



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

# **OKUL ÖNCESİ ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

Ezgi FINDIK TANRIBUYURDU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2012



OKUL ÖNCESİ ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Ezgi FINDIK TANRIBUYURDU

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

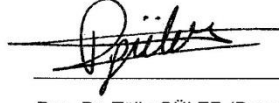
Ankara, 2012

## KABUL VE ONAY

Ezgi FINDIK TANRIBUYURDU tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması" başlıklı bu çalışma, 20.06.2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy çokluğuyla/oy birliğiyle başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN (Başkan)



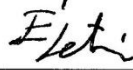
Doç. Dr. Tülin GÜLER (Danışman)



Prof. Dr. Berrin AKMAN



Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU



Yrd. Doç. Dr. Elif YETKİN ÖZDEMİR

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Prof. Dr. Ş. Armağan TARIM

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun **3.** yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

20.06.2012



Ezgi FINDIK TANRIBUYURDU

*Doğmuş ve doğacak bütün çocuklarımıza...*

## TEŞEKKÜR

Her şeyden önce tanıdığım günden bu yana beni akademik olarak besleyen, bildiği her şeyi bütün cömertliğiyle bana sunan, tez sürecim boyunca en az benim kadar emek harcayan sevgili tez danışmanım Doç. Dr. Tülin GÜLER'e müteşekkirim. Doğru yolda ilerlediğime olan inancını benimle paylaşmasa, beni cesaretlendirmese ve rahatlatmasaydı her şey çok daha zor olabilirdi.

Ayrıca, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde lisans eğitimi aldığım yıllardan beri desteğini, ilgisini ve en önemlisi bilgisini benden hiç esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR'a teşekkürlerimi sunarım. Bütün yoğunluğunun arasında tezime dair verdiği geri bildirimler yolumu aydınlattı.

Bununla birlikte, tez sürecimde değerli görüşlerini benimle paylaşan ve her karşılaşmamızda şen kahkahaları ile yüzümü güldüren sevgili hocam Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecinde aldığım derslerinde açtığı verimli tartışmalar ve birikimiyle beni destekleyen, tezime ilişkin değerli görüşlerini benimle paylaşan kıymetli hocam Prof. Dr. Berrin AKMAN'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Çalışmamın benim için en zor bölümü oluşturan analizlerde, büyük bir dikkat, yoğun bir emek ve titizlikle beni desteklediği için Arş. Gör. Fatih KEZER'e çok teşekkür ederim.

Aldığım dersinde açtığı zihin açıcı tartışmalar ve tezime ilişkin katkıları için Yrd. Doç. Dr. Elif YETKİN ÖZDEMİR'e; yoğun akademik programı içinde zaman ayırarak tezimi okuduğu ve görüşlerini paylaştığı için Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU'na; ölçeğin çevirisinde sunduğu desteği ve emeği için Elif KALKAN'a; tez sürecime ilişkin değerli görüşleri ve katkılarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Refika OLGAN, Öğr. Gör. Dr. Figen ŞAHİN, Arş. Gör. Belma TÜRKER'e; uygulama sürecimi kolaylaştıran Taşkın TAŞTEPE, Özlem GÖKBULUT ve Tuğçe BOLAK'a çok teşekkür ederim. Ayrıca, ölçeğin kullanım iznini veren, bütün çalışmalarını esirgmeden bizimle paylaşan Prof. Dr. Cybele Raver ve ekibine teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecimde pek çok konuda yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım Deniz KAHRİMAN ÖZTÜRK, Şenay ÖZEN ALTINKAYNAK, Emine Hande AYDOS, Selin ŞANSAL, Mefharet VEZİROĞLU, Şule TEPETAŞ ve Esra KINAY'a teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında fiziken ve manen yanımda olan, cesaretimin kırıldığı anlarda beni kendime getiren ve yüzümü güldüren, elindeki bütün olanakları benimle paylaşan canım arkadaşım Gözde ERTÜRK'e çok teşekkür ederim. Tazecik dostluğumuzun baki kalması dileğiyle...

Ne zaman ihtiyacım olsa koşulsuz yanımda olduğu ve hayatımı kolaylaştırdığı için anneme; beni her zaman destekleyen, kahkahası eksik olmayan ve beni de kahkahalara boğan babama; Ankara'da olduğum zamanlarda odasını benim hizmetime sunan canım kardeşime ve gün geçtikçe genişleyen aileme çok teşekkür ederim. Hayatımdaki varlıklarıyla beni mutlu eden, rahatlatan ve sıkıntılı zamanlarıma ortak olan arkadaşlarım sağolsunlar, olmasalar ne yapardım bilmem.

Hayatıma girdiği andan bu yana elimi bir kez olsun bırakmadığı, heyecanlarımı ve telaşlarımı paylaştığı, yüzümü hep güldürdüğü ve hayatı büyük bir incelikle yaşadığı için canım eşim Erol TANRIBUYURDU'ya çok teşekkür ederim.

“Yaşam yolculuğumuz hep yan yana olsun”.



## ÖZET

FINDIK TANRIBUYURDU, Ezgi. OKUL ÖNCESİ ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2012.

Bu araştırmanın amacı, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)'nin Türkiye'deki çocuklara uygun hale getirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasıdır.

Araştırma, Ankara'nın merkez ilçelerinden tabakalı örnekleme modeli ile seçilen okullara devam eden 48-72 aylık 233 çocukla gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar, araştırmacı tarafından her çocukla birebir yapılmıştır. Uygulayıcı güvenirliliğinin sağlanması amacıyla uygulamaların bir bölümü araştırmacı ve bir uzman tarafından eş zamanlı olarak puanlanmıştır.

Ölçeğin uyarlamasının yapılmasında Uluslararası Test Komitesi (ITC)'nin belirlediği ölçek uyarlama basamakları izlenmiştir. İlk aşamada ölçeğin kaynak dilden çevirisi yapılmıştır. Daha sonra ölçek iki kültüre, dile ve okul öncesi eğitim alanına hâkim uzmanlarca tekrar kaynak dile çevrilmiştir. Çeviri ve orijinal metinler arasındaki tutarlılığa bakılıp ölçeğe son hali verilmiştir. Ayrıca ölçeğin uygulanacak görevleri içeren bölümü de alan uzmanlarınca değerlendirilmiştir.

Uygulamalar sonunda veriler analiz edilmiş ve ölçeğin iki faktörlü bir yapı sergilediği belirlenmiştir. Söz konusu iki faktörlü yapı, toplam varyansın %52'sini açıklamıştır. Ölçeğin bütününde güvenirlik katsayısı ( $\alpha$ ) .83 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutu için güvenirlik katsayısı .88 ve Olumlu Duygu alt boyutunda içinse .80 olarak bulunmuştur.

Belirlenen bağımsız değişkenler ile çocukların öz düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan analizlere göre çocukların öz düzenleme düzeyleri yaşları ile doğru orantılı bir artış göstermiştir. Bunun yanı

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

Araştırmanın bulguları, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)'nin Türkiye'deki çocukların öz düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öz düzenleme, Okul öncesi dönem, Dikkati düzenleme, Duygu düzenleme, Davranış düzenleme, Ölçek uyarlama.

## ABSTRACT

FINDIK TANRIBUYURDU, Ezgi. Validity and Realibility Study of Preschool Self-Regulation Assessment, Master Thesis, Ankara, 2012.

Purpose of this study is to adapt the scale named Preschool Self-Regulation Assessment-PSRA in Turkish context and report validity and reliability issues.

Sample of this study included 48-72 months old preschool children (n=233) selected through stratified sampling. Intervention was conducted by the researcher. In order to ensure inter-coder reliability, a second coder who is specialist in self-regulation, reviewed a part of study.

During the adaptation process, adaptation steps, exposed by International Test Commission (ITC), were followed. Firstly, the scale was translated. Then, the translated scale was retranslated to its original language by masters who are specialist in preschool education as well as experienced in both cultures and languages. Finally, the retranslated and original scales were compared in order to ensure consistency. Additionally, the tasks were reviewed by masters of preschool education.

After intervention, the data were analyzed and the scale presented two factorial structures. 52% of total variance was explained by two factorials. The alpha reliability coefficient was determined as .83. The alpha reliability coefficient for Attention/Impulsivity component is .88 and for Positive Emotion component is .80.

The statistical analysis conducted to describe the relationship between independent variables and children's self-regulation level revealed that children's self-regulation level has positively correlated with age. Additionally,

there is no statistically significant difference between children's self-regulation level in terms of gender, school type, parents' age, and birth order.

Findings of this study indicated that Turkish version of Preschool Self-Regulation Assessment-PSRA is a valid and reliable instrument to assess self-regulation skills of young children in Turkey.

**Key Words:** Self-Regulation, Early Childhood Education, Attention Regulation, Emotion Regulation, Behavior Regulation, Adaptation of Scale.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.
BİLDİRİM.....	HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.
TEŞEKKÜR .....	iv
ÖZET .....	vi
ABSTRACT .....	HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. PROBLEM DURUMU .....	1
1.2. ÖZ DÜZENLEME.....	2
1.2.1. Öz Düzenlemenin Tanımı .....	2
1.2.2. Öz Düzenlemenin Alt Boyutları .....	7
1.1.3. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme Gelişimi .....	20
1.2.4. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme Gelişiminin Önemi.....	27
1.3. ÖLÇEK UYARLAMADA İZLENEN BASAMAKLAR.....	28
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ .....	30
1.5. PROBLEM CÜMLESİ.....	31

<b>1.6. ALT PROBLEMLER .....</b>	<b>31</b>
<b>1.7. SINIRLILIKLAR .....</b>	<b>32</b>
<b>BÖLÜM II.....</b>	<b>33</b>
<b>İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>33</b>
<b>2.1. ÖZ DÜZENLEMeye İLİŞKİN YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>33</b>
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>43</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>43</b>
<b>3.1. ARAŞTIRMANIN TÜRÜ .....</b>	<b>43</b>
<b>3.2. ÇALIŞMA GRUBU .....</b>	<b>44</b>
<b>3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....</b>	<b>45</b>
3.3.1. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) .....	45
3.3.2. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Çeviri Çalışmaları .....	48
<b>3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ .....</b>	<b>48</b>
<b>3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....</b>	<b>49</b>
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>51</b>
<b>BULGULAR.....</b>	<b>51</b>
<b>4.2. ÖLÇEĞİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN BULGULAR.....</b>	<b>51</b>
4.2.1. Birinci Alt Problem: Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular .....	51
4.2.2. İkinci Alt Problem: Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular .....	55
<b>4.3. ÖLÇEĞİN BETİMSEL ANALİZLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....</b>	<b>55</b>

<b>4.4. TOPLAM ÖZ DÜZENLEME PUANLARININ BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE ANALİZLERİNE İLİŞKİN BULGULAR .....</b>	<b>57</b>
4.4.1.Üçüncü Alt Problem: Öz Düzenlemenin Yaş Gruplarına Göre Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular .....	57
4.4.2. Dördüncü Alt Problem: Öz Düzenlemenin Cinsiyetlere Göre Analizlerine İlişkin Bulgular .....	58
4.4.3. Beşinci Alt Problem: Öz Düzenlemenin Çocukların Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Analizlerine İlişkin Bulgular.....	60
4.4.4. Altıncı Alt Problem: Öz Düzenlemenin Çocukların Anne ve Babalarının Yaşları ve Eğitim Durumlarına Göre Analizlerine İlişkin Bulgular.....	61
4.4.5. Yedinci Alt Problem: Öz Düzenlemenin Çocukların Doğum Sırasına Göre Yapılan Analizlerine İlişkin Bulgular .....	63
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>65</b>
<b>SONUÇLAR VE TARTIŞMA .....</b>	<b>65</b>
<b>BÖLÜM VI .....</b>	<b>70</b>
<b>ÖNERİLER .....</b>	<b>70</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>72</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>88</b>
<b>EK 1. ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ .....</b>	<b>88</b>
<b>EK 2. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NDAN ALINAN UYGULAMA İZİNİ .....</b>	<b>89</b>

**KISALTMALAR DİZİNİ**

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği.....	OÖDÖ
Uygulayıcı Değerlendirme Formu.....	UDF



## TABLULAR DİZİNİ

**Tablo 3.1.** Çalışma grubunun okul türlerine ve yaşa göre dağılımı

**Tablo 3.2.** Çalışma grubunun okul türü ve cinsiyete göre dağılımı

**Tablo 4.1.** Faktör döndürme sonuçları (Rotated Component Matrix)

**Tablo 4.2.** Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) betimsel analizleri

**Tablo 4.3.** Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutuna ilişkin betimsel analizler

**Tablo 4.4.** Olumlu Duygu alt boyutuna ilişkin betimsel analizler

**Tablo 4.5.** Öz düzenleme puanlarının yaşlara göre Mann-Whitney U testi sonucu

**Tablo 4.6.** Toplam puanların cinsiyete göre Mann-Whitney U testi sonucu

**Tablo 4.7.** Öz düzenlemenin Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda cinsiyetlere göre Mann-Whitney U Testi sonucu

**Tablo 4.8.** Öz düzenlemenin Olumlu Duygu alt boyutunda cinsiyetlere göre Mann-Whitney U Testi sonucu

**Tablo 4.9.** Toplam puanların okul türlerine göre karşılaştırılması

**Tablo 4.10.** Toplam puanların devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına göre Mann-Whitney U testi sonucu

**Tablo 4.11.** Çocukların anne ve babalarının yaş dağılımı

**Tablo 4.12.** Öz düzenlemenin anne yaşına göre karşılaştırılması

**Tablo 4.13.** Öz düzenleme puanlarının baba yaşına göre karşılaştırılması

**Tablo 4.14.** Çocukların doğum sırasına göre dağılımı

**Tablo 4.15.** Çocukların doğum sırasındaki yerine göre öz düzenleme toplam puanlarının karşılaştırılması

## ŞEKİLLER DİZİNİ

**Şekil 4.1.** Öz düzenleme ve alt boyutlarının kavramsal içerikleri

**Şekil 4.2.** Faktörlere ilişkin yamaç birikinti grafiği

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde okul öncesi dönemde öz düzenlemenin değerlendirilmesi bağlamında “Problem Durumu”, “Araştırmanın Amacı ve Önemi”, “Problem Cümlesi”, “Alt Problemler”, “Sayılılar”, “Sınırlılıklar” ve “Tanımlar”a yer verilecektir.

#### 1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim, psikoloji ve nörobilim alanlarında, hakkında pek çok çalışma yapılan kavramlardan biri de öz düzenlemedir. 1891’den bu yana öz düzenlemeye ilişkin çalışmalar yapılmış, son kırk yıldır çalışmalarda öz düzenlemeye ilişkin kuramsal çerçeveler netleşmiştir. Son yirmi yıldır yapılan çalışmalar da önceki çalışmaları doğrulamış ve öz düzenlemeye dair farklı alanlarda yapılan çalışmalar ilişkilendirilmiştir (Post, Boyer ve Brett, 2006). Yapılan çalışmaların katılımcıları, kuramsal bağlamları ve değişkenleri birbirinden farklı olsa da, araştırma sonuçları öz düzenlemenin bireyin gelişiminde, öğrenmesinde ve sosyal ilişkilerindeki önemini ortaya koymaktadır. Öz düzenleme, yalnızca bireysel boyutta değil, toplumsal hayatın inşasında da önemli bir yapı taşıdır (Polnarev, 2006).

Öz düzenleme, bireyin ortaya çıkan davranışlarını, eğilimlerini ve isteklerini erteleyebilme ya da bastırabilme, sosyal kurallara uyabilme, duygularını kontrol edebilme ve düzenleyebilme, amaca yönelik uyarana odaklanabilme ve dikkatini sürdürebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Bauer ve Baumeister, 2011; Koole, Van Dillen ve Sheppes, 2011; Posner ve Rothbart, 2009). Bireyin bütün yaşamı boyunca toplumsal ilişkilerinde ve yaşam niteliğinin yükselmesinde önemli yer tutan öz düzenlemenin gelişimi, doğumdan itibaren başlamaktadır. Bebeklik döneminden erken çocukluk döneminin sonuna kadar olan süreçte öz

düzenlemenin gelişiminde önemli düzeyde değişimler olmaktadır (McCabe, Cunnington ve Brooks-Gunn, 2004; Posner ve Rothbart, 2009).

Erken çocukluk döneminde kazanılan öz düzenleme, olumlu sosyal davranışlar, okula hazır olma, akademik başarı ve yüksek düzeyde empati kurabilme gibi süreçleri de olumlu yönde etkilemektedir (McClelland ve Tominey, 2011; Posner ve Rothbart, 2009). Ayrıca öz düzenleme düzeyi yüksek bireyler, uyuşturucu kullanımı, antisosyal davranışlar gösterme, uygun olmayan yeme alışkanlıkları ve obezite gibi olumsuz durumlara dair daha az risk taşımaktadırlar (Herman ve Polivy, 2011; Posner ve Rothbart, 2009).

Bireyin öğrenmesi, gelişimi ve toplumsal hayata katılımında önemli yer tutan öz düzenlemenin, erken çocukluk döneminde desteklenmesi de kritiktir. Bu dönemde çocukların öz düzenleme becerileri açısından desteklenebilmeleri için bu becerilerinin bireysel olarak ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Değerlendirme sonucunda elde edilen veriler çocuğa sunulacak desteğin temelini oluşturacaktır. Yurtdışında yapılan çalışmalarda, çocukların öz düzenlemelerinin çoğunlukla aile ya da öğretmen, çocuğun duygu, davranış ve dikkati düzenlemesine dair hazırladıkları raporlar ve performans dayalı görevlerle ölçüldüğü görülmektedir. Çocukların öz düzenlenmelerinin desteklenmesi ve buna bağlı olarak sosyal, duygusal ve bilişsel bağlamda ilköğretime hazır olmalarının sağlanması açısından, geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına olan ihtiyaç ortaya çıkmaktadır (McClelland ve Tominey, 2011).

## **1.2. ÖZ DÜZENLEME**

### **1.2.1. Öz Düzenlemenin Tanımı**

Uzun süredir üzerinde çalışmalar yapılan öz düzenleme, ancak son yıllarda üzerinde görece uzlaşma sağlanan kavramlarla tanımlanır olmuştur (McCabe, Cunnington ve Brooks-Gunn, 2004). Daha önce yalnızca sosyal süreçleri kapsadığı düşünülen öz düzenlemenin bilişsel süreçleri de kapsadığı ortaya konmuştur (Blair, 2002). Öz düzenleme genel olarak bireyin düşüncelerini,

duygularını, dürtülerini, dikkatini ve davranışlarını kontrol etmesi ve düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır (Pintrich ve De Groot, 1990; Vohs ve Baumeister, 2004; Zimmerman, 2000).

İnsanlar, etraflarındaki fiziksel, bilişsel ve sosyal çevre ile karşılıklı etkileşimleri ve seçimleri içeren süreçlerde ilişki kurarlar. Öz düzenlemenin, bu ilişki kurma sürecini görünür kılan bir araç olduğu söylenebilir (Sameroff, 2008). Çünkü öz düzenleme, bireyin öz farkındalığının olması, çevresini tanıması ve kendi bireysel hedeflerine ulaşmakta söz konusu çevre ile nasıl etkileşime geçeceğini belirlemesi olarak da tanımlanmaktadır (Campbell, 2002; Sameroff, 2008). Rothbart ve Bates (1998)'e göre, öz düzenleme becerileri, uyum gösterme, uygun olmayan davranışların engellenmesi, duygu kontrolü, davranışların düzenlemesi, dikkat kontrolü, hazzın ertelenmesi gibi kavramları içermekte ve bireysel farklılıklardan etkilenmektedir (Akt. Campbell, 2002). Posner ve Rothbart (2000) ise öz düzenlemeyi "bireyin davranışlarını bir durumun sosyal, bilişsel ve duygusal gerekliliklerine göre düzenlemesi" olarak tanımlamaktadır (Akt. Calkins ve Fox, 2002, s. 478).

Boekaerts, Pintrich ve Zeidner (2000), öz düzenlemenin tanımını yaparken ele aldığımız kuramsal çerçevenin belirleyiciliğine dikkat çekmişlerdir. Bilim insanlarının aynı kavram üzerinde görüşlerinin farklılaşmasının en önemli nedeni, kavrama bakış açılarını belirleyen kuramsal alt yapıdaki farklılıklardır. Bazı teorik yaklaşımlar öz düzenlemeyi yalnızca bir gelişimsel alana odaklanarak tanımlarken diğerleri de öz düzenlemenin tanımını birkaç teori üzerine temellendirerek yapmaktadır (Bronson, 2000).

Bu doğrultuda Freud'un psikanalitik kuramına göre öz düzenlemenin gelişimi, duygusal dürtülerin ve ihtiyaçların doğal bir sonucu olarak açıklanmaktadır (Bronson, 2000). Psikanalitik kurama göre kişilik üç yapıdan oluşur. Bu üç yapıdan "id" haz ilkesine dayalı çalışırken, "süperego" onun tam tersine yargılayıcı, kuralcı ve toplumsal sınırlamalara boyun eğme eğilimindedir. "Ego" ise bu iki yapı arasında denge kurma görevini üstlenir (Freud, 1963; Freud,

1920, Freud, 2004). Freud'a göre öz düzenleme id, süperegö ve ego arasındaki bu çatışmalı ve gergin ilişkide yatar. "Öz düzenleme, bireyin uyarılma düzeyini kontrol altında tutmasını ve gerçek dünyanın gerekliliklerini yerine getirebilmesini sağlayan mekanizmadır". Öz düzenlemenin gelişimi, egonun gelişimi ve olgunlaşmasıyla paralel bir süreç izler (Bronson, 2000, s. 12).

Davranışçı kurama göre öz düzenleme "öğrenilmiş öz kontrol" olarak kullanılmıştır. Öğrenilmiş öz kontrol ise ödül ve ceza döngüleri içinde kazanılır. Davranışçılar, bireyin kendisinin davranışlarını kontrol etmesi yerine dışsal çevrenin davranışları belirlemesi üzerine odaklanmışlardır (Bronson, 2000). Davranışçı kuramın ilk temsilcisi Pavlov, yaptığı çalışmalarda hayvanlar ve insanların öğrenmesinde çevresel faktörlerin önemli olduğunu ortaya koymuştur. Skinner ve Thorndike da çevresel koşulların niteliğinin, davranışın sıklığı ve yönünü belirlediğini ileri sürmüşlerdir (Akt. Bronson, 2000).

