir. Araştırma bulgularına göre deney grubundaki çocukların problem davranışlarına yönelik puan ortalamalarında program uygulandıktan sonra anlamlı düzeyde bir azalma olmuştur. Deney grubu çocukların problem davranışlarındaki azalmanın etki büyüklüğü incelendiğinde ise kuvvetli (.82) etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir (Cohen,1988).

Deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların problem davranışlarına yönelik son-test puan ortalamaları incelendiğinde ise deney grubu lehinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubundaki çocukların demografik özellikleri ve başlangıç problem davranış puan ortalamaları açısından benzer özelliklere sahip oldukları göz önünde bulundurulduğunda deney ve kontrol grubundaki çocukların problem davranışlarında görülen bu farklılığın araştırma kapsamında uygulanan programdan kaynaklandığı sonucuna ulaşılabılır. Etki büyüklüğü incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların problem davranışlarına ilişkin puanlardan elde edilen varyansların yaklaşık %68'inin açıkladığını göstermektedir.

Problem davranış ölçeğinin alt boyutlarına yönelik bulgular incelendiğinde ise dışa yönelim, içe yönelim ve benmerkezci davranışlar arasında anlamlı bir fark bulunurken, anti sosyal davranışlar açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney grubundaki çocukların ön-test son-test puanları arasında tüm alt boyutlarda orta ve yüksek etki büyüklüğünde anlamlı farklılık görülürken kontrol grubundaki çocukların dışa yönelim ve benmerkezci davranış alt boyutlarında zayıf etki büyüklüğüne sahip fark görülmüştür.

Problem davranışlara ilişkin nitel bulgular incelendiğinde ise gözlem bulgularında çocukların programın uygulanma sürecinde haftalık olarak göstermiş oldukları problem davranış ortalamalarında azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel boyutu kapsamında yapılan öğretmen görüşmeleri ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulgularda da çocukların problem davranışlarında azalma olduğu sonucunu desteklemektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler, çocukların problem davranışlarında azalma olduğunu

vurgularken araştırmacı gözlemlerinden elde edilen sonuçlarda da uygulamanın ilk haftası ve son haftasında çocukların problem davranışlarında önemli ölçüde azalma olduğu görülmüştür. Tüm bu nitel bulgular göz önünde bulundurulduğunda nicel verilerden elde edilen sonuçları nitel bulguların da desteklediğini göstermektedir.

Program kapsamında çocukların öz düzenleme becerilerinden dikkat, duygu ve davranış düzenleme becerilerinin desteklenmesi hedeflenmiştir. Dikkat düzenleme alt boyutunda dikkat ve odaklanma becerilerine yönelik etkinlikler oluşturulmuştur. Dikkat becerisi çocukların bilgiyi filtrelemelerini, dikkatlerini dağıtacak öğeleri görmezden gelmelerini ve görevler arası geçişe odaklanabilmelerini sağlamak için gereklidir. Çocuklar, sınıfta dikkat becerileri sayesinde kendileri için önemli bilgileri belirler, birden fazla kaynaktan gelen uyarılar arasında öğretmeni dinler ve görevde kalır (Tominey & McClelland, 2011). Ayrıca program kapsamında hazzı erteleme, olumlu ya da olumsuz duygularını doğru yollarla ifade etme, duygularını kontrol etme, isteğinin ertelenme durumlarla baş etme gibi duygu düzelme; yönergelere uyma, bir görevi başarmak için kendini güdüleyebilme gibi davranış düzenleme boyutlarına ilişkin becerilerin program kapsamında çocuklara kazandırılması hedeflenmiştir. Bu hedef kapsamında çocuklarda geliştirilen bu becerilerin, sınıf içinde çocukların sergiledikleri problem davranışlarda azalmada etkisi olduğu söylenebilir.

Yapılan bu araştırmada çocukların öz düzenleme becerileri alt boyutlarında dikkat, davranış ve duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesi amacıyla program geliştirilmiş ve araştırmanın sonuçlarına göre bu program çocukların öz düzenleme becerilerini yüksek etki büyüklüğü ile geliştirmiştir. Bu program sonrasında çocukların problem davranışlarında anlamlı düzeyde ve yüksek etki büyüklüğünde azalma olduğu görülmüştür. Yapılan sınıf içi gözlemlerde çocukların uygulamanın başında gösterdikleri toplam problem davranış sayısı ile sonunda gösterdikleri toplam problem davranışlarının sayısında çok büyük bir azalma olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de çocukların sınıf içinde öğretmenleriyle geçirdikleri zamanlarda problem davranışlarında azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki çalışmalar öz düzenleme becerileri ve alt boyutları ile problem davranışlar veya alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuşlardır.

Örneğin Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster (2014) araştırmalarında, çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının, erken okuryazarlığın gelişiminde davranışsal öz düzenleme becerisinin bir parçası olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir çalışmada ise Graziano vd. (2015) araştırmalarında klinik olarak dışa dönük davranış problemleri olan okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenlemelerini incelemişlerdir. Çocukların yürütücü işlevleri ile öz düzenlemeleri arasında düşük bir ilişki bulunurken, akademik performansları ile öz düzenlemeleri arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Araştırmacılar bu çalışmada davranış bozukluklarına sahip çocukların, başarılı olabilmeleri için öz düzenlemenin hem davranışsal hem de bilişsel boyutlarının ne kadar önemli olduğunu gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Benzer bir şekilde Eisenberg vd. (2001) 55-97 aylık çocuklarla yaptıkları araştırmada, çocukların içe dönük ve dışa dönük davranış problemleri ile olumsuz duyguları, öz düzenleme becerileri ve öz-kontrol becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; davranış problemlerine sahip çocukların daha öfkeli, dürtüsel ve düşük düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olduklarını belirlemişlerdir. Ayrıca içe dönük davranış problemi gösteren çocukların düşük düzeyde dikkat ve dürtü kontrolüne sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Bir diğer çalışmada ise White, Jarrett ve Ollendick (2013) araştırmalarında; tepkisel saldırganlık, zayıf davranışsal düzenleme ve üst biliş ile ilişkili bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öz düzenleme becerilerinin çocukların öfke kontrolleri ile ilgili uyum bozukluklarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer bir çalışmada ise çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenmesini amaçlayan Zihnin Araçları (Tools) Programı'nın çocuklarının öz düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik etkisini incelemiştir. Çalışmada deney grubuna Zihnin Araçları Programı uygulanırken kontrol grubundaki çocuklara yazma, dinleme gibi etkinlikleri kapsayan temalara yönelik program uygulanmıştır. Program içerikleri iki grup için de sosyal davranış, dil ve okuma yazma becerilerinin desteklenmesine yöneliktir. Çalışma sonucunda çocukların problem davranışlarında azalma olduğu saptanmıştır (Barnett vd., 2008). Raver vd.'nin (2011) yapmış olduğu başka bir çalışmada ise düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların öz düzenleme becerileri ile çocukların okula hazır olma durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarında uygulanan programın; çocukların verilen