Davranışçı kurama göre öz kontrolün tam karşısında dürtüsellik yer almaktadır. Birey ulaşmak istediği bir hazzı ya da ödülü erteleyebildiği ölçüde öz kontrol düzeyi yükselir. Bunun tam tersine ödüle ulaşma isteğini dizginleyemez ve öz kontrol düzeyi düşerse dürtüsel davranışlar gösterir (Logue, 1995). Bu noktada bireyin dürtüsellik ya da öz kontrol arasında tercih yapmasında, ödülü erteleme süresinin uzunluğu ile ödülün niteliğinin etkili olduğu belirlenmiştir (Schweitzer ve Sulzer-Azaroff, 1988). Bireyin uyarıcı karşısında nasıl bir karşılık vereceğine karar vermesi sürecinde dürtüsellikliğini azaltıp öz kontrol göstermesi için bazı stratejiler kullanması gerekebilir. Skinner (1948,1974), edimsel koşullanma teorisinde bu stratejilerin bireye öğretilebileceğini savunmuştur (Akt. Bronson, 2000). Bireyin uyarıcılar karşısında uygun davranışı gösterebilmesi, dikkatini toplaması, davranışlarını kontrol etmesi, öğrendiği yönergeyi kendi kendine tekrarlaması ve uzun vadede elde edeceği dışsal ödüle ulaşma yolunda kendisine küçük ödüller vermesi sağlanabilir (Bronson, 2000; Schweitzer ve Sulzer-Azaroff, 1988).

Yapılandırmacılığın en önemli temsilcilerinden biri olan Piaget'nin öz düzenlemeye dair görüşleri Freud'a ve davranışçı kurama göre oldukça farklıdır. Biyolojik ve bilişsel gelişimin temellerinde ortak ilkeler olduğunu ortaya koyan Piaget, öz düzenlemeyi tamamen bilişsel süreçlerle açıklamıştır (Piaget, 1952; Akt. Wadsworth, 1971). Bronson (2000)'a göre, Piaget bozulan dengeyi yeniden sağlama eğilimi (homeostazi) ile öz düzenleme arasında bir benzerlik kurmaktadır. Biyolojik süreçlerde organizmanın büyümesi ve gelişmesi için homeostazi ne kadar önemliyse, öz düzenleme de çevre ile birey arasında köprü olması açısından bireyin bilişsel gelişimi için o denli önemlidir. Çünkü bireyin çevresiyle kurduğu ilişki çevre ile "uyum" yaşantıları üzerine kuruludur (Keenan ve Evans, 2009).

Çevreden gelen uyaranları özümleyen çocuğun, mevcut şemaları uyaranlara uygun değilse dengesi bozular. Öğrenme ve gelişim ancak dengenin yeniden kurulması ile gerçekleşir. Bu bağlamda bireyin çevre ile etkileşiminin gelişim ile sonuçlanması "dengeleme"ye bağlıdır. Piaget, öz düzenlemeyi "dengeleme" ile iç içe geçmiş biçimde tanımlar. Dengeleme bir durumdan ötekine geçişte ve her kısmi yapılanmada gözlenebilen bir içsel öz düzenleme sistemidir (Piaget ve Inhelder, 1969; Akt. Wadsworth, 1971). Dışarıdan gelen uyaranlarla dengenin bozulması ve uyum sağlama sürecinde yeniden dengeleme ile birlikte öz düzenleme de gelişir. Piaget duyguların, davranışların ve kararların varlığını inkar etmemiştir. Ancak hepsinin bilişsel süreçler ve düşünce tarafından kontrol edildiğini düşünür. Dolayısıyla, bilişsel gelişim ile birlikte duygu, davranış ve dikkati düzenleme alt boyutlarından oluşan öz düzenleme de nicelik ve nitelik olarak gelişebilir (Bronson, 2000; Senemoğlu, 2010; Wadsworth, 1971).

Kültürel-Tarihsel Kuramı ile psikoloji, eğitim, dilbilim ve edebiyat alanlarında görüşleri üzerine çalışılan, yapılandırmacılığın bir diğer temsilcisi de Vygotsky'dir. Vygotsky, bireyin zihinsel gelişimi ve öğrenmesinde kültürel ve tarihsel etkenlerin önemine dikkat çekmiştir (Bodrova ve Leong, 2010). Öz düzenleme, sosyo-kültürel değerlerle bireyin ihtiyaçları arasında dengeyi kuran

yapıdır (Kopp, 2002a). Bu denge karşılıklı işlemekteyken, öz düzenleme de birey ve toplumsal yapı arasında kurulan etkileşimle gelişir.

Bireyin toplumsal süreçler içinde etkileşimlerle öğrendiğini ortaya koyan Vygotsky, bu etkileşimlerde toplumsal işaretler sistemi olan dilin önemine dikkat çeker. Bunun yanında dil yalnızca toplumsal süreçlerde rol oynamaz (Frawley, 1997). Vygotsky, öz düzenlemenin gelişiminin dil gelişimi ile ilişkili olduğuna vurgu yapar. O'na göre sosyal konuşma ile başlayan bu süreç, kendine yönelik konuşma ve sonrasında içsel konuşma ile devam eder. İlerleyen dönemde ise "sözel düşünme"ye evrilir. Kendine yönelik konuşma başkaları ile iletişim kurma amaçlı olmayan, çocuğun eylemlerine dair kendi kendine hatırlatmalarda bulunmasını ve kendini yönlendirmesini sağlayan dışsal bir araçtır. Yaşın ilerlemesi ve dışsal araçların içselleşmeye başlamasıyla kendine yönelik konuşma devam eder; ancak sosyal konuşmadan ayrılabilir ve içsel bir dinleyici varmışçasına zihinsel bir hale gelir (Bodrova ve Leong, 2010; Bronson, 2000).

Çocuklar, düşünce gelişiminin ilk evrelerinde "hatırlamak için düşünürler". Daha sonraki aşamalarda ise bu durum "düşünmek için hatırlama"ya dönüşür (Vygotsky, 1978). Dil, düşünme ve davranışların istemli olarak kontrol edilmesinin de aracıdır. Dil becerileri ve buna bağlı olarak düşünme geliştikçe çocuk, dışsal uyaranların yerine zihninde oluşturduğu araçlarla düşünmeye ve hatırlamaya başlar. Vygotsky'nin "zihnin araçları" olarak adlandırdığı bu yapılar, çocuğun dikkat, hatırlama ve düşünmesi üzerinde etkilidir. Gelişimin ilk aşamalarında zihinsel araçlar, dıştan kontrollü ve somut iken; ilerleyen aşamalarda bu araçlar içselleştirilir ve soyutlaşır (Bodrova ve Leong, 2010; Frawley, 1997).

Çocuk, zihnin araçlarının kullanımı konusunda uzmanlaşmaya başladığında bağımsız performansında da yol kat etmiş olur. Vygotsky'e göre çocukların öz düzenleme gelişimlerinde bağımsız performansın desteklenmesi yanında zihinsel işlevlerin etkileşimler içinde akranlarla ya da öğretmenlerle paylaşılması da çok önemlidir. Vygotsky yaklaşımını benimseyenler, bu olguyu "paylaşılan



etkinlik” olarak adlandırır. Öğrenmenin ve paylaşılan etkinliğin gerçekleştiği sosyal bağlam, daha az bilen, eşit bilgiye sahip veya hayali katılımcıları içerebilir. Katılımcıların yan yana olmaları her zaman paylaşımın varlığını garantilemez. Burada diğer süreçlerde olduğu gibi dile ihtiyaç duyulur. Paylaşılan etkinlikte çocuklar, dili kullanarak düşünce ve eylemlerini somutlaştırma imkânı bulurlar (Bodrova ve Leong, 2010).

### **1.2.2. Öz Düzenlemenin Alt Boyutları**

Öz düzenleme yapısal ve işlevsel olarak çok boyutlu bir süreçtir (Boekaerts, Maes ve Karoly, 2005; Polnariev, 2006). Öz düzenlemenin alt boyutlarına ilişkin pek çok farklı saptama bulunmaktadır. Bunun, kuramsal alt yapıların farklılığından kaynaklandığı söylenebilir. McCabe, Cunnington ve Brooks-Gunn (2004, s.343), öz düzenlemenin alt boyutlarını “otomatik tepkilerin engellenmesi, motor kontrol, hazzın ertelenmesi, sürdürülen dikkat” olarak belirlerken, Zimmerman (2000), “amaca yönelik davranış”ı da öz düzenlemenin alt boyutu olarak tanımlamıştır (Akt. Polnariev, 2006). Bazı araştırmacılar ise öz düzenlemenin alt boyutlarını davranışsal, bilişsel ve duygusal alanlarda ele alırken (Calkins ve Fox, 2002; Smith-Donald ve ark., 2006), Grolnick ve Farkas (2002) bu boyutlara motivasyonu da eklemektedir (Akt. Polnariev, 2006). Bu alt boyutlar birbirlerinden ayrı fakat birbirleri üzerinde etkili bir sistem olarak çalışır.

Bu araştırmada geçerlik, güvenilirlik ve Türkiye’deki çocuklar için uyarlama çalışması yapılan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nin kuramsal çerçevesinde öz düzenleme dikkat, duygu ve davranış düzenleme alt boyutlarında ele alınmıştır. Dikkati düzenleme boyutu, bilişsel süreçlere işaret etmektedir (Smith-Donald ve ark., 2007). Dolayısıyla bu çalışmada, ölçeğin kuramsal çerçevesine sadık kalmak adına öz düzenleme, dikkat, duygu ve davranış düzenleme olarak üç alt boyutta ortaya konmaya çalışılacaktır.

### 1.2.2.1. Dikkati Düzenleme

Nörobilim ve teknolojinin gelişmesi sonucunda insan beynine dair yapılan araştırmalar artış göstermiş ve bilim insanları, dikkatin anatomisinin çıkarılması konusunda yeni olanaklara sahip olmuşlardır. Yapılan nöro-görüntüleme çalışmalarında dikkatin, beynin bazı bölgelerinde hızlı değişimler yarattığı belirlenmiştir (Posner ve Rothbart, 2000; Posner ve Peterson, 1990).

Dikkat; bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal bileşenlerini de göz önünde bulundurarak “belirli bir durum karşısında davranışlarını düzenleme becerisi” olarak tanımlanır ve öz düzenlemenin büyük bir bölümünü oluşturur (Ruff ve Rothbart, 1996; Akt. Rueda, Posner ve Rothbart, 2011, s. 285). Dikkat, bilgi kaynaklarına dağılarak yönelen bilişsel bir etkinliktir. Söz konusu kaynaklar zaman zaman çevreden gelen uyarılar olabileceği gibi, bireyin kendi içsel süreçlerindeki düşünce gibi ögeler de olabilir. Dikkat bir kaynağa odaklandığında, birey o kaynağın farkında olur ve bu kaynaktan gelen bilginin alınması kolaylaşır (Friedenberg ve Silverman, 2012).

Posner ve Boies (1971), insandaki dikkat sisteminin; duyuların yönlendirilmesi, odaklanma süreci için uyarıların alınması ve uyarılara karşı uyanık olma durumunun sürdürülmesi olmak üzere üç ana fonksiyona sahip olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Posner ve Peterson, 1990). Bunlara ek olarak, dikkatin bir kaynağa yönelik sürecini açıklamaya yönelik dört önemli özellikten söz edilmektedir: Dikkat, *seçicidir*, gelen bütün uyarılara odaklanmaz. Uyarılar arasından uygun olanı seçerek ona yönelir. Ancak dikkat, seçici olduğu kadar *bölünebilir* bir yapıya da sahiptir. Birey, amaca yönelik olarak iki kaynağa aynı anda dikkatini yöneltebilir. Dikkatin bir diğer özelliği ise *yön değiştirebilir* olmasıdır. Bir uyarıya odaklanan dikkat, bir diğerini göz ardı ederken bir anda amaca yönelik olarak odaklandığı uyarıyı göz ardı edip diğerine de yönelebilir. Dikkatin, değişebilir olması kadar önemli bir diğer özelliği ise *sürdürülebilir* olmasıdır. Zaman zaman birey dikkat odağını değiştirmek yerine sürdürmeye

ihtiyaç duyabilir. Bu durumlarda odaklanma süresinin uzaması beklenir (Friedenberg ve Silverman, 2012).

Dikkati düzenleme, bilişsel işlevlerin bir parçasıdır (Bronson, 2000). Dikkati sürdürme, dikkati dağıtan ve ilgisiz uyarınları görmezden gelme, amaca yönelik eylemde bulunmak üzere hazır olma ve yerine getirilecek bir görev boyunca dikkati koordine etme gibi süreçleri ve becerileri içerir (Ruth ve Rothbart, 1996; Akt. Harris ve ark., 2007).

Dikkatin bir uyarana odaklanması ve ihtiyaç duyulduğunda yön değiştirmesi gibi üst düzey dikkat becerileri “çaba gerektiren kontrol (effortful control)” ile ilişkilidir ve bu beceriler *yürütücü dikkat* olarak adlandırılmaktadır. Çaba gerektiren kontrolün bir bölümünü de yürütücü dikkat oluşturur (Eisenberg, Smith ve Spinrad, 2011). Çaba gerektiren kontrol, dikkati düzenleme sürecinde bireyin ilgisini çeken uyarana yönelmek istemesine rağmen amaca yönelik uyarana odaklanabilmesine ve dikkati sürdürebilmesine olanak sağlar. Birey bu süreçlerin sonunda yine istemli olarak uygun davranışı yerine getirir ve uygun olmayan davranışı engeller (Eisenberg ve Spinrad, 2004).

Yürütücü dikkatin, yürütücü işlev becerilerinin bir bölümü olduğu söylenebilir. Yürütücü işlevler, öz düzenlemenin bütün alt boyutlarında etkisi olan ve öz düzenlemenin bilişsel süreçlerini temsil eden bir yapıdır. Dikkati düzenleme boyutunda da yürütücü işlevler önemli rol oynar. Yürütücü işlevlerin işleyen bellek, dikkati yöneltme ve yönünü değiştirme alt boyutları doğrudan dikkati düzenleme süreci ile ilişkilidir (Blair ve Ursache, 2011).

Dikkati düzenleme, bilişsel gelişim alanında işleyen belleğe ilişkin süreçlerle de iç içedir. *İşleyen bellek*, bilginin depolandığı bir alan olmanın ötesinde çok bileşenli bilişsel bir yapıya işaret eder. Kısa bir süre için bilginin zihinde etkin bir şekilde tutulması veya yenilenmesi olarak tanımlanan işleyen bellek (Blair ve Ursache, 2011), dikkat kontrolü ve bilginin yönetilmesini de kapsar (Hofmann ve ark., 2011). Dikkati çeken her uyarın ancak işleyen bellekte kalırsa, bireyin

daha sonraki davranışları üzerinde etkili olabilir. Dikkati düzenleme, bireyin dürtüleriyle kontrol edilen davranış ve amaca yönelik davranış arasındaki mücadeleye görülür. Amaca yönelik davranışta işleyen bellek tarafından sunulan ihtiyaçlara göre dikkatin yönü belirlenirken, dürtülerle kontrol edilen davranışla sonuçlanan süreçte dikkat uyarının kontrolünde dağılır (Hofmann ve ark., 2011). Örneğin, öğretmeni Efe'ye göstermesi beklenen davranışla ilgili yönergeyi (oynadığı oyuncakları toplaması gibi) verir. Bu uyarın Efe'nin dikkat sisteminden geçtikten sonra işleyen belleğine alınır. Ortamda ilgisini çeken başka bir uyarının varlığında Efe, işleyen bellekte tutulan yönergenin değil ilgi çekici uyarının kontrolünde bir davranış gösterebilir. Öğretmenin oynadığı oyuncakları kaldırmasını istediğini unutup, arkadaşlarının ilgiyle baktıkları oyuncağa yönelebilir.

Uyarının aniden ortaya çıkması dikkatin istenmeyen uyarana yönelmesine neden olabilir. Bu durumda yeniden dikkatini düzenleme ancak birey dikkatinin istenmeyen uyarana yönelmesini engelleyebilir ve istenmeyen uyarana yönelmişse de dikkat yönünü değiştirebilirse mümkün olur (Mischel ve Ayduk, 2011). Amaca yönelik olmayan bir uyarın karşısında verilecek karşılığın engellenmesini ifade eden önleyici kontrol ile dikkat arasında da ilişki bulunmaktadır. Lemery, Essex ve Smider (2002), yaptıkları çalışmada çocukların önleyici kontrol becerileri ile dikkati odaklayabilme düzeyleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

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

### 1.2.2.2. Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme sürecini aımlamak için öncelikle ‐duygu‐yu tanımlamak gerekir. Gündelik yaşamda sıklıkla kullanılmasına karşın çok boyutlu bir kavram olan ‐duygu‐yu tanımlamak oldukça zordur. Gross ve Thompson (2007), duygunun üç ana  zden oluştuğunu belirtmiştir. İlki, duyguların hangi durumlarda ortaya çıktığına ilişkindir. Duygunun ortaya çıkması için bireyin ilgisini çeken ve amacına dönük bir uyaranın varlığına ihtiyaç duyulur. Bu amaç, sürekli geçerliliğini koruyan ya da kısa sürede tamamlanan bir yapıda olabilir. Ayrıca bireyin kendine ya da çevresine yönelik olarak diğerleriyle paylaşılan veya bireysel boyutta gerçekleşebilir. Birey söz konusu amaca bilinçli olarak yönelmiş olabileceği gibi bilinçsizce de ortaya çıkabilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde söz konusu amacın içeriği değiştikçe, duygunun niteliği de değişmektedir.

İkincisi ise duygu, bireyin kendi deneyimleri, davranışları ile merkez  ve çevresel psikolojisinin i içe geçmesi sonucu ortaya çıkan karmaşık bir yapıdadır. Duygu, hislerden farklı olarak bireye bir şeyler hissettirmenin yanında davranışsal bir karşılıkla sonuçlanır. Dolayısıyla birey bir duyguyu tanımlarken çoğu zaman içinde eylem de içeren bir dil kullanır. Örneğin, bir uyarana karşısında korku duygusu yaşayan birey, ‐korkudan titredim‐ ifadesini kullanabilir. Bireyin bilişsel ve dil becerileri geliştikçe bu tür ifadeler de farklılık kazanmaya başlar (Bodrova ve Leong, 2010; Gross ve Thompson, 2007).

Son olarak, duygu, bireyin farklı uyarılara odaklanmasını ve uyarana kendi kontrolü dışında bir karşılık vermesini engeller. Yani duygular, kendi kontrollerinde olmayan uyarana karşılık verme süreçlerinde baskın olma eğilimi gösterir (Gross ve Thompson, 2007).

Duygunun söz konusu özünden yola çıkararak ‐duygu düzenleme‐, bireyin duygularının farkında olması, uyarana karşısında ortaya çıkan duygu ve duygunun yansıması olan davranış ile bilişsel süreçlerde duyguların baskın

olma eğilimini kontrol altında tutması olarak tanımlanabilir (Carlson ve Wang, 2007). Duygu düzenleme; öfke, korku, üzüntü, sevinç gibi duygusal durumların yoğunluğunun kontrol edilmesidir (Kopp, 2002a). Başka bir deyişle duygu düzenleme; dikkati ve davranışları organize etme, engellerle baş etme konusunda kararlılık ve cesaret gösterme, problem çözme, planlama, neden sonuç ilişkisi kurma ile kişilerarası iletişimde birey için süreci kolaylaştıran bir araçtır (Cole ve ark., 2004).

Duygular, bir uyaran karşısında, bireyin genel eğilimine bağlı olarak onu aniden ve hızlıca karar verip eylemde bulunmaya iter. Bu durumda duygular, dikkati de içeren bilişsel süreçlerde “düzenleyici” olarak görev alır. Öz düzenlemenin bilişsel boyutuna işaret eden yürütücü işlevler de bir anlamda duygu düzenleme sürecine bağlıdır. Korku, üzüntü gibi yoğun duygu durumları yürütücü dikkat sürecini sekteye uğratır (Dennis ve Chen, 2007). Bunun aksine yoğun olmayan ve düzenlenmiş duygular ise yürütücü işlevleri olumlu yönde etkiler (Blair ve Ursache, 2011). Duygular zaman zaman bilişsel süreçlerin kontrolüne girer; bireyin duygusal durumu, uygun olan davranışı göstermede engel teşkil ederse duygunun düzenlemesi süreci başlar. Pek çok kaynakta duygu düzenleme süreci, duygusal süreçlere işaret etse de duygu düzenlemede bilişsel ve davranışsal süreçlerin de etkisi vardır (Bell ve Wolfe, 2004).

Yürütücü işlevler, dikkatin odaklanması ve yönlendirmesinde, davranışların kontrol edilmesinde, işleyen bellek ve dürtü kontrolünde, planlama, amaca yönelik etkinlik ve problem çözme gibi bilişsel süreçlerde görev alan bir mekanizmadır (Miyake ve ark., 2000; Akt. Blair ve Razza, 2007). Carlson ve Wang (2007), çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenlemeleri arasında karşılıklı bir ilişki olduğu varsayımı ile yola çıktıkları çalışmalarında, yürütücü işlevlere işaret eden önleyici kontrol ve duygu düzenleme arasında paralel ilerleyen bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Önleyici kontrol kavramı, çaba gerektiren kontrolün davranışı düzenleme sürecinde ortaya çıkan yüzü olarak da tanımlanabilir. Bu bağlamda çaba gerektiren kontrol ya da önleyici kontrol, bireyin kendi kendini telkin ederek yatıştırmasıyla, uygun olmayan davranışlarla

sonuçlanabilecek bir durumun önüne geçmesini kolaylaştırır (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Bu paralel ilişki “uyarana dürtüsel bir karşılık vermeyi engellemek” ve “bunun karşısında uygun olan biçimde davranmak” olmak üzere iki ortak amaç üzerine kuruludur. Başka bir deyişle, duyguların yoğun olduğu durumlarda uyarana verilen tepkinin kontrol edilebilmesi için önleyici kontrole ihtiyaç vardır. Bunun yanında önleyici kontrol düzeyinin yükseltilmesi de başarılı bir duygu düzenleme süreciyle ilişkilidir. “Duygusal dışavurumun düzenlenmesinde duygu düzenleme ve yürütücü işlevler birbirinden ayırdedilemez düzeyde iç içe geçmiş şekilde çalışır” (Carlson ve Wang, 2007, s.504).

Kuşkusuz ki çocukların duygularını ifade edebilmelerinin ve dolayısıyla duygu düzenlemelerinin bir boyutu sosyal gelişim içinde yer alırken diğer önemli bir boyutu da dil gelişimi kapsamındadır. Duygu düzenlemenin gelişim sürecinde; önceleri dış etkenler ve çevredeki kişilerce kontrol edilen çocuk, dil gelişimi ile kendini ifade edebilmeye başladıkça duygularını kontrol etme ve düzenleme konusunda da uzmanlaşmaya başlar (Cole ve ark., 2004).