yönergeleri takip etme becerileri, sıra bekleme, söz alma ve etkinlikler sürecinde oturma gibi davranışlarında da etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çocukların okur-yazarlık, sosyal becerilerinin ve öz düzenleme becerilerinin desteklenmesine yönelik hazırlanan KİTS programı; sınıf düzenini bozan, kendilerini kontrol etme noktasında sorunlar yaşayan ve saldırgan davranışlar gösteren çocuklara uygulanmıştır. Araştırma sonucunda programın, çocukların sınıf içi davranışlarında ve öz düzenleme becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür (Pears, Kim & Fisher, 2012). KİTS programının uygulandığı düşük gelirli bölgelerde bulunan çocuklarla yapılan çalışmada ise programa katılan çocukların öz düzenleme becerilerinde ilerleme görülürken saldırgan davranışlarında ve kışkırtıcı davranışlarında azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Murray ve Kochanska (2002), çocukların çaba gerektiren kontrolleri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, çocukların önleyici kontrollerini ölçmek için hazzı erteleme, motor aktiviteyi yavaşlatma, yap-yapma görevleri, ses tonunu düzenleme, tepki verme ve sürdürülebilir dikkat boyutları kullanılmıştır. Çocukların hazzı erteleme düzeyleri ölçümleri; şekerleme saklama, dil üzerinde şekerleme tutma, oyuncak paketleme ve sürpriz paketleme görevi ile sepetten oyuncak seçme görevleri, motor aktivitenin yavaşlatılması ölçümleri; tavşan ve kaplumbağa görevi, denge tahtası üzerinde yürüme ve yıldız ve daire şekilleri çizme görevleri, davranışlarını engellemeye yönelik, yap-yapma görevleri; ahşap bloklarla kule yapma, ayı ve ejderha kuklalarının yönergelerine uygun olarak hareket etme, "Simon diyor ki" oyunu ve "yeşil-kırmızı ışık" oyunu görevi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, önleyici kontrol becerileri düşük olan çocukların daha fazla problem davranış gösterdikleri görülmüştür. Benzer olarak bu çalışmada da çocukların hazzı erteleme boyutunda dil üstünde şekerleme tutma, oyuncak paketini açmadan önce bekleme; motor hareketleri yavaşlatabilme, çizgi üstünde yürüme; davranışlarını engelleme (kontrol etme) davranışlarında küplerle kule yapma görevleri kullanılmıştır. Bu noktadan hareketle Murray ve Kochanska (2002) yaptıkları çalışmada ulaştıkları önleyici kontrol becerileri düşük olan çocukların daha fazla problem davranış gösterdikleri sonucunun mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklediği düşünülmektedir.

Barnett vd. (2008) yaptıkları araştırmada Zihnin Araçları Programı'nın 3-4 yaş çocuklarının gelişimi üzerindeki etkisini incelemişler ve program sonucunda deney

grubundaki çocukların problem davranışlarında azalma olduğunu saptamışlardır. Bu çalışmanın sonuçlarının da mevcut çalışmanın sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Sosyal Beceri Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çocukların sosyal becerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ön-test puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre iki grubun sosyal becerileri açısından benzer özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada kontrol ve deney gruplarının ön-test son-test sosyal beceri puan ortalamaları incelendiğinde ise deney ve kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmektedir. Bu sonuca göre hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki çocukların sosyal becerilerinde bir artış olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Sosyal beceri ölçeğinin alt boyutlarına yönelik bulgular incelendiğinde ise Sosyal İşbirliği ve Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul ve Sosyal Etkileşim alt boyutlarında anlamlı fark elde edilmiştir. Deney grubundaki çocukların ön-test son-test puanlarında ise tüm alt boyutlar orta ve yüksek etki büyüklüklerinde anlamlı farklılık vardır. Kontrol grubunda ise Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul ve Sosyal Etkileşim alt boyutlarında zayıf etki büyüklüğüne sahip anlamlı fark bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi eğitim alma durumunun çocukların sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Dinç, 2002; Özbek; 2003). Kapıkıran, İvrendi ve Adak'ın (2006) yaptığı araştırmada sosyal becerilerini okul öncesi eğitim alma değişkeni açısından irdelemiş ve daha uzun süreli okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal beceri puanlarının ilk kez okula giden çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Acun Kapıkıran, Bora İvrendi ve Adak (2006) okul öncesi çocukların sosyal becerilerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada okula devam yılının çocukların sosyal becerilerini etkilediği saptanmıştır. Pekdoğan (2016) okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerini incelemiş; önceden okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal becerilerinin, almayan çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tüm çalışmaların sonuçları göz önüne alındığında kontrol grubundaki çocukların sosyal becerindeki anlamlı gelişimin nedeninin Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim

programının çocukların sosyal becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte deney ve kontrol gruplarındaki çocukların sosyal gelişimlerinin etki büyüklükleri incelendiğinde, deney grubunun kuvvetli (.85) ve kontrol grubunun ise orta (.55) düzeyde etki büyüklüğüne sahip (Cohen, 1988) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında hazırlanan programın yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların sosyal becerilerine yönelik son-test puan ortalamaları incelendiğinde ise deney grubu lehinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubundaki çocukların demografik özellikleri ve başlangıç problem davranış puan ortalamaları açısından benzer özelliklere sahip oldukları göz önünde bulundurulduğunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların becerilerinde görülen bu farklılığın araştırma kapsamında uygulanan programdan kaynaklandığı sonucuna ulaşılabilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal becerilerine ilişkin puanlardan elde edilen varyansların yaklaşık %44'ünün açıkladığını göstermektedir.

Sosyal becerilere ilişkin nitel basamağında yapılan öğretmen görüşmeleri ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulgular incelendiğinde ise çocukların sosyal becerilerinde gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan programın, çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediğine dair nicel ve nitel bulgulardan elde edilen sonuçlar birbirini desteklemektedir.

Araştırma kapsamında hazırlanan “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” ele alınan kazanımların (başkalarının duygularını fark etme ve açıklama, olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterme, başkalarının sorunlarıyla sorunlarını çözme ve hoşlanmadığı durum karşısında doğru tepki gösterme) çocukların akran ilişkilerini olumlu yönde etkilemiş ve sosyal becerilerini desteklemiş olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmalar sosyal beceriler ve problem davranışların birbirinden bağımsız olmadıkları ancak ortak bir becerinin karşıt iki hali olduklarını vurgulamaktadır (Gresham ve Elliott,1990). Kim, Doh, Hong ve Choi (2011), tarafından yapılan araştırma sonucunda çocukların saldırgan davranışlarının büyük ölçüde düşüş gösterdiği, sosyal becerilerinde ise artış görüldüğü kaydedilmiştir. Bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda araştırma kapsamında uygulanan program sonucunda problem davranışlarında azalma

meydana gelmiştir. Problem davranışlarda meydana gelen bu azalma ile sosyal becerilerde artma gerçekleşmiş olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Öz düzenleme becerilerine yönelik Barnett vd. (2008) yaptıkları araştırmada Zihnin Araçları Programı'nın 3-4 yaş çocuklarının gelişimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonuçları, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermekte olup, program sonucunda deney grubundaki çocukların sosyal becerilerinin gelişimlerine yönelik puanlarında artış olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Dennis, Brotman, Huang ve Gouley (2007) araştırmalarında çocukların çaba gerektiren kontrol düzeyleri ile sosyal yeterliliklerini ve davranış problemlerini karşılaştırmışlardır. 4-6 yaş arasındaki çocuklarla gerçekleştirilen araştırma sonucunda; içe dönük davranış problemlerinin, dört yaş çocuklarının çaba gerektiren kontrol becerileri ile negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar beş ve altı yaş grubu çocuklar için ise herhangi bir ilişki bulamadıklarını belirtmişlerdir.

Hughes vd. (2000) araştırmalarında yıkıcı davranışları olan okul öncesi çocukların arkadaşları ile olan ilişkilerini gözlemlemişlerdir. Araştırmanın sonucunda anti-sosyal davranış ve öfke gösteren çocukların düşük düzeyde yürütücü işlev kontrolleri olduğu belirlenmiştir. Bir başka diğer çalışmada ise Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster (2014) araştırmalarında yapısal eşitlik modeli aracılık analizi sonucunda, okul öncesi yıllardaki okuryazarlık ile öz düzenleme arasındaki ilişkide sosyal beceriler ve davranış problemleri aracılık etki göstermektedir. Araştırma bulguları, çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının, erken okuryazarlığın gelişiminde davranışsal öz düzenleme becerisinin bir parçası olduğunu ortaya koymuştur.

Alan yazındaki çalışmaların sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları göstermektedir ki öz düzenleme becerileri ile sosyal beceriler arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öz düzenleme becerilerinin alt boyutlarından olan dikkat düzenleme becerileri sosyal beceriler açısından son derece önemli becerilerdir. Simonds vd. (2007) araştırmalarında, çocukların duygusal düzenlemeleri ile yürütücü işlevlerini ve çaba gerektiren kontrollerini incelemişlerdir. Bu araştırmacılar çalışmalarının sonucunda sosyal ilişkilere yönelik durumlarda dikkat kontrolünün önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Bierman, Nix, Greenberg, Blair ve Domitrovich (2008) ise yaptıkları araştırmalarında yürütücü işlev becerilerini yansıtın bilişsel ve davranış performans görevlerini değerlendirmek amacıyla Head Start okullarına devam eden alt sosyo-ekonomik düzeydeki 4 yaş grubu 356 ocuğa REDİ ve PATHS programları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; yönetici işlev becerilerinin, çocukların olumlu sosyal davranış düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Mevcut çalışmada bilişsel performansa yönelik beceriler dikkat düzenleme becerilerinin içinde ele alınmıştır. Bu nedenle yapılan çalışmanın kapsamının mevcut çalışma kapsamına girdiği ve sonuçlarını desteklediği düşünülmektedir.

Sonuç olarak araştırma kapsamında çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemek amacıyla geliştirilen programın, çocukların öz düzenleme becerileri, problem davranışları ve sosyal becerileri üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmüştür. ilgili literatür ışığında ele alınan çalışmalarda, araştırmanın bulguları da bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

neriler

Bu araştırma, 60-72 aylık çocuklara verilen öz-düzenleme Eğitim Programı ile çocukların öz düzenleme becerileri ve sosyal becerilerinin desteklenebileceğini ve problem davranışlarının azaltılabileceğini ortaya koymuş ve bu doğrultuda öneriler geliştirilmiştir

Araştırmacılara Yönelik neriler;

- Araştırma, geliştirilen programın çocuklara uygulandığı deneysel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. z düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik anne-baba ve ğretmen odaklı araştırmalar yapılabilir.
- Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik müdahale programlarının başarılı olduğu ve akademik başarıyı desteklediği görülmektedir. Türkiye’de öz düzenleme becerilerine yönelik az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu bağlamda çocukların öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenlere yönelik etkilerinin incelenmesini temel alan sınıf temelli eğitim programları ile çeşitlendirilebilir.

- Öz düzenleme becerilerini yordayan değişkenlere yönelik ve öz düzenleme becerilerinin yordadağı becerilere yönelik çalışmalar yapılmasının, çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenmesine yönelik alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.
- Bu araştırmada çocukların problem davranışlarının incelenmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda sınıf kurallarının öğrenilmiş olması ve öğretmen müdahalelerinin problem davranışlar üzerindeki etkisinin nispeten daha az olacağı düşünüldüğü için uygulamaya ikinci dönem başlanmıştır. Programın uygulanması ön-testler ve son-testler bahar döneminde ancak gerçekleştirilebildiği için izleme testi uygulanamamıştır. Bundan sonraki çalışmalarda izleme testlerinin de yapılacağı ve programın kalıcılığının test edildiği çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Daha küçük yaş gruplarına yönelik öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik programların geliştirildiği çalışmalar da yapılabilir.
- Araştırma kapsamında geliştirilen öz düzenleme becerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde öz düzenleme becerileri, problem davranışlar ve sosyal beceriler açısından etki büyüklükleri manidardır. Bu çalışma kapsamında ele alınan hedef grup, alt sosyo-ekonomik düzeyde eğitim gören çocuklar olmakla birlikte öz düzenleme becerileri üst orta ve alt gruplar için ihtiyaç olarak görülmekte ve tüm grupları kapsayacak çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Eğitimcilere ve yöneticilere öneriler

- Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi, okul öncesi dönemde çok önemli bir yere sahip sosyal becerileri de etki büyüklüğü yüksek bir şekilde etkilemektedir. Buna ek olarak erken çocukluk döneminde başlanarak, ilerleyen yıllarda devam eden problem davranışları da azaltmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim öğretmenlerine, problem davranışları azaltma ve sosyal becerileri desteklemede bir strateji olarak öz

düzenleme becerilerinin desteklenmesine ilişkin eğitimler gerçekleştirilebilir.

- Öz düzenleme becerilerine yönelik Türkiye’de yeterli kaynağın olmadığı araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulurken görülmüştür. Bu nedenle öz düzenleme becerileri ile ilgili okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi için öğretmenlerin ve ailelerin yararlanabileceği teorik ve uygulamaya yönelik kitaplar hazırlanabilir.
- Çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi ve desteklenmesinin tüm okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilebilmesi için öğretmen ve aday öğretmenlerin bu konuya yönelik bilgi sahibi olmaları son derece önem arz etmedir. Bu nedenle aday öğretmenler için öz düzenleme becerilerinde teorik ve uygulama içerikli dersler verilebilir. Alandaki öğretmenlere yönelik etkili hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Öz düzenleme becerilerinin okula başlamadan desteklenmesinin sosyal becerileri etkileyeceği, okula uyumu kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Ayrıca öz düzenleme becerilerinin kazanılması problem davranışlar üzerinde de etkili olması nedeniyle çocukların okulda problem davranış sergileme olasılıklarını düşüreceği düşünülmektedir. Bu nedenle çocuklar okula başlamadan önce aileleri tarafından öz düzenleme becerilerinin desteklenebilmesi için aile eğitimleri sağlanabilir.