Eisenberg ve Spinrad, duygu düzenlemeyi “çevresel etkenlerden ziyade çocuğun [bireyin] kendisinin inisiyatif aldığı, amaçsız davranışlar yerine amaçlı davranışlar ortaya koyduğu ve istemli olarak sürdürülen bir süreç” olarak tanımlamıştır (Eisenberg ve Spinard, 2004, s.335). Duygu düzenleme sürecinde çocuk hem kendi davranışlarını hem de diğerlerinin davranışlarını düzenlemektedir. Dolayısıyla duygu düzenleme, sosyal etkileşimlerle paralel olarak gelişmektedir.

Erken çocukluk döneminde çocukların öz düzenleme gelişimleri ile sosyal beceri düzeyleri arasında paralel bir ilişki vardır. Sosyal beceriler bir anlamda duygusal öz düzenlemenin temellerini oluşturur. Sosyal becerileri gelişen birey, çevresine uyum gösterir, sosyal süreçlerde karar vermede başarılıdır; gerginlik yaratan durum karşısında öfke gibi duygularını kontrol edebilirler ve uygun şekilde ifade edebilir (Gülay ve Akman, 2009). Çocuklar sosyal çevrede

deneyimler kazandıkça duygularını ifade etme ya da duygusal dışavurum becerileri de gelişir. Bu da çocukların duygu düzenleme sürecine olumlu katkılar sağlar. Sosyal süreçlerde; duygularını tanıyan ve ifade edebilen çocuk, duygu düzenleme stratejileri geliştirerek belirli bir durum karşısında negatif duyguları azaltmayı ve pozitif olanları artırmayı başarabilir (Bronson, 2000; Carlson ve Wang, 2007; Denham ve ark., 2003; Izard ve ark., 2003). Duygu düzenleme stratejileri çocuğun beklenmedik bir uyanan ya da durumla karşılaştığında duygularını kontrol edebilmesini ve dolayısıyla da uygun tepkileri verebilmesini sağlar (Cole ve ark., 2008).

Çocuğun duygu düzenleme becerilerini destekleyecek söz konusu deneyimler ilk olarak çocuğun ebeveynleri ve bakımını üstlenen kişilerle olan ilişkisinde başlar. Yaşamın ilk yıllarında anne, bebeğin verdiği duygusal sinyallerden gerekli mesajı alarak bebekle ilgilenir. Bu ilişki karşılıklı olarak kurulur; bebeğin duyguları anneyi ve annenin duyguları da bebeği etkiler. Bu etkileşim öz düzenlemenin gelişimi için ilk temelleri oluşturur. Buna bağlı olarak bu etkileşimin niteliği, ilerleyen dönemlerde çocuğun kendi duygularını düzenleyebilme yeteneğinin niteliğini de aynı yönde belirler. Çocukta öz düzenleme gelişmeye başladıktan sonra anne ve çocuk arasındaki bu etkileşim yanında çocuğun başkalarıyla da benzer etkileşimlere girdiği görülür (Cole ve ark., 2004). Çocuğun mutsuz ya da öfkeli olması gibi desteğe ihtiyaç duyduğu durumlarda, ebeveynlerin veya bakımını üstlenen kişilerin destekleyici bir tutum sergilemeleri ilerleyen süreçte çocuğun duygu düzenleme sürecini olumlu yönde etkiler. Ebeveynlerin, çocukları gerginlik yaratan durumlar karşısında problem hakkında konuşmaya cesaretlendirmeleri ve çocukların kendilerini telkin etmeleri için uygun stratejileri kazanmalarına dair onları desteklemeleri gerekir. Bu tür durumlar karşısında dikkatlerini başka yöne çevirme konusunda rehberlik etmeleri çocukların öz düzenlemeyi yapılandırmaları için kritik bir öneme sahiptir (Cole ve ark., 2008).

Çocukların gerginlik yaratan bir durumla karşı karşıya kaldıklarında duygu düzenleme stratejilerini kullanmaları için dikkati düzenleme sistemlerinin de



gelişmiş olması önemlidir. Çocuk dikkatini olumsuz etki yaratan durumdan uzaklaştırabildiği ölçüde duygu düzenleme sistemini aktif hale getirebilir (Eisenberg, Smith ve Spinrad, 2011; Ochsner ve Gross, 2007). Eisenberg, Spinrad ve Smith (2011)'in 16 aylık bir kız ve bir erkek çocuğun buldukları odadan annelerinin ayrılması ile hangi duyguları yaşadıklarına dair verdikleri örnek durum, bu sürecin anlaşılmasını kolaylaştırabilir. Buldukları odadan annesi ayrılınca odada yalnız kalan kız çocuğu ağlamaya başlar. Dikkatini annesinin çıkıp gittiği kapıdan ayırıp başka bir yöne çeviremez. Daha sonra bir yabancı odaya girer ve çocuğa sarılıp onu yatıştırmaya çalışır. Bu durumda çocuk ağlamayı bırakır ancak mızırdanmaya devam eder ve gözlerini kapıdan ayıramaz. Bir başka durumda bir erkek çocuk ise aynı şekilde odada yalnız kaldığında öfke nöbeti geçirir. Odaya bir yabancıyla girmesiyle de çığlıklar atarak ağlamayı sürdürür. Çocuk odada bulunan yabancıyla kendisini telkin etmesine izin vermez, hatta daha fazla öfkelenerek ve bağırarak yabancıyla annesini geri getirmesini sağlamaya çalışır. Bu iki durumda çocuklar duygusal olarak kendilerini ifade etmek için belirli stratejiler kullanmaktadır. Ancak iki çocuğun kullandıkları stratejilerin uygunluk düzeyleri arasında ciddi bir farklılık vardır. Kız çocuk dışsal aracıyı (yabancıyı) kendini telkin etmek için kullanırken; erkek çocuk ise duygularının dışsal aracıya hükmetmesini sağlamaya çalışmaktadır.

Verilen örnekteki kız ve erkek çocuğun gerginlik yaratan durum karşısında farklı stratejiler geliştirmelerinin bir nedeni de doğuştan getirdikleri mizaç özelliklerindeki farklılıklarıdır. Rothbart ve Bates (2006), öz düzenlemeye ilişkin olarak mizacı “duygu, davranış ve dikkat boyutunda öz düzenleme ve tepki vermede yapısal olarak var olan bireysel farklılıklar” olarak tanımlamaktadırlar (Akt. Eisenberg ve ark., 2010, s. 21). İnsanların belirli durumlar karşısında gösterdikleri tepkiler; kişisel özellikleri, yaşantıları, sosyal çevreleri ve amaçları gibi kendilerine özgü durumlardan etkilenir. Bazı kişiler için kaygı yaratan durumlar, başkaları için aynı duyguyu ya da davranışı yaratmayabilir. Bu bağlamda çocukların öz düzenlemelerinin desteklenebilmesi için bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulmasının elzem olduğu söylenebilir.

### 1.2.2.3. Davranışı Düzenleme

Öz düzenlemenin üçüncü bileşeni olan davranışı düzenleme ise çocukların davranışlarını gerçekleştirmeden önce düşünmesi, davranışlarını planlaması, dürtüsel davranmaması, hayal kırıklıklarının üstesinden gelmesi, tepkilerini kontrol etmesi, sabır göstermesi ve sırasını bekleyebilmesi gibi durumları kapsar (Smith-Donald ve ark., 2007).

Yapılan pek çok çalışma, davranışı düzenlemenin çaba gerektiren kontrolle ilişkisine dikkat çekmektedir (Eisenberg ve ark., 2007; Fabes ve ark., 2003; Hill, 2003; Kochanska ve Knaack, 2003; Kochanska, Murray ve Harlan, 2000; Myers ve Morris, 2009; Phillips, 2003). İstemli olarak dikkatin ve davranışın engellenmesi, aktive edilmesi ve değiştirilmesi becerileri çaba gerektiren kontrol olarak adlandırılır (Eisenberg, Smith ve Spinrad, 2011). Çaba gerektiren kontrol düzeyleri yüksek çocuklar, duygularını ve dikkatlerini olduğu kadar davranışlarını da yönetebilirler (Carlson ve Wang, 2007). Amaca uygun davranışın ortaya konmasında, bireyin istemli olarak uygun davranışa yönelmesi ve davranışı sergilemesi için çaba gerektiren bir şekilde kendisini kontrol etmesi gerekmektedir. Dikkati düzenleme sistemiyle iç içe geçen davranışı düzenleme süreci, bireyin sosyal süreçlere katılımını, duygularını ifade etme becerilerini ve genel olarak da öz düzenleme becerilerini önemli ölçüde etkiler (Eisenberg, Smith ve Spinrad, 2011; Eisenberg ve ark., 2004; Kochanska, Murray ve Harlan, 2000).

Çaba gerektiren kontrol, davranışı düzenleme sürecinde “önleyici kontrol” olarak ortaya çıkar (Eisenberg, Smith ve Spinrad, 2011; Eisenberg ve Spinrad, 2004). Önleyici kontrol, bireyin uygun davranışı göstermek üzere uygun olmayan davranışı engellemesidir (Carver ve Scheier, 2011). Rothbart ve Posner (1985) önleyici kontrolü, “amaçla ya da yerine getirilmesi gereken görevle ilişkili olmayan düşünce ve davranışların baskılanması ya da engellenmesi” olarak tanımlamışlardır (Akt. Carlson ve Wang, 2007, s. 490; Akt. Carlson ve Moses, 2001, s. 1033). Gelişimi okul öncesi döneme rastlayan önleyici kontrol, bilişsel

beceriler, dikkat, zekâ, bellek, gelişimsel farklılıklar gibi pek çok süreçten etkilenmektedir (Carlson ve Moses, 2001). Önleyici kontrol aynı zamanda öz düzenleme için çok önemli olan yürütücü işlevlerin de bir parçasıdır (Blair ve Ursache, 2011).

Önleyici kontrol istemli ya da istemsiz olarak ortaya çıkabilir. Birey, göstermek için motive olduğu ancak uygun olmadığı için sergilememesi gereken davranışını, çekingen, utangaç ya da içine kapanık olmak gibi mizaç özellikleri ile kolaylıkla engelleyebilir. Bu durumda söz konusu kontrol, istemdişi önleyici kontroldür. Önleyici kontrolün davranış düzenleme ve genel olarak da öz düzenlemeyi olumlu yönde etkileyebilmesi için bu anlamda istemli olması gerekmektedir (Eisenberg ve ark., 2010).

Önleyici kontrolün “hazzın ertelenmesi” sürecinde de etkili olduğu belirtilmektedir. Hazzı erteleme, “bireyin anlık bir hazzı erteleyerek amacına yönelik bir davranışı sergilemek için çaba göstermesi” olarak tanımlanır (Mischel, Shoda ve Rodriguez, 1989, s. 933). Laboratuvar ortamında yapılan deneysel çalışmalar, çocukların kaygı yaratan zor durumlarda dahi bilişsel ve dikkat süreçlerini kullandıklarında amaçlarına yönelik olarak ulaşmak istedikleri hazzı erteleyebildiklerini göstermiştir (Mischel, 1974; Akt. Mischel, Shoda ve Rodriguez, 1989). Çocukların hazzı erteleyebilmesi, sonrasında hazzı sağlayacak ödülün ertelenen hazla ilişkili olması ve çocukların yaşları ile doğru orantılıdır. Çocukların yaşı ilerledikçe erteleme davranışı gösterme düzeyleri yükselir. Bu faktörlerin yanı sıra çocukların istemli olarak erteleme davranışı göstermeleri, çocukların zekâ düzeyleri, cezbedici nesne ya da duruma karşı direnç gösterme düzeyleri, daha fazla sosyal sorumluluk sahibi olmaları ve başarmak için çaba göstermeleri ile de ilişkilidir (Mischel, Shoda ve Rodriguez, 1989). Yapılan bir çalışmada, hazzı ertelemede daha iyi olan çocukların gerginlik yaratan durumlarda tepkilerini düzenleme, duygu düzenleme ve dikkat düzeylerinin de daha iyi olduğu belirlenmiştir (Rothbart ve Sheese, 2007).

Çocukların hazzı yaratacak uyarana ya da duruma dair beklentileri gerektiğinde bazı stratejiler kullandıkları söylenebilir. Bireyin hazzı erteleme ve haza ulaşması için beklemesi durumunda, hazzı yaratacak nesneye ya da duruma odaklanması kendi kendini telkin etmesini engelleyebilir. Bu bağlamda uygun bir strateji kullanılmadığı söylenebilir (Li-Grinning, 2007; Akt. Lee ve ark., 2008; Mischel, Shoda ve Rodriguez, 1989). Scoville ve Chambliss (1994)'in çalışmalarında çocukların hazzı erteleme düzeylerini ölçmek üzere gözlemler yapmak için ortaya koydukları deneysel durum, uyarana odaklanarak bekleme konusunda iyi bir örnek oluşturabilir. Söz konusu çalışmada, uygulayıcı, bir odada uygulama yapacağı çocukla birlikte; çocuğa bir süre odadan ayrılacağını, bir köşede duran oyuncacı göstererek eğer kendisinin geri dönmesini beklerse ona oyuncacı vereceğini söyler. Ayrıca çocuğa eğer beklemek istemezse yanında duran zili çaldığında kendisinin geleceğini ancak bu durumda oyuncacı alamayacağını belirtir. Bu uygulamada çocuk oyuncaca dokunmadan beklemesi gereken süre boyunca oyuncaca odaklanırsa hazzı ertelemek üzere bekleme süresi kısalabilir, beklemesi gereken süreyi tamamlamadan oyuncaca uzanabilir. Bu noktada çocuğun dikkati düzenleme sistemini uyararak dikkatini başka bir uyarana ya da duruma odaklamak, başka şeyler düşünmek veya yapmak için kendini kontrol etmesi gerekir. Çocuk ancak dikkatini başka bir uyarana ya da duruma yönlendirebilirse süreyi uzatabilir ve böylece hazzı erteleyebilme düzeyini yükseltmiş olur.

Çaba gerektiren kontrol sisteminin aksi yönünde çalışan bir diğerkontrol sistemi de tepki kontrolüdür. Çaba gerektiren kontrol, çocukların sosyal ve akademik becerilerini, problemleri dışavurumlarını ve buna bağlı olarak problem çözme sürecine katılımlarını yordar. Buna karşılık dürtüsellik ve davranışı kontrol edememe gibi durumları içeren tepkinin kontrol düzeyi çocukların uyum ya da uyumsuzluklarına işaret eder (Eisenberg ve ark., 2007). Erken çocukluk döneminde önleyici kontrol düzeyleri düşük, tepki düzeyleri yüksek ve güç kontrol edilen çocukların ergenlik döneminde sosyal süreçlerde kendilerini ifade etmekte sorun yaşadıkları görülmektedir (Martel ve ark. 2007; Akt. Eisenberg, Smith ve Spinrad, 2011).

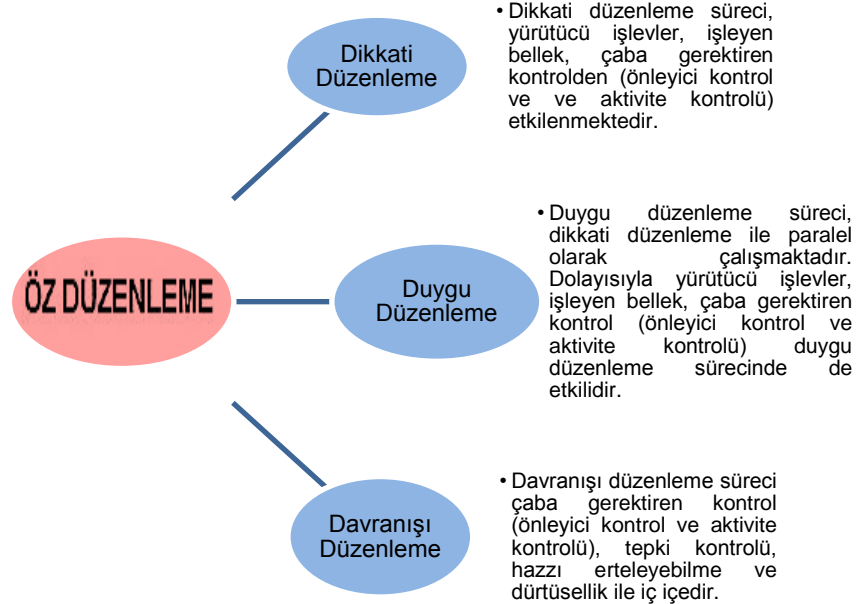
Davranışı düzenlemenin önemli boyutlarından biri de dürtüselliktir. Dürtüsellik, planlamadan ve düşünmeden eylemde bulunma olarak tanımlanmaktadır (Hoyle, 2010; Toner, Holstein ve Hetherington, 1977). Tepki kontrolünde olduğu gibi, çaba gerektiren kontrol ve dürtüsellik arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Çaba gerektiren kontrol düzeyi düşük olan bireylerin dürtüsellik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Çaba gerektiren kontrol düzeyi düşük olan bireyler daha çok dürtülerinin kontrolünde eylemlerde bulunurlar (Eisenberg ve ark., 2004). Benzer şekilde çaba gerektiren kontrol düzeyleri düşük olan bireylerin duygusal ve davranışsal açıdan uyumsuz oldukları ortaya konmuştur (Eisenberg ve ark., 2011). Öz düzenlemeye uzanan süreçte çocukların dürtüsellik düzeyleri, çocuğun bakımını üstlenen kişilerle olan ilişkisinin niteliği (ebeveynlerin disiplin yöntemleri gibi), çocuğun mizaç yapısı gereği ortaya çıkan dikkat dağınıklığı, aktivite düzeyi, çabuk sinirlenmesi gibi farklılıklar ve bilişsel yeterlilik düzeyi gibi durumlardan etkilenir (Kopp, 1982).

Davranışı düzenleme süreci duygu ve dikkati düzenleme ile içiçe geçmiş bir şekilde çalışırken, önleyici kontrol ve aktivite kontrolü mekanizmaları da paralel çalışır. Çocuk olumsuz durumlarda ortaya çıkan duyguyla ilişkili olarak ortaya koyacağı davranışı kontrol altında tutar ve uygun olan davranışı sergilemek için çaba gösterir.

Öz düzenleme, öz düzenlemenin alt boyutları ve alt boyutları etkileyen kavramlar aşağıdaki gibi bir şema ile özetlenebilir:

Şekil 4.1.

Öz düzenleme ve alt boyutlarının kavramsal içerikleri



### 1.1.3. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme Gelişimi

Gelişimin diğer alanlarında olduğu gibi öz düzenlemenin gelişimi de yaşa bağlı olarak ilerlemektedir. Yaşamının ilk aylarında çocuk, çevreden etkilenecek içsel bir kontrol sistemi oluşturmaya başlar ve süreç içinde istemli olarak eylemlerini yönlendirmek üzere öz düzenleme mekanizmaları oluşturur (Bronson, 2000).

Bebeklik döneminde beslenme, uyku, bakım gibi temel ihtiyaçların giderilmesi ile başlayan öz düzenleme gelişimi, fiziksel ve sosyal süreçlerin de etkisiyle dikkat, duygu ve davranışı düzenlemeye doğru evrilir. Bu süreçte ebeveynler, akranlar ve çocuğun sosyal etkileşimde bulunduğu kişiler öz düzenlemenin gelişim sürecini beslerler (Sameroff, 2008).

Kopp (1982) öz düzenlemenin gelişim sürecini beş evreye ayırarak açıklamıştır. Bu evreler; 1. Nörofizyolojik evre; 2. Duyumotor evre; 3. Kontrol; 4. Öz kontrol, 5. Öz düzenleme olarak sıralanmıştır.

Söz konusu evrelerin ilki olan nörofizyolojik evre, doğumdan 3. aya kadar geçen süreci kapsamaktadır. Bu dönemde öz düzenleme, refleksif tepkiler ve uyarılma durumlarının kontrol edilmesi boyutundadır. Bebek ve bakımını üstlenen kişi arasındaki etkileşim, kontrol süreci için oldukça kritiktir. Çünkü öz düzenlemenin temelini oluşturan bu evrede, bebeğin bakımını üstlenen kişiler, bebeğin refleksleri ve uyarılma durumlarının farkında olarak bu durumları düzenlerler. Uyku ve beslenme gibi rutinlerin düzenlenmesi, bebeğin çevresindeki dikkat çeken uyaranlara odaklanmasını kolaylaştırır (Kopp, 1982; Kopp, 2002b).

3. ayın sonundan itibaren, bebeğin gün-gece gibi rutinleri kavrayabiliyor olması bir sonraki dönem olan duyumotor döneme geçişinin de işaretidir. Duyumotor dönemde bebek artık bir nesneye uzanmak ve almak gibi istemli eylemler gerçekleştirmeye başlar; ancak bu dönemde eylemler hâlâ tam anlamıyla bilinçli bir hal almaz. Duyumotor dönemde öz düzenleme gelişimi, bebeklerin içinde buldukları çevre ve bu çevredeki uyaran zenginliği gibi dış etkenlerden ve aktivite düzeyi gibi biyolojik özelliklerinden de etkilenir. Bir önceki dönemde olduğu gibi bu dönemde de bakımını üstlenen kişilerin bebeğin ihtiyaçlarına duyarlı olmaları, onun uyaranlar karşısında uygun davranışları göstermesi için önemlidir. Bebeklerin bu dönemde desteklenmeleri, sosyal çevrelerini ve etraflarındaki nesnelere organize etmelerine de yardımcı olur (Kopp, 1982).

Duyumotor dönemde içinde buldukları çevreyle olan ilişkilerinde kendi eylemlerinin farkına varan bebekler, 9-12. ve 18. aylar arasındaki süreci kapsayan kontrol dönemine geçerler. Bu dönemde bebekler, duygusal ve fiziksel eylemleri anlayabilir ve gerçekleştirebilir hale gelirler. Başta bakımını üstlenen kişiler olmak üzere çevresindekilerle iletişim kurarlar. Bu dönem, öz düzenlemeye giden yolda ilk somut adım olarak düşünülebilir (Kopp, 1982).

Bu evreye adını veren kontrol, hâlâ yetişkinin ya da dışsal bir faktörün elindedir. Çocuk, kontrolü henüz içselleştirmiş değildir. Buna karşın bu dönemde kontrol artık bilişsel süreç becerilerini de kapsar. Çocuk ebeveynlerin hangi davranışı onaylayıp hangisini onaylamadığının farkındadır; uyum gösterir. Öz düzenleme

için oldukça kritik bir öneme sahip olan “uyumun” da bu dönemdeki anne-çocuk etkileşimine dayandığı belirtilmektedir. Çocuk, ebeveynin isteğine uyum gösterdikten sonra yasaklanmış olan davranışı istemli olarak engeller (Kopp, 1982). İstenmeyen davranışın engellenmesinin işaret ettiği önleyici kontrol, yaşamın ilk yılında ortaya çıkar (Elias ve Berk, 2002).