Kaynaklar

- Abbott, M. L. (2011). *Understanding educational statistics using Microsoft Excel and SPSS*. United States: John Wiley ve Sons.
- Acun Kapıkıran, N., Bora İvrendi, A. & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 20-21.
- Adams, J.F. (1995). *Ergenliği Anlamak*. Bekir Onur (Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Agina, A. M. (2008). Towards understanding self-organisation: How self-regulation contributes to self-organisation? *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, 18(3), 366-379.
- Ahioğlu, N. (2008). Kültürel tarihsel kuram çerçevesinde çocuk gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 163-18. <http://dergipark.gov.tr/auebfd/issue/38394/445270>
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Alisinanoğlu, F. & Özbey, S. (2009). Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, (173-198)
- Avcioğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. 2. Baskı, Kök Yayıncılık, ,Ankara
- Aykır, T. & Çifçi Tekinarslan, İ. (2012). Okulöncesi dönemde zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 627-648.
- Banich, M. T. (1997). *Neuropsychology: The neural bases of mental function*. Houghton Mifflin College Division.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological bulletin*, 121(1), 65-94.

- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(3), 299-313.
- Başar, H.(1994). *Sınıf Yönetimi* (4. Basım). Ankara: Pegem A.
- Bauer, I. M. & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strenght. Kathleen D. Vohs & Roy F. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (2. Baskı) içinde (s. 64-82). New York: Guilford Press.
- Bayındır, D., & Ural, O. (2016). Development of the Self-Regulation Skills Scale. *International Online Journal of Educational Sciences, 8*(4),119-132.
- Becker, D. R., McClelland, M. M., Loprinzi, P., & Trost, S. G. (2014). Physical activity, self-regulation and early academic achievement in preschool children. *Early Education and Development , 25*(1), 56–70.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: NAEYC.
- 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*(03), 821-843.
- Bitar, M. L. S. (2010). *Challenging behaviors: Early childhood teachers' perspectives on young children's self-regulation*. (Doctoral dissertation), Indiana University, Pennsylvania.
- Blair, C. & Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and self-regulation. Kathleen D. Vohs & Roy F. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (2. Baskı) içinde (s. 300-320). New York: Guilford Press.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American psychologist, 57*(2), 111-127.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and sychopathology, 20*(3), 899-911.

- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, 66, 711-731.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647-663.
- Blair, C., Zelazo, P. D., Greenberg, M. T. (2005). The measurement of executive function in early childhood. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 561–571.
- Bodrova, E. Germerott, C., & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111-123.
- Bodrova, E. & Leong, J. D. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education* (2. Baskı). New Jersey Colombus, Ohio: Pearson (Prentice Hall) Education.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2005). Promoting student self-regulation in learning. *Education Digest*, 71(2), 54-57.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2009). Tools of the mind: A Vygotskian-based early childhood curriculum. *Early Childhood Services: An Interdisciplinary Journal of Effectiveness*, 3(3), 245-262.
- Boekaerts, M., Maes, S. & Karoly, P. (2005). Self-regulation across domains of applied psychology: Is there an emerging consensus?. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 149-154.
- Bodrova E & Leong D. J. (2013). *Zihin Araçları Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı*. Gelengül Hakdanır (Çev.).Ankara: Anı.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu (Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler öntest-sontest kontrol grurubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem A.

- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14, 477-498
- Calkins, S. D., & Howse, R. B. (2004). Individual differences in self-regulation: Implications for childhood adjustment. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* içinde (s. 307–332). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Calkins, S. D., & Williford, A. P. (2009). Taming the terrible twos: Self-regulation and school readiness. O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Eds.), *Handbook of child development and early education: Research to practice* içinde (s. 172-198). New York, NY, US: Guilford Press.
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. New York: The Guildford Press.
- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of applied behavior analysis*, 18(2), 111-126.
- Celep, C. (2002), *Sınıf Yönetimi ve Disiplini* (2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cleary, T.J. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A schoolbased program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2. Baskı). Hillsdale, NJ: Lawrance Erlbaum Associates.
- 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, 317–333

- Conners-Burrow, N. A., Patrick, T., Kyzer, A., & McKelvey, L. (2016). A preliminary evaluation of REACH: Training Early Childhood teachers to support children's social and emotional development. *Early Childhood Education Journal, 45*(2), 187-199.
- Conroy, M. A., Dunlap, G., Clarke, S., & Alter, P. J. (2005). A descriptive analysis of positive behavioral intervention research with young children with challenging behavior. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(3), 157-166.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Vo, A. K., Carr, S., & Ogston, P. L. (2014). Early childhood teachers' use of effective instructional practices and the collateral effects on young children's behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions, 16*(2), 81-92.
- Corbo, M. N. (2012). *Measuring behavioral regulation and its relation to early language skills and teacher-rated behavior in a culturally diverse school district* (Doctoral dissertation). Rutgers University/ Graduate School of Applied and Professional Psychology, New Jersey.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Creswell, J. W., Fetters, M. D., Plano Clark, V. L., & Morales, A. (2009). Mixed methods intervention trials. Sharon Andrew & Elizabeth J. Halcomb (Ed.), *Mixed methods research for nursing and the health sciences* içinde (s.161-180), John Wiley & Sons.
- Creswell, J.W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
- Curtis, C. & Norgate, R. (2007). An Evaluation of the Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum at Key Stage 1. *Educational Psychology in Practice, 23*(1), 33–44.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- De La Riva, S., & Ryan, T. G. (2015). Effect of Self-Regulating Behavior on young children's academic success. *International Journal of Early Childhood Special Education, 7*(1), 69-96.

- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21(5)*, 652-680.
- Dennis, T. (2006). Emotional self-regulation in preschoolers: the interplay of child approach reactivity, parenting, and control capacities. *Developmental Psychology, 42(1)*, 84.
- Dennis, T. A. & Chen, C. C. (2007). Neurophysiological mechanisms in the emotional modulation of attention: the interplay between threat sensitivity and attentional control. *Biological Psychology, 76*, 1-10.
- Dennis, T. A., Brotman, L. M., Huang, K. Y., & Gouley, K. K. (2007). Effortful control, social competence, and adjustment problems in children at risk for psychopathology. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 36(3)*, 442-454.
- Diaz, R., Neal, C., & Amaya-Williams, M. (1990). The social origins of self-regulation. Luis C. Moll (Ed) içinde, *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociocultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diken, I. H., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt F., & Kurtyılmaz, Y. (2008). The effectiveness of the first step to success early intervention program in Turkey: Results of the pilot study. *The 32. Teacher Educators for Children with Behavioral Disorders (TECBD)*, Tempe, Arizona, USA.
- Diken, I. H., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt F., Kurtyılmaz, Y. (2011). Effectiveness of the Turkish Version of "Firs Step to Success Program" in Preventing Antisocial Behaviors" *Eğitim ve Bilim. 36(161)*, 145-157.
- Dinç, B. (2002). *Okulöncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention, 28(2)*, 67-91. <http://dx.doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>