Kontrol döneminde dışsal bir aracıya ihtiyaç duyan çocuk, 24. aydan itibaren öz kontrol dönemine geçer. “Öz kontrol, çocuğun çevreden gelen isteklere boyun eğmesi, isteklerini erteleyebilmesi, bir ebeveyn varlığı olmaksızın ebeveyn beklentilerine uygun davranışı göstermesi ile ortaya çıkar” (Kopp, 1982, s. 208). Bu dönemde çocuk, kuralları bilerek, uygun davranışı göstermek üzere kendi düşüncelerini ve eylemlerini yönlendirebilir ve sosyal etkileşimlerle çevresini de organize ederek kontrol eder. Yaşamın ikinci yılı, dürtü kontrolünün gelişimi için de kritik bir öneme sahiptir. Dilin gelişimi ile birlikte çocuk, gerilimi azaltacak stratejiler geliştirmeye başlar. Bu süreçte çocuğun bakımını üstlenen kişilerin çocuğun bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına duyarlı olması öz düzenleme gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Kopp, 1982).

Yaşamın ikinci yılı boyunca çocuk, yansıtmacı düşünmenin de ilk örneklerini göstermeye başlar. Dikkat ve davranış düzenleme için oldukça önemli olan bu düşünme biçimiyle çocuklar, belleklerdeki yönerge, bilgi ve görüntüleri geri çağırabilirler (Bronson, 2000; Bodrova ve Leong, 2010). Kuralları ve yönergeleri belleğinden geri çağırabilen çocuk, bu kuralları kendisi davranışa dönüştürmeden önce, “diğerlerini düzenleme” sürecinde, başkalarının davranışlarını düzenlemeye çalışır. Vygotsky yaklaşımını benimseyenler, “diğerlerini düzenleme”nin öz düzenlemenin öncülü olduğunu savunurlar (Bodrova ve Leong, 2010; Sameroff, 2008). Kurallara tam olarak bağlı oldukları gözlenen 3-4 yaşındaki çocuklar, sınıf ortamı gibi sosyal etkileşim alanlarında kurallara uymayan arkadaşlarını tespit etme davranışı gösterebilirler..Çocuk sınıfta uygulanan bir kurala kendisi uyamazken, kurala uymayan başka bir arkadaşını uyarma davranışı gösterebilir. Başka çocukları şikâyet etme davranışı, diğerlerini düzenleme davranışına işaret eder. Bu durum öz



düzenlemenin ilk görünümünden biridir. Çocuk, davranışlarının sebebi olarak kuralları ortaya koyar ve bir anlamda istemli olarak değil; dışsal bir kontrol aracılığıyla davranışlarını düzenlediğini belirtmiş olur (Bodrova ve Leong, 2010). Çocuk, kuralın konduğu durumlardan farklı durumlarda da uygulanabileceğini fark ettiğinde kuralları içselleştirmeye başlar ve Kopp (1982)'un ortaya koyduğu gelişme evrelerine göre düşünüldüğünde, öz kontrolden öz düzenlemeye doğru ilerleme kaydetmiş olur.

Öz kontrolün öz düzenlemeye evrildiği 36. ay, aynı zamanda okul öncesi eğitimin de başlangıcına denk düşmektedir. Bodrova ve Leong (2010), bu bilgilerden yola çıkarak okul öncesi eğitim sürecinde diğerlerini düzenlemenin çocukların öz düzenlemelerini destekleyecek şekilde kullanılabileceğinden söz etmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlere sınıf içinde uygulanabilecek önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin, öğretmen öz düzenleme konusunda sorun yaşayan bir çocuğa diğerlerini düzenleme sorumluluğu vererek çocuğun öz düzenleme gelişimini destekleyebilir.

#### 1.1.3.1. Dikkati Düzenlemenin Gelişimi

Dikkati düzenleme sistemi, yaşamın ilk birkaç yılında tam anlamıyla olgunluğa erişmese de, ilk yılın ikinci yarısından itibaren gelişmeye başlar (Posner ve Rothbart, 1998). Luria (1973), ilk olarak gelişen dikkat sisteminin istemsiz ve biyolojik bir sistem olduğunu; ancak daha sonra gelişimini tamamlayan sistemin istemli ve sosyal bir sisteme dönüştüğünü belirtmiştir (Akt. Posner ve Rothbart, 1998). Bebeğin bakımını üstlenen kişiler dikkatini yönlendirmesi için bebeği destekleyebilirler. Görme alanı içinde nesnelere hareket ettirerek ya da işitsel uyarılar vererek bebeğin dikkatini odaklamasına yardımcı olabilirler. Bebek zamanla yetişkin desteği olmadan dikkatini kontrol etmeye ve yönlendirmeye başlar. Daha sonra okul öncesi dönemde başlayan bilişsel süreçlerin düzenlenmesinin de dikkat ve duygu düzenlemenin yaşamın ilk yılında gelişen bu sürece bağlı olduğu belirtilmektedir (Posner ve Rothbart, 1998).

### 1.1.3.2. Duygu Düzenlemenin Gelişimi

Yaşamın ilk üç ayında bebek, bakımını üstlenen kişi tarafından temel ihtiyaçları karşılandığında, onu gördüğünde ve sesini duyduğunda rahatlar. Annesinin kalp atışlarını hissetmek bebeği sakinleştirir. 3.-12. aylar arasında bebeğin duygusal tepkileri farklılaşır ve daha benmerkezci bir hal alır. 12.-36. aylar arasında yürümeye başlayan çocuklar artık daha karmaşık duygu durumlarını anlayabilir ve deneyimleyebilir hale gelirler. Kendi kendilerine bir şey başarabildiklerinde sevinirler ve hata yaptıklarında utanırlar. Bütün bunların yanı sıra bu dönemde çocuklar, duygu düzenleme bağlamında, tam anlamıyla yetişkinlerden bağımsız değildirler. Çocuklar ancak okul öncesi dönemden itibaren tam anlamıyla öz düzenleme sürecine girmiş olurlar. Bir yetişkinin varlığı olmadan başkalarıyla etkileşime girerler; duygularını ifade edebilirler. Sosyal etkileşim arttıkça duygularını yönetme ve düzenleme konusunda uzmanlaşmaya başlarlar (Sroufe, 1989, 1995; Akt. Bronson, 2000; Kopp, 1982).

Gelişimsel bir perspektiften bakıldığında, duygu düzenleme sisteminin dikkati düzenleme sisteminden beslendiği görülmektedir (Kopp, 1982). Johnson, Posner ve Rothbart (1991), bakışlarını bir noktadan ayırıp başka bir noktaya çevirebilen 4 aylık bebeklerin, deneysel koşullarda dikkatini yöneltme konusunda iyi olduklarını gözlemlemişler ve ebeveynleri ile yapılan görüşmelerde de bu bebeklerin olumsuz duygu durumları gösterme düzeylerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Rothbart ve Sheese, 2007). Benzer şekilde başka bir çalışmada da, 13 aylık bebeklerin dikkatlerini yeniden yönlendirme becerileri ile düşük düzeyde olumsuz duygular göstermeleri arasında bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Rothbart, Ziaie ve O'Boyle, 1992; Akt. Rothbart ve Sheese, 2007). Bebeklik döneminde endişe gibi olumsuz duyguların azaltılmasında parmak emme, elini geri çekme, dikkati başka bir noktaya odaklama gibi stratejiler bebeklerce kullanılabilir. Söz konusu stratejiler, daha sonrasında duygu düzenleme sürecine evrilecek olan *kendi kendini telkine* işaret etmektedir (Rothbart ve Sheese, 2007). Sethi ve arkadaşları (2000), yürümeye başladığı dönemde olumsuz duygu durumundan sıyrılabilen

çocukların, 5 yaşta hazzı erteleyebilme düzeylerinin de yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Aynı çalışmada, çocukların hazzı erteleyebilme düzeyleri ve olumsuz duygudan sıyrılma sürecinde kendi kendilerini oyalamak için kullandıkları stratejiler arasında da olumlu bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Bebeklik döneminden başlayarak ilerleyen süreçlerde de bireyi endişelendiren durumlarda dikkatin başka bir yöne odaklanması duygu düzenleme süreci açısından önemlidir (Posner ve Rothbart, 1998; Rothbart ve Sheese, 2007). Bebeklerin bakımını üstlenen kişiler, bebeklerin kaygılandıkları durumlarda dikkatlerini başka bir yöne çekerek onları sakinleştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Dikkati başka bir yöne odaklanan bebek, sakinleşir ve kaygısı gittikçe azalır (Rothbart ve Sheese, 2007).

36. aydan itibaren, öz kontrol yerini öz düzenlemeye bırakır ve çocuk, kaygı yaratan durumlarda çaba gerektiren kontrolün etkisiyle dikkatini başka bir uyarana odaklamak konusunda içsel mekanizmalarını kullanmaya başlar. Bu şekilde olumsuz duygu durumunun düzenlenmesi sağlanmış olur. Çocukların duygularını düzenleyebiliyor olmaları, duygunun sonunda ortaya çıkan davranışın düzenlenmesine dair de olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Buna bağlı olarak davranışı düzenlemenin gelişim süreci, dikkat ve duygu düzenleme süreciyle iç içe ve paralel olarak ilerlemektedir (Posner ve Rothbart, 1998).

#### 1.1.3.3. Davranış Düzenlemenin Gelişimi

Davranış düzenleme de dikkat ve duygu düzenleme gibi yaşamın ilk aylarında gelişmeye başlar. İlk aylarından 9. aya kadar olan dönemde bebek zamanla uyaranlara vücut hareketleriyle tepkiler vermeye başlar. Kendisini tedirgin eden bir uyaranla karşılaştığında bakımını üstlenen kişiye yönelir. İlgisini çeken uyaranlara karşı vücudunu hareket ettirebilir. Bu ilk davranış kontrolü sürecinden sonra 9. -12. aylar arasında bebek uyaranlara karşı tek aşamalı davranışlar (el sallamak gibi) göstermeye başlar; annesi çağırdığında ona doğru

yönelir ve hareket eder (Bronson, 2000). Kopp (1982) bu dönemde bebeklerin amaca yönelik davranışlar göstermeye başladıklarını ortaya koymuştur.

12. ve 36. aylar arasında yürümeye başlayan çocuk ise hareketlerinde önceki döneme göre daha bağımsızdır. Ancak hala hangi davranışlarının uygun olduğuna ya da olmadığına çevresindekilerin olumlu ya da olumsuz tepkileri ile karar vermektedir. Bu dönemde ebeveynlerin çocuğun davranışları standartlar ya da kurallar belirlemesi önemlidir. Bu kurallarda tutarlı olmak çocuğun kuralları içselleştirmesini kolaylaştırır. Dolayısıyla çocuğun davranış düzenleme sürecine olumlu katkılar sağlar (Sroufe, 1995; Akt. Bronson, 2000). İkinci ve üçüncü yılda çocuk, gelişimi ilk yılda başlayan önleyici kontrol mekanizmalarını daha etkili bir biçimde kullanmaya başlar. Bu dönemde hızlanan dil gelişimi ile birlikte çocuk kuralları, sınırlamaları ve gereksinimleri daha etkili bir biçimde öğrenme şansı bulur. Böylece bu kurallar, sınırlamalar ve gereksinimler çerçevesinde davranışlarını yönetebilme becerisi de artar (Luria, 1961; Akt. Bronson, 2000). Bu dönemde bağımsızlığını, kendisinin tercihler yapabileceğini ve kendi etkinliğini kontrol edebileceğini anlayan çocuk, çevresindeki nesne ve insanlara hükmetme eğilimine girer. Bu noktada çocuk hem davranış hem de duygu düzenleme sürecini etkileyecek şekilde kurallara, yetişkinlere ve sınırlamalara karşı muhalif bir tutum içine girebilir. Bu muhalif olma durumu zaman zaman ağlama, çığlık atma, nesnelere fırlatma gibi davranışlar halinde görülebilirken, zaman zaman da pasif bir hal alarak yetişkinin, kuralların ve sınırlamaların görmezden gelinmesi şeklinde de olabilir (Kopp, 1992; Akt. Bronson, 2000).

Okul öncesi dönemden itibaren çocuk, genel olarak öz düzenleme için söylenebileceği gibi davranış düzenleme için de uzmanlaşma dönemine girer. Artık tam anlamıyla bir öz düzenleme sürecinden söz etmek mümkündür. Çocuk, kurallara, sınırlamalara ve stratejilere hakimdir ve kendi davranışlarını bunlara göre planlayarak göstermeye başlar. Bu dönemde çocuk düşünce ve eylemlerini kontrol etmek için dili ustaca kullanır. Çocuğun kendine yönelik

konuşması, kendi kendine yönergeler vermesi öz düzenlenmiş davranış için oldukça kritiktir (Bronson, 2000; Kopp, 1982; Vygotsky, 1962).

#### **1.2.4. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme Gelişiminin Önemi**

Öz düzenleme, insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özellikleri arasında yer almaktadır. “Bireyin tercihlerini, düşüncelerini ve eylemlerini planlaması ve bunlara dayalı olarak karar vermesinin altında istemli ve bilinçli bir öz düzenleme yatmaktadır” (Bronson, 2000, s. 1). Bunun yanı sıra çocukların genel olarak sağlıklı bir gelişim süreci geçirmeleri için öz düzenleme kilit bir öneme sahiptir (Shonkoff ve Williams, 2000; Akt. Bitar, 2010).

Gelişiminin büyük bölümü doğumdan erken çocukluk döneminin sonuna kadar tamamlanan öz düzenleme, toplumsal hayata katılma bağlamında çocukların sosyal becerileri, akademik becerileri, ilköğretime hazır oluşu, yemek yeme alışkanlıkları gibi pek çok alanda etkilidir (Akawi, 2011; Blair, 2002; Denham ve ark., 2003; Graziano, Calkins ve Keane, 2010; Graziano ve ark., 2007; Izard ve ark., 2001).

Erken çocukluk döneminde 36. aydan itibaren çocukların katıldıkları okul öncesi eğitim sürecinin en önemli amaçlarından biri de çocukların sosyal ve bilişsel beceriler bağlamında ilköğretime hazır olmalarını sağlamaktır (MEB, 2006). Boyd ve arkadaşlarına (2005) göre çocukların okulda başarılı olabilmeleri için bilişsel, sosyal ve motivasyonel becerilere ihtiyaçları vardır. Bu beceriler, başkalarının duygularını kavrama, yönergeleri anlama ve dikkatini odaklama, kendi duygu ve davranışlarını kontrol etme, akranlarıyla olan sosyal etkileşimlerini düzenleyebilme ve işbirliği yapabilme gibi durumları kapsar.

Dikkati odaklama, yönergeleri takip edebilme gibi dikkati düzenleme sürecine dair beceriler ve işbirliği yapma, başarabileceğine dair kendini motive etme, duygularını rahatlıkla ifade edebilme gibi sosyal beceriler çocukların öğrenmeye hazır olmalarını sağlamaktadır (Boyd ve ark., 2005). Çocukların öğrenme

yaşantılarını bağımsız bir şekilde düzenleyebilmeleri ve öz düzenleme becerisine sahip olmaları üst düzey bilişsel becerileri kazanmaları yolunda önemli bir adımdır (Anderson ve ark., 2003). İlköğretime hazır olma bağlamında bilişsel becerilerin, dikkati düzenleme sistemi ile ilişkili olduğu da açıktır.

Çocukların ilköğretime hazır olmalarında sosyal-duygusal beceriler önemli bir rol üstlenir (Gülay ve Akman, 2009; Raver, 2002). Öz düzenleme ve çocukların sosyal becerileri arasında pozitif ilişkiler olduğunu gösteren çalışmalar vardır. Duygu düzenlemenin de temelinde yer alan çocukların duygularının farkında olmaları ve çevreden gelen duygusal sinyalleri doğru algılayarak olmaları, daha sonraki akademik başarı ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Izard ve ark., 2001) Bunun yanında çocukların duygusal ve sosyal beceri düzeyleri karşılıklı bir ilişki içindedir (Denham ve ark., 2003).

Çocukların duygu düzenleme sistemlerinin gelişmesi, davranışı düzenleme sürecini de olumlu yönde etkilemektedir (Posner ve Rothbart, 1998). Davranışı düzenleme, çocukların hazzı erteleyebilme, davranışlarını ve dürtülerini kontrol etme becerilerini kapsamaktadır. Daha az dürtüsel ve muhalif davranış gösteren okul öncesi dönem çocuklarının, akranlarıyla olan ilişkilerinde daha arkadaşça, pozitif oldukları ve arkadaşlarıyla daha çok ilişki kurdukları belirlenmiştir (Ramani, Brownell ve Campbell, 2010). Bu sonuç doğrultusunda ailede ve okul öncesi eğitim kurumlarında olumlu bir öğrenme atmosferi sağlamak için davranış ve duygu düzenleme sürecinin desteklemesinin önemli olduğu söylenebilir.

### **1.3. ÖLÇEK UYARLAMADA İZLENEN BASAMAKLAR**

Günümüzde kültürler arası etkileşimin artması, bilimsel çalışmalarda söz konusu etkileşim üzerine değerlendirmeler yapma gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda, araştırmalarda belirlenen bilgi, beceri, tutum gibi özelliklerin kültürel bağlamda karşılaştırılabilmesi için ortak ölçme araçlarının kullanılması söz konusu olmaktadır (Deniz, 2007; Sireci ve Berberoğlu, 2000).

Ölçek geliştirmek yerine ölçek uyarlamanın tercih edilmesinde kültürler arası karşılaştırmalar yapabilmenin yanında farklı gerekçeler de yer almaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin istenen düzeyde olması, araştırılan özelliğe dair verilerin bilimselliğini etkilemektedir. Geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış ve alanda tanınmış bir ölçeğin uyarlama çalışmasının yapılması, araştırmacılara yeni geliştirilen bir ölçekten daha fazla güven vermektedir. Ayrıca uyarlanan ölçek, hedef kültürde ve alanda yeni ölçeklerin geliştirilmesini de kolaylaştırmaktadır (Deniz, 2007).

Ölçek uyarlama çalışmalarının ölçek geliştirme çalışmalarına tercih edilmesinin bir başka nedeni de, ölçek uyarlamanın geliştirmeye oranla daha ekonomik ve hızlı olmasıdır. Ölçek geliştirme ciddi oranda alan çalışması, uzmanlık bilgisi ve maddi olanakları gerekli kılarken, ölçek uyarlama sürecinde kaynak ölçeğin psikometrik ve istatistiksel verileri uyarlama çalışmalarına ışık tutmaktadır (Hambleton ve Patsula, 2000).

Ölçme araçlarının ortaklaştırılmasında ölçek uyarlama sıkça kullanılan bir yöntemdir. Ölçek uyarlama, yalnızca kaynak dilden hedef dile ölçeğin çevirisinin yapılıp kullanılması değildir. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik gibi psikometrik niteliklerinin de sağlanması gerekmektedir (Deniz, 2007).

Uluslararası Test Komitesi (ITC), ölçek uyarlama çalışmalarında izlenmesi gereken aşamalarla ilgili 22 maddelik bir rehber hazırlamıştır (Hambleton, 2001). Söz konusu rehberden uyarlanarak ölçek uyarlamasında izlenmesi gereken aşamalar şu şekilde sıralanabilir (Hambleton ve Patsula, 1999):

1. Söz konusu özelliğin ölçülmesi için yeni ölçek geliştirmenin mi ölçek uyarlamanın mı daha uygun olacağına karar verilmediir.
2. Uyarlama yapılmasına karar verdikten sonra ölçek hangi amaçla kullanılacaksa ona göre izin alınmalıdır.
3. Ölçek ile ölçülen özelliğin hedef gruptaki "varlığı ve eşitliği" kontrol edilmelidir.

4. Hem alan hem de dil uzmanı olan kişiler tarafından ölçeğin çevirisi yapılmalıdır.
5. Çeviri tamamlandıktan sonra kaynak dile tekrar çevrilmeli ve tutarlılığına bakılmalıdır.
6. Ölçeğin tekrar çevirisi yapıldıktan sonra maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmalıdır.
7. Uyarlama yapılmış ölçek, deneme grubunda uygulanmalıdır.
8. Daha sonra ölçek daha büyük bir gruba uygulanmalıdır.
9. Kaynak ve hedef kültür arasındaki test puanı karşılaştırmalarının yapılması için uygun istatistiksel yöntemler seçilmelidir.
10. Kültürler arası karşılaştırma yapmak için testin iki dilde eşitliğinden emin olunmalıdır.
11. Testin geçerlik çalışması uygun istatistiksel yöntemlerle yapılmalıdır.
12. Uygulama sürecine ilişkin “bir el kitabı” hazırlanmalıdır.
13. Kullanıcılar eğitilmelidir.
14. Test takip edilmelidir (Akt. Deniz, 2007, s. 7-10).

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin uyarlama çalışmasında da yukarıda belirtilen basamaklar izlenmiştir. İzlenen basamaklara dair işlemler ilgili bölümlerde verilmiştir.

#### **1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

Bu araştırmada, erken çocukluk döneminde çocukların öz düzenlemelerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş olan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)'nin (Preschool Self-Regulation Assessment-PSRA) Türkiye'deki çocuklara uygun hale getirilmesi ve bu bağlamda ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır.

Erken çocukluk dönemi, öz düzenlemenin gelişimi ve desteklenmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Çocukların öz düzenlemelerinin desteklenebilmesi için var olan durumlarının değerlendirilmesi de bu bağlamda özel bir öneme sahiptir.



Yurt dışında farklı değerlendirme araçları kullanılarak yapılan pek çok araştırma olmasına karşın, ülkemizde erken çocukluk dönemi öz düzenleme gelişimine dair yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu sınırlılığın erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerini değerlendirebilecek bir ölçme aracının olmamasından ve ülkemizde erken çocukluk gelişiminde öz düzenleme ile ilgili yeterince çalışma yapılmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Erken çocukluk döneminde, çocukların öz düzenlemelerini değerlendirmek için yapılan çalışmalarda, farklı değerlendirme araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Bu araçların büyük bir bölümü, çocukların oyun ya da etkinliklerdeki öz düzenlemelerinin gözlemler yoluyla değerlendirilmesine dayanmaktadır.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin uyarlamasıyla, erken çocukluk döneminde öz düzenlemeyi değerlendirmek üzere bir ölçme aracı literatüre sunulmuş olacaktır. Söz konusu ölçme aracı ülkemizdeki çocukların ilköğretime hazır olma, okuma yazmaya hazırlık düzeyleri ve sosyal uyum gibi pek konuyla ilişkili olarak öz düzenleme düzeylerinin değerlendirilmesi ve çocukların öz düzenleme gelişimleriyle ilgili gereksinimlerinin belirlenerek desteklenmesine olanak sağlayacaktır.

### **1.5. PROBLEM CÜMLESİ**

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, Türkiye'deki 48-72 aylık çocukların öz düzenlemelerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç mıdır?

### **1.6. ALT PROBLEMLER**

1. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği geçerli midir?
2. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği güvenilir midir?
3. Okul öncesi eğitimi alan 48-60 ve 61-72 aylık çocukların öz düzenlemeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Okul öncesi eğitimi alan çocukların cinsiyetlerine göre öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Okul öncesi eğitimi alan çocukların çocukların devam ettikleri okul türüne göre öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Okul öncesi eğitimi alan çocukların öz düzenleme becerileri çocukların anne ve babalarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Okul öncesi eğitimi alan çocukların öz düzenleme becerileri çocukların doğum sırasına göre anlamlı farklılık var mıdır?

### 1.7. SINIRLILIKLAR

Çalışmadaki sınırlılıklar şu şekilde sıralanabilir:

- Çalışmanın kuramsal çerçevesinde öz düzenleme; orijinal geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ortaya konduğu gibi (Smith-Donald ve ark., 2007) dikkat, duygu ve davranışı düzenleme alt boyutları ile sınırlı tutulmuştur.
- Çalışma grubu Ankara ili merkez ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocuklarla sınırlandırılmıştır.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde erken çocukluk döneminde öz düzenlemeye dair yapılmış araştırmalara yer verilecektir.

#### 2.1. ÖZ DÜZENLEMeye İLİŞKİN YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Kochanska, Philibert ve Barry (2009), genetik yapının ve anne-çocuk arasındaki bağlanma biçiminin, öz düzenleme ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada, 25, 38 ve 52 aylık 89 çocukla çalışılmış ve çocukların öz düzenlemeleri her yaş grubunda farklı görevlerle çocukların performanslarına dayalı olarak ölçülmüştür. Çalışmada, 25 aylık çocukların hazzı erteleme becerileri, fincanın altında duran şekerleme ve paketlenmiş bir oyuncaya ulaşmak için beklemeleri üzerine kurulu dört görevle değerlendirilmiştir. Bununla birlikte bir davranışı göstermek için sinyal bekleme üzerine kurulu ahşap bloklardan kule yapma görevi çocukların önleyici kontrolüne ilişkin değerlendirme yapmak üzere kullanılmıştır. 25 aylık çocuklarda kullanılan görevlere ek olarak, 38 aylık çocuklarda hazzı ertelemenin değerlendirilmesi için bir süre düşündükten sonra küçük oyuncaklarla dolu bir kutudan oyuncak seçme görevi kullanılmıştır. Motor etkinliğin yavaşlatılmasına yönelik olarak da bir çizgi üzerinde yavaşça yürüme ve “bir oyuncak kaplumbağayı dolambaçlı bir patikadan evine götürme” görevlerine yer verilmiştir. Bunun yanı sıra ses tonunu ayarlabilmek düzeylerini ölçmek üzere fısıldama görevi ve çaba gerektiren dikkat becerilerinin ölçülmesi için de “deve-cüce” oyununa benzer iki görev kullanılmıştır. 52 aylık çocuklar içinse, 25 ve 38 aylık çocuklarda kullanılan görevlere ek olarak, çocukların hazzı erteleme becerilerine yönelik dil üzerinde şekerleme tutma, bir davranışı göstermek ya da göstermemeye dair sinyalleri takip etmek için bir oyuncak kuş ya da ejderhanın yönergelerine uygun hareket etme ve kırmızı-yeşil ışığa göre hareket etme görevleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, genetik olarak risk altında olmasına karşın anneleri ile

güvenli bağlanma kuran çocukların, risk altında olmayan çocuklarla aynı düzeyde öz düzenleme gösterdikleri belirlenmiştir.

Anne çocuk arasındaki bağlanma yalnızca öz düzenleme için değil, çocuğun uyum becerileri için de önemlidir. Kochanska, Tjebkes ve Forman (1998), anne ve çocuk arasındaki etkileşimi gözleme yoluyla yaptıkları araştırmada çocukların uyum/uyumsuzluk davranışları ile anne-çocuk arasındaki etkileşimin ilişkisini incelemiştir. 8-13 aylık, 112 çocuğun anneleri ile birlikte oyun oynadıkları sırada yapılan gözlemlerin ilki, anne ve çocuğun evinde, ikincisi ise laboratuvar ortamında yapılmıştır. Gözlemler, anne ve çocuğun bir “yap”, bir “yapma” görevi ve annenin öğretme görevi sırasında yapılmıştır. “Yap” görevi, çocuğun oyuncaklarını toplaması gibi bir davranışı göstermesinin istendiği durumları içerirken, “yapma” görevi ise vitrinde duran igi çekici biblolar dokunmaması gibi bir davranışın yasaklanması ve engellenmesini içermektedir. Annelerin öğretme görevi ise, çocukların annelerinin koyduğu sınırları ve kuralları içselleştirmelerini kapsamaktadır. Araştırma sonucunda, çocukların annelerinin koydukları kuralları içselleştirmeleri ve öğretme sürecinde annelerinin rehberliğini kabul etmeleri gibi sosyalleşme deneyimlerinin, çocukların uyum/uyumsuzluk davranışları üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Akawi (2010), çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenlemeleri ile ilköğretime hazır olmaları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Söz konusu ilişkiyi annelerin eğitim durumu, ailenin geliri, çocukların yaşadığı ev ortamının nitelikleri, kardeş sayısı, çocuğun etnik kökeni, anadili, yaşı ve cinsiyeti gibi farklı değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 3 ve 4 dört yaş grubundaki 1126 çocuk oluşturmuştur. Çocukların öz düzenlemelerinin değerlendirilmesi için Head Start programı kapsamında geliştirilen ve sekiz alt testten oluşan sosyal-duygusal gelişimi değerlendirme aracı kullanılmıştır. Bu alt testler bağımsızlık, öz saygı, öz kontrol, işbirliği, sosyal ilişkiler, girişim, muhalif tutumlar ve problem çözme becerilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonucunda diğer değişkenler sabit tutulduğunda çocukların öz düzenleme düzeyleri ve ilköğretime hazır olma

bağlamında matematik ve okuma yazmaya hazırlık becerileri arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ev ortamında öz düzenlemeleri desteklenen çocukların, matematik ve okuma yazmaya hazırlık becerileri bağlamında da daha başarılı oldukları ortaya konmuştur. Yapılan analizlerde, çocukların öz düzenlemeleri ve ailelerine ilişkin risk faktörleri arasındaki anlamlı ilişkinin, 3 yaş grubu çocukların matematik becerileri, 4 yaş grubu çocuklarınsa okuma yazmaya hazırlık becerilerine dair yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Bierman ve arkadaşları (2008), Head Start okullarında düşük sosyo-ekonomik düzeyde yaşayan çocuklarla yaptıkları araştırmada, öz düzenlemenin bütün alt boyutlarında bilişsel süreçlere işaret eden yürütücü işlevlerin, çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel olarak okula hazır olmaları ile ilişkisini ortaya koymuşlardır. Çalışmanın örneklemini 4 yaş grubu 356 çocuk oluşturmuştur. Çocukların yürütücü işlev becerilerinin işleyen bellek boyutu, çocuklara bir kelime listesi sunup daha sonra bu kelimeleri hatırlamalarını içeren bir görevle ölçülmüştür. Çocukların bu görevdeki puanı tam olarak hatırladıkları kelime sayısı kadardır. Çocukların yürütücü işlevlerinin, önleyici kontrol ve işleyen bellek boyutlarının ölçülmesine yönelik olarak *kalem tıkladma* görevi kullanılmıştır. Bu görevde uygulayıcı, kendisi kalemi bir kere tıklattığında çocuğun iki kere tıkladmasını ve kendisi iki kere tıklattığında ise çocuğun bir kere tıkladmasını istemiştir. Bu görevdeki puanlama ise çocuğun 16 denemedeki doğru yüzdesi alınarak hesaplanmıştır. Son olarak çocukların işleyen bellek, önleyici kontrol ve değişimi fark etme becerilerine yönelik olarak DCCS (Dimensional Change Card Sort) testi kullanılmıştır. Bu görevde, çocuktan verilen yönergeye göre kartları renklerine veya şekillerine göre eşleştirmesi istenmektedir. Ayrıca yürütücü işlevlere ilişkin davranış performanslarının belirlenmesi için çizgi üzerinde yürüme görevi kullanılmış, böylece çocukların motor becerileri ve önleyici kontrol düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra çocukların davranış düzenlemelerine ilişkin olarak da Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Preschool Self-Regulation Assessment-PSRA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların yaşı ve zekâ puanları sabit tutulduğunda, yürütücü işlev becerilerinin, başka bir ifadeyle öz düzenlemelerinin, çocukların okuma

yazmaya hazırlık, olumlu sosyal davranış ve saldırganlık kontrolü düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca Head Start programının, çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde olumlu yönde etkilerinin olduğu ortaya konmuştur. Uygulanan programın çocukların dikkatlerini sürdürme ve yönlendirme, işleyen bellek ve önleyici kontrol düzeyleri ile davranış düzenleme sürecine olan olumlu etkileri, uygulanan okul öncesi eğitim programının öz düzenleme gelişimindeki önemine dikkat çekmiştir.

Chicago Okula Hazır Olma Projesi (Chicago School Readiness Project-CRSP) kapsamında yaptıkları araştırmada Raver ve arkadaşları (2011), çocukların öz düzenleme becerilerinin, erken akademik becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu hipotezi ile yola çıkmışlardır. Erken akademik beceriler kapsamında ele alınan konular, çocukların harfleri tanıma ve adlandırma düzeyleri, kelime bilgileri ve matematik becerileri olarak belirlenmiştir. Çocukların öz düzenleme becerileri de yürütücü işlevler ve çaba gerektiren kontrolün ölçülmesi ile sınırlandırılmıştır. Çocukların öz düzenleme becerilerinin ölçülmesi için Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin yürütücü işlevleri ölçmek için *Denge Tahtası*, *Kalem Tıklatma* görevleri ve çaba gerektiren kontrolün ölçülmesi için de *Oyuncak Paketleme*, *Oyuncak Bekleme*, *Şekerleme Saklama* ve *Dil Üzerinde Şekerleme Tutma* görevleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, Head Start ve okula hazır olmaya dönük olarak uygulanan programların çocukların yürütücü işlevleri ve önleyici kontrol becerileri üzerinde olumlu bir etkisi bulunduğunu göstermiştir. Çocukların yürütücü işlevleri ve önleyici kontrol düzeyleri ile birlikte erken akademik becerilerinin de olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği görevlerinde çocukların yönergeleri takip edebildikleri, sürece odaklanabildikleri ve davranışsal olarak da uygun davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir.

Bondurant (2010), çalışmasında erken çocukluk döneminde öz düzenleme süreciyle ilgili sorun yaşayan çocukların sonraki dönemlerdeki akademik başarısızlıklarının nedeninin, öz düzenlemelerindeki eksiklik olup olmadığını araştırmıştır. Boylamsal olarak yapılan araştırmaya 36.-54. aylar arasındaki

1364 çocuk katılmıştır. Öz düzenlemenin değerlendirilmesi çocukların uyum, hazzı erteleme, öz kontrol, sabretme ve dikkati odaklama boyutlarının ölçülmesiyle yapılmıştır. 36 aylık çocukların uyum düzeyleri, anne-çocuk arasındaki etkileşim gözlemlenerek ölçülmüş; annelerinin oyuncaklarını toplaması için verdiği yönergeye çocukların uyma davranışları değerlendirilmiştir. Gözlemlerde, çocukların davranışları 1-5 arasında bir değer verilerek puanlanmıştır. Uyuma benzer şekilde öz kontrol düzeylerinin belirlenmesi, çocuklar 36 aylıkken gerçekleştirilmiştir. Çocukların ilgi çekici bir oyuncak karşısında davranışlarını kontrol etmelerini kapsayan değerlendirme sürecinde, çocukların oyuncuğa dokunmadan ne kadar durabildikleri, oynamasına izin verilmeyen oyuncakla ne kadar süre ile oynadıkları ve hangi sıklıkla oyuncuğa dokundukları kaydedilerek öz kontrol düzeylerine dair karar verilmiştir. Çocukların sabır gösterme düzeyleri ise çocuklar 36 ve 54 aylıkken, anneleri ile olan etkileşimleri değerlendirilerek yapılmıştır. Çocuk 36 aylıkken yapılan değerlendirmede, anne ve çocuk bir odada yalnız bırakılmış ve anneden çocuğuyla normalde nasıl oynuyorsa o şekilde oyun oynaması istenmiştir. 15 dakikalık süreç boyunca görüntü kaydı yapılmış, daha sonra bir uzman tarafından 1-7 arasında puanlanmıştır. Çocuk 54 aylıkken yapılan 15 dakikalık gözlemler de, benzer şekilde oyun sürecinde anne-çocuk arasındaki etkileşim değerlendirilerek yapılmış ve bir uzman tarafından puanlanmıştır. Bir önceki gözlemden farklı olarak bu gözlemlerde, yarı yapılandırılmış bir süreç oluşturulmuş; çocuğun rahatsız olabileceği bir durum yaratılarak sabretme düzeyi yine 1-7 arasında puanlanarak belirlenmiştir. Son olarak, çocukların hazzı erteleme düzeylerinin belirlenmesi için kullanılan görevde ise, şekerleme gibi çocukların ilgisini çekecek bir yiyecek kullanılmıştır. Çocuklara bir süre beklerlerse daha çok şekerleme alabilecekleri, ancak beklemek istemezlerse daha az şekerleme verileceği belirtilmiştir. Çocukların beklemesi istenen toplam süre ve bu sürenin üzerine çıkılması, daha yüksek düzeyde hazzı ertelemeye, dolayısıyla öz düzenlemeye işaret eder. Araştırma sonucunda genel olarak erken çocukluk döneminde öz düzenleme eksiği olan çocukların, daha sonraki dönemlerde akademik olarak başarısızlık yaşadıkları görülmüştür. İlköğretim döneminde okuma becerilerinde başarısız olan çocukların 36 ve 54 aylıkken

uyum ve hazzın ertelenmesinde, başarısız olmayan akranlarına göre daha çok sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca başarısız olan bu çocukların çoğunun erkek olduğu, öğrenme güçlüğü problemi yaşadığı, annelerinin eğitim durumunun lise ve alt kademelerde olduğu ve sosyo-ekonomik düzeylerinin de çoğunlukla düşük olduğu tespit edilmiştir. Çocukların ilköğretim döneminde matematikte başarısız olmalarının ise, 36 aylıkken gösterdikleri sabretme sürecinde yaşadıkları eksiklikle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, okuma becerilerine dair verilen sonuca benzer şekilde, matematik becerilerinde başarısız olan çocukların annelerinin de eğitim durumunun lise ve daha alt kademelerde olduğu ifade edilmiştir.

Murray ve Kochanska (2002), araştırmalarında çocukların çaba gerektiren kontrolleri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu ilişkiyi açıklarken, düşük ve yüksek çaba gerektiren kontrol düzeylerinin çocukların problem davranış sıklığını da arttırdığı varsayımı ile yola çıkmışlardır. Dört yıl süren boylamsal çalışmaya 103 anne ve çocuk katılmıştır. Çocukların çaba gerektiren kontrolleri hazzı erteleme, motor aktiviteyi yavaşlatma, yap-yapma görevleri, ses tonunun düzenlenmesi, bilişsel tepki verme ve çaba gerektiren dikkat boyutlarında ölçülmüştür. Çocukların hazzı erteleme düzeylerini ölçmek üzere *şekerleme saklama, dil üzerinde şekerleme tutma, oyuncak paketleme* ve buna benzer bir *sürpriz paketleme görevi* ile *sepetten bir oyuncak seçme* görevleri kullanılmıştır. Motor aktivitenin yavaşlatılmasına dair ölçümleri tavşan ve kaplumbağa görevi, denge tahtası-bir çizgi üzerinde yavaşça yürüme ve telefon, yıldız ve daire şekilleri çizme görevleri yer verilmiştir. Çocukların davranışlarını engelleyip engelleyemediklerini belirlemeye yapılan uygulama, yap-yapma görevleri, ahşap bloklarla kule yapma, ayı ve ejderha kuklalarının yönergelerine uygun olarak hareket etme, "Simon diyor ki" oyunu ve yeşil-kırmızı ışık oyununu içermiştir. Çocukların ses tonlarını ayarlamasına dönük olarak ise fısıldama görevi kullanılmıştır. Çocukların bilişsel tepki verme düzeylerinin belirlenmesi içinse Okul Öncesi Dönem Çocukları için Kansas Tepki Verme-Dürtüsellik Ölçeği'nden (Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers)



yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra çocukların çaba gerektiren dikkat düzeylerinin belirlenmesi için Stroop testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmacıların hipotezlerini doğrular nitelikte, düşük ve yüksek düzeyde çaba gerektiren kontrol gösteren çocukların daha fazla problem davranış gösterdikleri görülmüştür.

Raikes ve arkadaşları (2007), düşük sosyo-ekonomik koşullarda yaşayan 14-36 aylık çocukların öz düzenleme gelişim düzeylerini ve öz düzenleme gelişimi üzerinde etkili olan olguları belirlemek üzere yaptıkları çalışmada, çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmek üzere Bayley Bebek Gelişim Ölçeği'ni (Bayley scales of infant development-BSID) kullanmışlardır. Ölçekte, çocukları bilişsel olarak yordayacak, çocukların dikkatini odaklama, uygulayıcıyla işbirliği yapma ve kararlılık düzeyini belirleyecek maddeler bulunmaktadır. Testin uygulaması sırasında, uygulayıcının görevi tamamlaması için çocuğu cesaretlendirmemesi gerekmektedir. Çocuğun gerginlik ya da rahatsız olma gibi olumsuz bir duygu durumu yaşadığında kendi kendine bu durumu kontrol altına alması beklenmektedir. Çalışmanın sonunda olumsuz duygu durumlarını yönetemeyen ve muhalif çocukların, öz düzenleme becerilerinin düşük; annesi ile etkileşimlerinde karşılıklı olarak birbirlerini sakinleştirebilen çocukların ise öz düzenleme puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda Raikes ve arkadaşları, olumsuz etki düzeyini kontrol edemeyen çocukların öncelikle okul öncesi dönemde ve daha sonra da ilköğretimde öz düzenleme süreciyle ilgili sorunlar yaşayabileceklerini ortaya koymuşlardır.

Literatürde, kız ve erkek çocukların öz düzenlemelerinde farklılıklar olduğu ön kabulü ile yola çıkılan çalışmalar da bulunmaktadır. Durksen (2010), çalışmasında 3-5 yaş arası kız çocukların öz düzenlemelerini değerlendirmek üzere bir durum çalışması yapmıştır. Çalışmasında çocuklar tarafından öz düzenlemenin nasıl elde edildiğini belirlemek için, okul öncesi dönemde kız çocuklarının hangi öz düzenleyici durumlarla karşılaştıklarını, zor bir durumla karşı karşıya kaldıklarında problemin nasıl üstesinden geldiklerini ve çocukların kullandıkları öz düzenleme stratejilerini tanımlamak üzere farklı durumları ortaya

koymuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan 7 kız çocuğunun aileleri ile yapılan görüşmelerde, ebeveynlerin “yap” ve “yapma” yönergeleri verdikleri durumlarda çocukların davranışları hakkında bilgi edinilmiştir. Çalışmada öz düzenleme fiziksel, duygusal, etik, sosyal, problem çözme ve dil olmak üzere altı alt boyutta tanımlanmıştır. Araştırma sonucunda, 3 yaşındaki kız çocuklarının 4 yaşındakilere oranla daha fazla fiziksel düzenleme gösterdikleri belirlenmiştir. Buna karşın 4 yaşındaki kız çocuklarının fiziksel düzenleme için daha az strateji kullandıkları ortaya konmuştur. Çocuklardan en küçük olanının, fiziksel düzenlemede deneme-yanılma stratejisini kullandığı belirlenmiştir. Çocuklardan yalnızca ikisi etik düzenlemeye dair davranışlar göstermiştir. Bu iki çocuktan biri arkadaşına yardım ederken diğeri azar işiten arkadaşına gülererek etik düzenlemeye dair olumsuz bir örnek oluşturmuştur. Olumsuz etik düzenleme gösteren çocuğun, daha sonra başka bir arkadaşına da saldırgan davranışlar gösterdiği görülmüştür. Buna bağlı olarak ilişkilerinde daha sosyal olan çocukların, saldırgan arkadaşlarına göre daha fazla etik düzenleme gösterdikleri belirlenmiş; etik düzenleme ile saldırganlık arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çocuklardan yalnızca ikisinin problem çözme ve sosyal yardım konusunda ısrarcı oldukları belirlenmiş; diğer beş çocuğun bu iki konuda isteksiz ve karşı koyan bir tavır sergiledikleri gözlemlenmiştir. Çocuklardan birinin ise, zorlukla karşılaştığında kendine yönelik konuşmaya benzer bir işlevle, şarkı söylemeye başlamasının saldırganlık gibi fiziksel eylemlerle ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Henry ve arkadaşları (1999), 3-21 yaş aralığındaki erkek katılımcılarla yaptıkları çalışmada suça yönelmiş davranışlarla öz düzenleme arasındaki ilişkiyi ortaya koyan boylamsal bir araştırma yapmışlardır. Araştırmacılar, bu yaş grubunda okula devam etme düzeyi ile çocukların kontrol odakları arasında bir ilişki olduğu ve buna bağlı olarak da okula devam etme düzeyinin erken yetişkinlik döneminde suça yönelen davranışı azalttığı varsayımları ile yola çıkmışlardır. Çalışmada öz düzenleme, çocukların kontrol odağı ile örtüşmektedir. Bu bağlamda, çocukların kontrol odağının belirlenmesi için Kontrol Odağı Ölçeği (Lack of Control Scale) kullanılmış; bu ölçekten elde edilen veriler çocukların 9-

15 yaşındaki problem davranışlarına dair raporları ve 18 yaşında gösterdikleri şiddet içeren davranışları ile ilişkilendirilmiştir. Erken yetişkinlikteki suça yönelmiş davranışlara dair veriler ise Yeni Zelanda polis merkezinden elde edilmiş, katılımcıların herhangi bir nedenle suçlu bulunmuş olması dikkate alınmıştır. Araştırma sonucunda diğer değişkenler sabit tutulduğunda çocukların kontrol odakları ile okula devam etme süreleri arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Erken yaşta okuldan ayrılan erkek çocukların ise ilerleyen dönemlerde suça eğilimlerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Elias ve Berk (2002), araştırmalarında Kültürel-Tarihsel Kuram'dan hareketle, öz düzenleme gelişimi üzerinde sosyo-dramatik oyunun katkısının olduğu varsayımı ile yola çıkmışlardır. Bununla birlikte, öz düzenleme ve sosyo-dramatik oyun arasındaki ilişkinin çocukların dürtüsellik düzeylerine göre gösterdiği değişimi de araştırmışlardır. Araştırmacılar kısa süreli, boylamsal bir desen ile 51 orta gelir düzeyine sahip ailenin 3-4 yaş arası çocuklarını devam ettikleri anaokullarında gözlemlemiştir. İki sınıfta dramatik oyun, karmaşık sosyo dramatik oyun ve tek başına oyun süreçlerinin tamamı gözlemlenmiş ve öz düzenlemeye dair ise temizlik zamanı ile grup çember zamanında doğal gözlemler gerçekleştirilmiştir. İlk veriler güz döneminde toplanmıştır. Öz düzenlemenin gelişimini değerlendirebilmek amacıyla temizlik zamanı ve grup çember zamanındaki gözlemler, kış sonu-bahar başlangıcında bir kez daha tekrarlanmıştır. Araştırma sonunda, çocukların öz düzenleme düzeyleri ile karmaşık sosyo-dramatik oyun becerileri arasında paralel bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun aksine tek başına oyun ile çocukların öz düzenlemeleri arasında ters yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yüksek düzeyde dürtüsellik gösteren çocuklarda, karmaşık sosyo dramatik oyun ile öz düzenleme arasında güçlü bir ilişki olduğu; ancak düşük düzeyde dürtüsellik gösteren çocuklarda hiç ilişki olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Vygotsky'nin teorisi ile tutarlılık göstermektedir. Araştırmacılar sosyo-dramatik deneyimlerin özellikle öz düzenlemenin gelişimi konusunda yaşlılarından geride olan dürtüsel çocuklarda yararlı olacağını ileri sürmüşlerdir.