- Dönmez, N. B. , Abidoğlu, Ü. , Dinçer, Ç., Erdemir, N. & Gümüşcü, ř. (1981). *Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri* (3. Baskı). İstanbul: Ya-Pa.
- Drossos, T. N. (2004). *Executive function and externalizing behavior problems in preschool children* (Doctoral dissertation). Illinois Institute of Technology.
- Eisenberg, N., Champion, C., & Ma, Y. (2004). Emotion-related regulation: An emerging construct. *Merill-Palmer Quarterly*, 50, 236-259.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child development*, 72(4), 1112-1134.
- Eisenberg, N., Duckworth, A. L., Spinrad, T. L., & Valiente, C. (2014). Conscientiousness: Origins in childhood? *Developmental Psychology*, 50(5), 1331-1349. doi:10.1037/a0030977
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Shepard, S., Losoya, S., Murphy, B., & Reiser, M. (2000). Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attentional and behavioral regulation and negative emotionality. *Child development*, 71(5), 1367-1382. doi:10.1111/1467-8624.00233
- Eisenberg, N., Smith, C. L., & Spinrad, T. L. (2011). Relations with emotion regulation, adjustment and socialization in childhood Kathleen D. Vohs & Roy F. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (2. Baskı) içinde (s. 263-283). N.Y: Guilford
- 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.
- Ergün, M & Özsüver, S (2006). Vygotsky"ın yeniden değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 269-292
- Erkuş, A. (2006). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin
- 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.

- Ertürk Kara, H.G., Güler Yıldız, T., & Fındık, E. (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme İzleme, Değerlendirme ve Destekleme Yöntemleri*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E., & Güler Yıldız, T. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Fischer, M., Rolf, J. E., Hasazi, J. E. & Cummings, L. (1984). Follow-up of a preschool epidemiological sample: Cross-age continuities and predictions of later ad- patterns and children's behavior problems from injustment with internalizing and externalizing dimensions of behavior. *Child Development*, 55(1), 137–150.
- Florez, I. R. (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *Young Children*, 66(4), 46-51.
- Fox, E. & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget and Vygotsky. *Education Psychology Review*, 20, 373-389. <http://dio.org/10.1007/s10648-008-9079-2>.
- Fox, L., Dunlap, G., & Powell, D. (2002). Young children with challenging behavior: Issues and consideration for behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(4), 208-217.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Boston: Mc Graw Hill.
- Frasineanu, E. S. (2015). The teaching relation during the period of the university studies. *Traditional, modern and postmodern conceptions and practices. Revista de Stiinte Politice*, (47), 245-257.
- Friedenberg, J. & Silverman, G. (2012). *Cognitive science: an introduction to the study of mind*. California: SAGE Publications.
- Gablinske, P. (2014). *A case student of student and teacher relationships and the effect on student learning* (Doctoral dissertation). University of Rhode Island
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Pearson.

- Graves Jr, S. L., & Howes, C. (2011). Ethnic differences in social-emotional development in preschool: The impact of teacher child relationships and classroom quality. *School Psychology Quarterly*, 26(3), 202-214.
- Graziano, P. A., Slavec, J., Ros, R., Garb, L., Hart, K., & Garcia, A. (2015). Self-regulation assessment among preschoolers with externalizing behavior problems. *Psychological assessment*, 27(4), 1337.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1984). Assessment And Classification of Children's Social Skills. A Review of Methods and Issues. *School Psychology Review*, 13, 292-301
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. American Guidance Service
- Gültekin Akduman, G., & Türkoğlu, D. (2013). Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Babaların Babalık Rollerini Algılamaları İle Çocuklarının Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Hakemli Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Happaney, K., Zelazo, P. D., & Stuss, D. T. (2004). Development of orbito frontal function: Current themes and future directions. *Brain and Cognition*, 55(1), 1-10
- Hemmeter, M. L., Santos, R. M., & Ostrosky, M. M. (2008). Preparing early childhood educators to address young children's social-emotional development and challenging behavior: A survey of higher education programs in nine states. *Journal of Early Intervention*, 30(4), 321-340.
- Hofmann, W., Friese, M., Schmeichel, B. J. & Baddeley, A. D. (2011). Working memory and self-regulation. Kathleen D. Vohs & Roy F. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (2. Baskı) içinde (s. 204-225). New York: Guilford Press.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Oxford: Blackwell Science Ltd
- Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence* (3. Baskı). Burlington: Jones ve Bartlett Learning.

- Huck, S. W. (2000). *Reading Statistics and Research* (3. Baskı). New York: Longman.
- Hughes, C., White, A., Sharpen, J., & Dunn, J. (2000). Antisocial, angry, and unsympathetic: "Hard-to-manage" preschoolers' peer problems and possible cognitive influences. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(2), 169-179.
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and selfcompassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743.
- Johnson, M. H., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1991). Components of visual orienting in early infancy: Contingency learning, anticipatory looking, and disengaging. *Journal of cognitive neuroscience*, 3(4), 335-344.
- Kadioğlu, C., Uzuntiryaki, E., Aydın, Ç. Y., 2006. 10. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileri üzerine nitel bir çalışma. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kam, C. M., Greenberg, M. T., & Walls, C. T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 4(1), 55-63.
- Kapıkıran, A.N., İvrendi, B.A. & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 19, 19-28.
- Karaduman, B. D. (2004). *Dikkat Toplama Eğitim Programının İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Düzeyi, Benlik Algısı Ve Başarı Düzeylerine Etkisi*, Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi (18. baskı). Ankara: Nobel.
- Keleş, S. (2014). Kültürel-tarihsel kuram bağlamında hazırlanan eğitim programının 48-60 aylık çocukların öz düzenleme gelişimi üzerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniveristesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kern, L. & Dunlap, G. (1994). Use of classwide self-management program to improve the behavior of students with emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children, 17(4)*, 445-458.
- Kim, M.J., Doh, H.S., Hong, J.S., & Choi, J.S. (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review, 33(6)*, 838-845. doi:10.1016/j.childhood.2010.12.001
- Kochanska, G., Aksan, N., Prisco, T. R., & Adams, E. E. (2008). Mother–child and father– child mutually responsive orientation in the first 2 years and children’s outcomes at preschool age: Mechanisms of influence. *Child Development, 79(1)*, 30-44.
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology, 36(2)*, 220-232.
- Koç, G., 2007. Yaşamboyu öğrenme. Özcan Demirel (ed.), *Eğitimde yeni yönelimler (2. Baskı) içinde (s. 219-237)*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Koole, S. L., Van Dillen, L. F. & Sheppes, G. (2011). The self-regulation of emotion. K Kathleen D. Vohs & Roy F. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications (2. Baskı) içinde (s. 22-40)*. New York: Guilford Press.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 18(2)*, 199-214.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25(3)*, 343-354.
- Kopp, C. B. (1991). Young children’s progression to self-regulation. M. Bullock (Ed.), *The development of intentional action: Cognitive, motivational, and interactive processes (2. Baskı) içinde (s. 38-54)*. Switzerland: Karger
- Kopp, C. B., & Neufeld, S. J. (2003). *Emotional development during infancy*.
- Laborde, S., Lautenbach, F., Allen, M. S., Herbert, C., & Achtzehn, S. (2014). The role of trait emotional intelligence in emotion regulation and performance under pressure. *Personality and Individual Differences, 57*, 43-47.