McCoy ve Raver (2011), duygu düzenlemeye dair yaptıkları araştırmalarının veri toplama sürecinde üç farklı yol izlemişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin duygularını olumlu ve olumsuz dışa vurumlarını belirttikleri raporlar kullanılmıştır. Çocukların duygularını düzenlemeleri ise Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve çocukların problem davranışı içselleştirme ve dışavurumlarına ilişkin öğretmen raporları ile ölçülmüştür. Çalışma grubunu, çocukları Head Start anaokullarına devam eden 97 Afro-Amerikan ve İspanyol aile oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin yüksek düzeyde olumsuz duygu içinde olmalarının çocuklarda daha fazla içselleştirme davranışına işaret ettiğini göstermiştir. Benzer şekilde çocuğun düşük düzeyde duygu düzenleme becerisine sahip olması da çocukların içselleştirme düzeyinin artması ile ilişkilidir. Fazla içselleştirmenin, gereğinden fazla uyum becerilerine işaret ettiği söylenebilir. Ayrıca çocukların davranış problemleri göstermelerinin, öğretmenlerin olumlu duygularını dışa vurmaları ile zıt yönlü çalıştığı görülmektedir. Araştırmacılar tarafından öğretmenlerin duygusal dışa vurumları ile çocukların davranışsal problemleri arasında doğrusal olmayan bir ilişki olabileceği ve çocuğun cinsiyetinin önemli, yatıştırıcı bir rol oynayacağı ileri sürülmüştür. Araştırma sonuçları ailedeki duygusal atmosferin ve okul öncesi dönemdeki bir çocuğun davranış gelişiminde duygularını düzenleme becerisinin önemine vurgu yapmış ve sosyal duygusal gelişimin farklı etnik yapılarda teorik ve uygulama açısından geliştirilmeye ihtiyacı olduğunun altını çizmiştir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın türü, katılımcıları, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN TÜRÜ

Bu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme düzeylerini belirlemek üzere kullanılan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Türkiye'deki çocuklara uygun hale getirilmesini, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasını amaçlayan bir araştırmadır. Araştırmada nicel metodoloji temel alınmıştır.

Nicel metodoloji, epistemolojik olarak, bilginin var olduğunu ve ancak objektif bilimsel yöntemlerle bilgiye ulaşılabileceğini öngörür (Hatch, 2002). Bu çerçevede değerlendirildiğinde, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ile okul öncesi dönem çocuklarının önceden belirlenen koşullarda öz düzenlemeye ilişkin ölçümlerin yapılması nicel perspektifin bir ürünüdür.

Nicel metodoloji araştırmacılara, deneysel, yarı-deneysel, ilişkisel, nedensel karşılaştırma ve tarama araştırmaları olmak üzere farklı araştırma türleri sunar (Hatch, 2002; Büyüköztürk ve ark., 2009). Bu çalışma, nicel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılarak yapılmış kesitsel bir araştırmadır. Tarama araştırması, "bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum [ve bunun gibi] özelliklerinin belirlendiği" çalışmalardır (Büyüköztürk, 2009, s.226). Söz konusu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme düzeyleri, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ile ölçülmüş ve yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik düzeyi de ortaya konmuştur.

### 3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Tarama araştırmalarında belirlenen özelliğe dair toplanacak veri, söz konusu özelliği betimleyecek bütün gruptan değil, grubu temsil eden örneklemden toplanır. Kesitsel çalışmalarda betimlenecek değişkenler bir seferde ölçülür ve farklı özelliklere sahip katılımcılara aynı anda ulaşılır (Büyüköztürk ve ark., 2009).

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın merkez ilçelerinde okul öncesi eğitime devam eden, 48-72 aylık 233 çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan çocuklara tabakalı örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Tabakalı örnekleme, "evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsili edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir" (Büyüköztürk ve ark., 2009, s. 75). Bu çerçevede, çalışma grubu Ankara'nın merkez ilçelerinden, ilçelerin nüfuslarına oranla çocuk sayısı yaşa göre dağılacak şekilde seçilmiştir. Bunun yanı sıra çalışma grubu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak hizmet veren bağımsız anaokulları, ilköğretim bünyesindeki anasınıfları ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar arasından oluşturulmuştur. Okul türlerine ve yaş gruplarına göre çocukların dağılımı Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1.

*Çalışma Grubunun Okul Türlerine ve Yaşa Göre Dağılımı*

Okul Türü	48-60 ay		61-72 ay		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Bağımsız Anaokulu	57	51.35	35	28.70	92	100
Özel Anaokulu	54	48.65	46	37.70	100	100
İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	-	-	41	33.60	41	100
Toplam	111	100	122	100	233	100

Çocuk sayısının okul türü ve cinsiyete göre dağılımı ise Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2.

*Çalışma Grubunun Okul Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımı*

Okul Türü	<u>Kız</u>		<u>Erkek</u>		<u>Toplam</u>	
	f	%	f	%	f	%
Bağımsız Anaokulu	47	41.23	45	37.82	92	100
Özel Anaokulu	45	39.47	55	46.21	100	100
İlköğretim Bünyesinde Anasınıfı	22	19.30	19	15.97	41	100
Toplam	114	100	119	100	233	100

**3.3. VERİ TOPLAMA ARACI****3.3.1. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)**

Araştırmada çocukların öz düzenlemelerine dair veriler, bu çalışmada geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılması amaçlanan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ile toplanmıştır. Smith-Donald ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), performansa dayalı değerlendirme yapılmasını sağlayan bir ölçme aracıdır.

Ölçek, çocuğun yerine getirmesi beklenen görevlere dair uygulayıcı rehberi ve uygulayıcı değerlendirme formu olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çocukların öz düzenleme performanslarını değerlendirmek üzere bir araya getirilmiş 10 görev yer almaktadır. Çocukların hazzı erteleme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla *Oyuncak Paketleme*, *Şekerleme Saklama* ve *Dil Üzerinde Şekerleme Tutma* görevleri kullanılmaktadır. *Denge Tahtası*, *Kule Yapma* ve *Kalem Tıklatma* görevleri, çocukların yönergeleri takip edebilme süreçlerine işaret eden yürütücü kontrollerini ölçmek üzere uygulanmaktadır (Murray ve Kochanska, 2002; Smith-Donald ve ark., 2007). *Kule Toplama*, *Oyuncak Ayırma* ve *Oyuncağı Geri Verme* görevleri ise çocukların sosyal uyum becerilerini değerlendirmektedir. Ölçeğin orijinalinin geliştirilmesi sürecinde geçerlik ve

güvenirlik çalışması yapıldıktan sonra birbirleriyle ilişkili iki görev bir araya getirilmiş ve görev sayısı 9'a düşürülmüştür.

Ölçeğin ikinci bölümünü oluşturan Uygulayıcı Değerlendirme Formu ise, Leiter-R Sosyal-Duygusal Puanlama Ölçeği ve Problem Davranış Tanılama Gözlem Programı kodlama sisteminden (Disruptive Behaviour-Diagnostic Observation Schedule-DB-DOS) uyarlanarak geliştirilmiştir. Bu bölüm, uygulayıcıya, çocuğun duygu, dikkat düzeyi ve davranışlarını uygulayıcı-çocuk etkileşimine dayanarak değerlendirme olanağı sunmaktadır. Uygulayıcı değerlendirme formunda yer alan 28 maddeden 15'i Leiter-R sosyal-duygusal puanlama ölçeğinin *dikkat, dürtü kontrolü, aktivite düzeyi, sosyallik düzeyi, duygu ve enerji* alt boyutlarından alınmıştır. Geriye kalan 9 madde ise Problem Davranış Tanılama Gözlem Programı kodlama sisteminin *uyum-uyumsuzluk, negatif ve pozitif duygunun yoğunluğu ve sıklığı, fiziksel ve sözel şiddetin varlığı/yokluğu* boyutlarında değerlendirmeye olanak sağlayan maddelerinden seçilmiştir. Uygulayıcı Değerlendirme Formu, 0'dan 3'e kadar puanlanarak kullanılan maddelerden oluşan rubrik tipi bir ölçme aracıdır. Maddelerde davranış göstergeleri yer almaktadır ve genellikle 0 en düşük puanı, 3 ise en yüksek puanı ifade etmektedir. Ancak uygulayıcı güvenilirliği için ölçeğe yerleştirilmiş maddelerde bu puanlama sistemi tersine çalışmaktadır.

Smith-Donald ve arkadaşları (2007), ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını 41-70 aylık 64 çocukla yapmışlardır. Uygulama eğitimi alan uygulayıcılar, testi sessiz ve uygun bir alanda çocuklara uygulamışlar ve hemen ardından uygulayıcı değerlendirme formunu çocuğun görevlerde gösterdiği performansa göre doldurmuşlardır.

Uygulayıcı Değerlendirme Formu (UDF)'nin pilot çalışmasında düşük varyanslı bazı maddeler çıkarılmış ve ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında geriye kalan 19 madde için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizleri sonucunda formun *dikkati düzenleme, dürtü kontrolü* ve *olumlu duygu* olmak üzere üç faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Ancak dikkati düzenleme ve dürtü kontrolüne işaret



eden maddelerin her iki faktörde örtüştüğünün belirlenmesi üzerine bu iki faktör birleştirilmiş ve form son şeklini iki faktörlü olarak almıştır. Son haliyle uygulayıcı değerlendirme formu, varyansın % 53.4'ünü açıklamaktadır (Smith-Donald ve ark., 2007). Bunun yanı sıra tekrar yapılan faktör analizlerinin ardından geriye kalan 19 maddeden sabretme/beklemeye işaret eden 10. madde ve duygu durumunu düzenlemeye yönelik 19. madde her iki faktörde de yer almadığından çıkarılmıştır. Bu işlemler sonucunda iki faktörün Cronbach Alfa katsayıları Dikkat/Dürtü Kontrolü için  $\alpha=.89$  ve Olumlu Duygu için  $\alpha=.87$  olarak belirlenmiştir. Söz konusu katsayılar formun öz düzenlemeyi değerlendirme bağlamında güvenilir olduğunu göstermektedir (Smith-Donald ve ark., 2007).

Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması doğrultusunda yapılan t-testi sonuçlarına göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) görevlerinde ve Uygulayıcı Değerlendirme Formu (UDF)'nda kız ve erkek çocukların performanslarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte çocukların test boyunca performansları yaşlarına göre karşılaştırıldığında, 5 yaş çocuklarının 3 ve 4 yaşındakilerden daha fazla öz düzenleme gösterdikleri görülmüştür.

Ölçeğin eş zaman geçerliğinin sağlanması için öz düzenleme ile ilişkili becerileri ölçen başka ölçme araçları ile Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin ilişkisine iki değişkenli korelasyon ile bakılmıştır. Analizler sonucunda öğretmenlerin, çocukların becerileri ve problem davranışlarına dair raporları ile çocukların öz düzenlemeleri arasında sınırlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Uygulayıcı Değerlendirme Formu'nun dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu ile öğretmenlerin çocukların davranış problemlerine dair raporları arasında negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=-.30$  ve  $r=-.28$ ). Bunun yanında Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin görevlerinden çocukların sosyal uyumunu ölçmeye yönelik olan *Kule Yapma*, *Oyuncak Ayırma* ve *Oyuncağı Geri Verme* görevleri ile çocukların sosyal becerilerine dair öğretmen raporu arasında olumlu bir ilişki vardır ( $r=.53$ ). Ölçeğin diğer ölçeklerle genel olarak beklenen düzeyde korelasyon gösterdiği görülmektedir.

### 3.3.2. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Çeviri Çalışmaları

Ölçeğin İngilizce'den Türkçe'ye çevirisi, birbirinden bağımsız olarak, araştırmacı ve İngilizce'yi iyi derecede bilen iki alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi tamamlandıktan sonra, çeviriler arasında tutarlılığa bakılmış ve çeviri üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Üzerinde uzlaşma sağlanan ölçek, okul öncesi eğitimi alanında çalışan iki öğretim üyesince incelenmiş ve çeviriden kaynaklanabilecek kavramsal hataların önüne geçilmesi sağlanmıştır.

İkinci aşamada geri çeviri yöntemi kullanılmış ve ölçeğin hedef dilden kaynak dile çevirisi Amerika'da okul öncesi eğitimi alanında çalışan, her iki kültüre de hâkim ve anadili Türkçe olan profesyonel bir çevirmen tarafından yapılmıştır. Geri çeviri işleminden sonra çeviri üzerinde gerekli olan düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır. Böylece kültürler arası farklılıklardan kaynaklı uygulamada sorun yaratabilecek, ölçeğin geçerliğini ve güvenilirliğini olumsuz yönde etkileyebilecek durumların önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Son aşamada ise düzenlemelerle son hali verilen ölçek, araştırmacı tarafından 13 çocuğa uygulanmıştır. Uygulama sırasında aksaklık ya da uygulayıcı için kararsızlık yaratan bir ifade yeniden düzenlenmiştir. Söz konusu ifade ölçeğin 16. maddesinin bir göstergesinde yer almaktadır. Diğer göstergelerde yer almayan ve maddenin özü ile uyuşmayan "Çocuğun öz düzenleme becerisi yüksektir" ifadesi maddeden çıkarılmıştır. Yönergelere ilişkin olarak herhangi bir düzeltme yapılmamıştır.

### 3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırma, Ankara'nın merkez ilçelerinde okul öncesi eğitim alan 233 çocukla yürütülmüştür. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, çocuklara tek tek uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama sürecinin başlamasından önce ölçeğin

yurtdışındaki uygulamalarında çekilen görüntüler izlenmiştir. Görüntüler değerlendirilerek uygulama sürecinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Uygulama için çocukların devam ettikleri kurumda mümkün olduğunca sessiz ve diğer çocukların bulunduğu ortamlardan ayrı bir mekân kullanılmıştır. Uygulama ortamı, araştırmacı tarafından uygulamaya başlamadan önce ölçeğin yönergelerine uygun olarak hazırlanmıştır. Ölçekte yer verilen materyal listesine göre edinilmiş materyaller uygulama sırasında uygulayıcının kolayca ulaşacağı ancak çocuğun görmeyeceği şekilde yerleştirilmiştir.

Hazırlıklar tamamlandıktan sonra çalışmanın örneklemini oluşturan çocuklar sırayla uygulama yapılacak mekâna getirilmiştir. Ölçekte yer alan görevleri çocuğun yerine getirmesi için araştırmacı tarafından yönergeler verilmiştir. Uygulama sırasında çocuğun performansı ölçeğin kodlama sayfasında söz konusu görev için ayrılan bölüme kaydedilmiştir. Değerlendirme, her çocuk için, ortalama olarak 20 dakika sürmüştür. Uygulama boyunca araştırmacı çocuğu cesaretlendirmemiş, çocukla sohbet başlatmamış, ancak çocuk sohbet etmeye başlarsa karşılık vermiştir. Araştırmacı, çocukla nazik ve sıcak bir ses tonu ile iletişim kurmuştur.

Uygulama tamamlandıktan ve çocuk değerlendirme ortamından ayrıldıktan sonra araştırmacı, kodlama sayfasına kaydedilen verilere dayanarak genel olarak uygulama boyunca çocuğun dikkat, duygu ve davranış düzenleme süreçlerine dair performansını Uygulayıcı Değerlendirme Formu ile değerlendirmiştir.

### **3.5. VERİLERİN ANALİZİ**

Araştırmada Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ile toplanan veriler, SPSS 16 paket programı ile analiz edilmiştir. Ölçeğin geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi için Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizler, bağımsız

değişkenler için frekans ve yüzde hesaplamaları, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için de Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde toplanan veriler analiz edilmiş ve analizlere dair bulgular ve yorumlar alt problemlere göre verilmiştir.

#### 4.2. ÖLÇEĞİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN BULGULAR

##### 4.2.1. Birinci Alt Problem: Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin geçerliğinin sağlanması ve test edilmesi amacıyla kapsam geçerliği ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmış ve bulguları aşağıda sunulmuştur.

##### 4.2.1.1. Ölçeğin Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin kapsam geçerliğinin test edilmesi için okul öncesi eğitim alanında uzman öğretim üyelerinden uzman görüşleri alınmıştır. Ölçeğin yönergeler ve Uygulayıcı Değerlendirme Formu olmak üzere her iki bölümü için de uzman görüşü formu hazırlanmış ve her bir görev ve madde üzerine uzmanların öneri ve değerlendirmeleri alınmıştır.

İlk olarak Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nde çocukların öz düzenlemelerinin ölçülmesi için kullanılan görevlerin ve uygulama önerilerinin bulunduğu yönergeler bölümü ile ilgili dört uzmanın görüşleri birbirlerinden bağımsız olarak alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda Kalem Tıklatma görevinde yer alan "*Parmakları ve tıkladmayı göstererek:...*" ifadesi "*Kalemi tutarak ve tıkladmayı göstererek:...*" olarak değiştirilmiştir. Ayrıca ölçeğin orijinalinde "*lütfen*" ifadesi ile birlikte kullanılan "*koy*", "*topla*" gibi emir kipi kullanılan ifadeler "*koyar mısın?*", "*toplar mısın?*" gibi ifadelerle değiştirilmiştir. Bunun yanı sıra uzmanlar ölçekte yer alan görevleri, okul öncesi dönem çocuklarına uygunluğu açısından değerlendirilmişlerdir. Uzman görüşlerine göre görevlerin okul öncesi döneme uygunluğu üzerinde uzlaşma sağlanmıştır.

Son olarak da OÖDÖ'nin Uygulayıcı Değerlendirme Formu'na ilişkin ise yedi uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanlardan biri eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında çalışmakta olup, diğer altısı okul öncesi eğitim alanında uzman öğretim üyeleridir. Uzmanların birbirlerinden bağımsız olarak incelemeleri sonrasında görüşler değerlendirilmiş ve uzmanların üzerinde uzlaştıkları noktalarda değişiklikler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Yapılan değişiklikler şu şekilde sıralanabilir:

- Ölçek maddelerinde yer alan “değerlendirme” ifadesi “değerlendirme süreci” olarak değiştirilmiştir. Ayrıca bazı maddelerde “test” olarak ifade edilen değerlendirme de “değerlendirme süreci” ifadesi ile değiştirilmiştir.
- “Memnun olma”, “tereddütlü davranışlar” gibi net olmayan ifadelerin yanına parantez içinde davranış göstergeleri eklenmiştir. Ayrıca söz konusu açıklamalar cümle içinden çıkarılarak sonuna alınmıştır.

#### 4.2.1.2. Ölçeği Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin yapı geçerliğinin test edilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri kullanılmıştır. KMO ve Barlett testleri, ölçeğin faktör analize uygunluğunun belirlenmesi için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Bu amaçla yapılan analizler sonucunda KMO ölçeğin KMO katsayısı .82 olarak belirlenmiştir. Bu katsayının .60'ın üzerinde olması, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapılması için yeterli olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Barlett testi sonucu ise  $\chi^2=1940.468$  olarak belirlenmiş ve test sonucunda verilerin normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür ( $p<.05$ ).

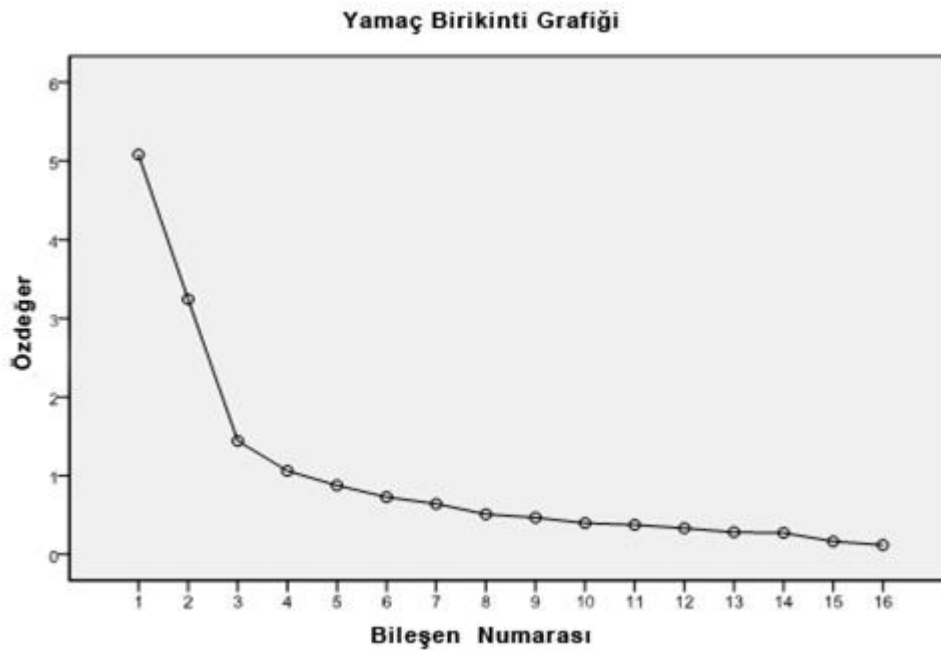
Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce madde frekansları hesaplanmış ve varyansı 0 olan iki madde (20. ve 21. Madde) faktör analizi dışında bırakılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin uygunluğunun değerlendirilmesi için faktör yük değeri olarak .30 ölçüt alınmıştır. Buna bağlı olarak geriye kalan 23 madde

üzerinden yapılan Varimax döndürme yöntemi ile yapılan analizlerde sırasıyla düşük faktör yük değeri veren 6., 19., 2., 22., 5., 23., 13. maddeler atılmıştır.