- Liebermann, D., Giesbrecht, G. F., & Müller, U. (2007). Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers. *Cognitive development*, 22(4), 511-529.
- Liew, J., Eisenberg, N., & Reiser, M. (2004). Preschoolers' effortful control and negative emotionality, immediate reactions to disappointment, and quality of social functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89(4), 298-319.
- Lincoln, S. Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Logue, A. W. (1995). *Self-control: Waiting until tomorrow for what you want today*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall.
- Manzar-Abbas, S. S., Khurshid, M. A., & Malik, N. A. (2017). Teaching practices of educators in China: Students' perceptions. *Grassroots*, 51(1), 237-255.
- Martin, G. & Pear, J. (1992), *Behaviour Modification What It Is And How To Do It?*, USA: Prentice Hall International Editions.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689.
- Matson J.L., & Ollendick, T.H. (1998). *Enhancing children's social skills: Assessment and training*. USA: Pergamon Press.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? P. Salovey & D. Sluyter (Ed.) *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* içinde (s. 3-31). New York: Basic Books
- McCabe, L. A., Cunnington, M. & Brooks-Gunn, J. (2004). The Development of Self-Regulation in Young Children. Kathleen D. Vohs & Roy F. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (2. Baskı) içinde (s. 341-357). Newyork: The Guilford Press
- McCabe, L., & Brooks-Gunn, J. (2007). With a little help from my friends?: Self-regulation in groups of young children. *Infant Mental Health Journal* , 28 (6), 584- 605.

- McClelland, M. M. & Cameron, C. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving early conceptual clarity and developing ecological-valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 29-44.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 314–324.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental psychology*, 43(4), 947.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B., & Murray, A. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence. *Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education*, 1,113-137.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at-risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307–329.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (2. Baskı). United States: Cambridge University Press.
- Merrell, K. W., (2003). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* (2. Baskı). Austin, TX: PRO-ED.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Selahattin Turan (Çev.). Ankara: Nobel Yayınları
- Metin-Orta, İ., Çorapçı, F., Yağmurlu, B. & Aksan, N. (2013). The meditational role of effortful control and emotional deregulation in the link between maternal responsiveness and Turkish preschoolers' social competency and externalizing symptoms. *Infant and Child Development*, 22(5), 459-479

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: SAGE.
- Mischel, H. N., & Mischel, W. (1983). The development of children's knowledge of self-control strategies. *Child development*, 603-619.
- Mischel, H. N., & Mischel, W. (1987). The development of children's knowledge of self-control strategies. Frank Halisch & Julius Kuhl (Ed.), *Motivation, Intention, And Volition* (s. 321-336). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Money, J. N. (2015). *Pilot study: Student behavior in inner-city schools: The impact of teacher-student relationships* (Doctoral dissertation). Carson-Newman University/ The Faculty of the Education Department, ABD.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309.
- Murray, D. W., Rosanbalm, K. D., & Christopoulos, C. (2016). *Self-regulation and toxic stress report 4: Implications for programs and practice*. The University of North Carolina/Frank Porter Graham Child Development Institute, Chapel Hill.
- Murray, K. T., & Kochanska, G. (2002). Effortful control: Factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 503-514
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162
- Ogan, A. T. (2005). *An investigation of the effects of make-believe play training on the development of self-regulation in Head Start children* (Doctoral dissertation). Illinois State University, Illinois.
- Otten, K. L. (2003). *An analysis of a class wide self-monitoring approach to improve the behavior of elementary students with severe emotional and behavioral disorders* (Doctoral dissertation). University of Kansas.

- Özbek, A. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüşüne dayalı olarak karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Anadolu Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir, İ.E. (2004). Sınıf Ortamında istenmeyen Davranışlar. Çağatay Özdemir ve Şule Erçetin (Ed.). *Sınıf Yönetimi içinde*. Ankara: Asil Yayın.
- Özturan Sağırlı, M. (2010). *Türev Konusunda Matematiksel Modelleme Yönteminin Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarıları Ve Öz düzenleme Becerilerine Etkisi* (Doktora Tezi).Atatürk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Pallant, J. (2015). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (6. Ed.). USA: Open University Press.
- Pears, K. C., Kim, H. K., & Fisher, P. A. (2012). Effects of a school readiness intervention for children in foster care on oppositional and aggressive behaviors in kindergarten. *Children and Youth Services Review, 34(12)*, 2361-2366.
- Pears, K. C., Kim, H. K., Healey, C. V., Yoerger, K., & Fisher, P. A. (2015). Improving child self-regulation and parenting in families of pre-kindergarten children with developmental disabilities and behavioral difficulties. *Prevention Science, 16(2)*, 222-232.
- Pekdoğan, S. (2016). 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(4)*,1946-1965.
- Pintrich, P.R., 2000. The role of orientation in self-regulated learning. Handbook of self-regulation. M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.) *Handbook of self-regulation* içinde (s. 451-502), San Diego, CA: Academic Pres. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- 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.

- Polit, D. F. & Hungler, B. P. (1997). *Essentials of Nursing Research: Methods, Appraisal, and Utilization* (4. Baskı). Lippincott, Philadelphia, PA.
- Polnariiev, B. A. (2006). *Dynamics of preschoolers self-regulation: viewed through the lens of conflict resolution strategies during peer free-play* (Doktora Tezi). The City University of New York.
- Ponitz, C. E. C., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 141-158.
- Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of selfregulation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 427-441.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of life reviews*, 6(2), 103-120.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1998). Attention, self-regulation and consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 353(1377), 1915-1927.
- Raver, C. C., Carter, J. S., McCoy, D. C., Roy, A., Ursache, A., & Friedman, A. (2012). Testing models of children's self-regulation within educational contexts: Implications for measurement. *Advances in child development and behavior*, 42, 245-270.
- 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.
- Roberts, R. N., & Barnes, M. L. (1992). "Let momma show you how": Maternal-child interactions and their effects on children's cognitive performance. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13(3), 363-376.
- Rothbart, M. K. & Sheese, B. E. (2007). Temperament and emotion regulation. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of the Emotion Regulation* içinde (s. 331-350). New York: Guilford Press.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Volume 3. Social,*

emotional and personality development (5. Baskı) içinde (s. 105-176). New York: Wiley

Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2005). Genes and experience in the development of executive attention and effortful control. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 109, 01-108.

Rueda, M. R., Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2011). Attentional control and self-regulation. Kathleen D. Vohs & Roy F. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (2. Baskı) içinde (s. 285-299). New York: Guilford Press.

Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 573-594

Sakız, G. & Özdemir, İ. E. (2014). Özdüzenleme ve özdüzenlemeli öğrenme kuramsal bakış. Gönül Sakız (Ed.), *Öz düzenleme: Öğrenmeden Öğretime Öz düzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler* içinde (s.1-27). Ankara: Nobel.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211

Sameroff, A.J. (2008). Conceptual issues in studying the development of selfregulation. Sherly L. Olson & Arnold J. Sameroff (Ed.), *Biopsychosocial Regulatory Processes in Development of Childhood Behavior Problems: Biological, Behavioral, and Social-Ecological Interactions* içinde (s. 1-18). Newyork: Cambridge University Press.

Schunk, D. H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15(2), 173-177.

Senemoğlu, N., (2005). Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Sethi, A., Mischel, W., Aber, J. L., Shoda, Y. & Rodriguez, M. L. (2000). The role of strategic attention deployment in development of self-regulation: Predicting preschoolers' delay of gratification from mother-toddler interactions. *Developmental Psychology*, 36(6), 767-777

- Sezgin, E. (2016). Çocukların Davranışsal Öz düzenleme Becerilerine Oyun Temelli Eğitimin Etkisinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara
- Shafer, D. J. (2015). *Preservice teacher understanding and implementation of caring teaching-learning student relationships* (Doctoral dissertation). The University of Nebraska-Lincoln, Nebraska.
- Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *Journal of the Association of Nurses in Aids Care*, 13 (4), 84-86.
- 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.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century Croft.
- Skinner, B. F. (2011). *About behaviorism*. Vintage.
- Smith-Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T. & Richardson, B. (2007). Preliminary Construct and Concurrent Validity of Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for Field-Based Research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 173-187.
- Soysal, Ş. Yalçın, K. & Can H. (2008). Bilişsel Psikoloji Kapsamında Yer Alan Dikkat Teorileri, *New Symposium Journal*, Cilt 46, Sayı 1
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing* (5. Baskı). Philadelphia: ippincott Williams ve Wilkins.
- Studts, C. R., & van Zyl, M. A. (2013). Identification of developmentally appropriate screening items for disruptive behavior problems in preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(6), 851-863
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Bayraklı, H., & Demir, Ş., (2014). *İnanılmaz Yıllar Öğretmen Eğitimi Programı'nın Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Özel Gereksinimli Çocukların Davranışları Üzerindeki Etkileri*. (Proje no: 12B6055002). <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/27124/projeraporu.pdf>

- Supplee, L. H., Skuban, E. M., Trentacosta, C. J., Shaw, D. S., & Stoltz, E. (2011). Preschool boys' development of emotional self-regulation strategies in a sample at risk for behavior problems. *The Journal of genetic psychology, 172*(2), 95-120.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. Baskı). Boston: Pearson Education.
- Tanrıbuyurdu, E. F., & Yıldız, T. G. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi. 39*(176), 317-328.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Teddlie, C., and Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Ankara: Türk Psikoloji Derneği
- Thompson, R.A. & Calkins S.D., (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology: 8*(1), pp163-182
- Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education ve Development, 22*(3), 489-519.
- Trawick-Smith, J. (2010). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. B.Akman (Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of applied developmental psychology, 30*(3), 356-365.

- Tüik (2018). Ankara ili ilçelerine ait gelişmişlik kodu verileri, Ankara.
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122-128.
- Uyanık Balat, G., Şimşek, Z. & Akman, B. (2008). Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Davranış Problemlerinin Anne Ve Öğretmen Değerlendirilmeleri Açısından Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 263-275.
- Uysal Bayrak, H., & Akman, B. (2018). Adaptation of the " Incredible Years Child Training Program" and Investigation of the Effectiveness of the Program. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(2), 397-425. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2018.2.0259>.
- Vallotton, C., & Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 169-181.
- Verenikina, I. (2003). *Understanding scaffolding and zpd in educational research*. Australian Association of Educational Research Conference, New Zealand: Auckland.
- Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (2004). Understanding Self-Regulation: An Introduction. Kathleen D. Vohs & Roy F. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (2. Baskı) içinde (s. 1-9). Newyork: The Guilford Press.
- Vohs, K.D. & Baumeister, R.F. (Ed.). (2004). *Handbook of the Self-regulation: Research Theory and Applications* (s. 341-357). Newyork: The Guilford Press.
- Von Suchodoletz, A., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C., & Ragnarsdottir, H. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in

Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 62-73. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.05.003>

- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H. H., & Feil, E. G. (1997). *First Step to Success: An early intervention program for antisocial kindergartners*. Longmont, CO: Sopris West.
- Walker, H.M. , Kavanagh, K. , Stiller, B. , Golly, A. , Severson, H.H. & Feil, E.G. (2001). First Step to Success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. Hill M. Walker & Michael H. Epstein (Ed.), *Making schools safer and violence free: Critical issues, solutions, and recommended practices* içinde (s. 73—87). Austin, TX: PRO-ED.
- Webster, M. A. (2015). Teachers' beliefs and practices related to student self-regulation in the classroom (Doctoral dissertation). James Madison University, Harrisonburg.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—the foundation for early school readiness and success incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants and Young Children*, 17(2), 96-113.
- Wenar C & Kerig P. (2005). *Developmental Psychopathology: From Infancy Through Adolescence*. McGraw Hill.
- White, B. A., Jarrett, M. A., & Ollendick, T. H. (2013). Self-regulation deficits explain the link between reactive aggression and internalizing and externalizing behavior problems in children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 35(1), 1-9.
- Willis, E., Dinehart, L., & Bliss, L. (2014). Teachers don't always do what they think they should: A preliminary validation of the Early Childhood Educators' knowledge of self-regulation skills questionnaire. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35(2), 168-184.
- Winsler, A. (2009). Still talking to ourselves after all these years: A review of current research on private speech. A. Winsler, I. Fernyhough, & I. Montero (Ed.),

Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation içinde (s. 3- 41). New York: Cambridge University Press.

Yaycı, L. (2007). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Seçici ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Dayalı Bir Programın Etkililiğinin Sınanması* (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. R. (2000). Self-regulation: Directions and challenges for future research. Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich & Moshe Zeidner (Ed.) *Handbook of self-regulation* içinde (s. 749-768). San Diego, CA: Academic Press.

Zelazo, P. D.,and Müller,U. (2002). Executive function in typical and atypical development. K. McCartney & D. Phillips (Eds), *Handbook of early childhood development* içinde (s. 445-469). N.Y: Guilford

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich & Moshe Zeidner (Ed.) *Handbook of self-regulation* içinde (s. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

EK-A: Örnek Etkinlik

Davranışları Düzenleme

Kazanım:

Verilen görevi başarmak için kendini güdüler.

Gösterge:

Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.

Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir

Kazanım:

Yönergeyi dinler ve göreve odaklanır.

Gösterge:

Etkinliğe başlamadan önce yönergeleri dinler.

Etkinlik sürecinde yönergeleri uygulayarak göreve odaklanır.

Kazanım:

Neden-sonuç ilişkisi kurar.

Gösterge:

Bir olayın olası nedenlerini söyler.