Ölçeğin Varimax döndürme yöntemi ile yapılan temel bileşenler analizinin sonucunda ortaya çıkan yapıda özdeğerleri 1'den yüksek olduğu görülen (5.082 ve 3.243) iki faktör ortaya çıkmıştır. İki faktörlü yapı toplam varyansın %52'sini açıklamaktadır. İlk faktör, varyansın %31.765'ini açıklarken; ikinci faktör ise %20.271'ini açıklamıştır. Faktörlere ilişkin yamaç birikinti grafiği (scree plot) Şekil 4.1'de verildiği gibidir.

Şekil 4.2.

*Faktörlere ilişkin yamaç birikinti grafiği*



Maddelerin faktörlere göre dağılımları faktör döndürme sonuçlarını yansıtan Tablo 4.1'de görülmektedir. Maddelerin içerikleri dikkate alındığında ilk faktör *Dikkat/Dürtü Kontrolü* ve ikinci faktör ise *Olumlu Duygu* olarak adlandırılmıştır. Söz konusu iki faktör, Smith-Donald ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan faktör analizi sonuçları ile örtüşmektedir. Ancak, ölçeğin geliştirildiği grupta her

iki faktöre de yerleşmeyen “Bekleme” olarak adlandırılan 10. madde Türkiye’deki çocukların performansını açıklamıştır. Benzer şekilde çocukların pasif uyumsuzluğuna işaret eden 18. madde, düşük faktör yük değeri verdiği için ölçeğin orijinalinde faktör analizine katılmamış; ancak bu araştırma kapsamında Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda yer almıştır.

Tablo 4.1.

*Faktör Döndürme Sonuçları (Rotated Component Matrix)*

Maddeler	1. Faktör	2. Faktör
	Dikkat/Dürtü Kontrolü	Olumlu Duygu
Çocuk etkinlikler arasında beklemekte zorlanır.	<b>,785</b>	-,115
Konsantrasyonunu sürdürür, tekrarlayan etkinlikleri denemeye isteklidir.	<b>,775</b>	,282
Her etkinliğe başlamadan önce düşünür ve planlar.	<b>,757</b>	,133
Dalgındır, değerlendirme sürecine odaklanmakta problem yaşar.	<b>,746</b>	,274
Etkinliğe başlamadan önce uygulayıcının hazırlıklarını bitirmesini bekler, araya girmez.	<b>,722</b>	-,177
Gösterimler ve yönergeler sırasında dikkatini toplar.	<b>,696</b>	,247
Değerlendirme materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınır.	<b>,657</b>	-,164
Muhalif davranışlar gösterir.	<b>,654</b>	,074
Pasif uyumsuzluk gösterir.	<b>,632</b>	,196
Değerlendirme boyunca koltuğunda doğru bir şekilde oturur.	<b>,479</b>	-,202
Çocuk yoğun bir şekilde olumlu duygu ve davranışlar gösterir.	-,163	<b>,812</b>
Aktif bir şekilde görüşmeci ile etkileşim kurmaya çabalar.	-,098	<b>,797</b>
Uyanık ve etkileşim halindedir, içine kapanık değildir.	,127	<b>,740</b>
Başardığında ve bir etkinliği aktif olarak tamamladığında memnuniyet gösterir.	,016	<b>,695</b>
Çocuk sık sık olumlu duygu ve davranışlar gösterir.	,097	<b>,671</b>
Kendinden emindir.	,187	<b>,469</b>



Tablo 4.1'de görüldüğü gibi dikkat/dürtü kontrolü faktöründe 10 madde ve olumlu duygu faktöründe ise 6 madde bulunmaktadır. Ölçeğin son haliyle 16 maddeden oluştuğu görülmektedir. Faktör analizi yapılan 16 madde arasında hiç bir faktöre yerleşmeyen madde bulunmamaktadır.

#### **4.2.2. İkinci Alt Problem: Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular**

##### **4.2.2.1. Uygulayıcı Güvenirliğine İlişkin Bulgular**

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, çalışma grubundaki her bir çocuğa araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulayıcı güvenirliğinin sağlanması için yapılan ilk 40 uygulama, araştırmacı ile öz düzenleme ve okul öncesi eğitim alanında bir uzman ile birlikte yapılmıştır. Uygulama tamamlandıktan sonra uygulayıcı değerlendirme formu, sürece dair gözlemlere dayanarak araştırmacı ve uzman tarafından birbirinden bağımsız olarak puanlanmıştır. Puanlamalar arasında tutarlılığa bakılmış ve son hali üzerinde uzlaşma sağlanmıştır.

##### **4.2.2.2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular**

Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçebildiğini ve maddelerine verilen cevapların tutarlılığını ifade eder. Ölçeğin güvenirliğinin ortaya konması amacıyla, Cronbach alfa ( $\alpha$ ) yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Ölçeğin tamamını oluşturan 16 maddeye ilişkin güvenirlik katsayısı ( $\alpha$ ) .83 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Dikkat/Dürtü Kontrolü faktörünün 10 maddeye ilişkin güvenirlik katsayısı .88 olarak belirlenmiştir. Madde toplam korelasyonlarına bakıldığında .375 ile .745 arasında değiştiği görülmektedir. İkinci faktör olan Olumlu Duygu için ise güvenirlik katsayısı .80 olarak belirlenmiş; maddelerin toplam korelasyonlarının ise .343 ve .702 arasında değiştiği belirlenmiştir.

### **4.3. ÖLÇEĞİN BETİMSEL ANALİZLERİNE İLİŞKİN BULGULAR**

Ölçeğin son halinde yer alan 16 maddeden elde edilen toplam puanlar üzerinden normallik testi yapılmıştır. Yapılan Kolmogrov-Smirnov testi sonucunda

dağılımın normal olmadığı saptanmıştır ( $p<.05$ ). Bununla birlikte basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş ve dağılımın normal dağılım için kabul edilebilir değerler arasında olmadığı görülmüştür (skew. =-1.855; kurt.=6.039). Dağılımın normal olmamasından kaynaklı olarak toplam puanların bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılmasında Mann-Whitney U-testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U-testi, veri setinin normallik varsayımını karşılamadığı durumlarda t-testinin yerine kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Ayrıca veri setinin normallik varsayımını karşılamaması durumunda tek yönlü varyans analizine alternatif bir yöntem olan Kruskal Wallis yöntemi de kullanılmıştır. Ölçeğin geneline ilişkin betimsel analizler ise Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.

*Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Betimsel Analizleri*

	N	$(\bar{X})$	En düşük puan	En yüksek puan	ss
OÖDÖ	233	38.72	8.00	48.00	5.48

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)’nin tamamı değerlendirildiğinde çocukların alabileceği en yüksek puan 48’dir. Tablo 4.2’de çocukların öz düzenleme toplam puan ortalamalarının 38.72 olduğu görülmektedir.

OÖDÖ’nin Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutuna ilişkin betimsel analizler ise Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3.

*Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutuna ilişkin betimsel analizler*

	N	$(\bar{X})$	En düşük puan	En yüksek puan	ss
Dürtü/Dikkat Kontrolü	233	26.50	4	30	4.42

OÖDÖ’nin 10 maddeden oluşan Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda alabilecekleri en yüksek puan 30 iken ortalamalarının 26.50 olduğu görülmektedir.

6 maddeden oluşan Olumlu Duygu alt boyutuna ilişkin betimsel analizler de Tablo 4.4.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4.

*Olumlu Duygu alt boyutuna ilişkin betimsel analizler*

	N	( $\bar{X}$ )	En düşük puan	En yüksek puan	ss
Olumlu Duygu	233	12.22	2	18	2.78

Çocukların Olumlu Duygu alt boyutunda öz düzenleme puanlarının ortalaması 12.22 olarak belirlenmiştir.

#### **4.4. TOPLAM ÖZ DÜZENLEME PUANLARININ BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE ANALİZLERİNE İLİŞKİN BULGULAR**

Bu bölümde çocukların öz düzenleme toplam puanlarının yaş, cinsiyet, anne ve baba yaşı, anne ve baba eğitim durumları, doğum sırası ve kardeş sayısına göre karşılaştırma analizlerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer alacaktır.

##### **4.4.1.Üçüncü Alt Problem: Öz Düzenlemenin Yaş Gruplarına Göre Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular**

Çalışmaya katılan çocukların toplam öz düzenleme puanları ve yaşları arasındaki ilişki Mann-Whitney U-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.5.'te özetlenmiştir.

Tablo 4.5.

*Öz düzenleme puanlarının yaşlara göre Mann-Whitney U testi sonucu*

Yaş Grubu	N	%	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
4 yaş	111	47.6	105.01	11656.00	5440.00	.009*
5 yaş	122	52.4	127.91	15605.00		
Toplam	223	100				

\* $p < .05$

Test sonucunda anlamlılık değeri .009 olarak belirlenmiş ve çocukların toplam öz düzenleme puanlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (U=5440.00,  $p<.05$ ). 5 yaş grubunun sıra ortalamaları 127.91 olarak belirlenirken, 4 yaş grubunun sıra ortalamaları 105.01 olarak tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları 5 yaş grubu çocukların 4yaş grubu çocuklara göre öz düzenlemelerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

#### 4.4.2. Dördüncü Alt Problem: Öz Düzenlemenin Cinsiyetlere Göre Analizlerine İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan çocukların cinsiyetlerinin toplam öz düzenleme puanları üzerine etkisinin belirlenmesi için Mann-Whitney U-testi yapılmıştır. Test sonuçları, Tablo 4.6'da özetlenmiştir:

Tablo 4.6.

*Toplam puanların cinsiyete göre Mann-Whitney U testi sonucu*

Cinsiyet	N	%	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	114	48.92	114.29	13029.50	13029.50	.547*
Erkek	119	51.08	119.50	14231.50		
Toplam	223	100				

\* $p>.05$

Öz düzenleme puanlarının cinsiyete göre karşılaştırmasının Mann-Whitney U testi ile yapılması sonucu elde edilen anlamlılık değeri .547 olarak belirlenmiştir. Bu değer, cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır ( $p>.05$ ).

Çocukların cinsiyetlerinin ölçeğin Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutundaki performanslarına etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7.

*Öz düzenlemenin Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda cinsiyetlere göre Mann-Whitney U Testi sonucu*

Cinsiyet	N	%	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	114	48.92	119.50	13622.50	6498.50	.572*
Erkek	119	51.08	114.61	13638.50		
Toplam	223	100				

\* $p>.05$

Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda çocukların performanslarının cinsiyetlerine göre anlamlılık düzeyi .572 olarak belirlenmiştir. Söz konusu değer Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ( $p>.05$ ).

Çocukların Olumlu Duygu alt boyutunda cinsiyetlerine göre karşılaştırmalarına dair yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 4.8'de özetlenmiştir.

Tablo 4.8.

*Öz düzenlemenin Olumlu Duygu alt boyutunda cinsiyetlere göre Mann-Whitney U Testi sonucu*

Cinsiyet	N	%	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	114	48.92	107.46	12250.50	5695.50	.033*
Erkek	119	51.08	126.14	15010.50		
Toplam	223	100				

Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutundan farklı olarak Olumlu Duygu alt boyutunda .033 anlamlılık katsayısıyla cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Erkek çocukların sıra ortalamaları 126.14 iken, kız çocukları için sıra ortalaması 107.46 olarak belirlenmiştir.

#### 4.4.3. Beşinci Alt Problem: Öz Düzenlemenin Çocukların Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Analizlerine İlişkin Bulgular

Çalışmada, çocukların devam ettikleri okullar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları, özel okul öncesi eğitim kurumları ve ilköğretim okulları bünyesinde yer alan anasınıfları olmak üzere üç türde gruplandırılmıştır. Çocukların öz düzenlemelerinin, devam ettikleri okul türüne göre analizleri Kruskal Wallis testi ile yapılmıştır. Analizlerin sonuçları Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9.

*Toplam puanların okul türlerine göre karşılaştırılması*

Okul Türü	N	%	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Bağımsız Anaokulu	92	39.5	122,63	2	1.22	.543*
Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumu	100	42.9	111.91			
Anasınıfı	41	17.6	116.80			
Toplam	223	100				

\* $p>.05$

Yapılan analizler sonucunda çocukların öz düzenleme puanlarının devam ettikleri okul türüne göre anlamlılık değeri .543 olarak belirlenmiştir. Çocukların öz düzenleme becerileri devam ettikleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p>.05$ ). Bunun bir sonucu olarak Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okulları ve özel okul öncesi eğitim kurumları arasında çocukların öz düzenlemelerine ilişkin farklılık olup olmadığına Mann-Whitney U testi ile bakılmıştır (Tablo 4.10).

Tablo 4.10.

*Toplam puanların devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına göre Mann-Whitney U testi sonucu*

Okul Türü	N	%	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
MEB'e Bağlı Devlet Okulları	133	57.1	120,83	16070,50	6140,500	.315*
Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumları	100	42.9	111,91	11190,50		
Toplam	223	100				

\* $p>.05$

Okul türlerinin ikili gruplanması ile, okul türleri ve çocukları toplam öz düzenleme puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda anlamlılık değeri .315 olarak belirlenmiştir. Söz konusu bulgu, çocukların devlet ya da özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme durumları ile öz düzenlemeleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir ( $p>.05$ ).

#### **4.4.4. Altıncı Alt Problem: Öz Düzenlemenin Çocukların Anne ve Babalarının Yaşları ve Eğitim Durumlarına Göre Analizlerine İlişkin Bulgular**

Çalışmaya katılan çocukların anne ve babalarının yaşlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11.

*Çocukların anne ve babalarının yaş dağılımı*

	<u>Anne</u>		<u>Baba</u>	
	N	%	N	%
20 yaş ve altı	2	0.9	-	-
20-29 yaş	69	29.6	41	17.6
30-39 yaş	109	46.8	116	49.8
40-49 yaş	14	6.0	33	14.2
50 ve yaş üzeri	-	-	1	0.4
Toplam	194	83.3	191	82.0
Bilinmiyor	39	16.7	42	18
Toplam	233	100	233	100

Çalışmada anne ve baba yaşına ulaşılabilen çocukların öz düzenleme becerilerine dair toplam puanlarının anne-baba yaşına göre karşılaştırılması Kruskal Wallis testi ile yapılmıştır. Annelerin yaşlarına göre yapılan analizde, anne yaşı 20 yaş ve altı grubunda yer alan çocukların verileri analize katılmamış ve analiz 192 çocuk üzerinden yapılmıştır. Benzer şekilde baba yaşı 50 ve üzeri grubunda yer alan çocuk da analiz dışında bırakılmış ve analiz 190 çocuk üzerinden yapılmıştır. Annelerin yaşına göre analizler Tablo 4.12'de ve babaların yaşına göre ise Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.12.

*Öz düzenlemenin anne yaşına göre karşılaştırılması*

Anne yaşı	N	%	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
20-29 yaş	69	35.6	92.76	2	.653	.721*
30-39 yaş	109	56.2	99.32			
40-49	14	7.2	93.00			
Toplam	192	100				

\* $p > .05$



Çocukların öz düzenleme puanlarının anne yaşına göre karşılaştırıldığı analizlerin anlamlılık değeri .721 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla çocukların öz düzenleme becerileri annelerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p>.05$ ).

Tablo 4.13.

*Öz düzenleme puanlarının baba yaşına göre karşılaştırılması*

Baba yaşı	N	%	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
20-29 yaş	41	21.6	93.13	2	.133	.936*
30-39 yaş	116	61.1	96.60			
40-49	33	17.4	94.58			
Toplam	190	100				

\* $p>.05$

Babaların yaşlarının çocukların toplam öz düzenleme puanları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan analizler sonucunda anlamlılık değeri .936 olarak belirlenmiş ve baba yaşının çocukların öz düzenlemeleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir ( $p>.05$ ).

#### **4.4.5. Yedinci Alt Problem: Öz Düzenlemenin Çocukların Doğum Sırasına Göre Yapılan Analizlerine İlişkin Bulgular**

Çalışmada çocukların doğum sırası da bağımsız değişkenlerden biridir. Doğum sırası, çocuğun ailenin kaçınıcı çocuğu olduğunu ifade etmektedir. Çocukların doğum sırasına dair bilgiler Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14.

*Çocukların doğum sırasına göre dağılımı*

Doğum sırası	N	%
1	177	76.0
2	47	20.2
3	9	3.9
Toplam	233	100

Çocukların doğum sırasındaki yeri ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.15'te özetlenmiştir.

Tablo 4.15.

*Çocukların doğum sırasındaki yerine göre öz düzenleme toplam puanlarının karşılaştırılması*

Doğum Sırası	N	%	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
1	177	76.0	119.66	2	1.553	.460*
2	47	20.2	106.12			
3	9	3.9	121.61			
Toplam	233	100				

\* $p > .05$

Analizler sonucunda çocukların doğum sırasındaki yerleri ile toplam öz düzenleme puanları arasındaki ilişkide anlamlılık değeri .460 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla çocukların doğum sırasındaki yeri ile öz düzenlemeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p > .05$ ).

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına dair yapılan analizlerden elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar ve tartışmaya yer verilmiştir.

OÖDÖ'nin kapsam geçerliğine ilişkin bulgulara dayanarak ölçeğin okul öncesi dönemde öz düzenlemeye ilişkin geçerli bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır. Uzman görüşleri alınarak kapsam geçerliği sağlanan ölçeğin son hali verildikten sonra yapılan uygulamalar sonucunda veriler toplanmış, verilerin analizi sonucunda ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bulgular, ölçeğin orijinal haline uygun olarak iki alt boyutlu bir yapı gösterdiğini ve söz konusu alt boyutların orijinalindeki alt boyutlarla örtüştüğünü göstermiştir (Smith-Donald, 2007). Ayrıca ölçekteki orijinal sıralama numaraları ile 10. madde ölçeğin Amerika'da yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında çocukların performansını açıklamazken, 18. madde ise düşük faktör yük değeri alması sebebiyle faktör analizine katılmamıştır. Söz konusu iki maddenin madde toplam korelasyonlarının hesaplanması sonucu elde edilen bulgularda Türkiye'deki çocukların öz düzenlemelerini ölçmek için uygun olduğu belirlenmiştir. Bu durumun kültürel farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmüştür.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach alfa katsayısının ( $\alpha$ ) .83 olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan testler, test puanlarının güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2011). Dolayısıyla Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin, Türkiye'deki çocukların öz düzenlemelerini değerlendirmek için güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenirlilik katsayılarının ( $\alpha$ ) ise Dikkat/Dürtü Kontrolü için .88 ve Olumlu Duygu alt boyutu için .80 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamından elde edilen güvenilirlik katsayısına benzer şekilde, iki faktörün de güvenilirlik katsayılarının yeterli

olduğu görülmektedir. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, çocukların dikkat, duygu ve dürtülerini ölçmek için güvenilir bir testtir. Dürtüsellik düzeyinin davranış düzenleme ile ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, OÖDÖ öz düzenlemenin üç alt boyutunu da kapsayan bir değerlendirme yapabilmektedir.

Ölçeğin betimsel analizlerinden elde edilen bulgularda çocukların ölçeğin genelinden aldıkları ortalama puanın 38.72 olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek puanın 48 olduğu göz önünde bulundurulduğunda çalışmaya katılan 233 çocuğun öz düzenlemelerinin yüksek olduğunu söylenebilir. Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda çalışmaya katılan çocukların ortalamasının 26.50 olduğu belirlenmiştir. En yüksek puanın 30 olduğu bu alt boyutta da çocukların ölçeğin genelinde olduğu gibi yüksek düzeyde öz düzenleme gösterdikleri ifade edilebilir. Olumlu Duygu alt boyutunda çocukların ortalama puanlarının 12.22 olduğu belirlenmiştir. Bu boyutta alınabilecek en yüksek puanın 18 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, çocukların ölçeğin tamamı ve Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutu ile tutarlı olarak yüksek performans gösterdikleri söylenebilir.

Çocukların öz düzenlemelerinin yaşa göre değişimine ilişkin elde edilen bulgularda 5 yaş grubunun sıra ortalamasının diğer yaş grubuna göre daha yüksek olması, toplam öz düzenleme puanlarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu ile yaşın artmasının öz düzenleme üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varılabilir.

Öz düzenlemenin gelişiminin yaşla birlikte ilerlediğini ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır (Taylor, 2011; Blair ve Razza, 2007; Akshoomoff, 2002; Carlson ve Moses, 2001; Eggum ve ark., 2011; Liew ve ark., 2008; Carlson, 2005; Carlson ve Wang, 2007; Denham ve ark., 2012). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin (OÖDÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında, mevcut araştırma sonucuna benzer şekilde çocukların öz düzenleme düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlenmiştir (Smith-Donald ve

ark., 2007). Kronolojik olarak yaşı ilerlemesinin öz düzenlemeyi olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan bir çalışmada, çocukların bir ya da iki yıl boyunca okul öncesi eğitime devam etmiş olmalarının öz düzenlemeleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Araştırmada öz düzenlemenin artmasının nedeninin, okul deneyimlerinin artmasından öte, çocukların genel olarak gösterdikleri gelişimin öz düzenlemeye yansımaları olduğu ifade edilmiştir (Skibbe ve ark. 2011). Bir başka çalışmada kuralları takip etme ve uyum gösterme becerilerinin yaşa göre artış gösterdiğini belirlenmiştir (Frye ve arkadaşları, 1995). Söz konusu artışın, çocukların düşünme ve üstbilişsel becerilerindeki artıştan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Campbell, Eaton ve McKeen (2002), 4-6 yaş arası çocuklarla yaptıkları çalışmada, davranışsal kontrol düzeyinin yaşa göre arttığını ve bunun psikomotor alandaki yaşla birlikte görülen gelişimin bir sonucu olduğunu ifade etmişlerdir.

Mevcut araştırma bulgularında ve alanda yapılan pek çok araştırma sonuçlarında yaşla birlikte çocukların öz düzenleme düzeylerinde nicel ve nitel artışlar olduğu görülmektedir. Gelişimin bütünsel olarak artışı, öz düzenleme ve alt boyutlarının artışı da etkiler. Bunun yanı sıra, bu çalışmada öz düzenleme ve yaş arasındaki ilişkiye dair bulguların yurtdışında yapılan çalışmalarla örtüşüyor olmasının gelişimin erken çocukluk dönemindeki evrenselliğine dikkat çektiği söylenebilir.

Çocukların toplam öz düzenleme puanları, cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. OÖDÖ'ni geliştiren Smith-Donald ve arkadaşları (2007), yaptıkları geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında benzer şekilde cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Mevcut çalışmada, alt boyutlara göre analizlerin yapılmasına ilişkin bulgularda, Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda çocukların öz düzenlemelerinin ölçeğin geneli ile tutarlı biçimde cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak bu durum Olumlu Duygu alt boyutunda değişmiştir; erkek çocukların 126.14 sıra ortalamaları ile 107.46 sıra ortalamasına sahip kız çocuklarından daha yüksek performans gösterdikleri

belirlenmiştir. 4.5-5.5 yaş grubundaki 178 çocukla yapılan bir araştırmada çocukların öz düzenlemeleri arasında cinsiyetin farklılık yaratmadığını ortaya konmuştur (Jahromi ve Shifter, 2008). Tucker (2010), araştırmasında öz düzenlemenin davranış ve duygu düzenleme alt boyutlarında cinsiyete göre değişim olmadığını ifade etmiştir. OÖDÖ kullanılan bir çalışmada, ölçekte yer alan hazzı erteleme boyutunun cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiş ve kız çocukların erkeklere oranla daha yüksek performans gösterdikleri açıklanmıştır. Bunun yanı sıra bu farklılığın nedeninin araştırılması gerektiği belirtilmiştir.

Öz düzenlemenin çalışmaya katılan çocukların devam ettikleri okul türüne göre analizlerine ilişkin bulgular, okul türünün ölçeğin bütününde ve alt boyutlarda anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermiştir. Yurtdışında yapılan çalışmalarda, okul türünün sosyo-ekonomik düzey ile ilişkilendirilerek incelendiği belirlenmiştir. Araştırmalarda düşük sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının devam ettiği Head Start Okulları ile Montessori yaklaşımı gibi diğer program uygulamalarını benimsemiş okulların karşılaştırıldığı görülmüştür. Head Start okullarına devam eden çocukların öz düzenlemenin dürtü kontrolü, hazzı erteleme, duygu ve davranış kontrolü alt boyutlarında diğer çocuklara göre daha düşük puanlar elde ettikleri bulunmuştur (Raver ve ark., 1999; Raver ve ark., 2011; McCoy ve Raver, 2011; Denham ve ark., 2012; Brophy-Herb ve ark., 2011). Mevcut araştırmada okul türünün çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamış olması okulda uygulanan program, öğretmen niteliği ve aile yapıları gibi faktörlerin etkisi ile açıklanabilir.

Anne ve baba yaşlarının, çocukların toplam öz düzenleme puanları arasındaki ilişkinin ortaya konması amacıyla yapılan analizlerde ortaya çıkan bulgular, çocukların öz düzenlemeleri ile anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Bu durum, anne-baba yaşı değişkeni açısından araştırma örnekleminin sınırlılığından kaynaklanmış olabilir. Literatürde, öz düzenlemeye dair yapılan çalışmalarda anne ve baba yaşının bağımsız değişken olarak ele alındığı çalışmalara da rastlanmamıştır.

Son olarak çocukların doğum sırasına göre yapılan analizlere ilişkin bulgular da doğum sırasının çocukların öz düzenlemeleri üzerinde etkili olmadığını göstermiştir. Literatürde, çocukların öz düzenlemeleri ile doğum sırası arasında ilişki olup olmadığını değerlendiren çalışmalara rastlanmamıştır.

## BÖLÜM VI

### ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Çocukların öz düzenlemelerinin gelişim sürecinin izlenmesi için boylamsal çalışmalar planlanabilir. Bu çalışmada erken çocukluk döneminde öz düzenleme gelişimine dikkat çekilmiştir. Öz düzenlemenin okul çağı çocuklarında ne gibi etkileri olduğunun belirlenmesi ise çocukların boylamsal bir çalışmayla izlenmesi ile mümkün olabilir.
- Cinsiyet, okul türü, anne ve baba yaşı, doğum sırası gibi değişkenlere göre çocukların öz düzenleme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını inceleyen çoklu ölçme tekniklerinin kullanıldığı nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.
- Mevcut araştırmada veri toplama sürecinde çocukların öz düzenlemelerine ilişkin gözlemler yapılarak OÖDÖ kullanıldığı için nitel veriler de elde edilmiştir. Ancak nitel veriler analiz sürecine katılamamıştır. Nitel veriler yalnızca nicel verilere dayanak olarak kullanılmıştır. Öz düzenlemenin değerlendirmesine ilişkin yapılacak nitel çalışmalarla, nicel yöntemle yapılmış araştırma sonuçları desteklenebilir. Nicel araştırmalar, yöntemin doğası gereği değerlendirmenin yapıldığı psikososyal bağlamın göz ardı edilmesi riskini taşır. Buna karşın, nitel çalışmalarla çocukların öz düzenlemelerine ilişkin derinlemesine veri toplanabilir. Çocukların nicel çalışmalarda tanımadıkları bir uygulayıcı karşısında gösterdikleri tepki ve davranışlar her zamankinden farklı olabilir. Nitel çalışmalarda ise uygulayıcı çocukla daha fazla ilişki kuracağı için bu tür riskler de ortadan kalkabilir. Bu bağlamda, nitel çalışmaların yapılması, öz düzenlemeyi etkileyen bağımsız değişkenlerin belirlenmesini kolaylaştırabilir.



- OÖDÖ, ülkemizde farklı özellikteki ve yaş gruplarındaki örneklerde yalnızca eğitim alanında değil, psikoloji ve sosyoloji gibi farklı disiplinlerde de kullanılabilir.
- Okul öncesi eğitimcilere yönelik olarak OÖDÖ ile ilgili eğitimler verilerek eğitim programlarında öz düzenlemeyi destekleyecek unsurlara yer vermeleri sağlanabilir. Ayrıca eğitimciler, sınıflarındaki çocukların öz düzenleme düzeylerini değerlendirmelerinde objektif bir ölçme aracı kullanmaları için yönlendirilebilir.
- Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklardan oluşan grupların karşılaştırıldığı nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar yapılarak çocukların öz düzenlemelerinde okul öncesi eğitim sürecinin ve ailelerin etkileri ortaya konabilir ve karşılaştırılabilir.
- Çocuk-öğretmen arasındaki ve çocukların kendi aralarındaki etkileşimin niteliğinin belirlenmesi, öz düzenlemenin gelişmeyi sürdürdüğü erken çocukluk döneminde öz düzenleme gelişimine ışık tutabilir. Bu bağlamda, söz konusu etkileşimleri değerlendiren çalışmalar yapılabilir.
- Literatürde erken çocukluk döneminde öz düzenlemeye ilişkin olarak yapılan çalışmalarda birden fazla ölçme aracının kullanıldığı ve ölçme sonuçları arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Ülkemizde de Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)'nin farklı ölçme araçlarıyla ilişkisini ortaya koymak üzere çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akawi, R. L. (2011). An investigation into the relationship between self-regulation skills and academic readiness in head start children . (Doktora tezi, State University of New York), ProQuest Information and Learning Company. (UMI: 3489661).
- Akshoomoff, N. (2002). Selective attention and active engagement in young children. *Developmental Neuropsychology*, 22(3), 625-642.
- Anderson, H., Coltman, P., Page, C. ve Whitebread, D. (2003, Ağustos). *Developing independent learning in children aged 3-5*. Bildiri, 10 th Biennial Conference'da sunulmuştur, Italy.
- Bauer, I. M. ve Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strenght. K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications (2. Baskı)* (pp. 64-82). New York: Guilford Press.
- Bell, M. A. ve Wolfe, C. D. (2004). Emotion and cognition: An intricately bound developmental process. *Child Development*, 75(2), 366–370.
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C. ve Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20, 821–843.
- Bitar, M. L. S. (2010). Challenging behaviors:early childhood teachers' perspectives on young children's self-regulation. (Doktora tezi, Indiana University of Pennsylvania ), ProQuest Information and Learning Company. (UMI Number: 3403178).

- 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. ve 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. ve Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and self-regulation. K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 300-320). New York: Guilford Press.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2010). *Zihnin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı*. Çevirenler: Güler, T., Şahin, F., Yılmaz, A., Kalkan, E., (Yay. Haz. G. Haktanır). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Boekaerts, M., Maes, S. ve Karoly, P. (2005). Self-regulation across domains of applied psychology: Is there an emerging consensus?. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 149-154.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. ve Zeidner, M. (2000). Self-regulation: An introductory overview. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 1-9). California: Academic Press.
- Bondurant, L. M. (2010). The roots of academic underachievement: Prediction from early difficulties with self-regulation. (Doktora tezi, The University of Texas), Proquest Information and Learning Company. (UMI 3421467).
- Boyd, J., Barnett, S. W., Bodrova, E., Leong, D. J. ve Gomby, D., (2005). *Promoting children's social and emotional development through preschool education*. National Institute for Early Education Research

Preschool Policy Brief. New Brunswick, NJ: Rutgers. 26 Mayıs 2012 tarihinde [www.nieer.org](http://www.nieer.org) adresinden alınmıştır.

Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press.

Brophy-Herb, H. E., Stansbury, K., Bocknek, E. ve Horodyski, M. A. (2011). Modeling maternal emotion-related socialization behaviors in a low-income sample: relations with toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, doi:10.1016/j.ecresq.2011.11.005.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Calkins, S. D., ve 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.

Campbell, D. W., Eaton, W. O. ve McKeen, N. A. (2002). Motor activity level and behavioural control in young children. *International Journal of Behavioral Development*, 26(4), 289-296.

Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. New York: The Guildford Press.

- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595-616.
- Carlson, S. M. ve Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72(4), 1032-1053.
- Carlson, S. M. ve Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22, 489-510.
- Carver, C. S. ve Scheier, M. F. (2011). Self-regulation of action and affect. K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (s. 3-21). New York: Guilford Press.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E. ve Cohen, L. H. (2008). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352.
- Cole, P. M., Martin, S. E. ve Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Denham, S. A., Warren-Khot, H. K., Bassett, H. H., Wyatt, T. ve Perna, A. (2012). Factor structure of self-regulation in preschoolers: testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111, 386-404.
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. ve Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74, 238-256.

- Deniz, K. Z. (2007). The adaptation of psychological scales. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 1-16.
- Dennis, T. A. ve 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.
- Durksen, T. L. (2010). *Challenges to self-regulation: A multiple case study of preschool-aged girls*. (Yüksek lisans tezi, University of Victoria, Canada), ProQuest Information and Learning Company.
- Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. L., Bolnick, R., Hofer, C., Kupfer, A. S. ve Fabricius, W. V. (2011). Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation: relations over time in early childhood. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 4-16.
- Eisenberg, N. ve Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., Sallquist, J. ve Edwards, A. (2010). Relations of self-regulatory/control capacities to maladjustment, social competence, and emotionality. R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of Personality and Self-Regulation* (s. 21-46). United Kingdom: Wiley-Blackwell Publishing.
- Eisenberg, N., Michalik, N., Spinrad, T. L., Hofer, C., Kupfer, A., Valiente, C., Liew, J., Cumberland, A. ve Reiser, M. (2007). The relations of effortful control and impulsivity to children's sympathy: A longitudinal study. *Cognitive Development*, 22, 544-567.
- Eisenberg, N., Smith, C. L. ve Spinrad, T. L. (2011). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. K. D.

Vohs ve R. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (2. Baskı) (s. 263-283). New York: Guilford Press.

Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A. ve Spinrad, T. L. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. K. D. Vohs ve R. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (1. Baskı) (s. 259-283). New York: Guilford Press.

Elias, C. L. ve Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play?. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 216-238.

Fabes, R. A., Martin , C. L., Hanish, L. D., Anders, M. C. ve Madden-Derdich, D. A. (2003). Early school competence: The roles of sex-segregated play and effortful control. *Developmental Psychology*, 39(5), 838-848.

Frawley, W. (1997). *Vygotsky and Cognitive Science: Language and the Unification of the Social and Computational Mind*. Cambridge: Harvard University Press

Freud, A. (2004). *Ben ve Savunma Mekanizmaları*. İstanbul: Metis Yayıncılık.

Freud, S. (1920). *A general introduction to psychoanalysis*. New York: Washington Square Press.

Freud, S. (1963). *New introductory lectures on psycho-analysis*. New York: W. W. Norton & Company.

- Friedenberg, J. ve Silverman, G. (2012). *Cognitive science: an introduction to the study of mind*. California: SAGE Publications.
- Frye, D., Zelazo, P. D., Brooks, P. J. ve Samuels, M. C. (1996). Inference and action in early causal reasoning. *Developmental Psychology*, 32(1), 120-131.
- Graziano, P. A., Calkins, S. D. ve Keane, S. P. (2010). Toddler self-regulation skills predict risk for pediatric obesity. *International Journal of Obesity*, 34, 633-641.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. ve Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.
- Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (s. 3-24). New York: Guilford Press.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hambleton, R. K. ve Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Hambleton, R. K. (2001). The next generation of the ITC test translation and adaptation guidelines. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(3), 164-172.



- Hambleton, R. K. ve Patsula, L. (2000). Adapting test for use in multiple languages and cultures. *ERIC*, ED 459207.
- Harris, R. C., Robinson, J. B., Chang, F. ve Burns, B. M. (2007). Characterizing preschool children's attention regulation in parent-child interactions: The roles of effortful control and motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 25-39.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Henry, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., Harrington, H. L. ve Silva, P. A. (1999). Staying in school protects boys with poor self-regulation in childhood from later crime: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 23(4), 1049-1073.
- Herman, C. P. ve Polivy, J. (2011). The self-regulation of eating. K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications (2. Baskı)* (pp. 522-536). New York: Guilford Press.
- Hill, A. L. (2003). *The development of effortful control: Links with parenting, infant emotion regulation, and social competence in early childhood*. (Doktora tezi, The University of Notre Dame), Proquest Information and Learning Company. (UMI: 30166490).
- Hofmann, W., Friese, M. ve Schmeichel, B. J. ve Baddeley, A. D. (2011). Working memory and self-regulation. K. D. Vohs ve R. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications (2. Baskı)* (s. 204-225). New York: Guilford Press.

- Hoyle, R. H. (2010). Personality and self-regulation. R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of Personality and Self-Regulation* (s. 1-18). United Kingdom: Wiley-Blackwell Publishing.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. Ve Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12(1)*, 18-23.
- Jahromi, L. B. ve Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly, 54(1)*, 125-150.
- Keenan, T. ve Evans, S. (2009). *An introduction to child development*. London: SAGE Publications.
- Kochanska, G. ve Knaack, A. (2003). Effortful control as a personality characteristic of young children: antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Personality, 71(6)*, 1087-1112.
- Kochanska, G., Murray, K. T. ve Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology, 36(2)*, 220-232.
- Kochanska, G., Philibert, R. A. ve Barry, R. A. (2009). Interplay of genes and early mother-child relationship in the development of self-regulation from toddler to preschool age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50(11)*, 1331-1338.

- Kochanska, G., Tjebkes, T. L. ve Forman, D. L. (1998). Children's emerging regulation of conduct: Restraint, compliance, and internalization from infancy to the second year. *Child Development*, 69(5), 1378-1389.
- Koole, S. L., Van Dillen, L. F. ve Sheppes, G. (2011). The self-regulation of emotion. K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications (2. Baskı)* (pp. 22-40). New York: Guilford Press.
- Kopp , C. B. (2002a). School readiness and regulatory processes. *Social Policy Report*, 16(3), 11-15.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Kopp, C. B. (2002b). Commentary: The codevelopments of attention and emotion regulation. *Infancy*, 3(2), 199-228.
- Lee, P. L., Lan , W., Wang, C. L. ve Chiu, H. Y. (2008). Helping young children to delay gratification. *Early Childhood Educ J*, 35, 557–564.
- Lemery, K. S., Essex, M. J. ve Smider, N. A. (2002). Revealing the relation between temperament and behavior problem symptoms by eliminating measurement confounding: expert ratings and factor analyses. *Child Development*, 73(3), 867-882.
- Liew , J., McTigue, E. M., Barrois, L. ve Hughes, J. N. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 515-526.

- Logue, A. W. (1995). *Self-control: Waiting until tomorrow for what you want today*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- McCabe, L. A., Cunnington, M. ve Brooks-Gunn, J. (2004). The Development of Self-Regulation in Young Children. R.F. Baumeister ve K.D. Vohs (Ed.). *Handbook of the Self-regulation: Research Theory and Applications* (s. 341-357). Newyork: The Guilford Press.
- McClelland, M. M. ve Tominey, S. L. (2011). Introduction to special issue on self-regulation in early childhood. *Early Education and Development*, 22(3), 355-359.
- McCoy, D. C. ve Raver, C. C. (2011). Caregiver emotional expressiveness, child emotion regulation, and child behavior problems among Head Start families. *Social Development*, 20(4), 742-761.
- MEB (2006). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: YAPA Yayınları.
- Mischel, W. ve Ayduk, Ö. (2011). Willpower in Cognitive Affective Processing System. K. D. Vohs ve R. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications (2. Baskı)* (s. 83-105). New York: Guilford Press.
- Mischel, W., Shoda, Y. ve Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244, 933-938.
- Murray, K. T. ve Kochanska, G. (2002). Effortful control: Factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30 (5), 503–514.

- Myers, S. S. ve Morris , A. S. (2009). Examining associations between effortful control and teacher–child relationships in relation to head start children’s socioemotional adjustment. *Early Education and Development*, 20(5), 756-774.
- Ochsner, K. N ve Gross, J. J. (2007). The neural architecture of emotion regulation. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (s. 87-109). New York: Guilford Press.
- Phillips, B. M. (2003). *Effortful control as a temperamental trait in children and adolescents: Construct validation and relation to symptoms of psychopathology*. (Doktora tezi, The Florida State University), Proquest Information and Learning Company. (UMI: 3109305).
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Polnariev, 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), ProQuest Information and Learning Company. (UMI No. 3241978).
- Posner , M. I. ve Rothbart, M. K. (1998). Attention, self-regulation and consciousness. *Philosophical Transactions B: Biological Sciences*, 353, 1915-1927.
- Posner, M. I. ve Peterson, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annu. Rew. Neurosci.*, 13, 25-42.

- Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12, 427-441.
- Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of Life Reviews*, 6, 103-120.
- Post, Y., Boyer, W. ve Brett, L. (2006). A historical examination of self-self-regulation: Helping children now and in the future. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 5-14.
- Raikes, H. A., Robinson, J. L., Bradley, R. H., Raikes, H. H. ve Ayoub, C. C. (2007). Developmental trends in self-regulation among low-income toddlers. *Social Development*, 16(1), 128-149.
- Ramani, G. B., Brownell, C. A. ve Campbell, S. B. (2010). Positive and negative peer interaction in 3- and 4-year-olds in relation to regulation and dysregulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(3), 218-250.
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16(3), 3-6.
- Raver, C. C., Blackburn, E. K., Bancroft, M. ve Torp, N. (1999). Relations between effective emotional self-regulation, attentional control, and low-income preschoolers' social competence with peers. *Early Education & Development*, 10(3), 333-350.
- Raver, C. C., Li-Grining, C., Bub, K., Jones, S. M., Zhai, F. ve Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 82(1), 362-378.

- Rothbart, M. K. ve Sheese, B. E. (2007). Temperament and emotion regulation. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of the Emotion Regulation* (s. 331-350). New York: Guilford Press.
- Rueda, M. R., Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (2011). Attentional control and self-regulation. K. D. Vohs ve R. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications (2. Baskı)* (s. 285-299). New York: Guilford Press.
- Sameroff, A.J. (2008). Conceptual issues in studying the development of self-regulation. S. L. Olson ve A. J. Sameroff (Ed.), *Biopsychosocial Regulatory Processes in Development of Childhood Behavior Problems: Biological, Behavioral, and Social-Ecological Interactions*. (s. 1-18). Newyork: Cambridge University Press.
- Schweitzer, J. B. ve Sulzer-Azaroff, B. (1988). Self control: Teaching tolerance for delaying in impulsive children. *The Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 50, 173-186.
- Scoville, S. ve Chambliss, C. (1994). Children's delay of gratification and preschool performance. *ERIC*, ED368502.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sethi, A., Mischel, W., Aber, J. L., Shoda, Y. ve 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.

- Sireci, S. G. ve Berberoğlu, G. (2000). Using bilingual respondents to evaluate translated–adapted items. *Applied Measurement in Education*, 13(3), 229-248.
- Skibbe, L. E., McDonald Connor, C., Morrison, F. J. ve Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 42-49.
- Smith-Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T. ve 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.
- Taylor, C. L. (2011). *Scaffolding the development of early self- regulation: the role of structure and routine in children's daily activities*. (Yüksek lisans tezi, Portland State University), ProQuest Information and Learning Company. (UMI No: 1502149).
- Toner, I. J., Holstein, R. B. ve Hetherington, E. M. (1977). Reflection-impulsivity and self-control in preschool children. *Child Development*, 48, 239-245.
- Tucker, E. S. (2010). *Self-regulation in young children in foster care: An examination of the influence of maltreatment type, foster parent discipline practices, and type of foster boarding home*. (Doktora tezi, New York University), ProQuest Information and Learning Company. (UMI No: 3426972).
- Vohs, K. D. ve Baumeister, R. F. (2004). Understanding Self-Regulation: An Introduction. R.F. Baumeister ve K.D. Vohs (Ed.). *Handbook of the Self-regulation: Research Theory and Applications (1. Baskı)* (s. 1-9). Newyork: The Guilford Press.



- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Wadsworth, B. J. (1971). *Piaget's theory of cognitive development; an introduction for students of psychology and education*. New York: David McKay Company.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts, P.R. Pintrich ve M. Seidner (Ed.). *Handbook of self-regulation* (s. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

## EKLER

### EK 1. ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ

#### PSRA measurement permission

[Hide Details](#)

FROM: C Cybele Raver

Thursday, March 22, 2012 6:00 PM

TO: ezgi.findik@yahoo.com



CC: Tulin GULER

I hereby provide my approval for the use of the Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA) to Tulin Guler and her research team and students.  
Sincerely, C. Cybele Raver

C. Cybele Raver  
Vice Provost of Academic, Faculty, and Research Affairs  
NYU

## EK 2. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NDAN ALINAN UYGULAMA İZİNİ

T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.0.06.20.01-60599/31290  
KONU : Araştırma İzni  
Ezgi Fındık TANRIBUYURDU


20/04/2012

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) M.E.B. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 09/04/2012 tarih ve 1727 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ezgi Fındık TANRIBUYURDU'nun "**Okul öncesi dönemde öz düzenlemeyi değerlendirme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması**" konulu tezi ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anket örnekleri (10 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesini rica ederim.

  
İlhan Çelebi  
Müdür a.  
Şube Müdürü

**EKLER** : Anket (10 Sayfa)

*Çelebi İlhan*