Bir olayın olası sonuçlarını söyler

Öğrenme Süreci:

Uygulayıcı çocuklar beslenme için sınıfta yokken sınıftaki tüm oyuncakları sınıfın ortasına altında oyun arabası kalacak şekilde koyular. Daha sonra çocukların gelmesini bekler. Tüm çocuklar sınıfa geldiğinde çocuklarla bu karışıklığın nedeninin ne olabileceği, ne yapmamız gerektiği, eğer toplamazsak ne olacağı gibi konularda sohbet edilir. Daha sonra uygulayıcı “hadi o zaman hep beraber sınıfımızı toplayalım. Ama sınıfımızı toplarken aynı zamanda bir oyun oynayalım. Şimdi hepimiz ellerimizi halının üstüne koyup bekleyeceğiz ben saatimi kuracağım saatim çaldığında herkes hızlı hızlı sınıfı toplayacak, dur dediğimde herkes tekrar ellerini halının üstüne koyup bekleyecek saat tekrar çalana kadar kimse hareket etmeyecek” denir. Tüm sınıf toplanıp oyun arabası ortaya çıkana kadar tekrar edilir (eller halıda bekleme süreleri 30sn, topla süresi 15sdir.). Tüm sınıf toplandığında oyun arabası ortaya çıkar. Uygulayıcı “ aa oyun arabamızda o karışıklığın içinde saklanmış. Acaba bugün bize hangi oyunu getirdi merak ediyor musunuz?” diye sorar. Daha sonra giriş etkinliği yapılır. Oyun arabasından mp3 çalar ve yere çizgiler oluşturulması için elektrik bandı çıkar. Çocuklara

uygulayıcı bugün sizlerle “don” oyunu oynayacağız. Ben müzik açtığımda herkes yerdeki çizgilerin tam üzerinden, birbirine çarpmadan yürümeye başlayacak. Ben müziği kapattığım zaman herkes donacak. Müzik başladığında sizde tekrar yürümeye başlayacaksınız. Hareket edenler elenir. Bakalım kim birinci olacak” denir. Ve oyuna başlanır. Oyunda müzik çalarken uygulayıcı yavaş yavaş yürüyoruz şimdi hızlı hızlı hızlı yürüyoruz şeklinde komutlar verir. Oyun çocukların ilgisi dağılana kadar devam eder.

Oyun bittiğinde oyun arabası sağa sola hareket etmeye başlar. Uygulayıcı “bakın çocuklar arabamız hareket etmeye başladı. Oyun zamanımızın bittiğini gösteriyor. Oyun arabamızdan çıkanları oyun arabasına geri vermeliyiz ki bize yarın farklı oyunlar yapıp getirebilsin” diyerek oyun materyallerini oyun arabasına çocuklarla birlikte yerleştirir. Daha sonra “ el ele tutuşalım halkaya karışalım haydi arkadaşım sen de gel hep beraber daire olalım” geçiş etkinliği ile daire olunarak minderele oturulur

Değerlendirme:

Bir kutunun içinde birbirine karışmış halde pastel boyalar, kuru boyalar ve mum boyalar vardır. “Kalemlerim birbirine karışmış toplamama yardımcı olur musunuz?” diye sorulur ve kutudaki boyaları çocukların ortasına yere döker. Kuru, mum ve pastel boya resimleri bulunan 3 adet sepette çocukların önüne koyulur. Uygulayıcı kalemleri toplarken de sınıfımızı toplarken oynadığımız gibi ellerimizi yere koyduğumuzu zamanlayıcı çaldığından hızlı hızlı kalemleri doğru kutulara bırakacakları sonra çaldığında hemen durup ellerini yere koymaları gerektiği, daha sonra saat çaldığında tekrar ayırmaya başlayacakları söylenir. Desteklenmesi gereken öğrenciler not alınır.

EK-B: Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Özellik	Grup	Deney Grubu		Kontrol Grubu		
		f	%	f	%	
Cinsiyet	Kız	8	31	9	35	
	Erkek	18	69	17	65	
Kardeş sayısı	Tek çocuk	2	8	3	12	
	2 kardeş	8	31	8	31	
	3 kardeş ve üstü	16	62	15	58	
Annenin durumu	öğrenim	İlkokul	13	50	11	42
		Orta okul	8	31	8	31
		Lise	3	12	4	15
		Ön lisans/ Lisans	2	8	3	12
Annenin Durumu	Çalışma	Çalışıyor	2	8	3	12
		Çalışmıyor	24	92	23	88
Babanın durumu	öğrenim	İlkokul	9	35	7	27
		Ortaokul	6	23	7	27
		Lise	7	27	7	27
		Ön lisans/ Lisans	4	15	5	19
Ailenin aylık geliri	600 TL ve altı	2	8	1	4	
	601 – 1200 TL	7	27	8	31	
	1201- 1800 TL	15	58	14	54	
	1800 – 2400 TL	2	8	2	8	
	2401 – 3000 TL	-		1	4	

EK-C: Demografik Bilgi formu

Çocuğun:

1. Cinsiyeti: Kız () Erkek ()
2. Doğum tarihi:
3. Kardeş sayısı:
4. Anne-babanın öğrenim düzeyini l

Anne :

İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

Baba:

İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

5. Annenin çalışma durumu : Çalışmıyor () Çalışıyor ()

6. Annenin mesleği:

7. Babanın çalışma durumu : Çalışmıyor () Çalışıyor ()

8. Babanın mesleği:

Ailenin toplam aylık geliri:

EK-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

22 Ocak 2018

Sayı : 35853172/ 433-315

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 09.01.2018 tarih ve 54 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Fulya EZMECİ'nin Prof. Dr. Berrin AKMAN danışmanlığında yürüttüğü "Öz-Düzenleme Becerileri Programının Okul Öncesi Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri, Problem Davranışları ve Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkileri" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 16 Ocak 2018 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK-E: Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü İzin



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.3814585
Konu : Araştırma İznı

22.02.2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 07/02/2018 Tarihli ve 51944218/329 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Fulya EZMECİ'nin "Öz Düzenleme Becerileri Programının Okul Öncesi Çocukların Öz Düzenleme Becerileri, Problem Davranışları ve Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkileri" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüze uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (21 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik imzalı
Aşlı ile ayrıdır.

22.02.2018

EK-F: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

12/04/2018

Fulya EZMECİ

EK-D: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

12/04/2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Okul Öncesi Öz-Düzenleme Programı'nın Çocukların Öz-Düzenleme, Problem Davranışları Ve Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
12/04/2019	152	284157	28/01/2019	12	1111018215

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Fulya EZMECİ

Öğrenci No.: N13241821

Ana Bilim Dalı: İlköğretim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Berrin AKMAN

EK-E: Dissertation Originality Report

12/04/2019

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Primary Education

Thesis Title: The Effect Of Early Childhood Self-Regulation Program On Children's Self-Regulation, Problem Behavior And Social Skills

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
12/04/2019	152	284157	28/01/2019	12	1111018215

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Fulya EZMECİ
Student No.: N13241821
Department: İlköğretim
Program: Okul Öncesi Eğitimi
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Prof. Dr. Berrin AKMAN

EK-I: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

12 /04 /2018
(imza)
Fulya EZMECİ

Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilişkin patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarılan veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarda yapılan işbirliği protokollü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuraları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Olomasyon Sistemine yüklenir.
* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

