



**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DAVRANIŞSAL ÖZ
DÜZENLEME BECERİLERİ İLE LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN
İNCELENMESİ**

Sevgi Doğan

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OCAK, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden altı (6) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Sevgi
Soyadı : Doğan
Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranışsal Öz Düzenleme
Becerileri ile Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi
İngilizce Adı : Investigation of Preschool Children's Behavioral Self-Regulation
Skills and Leadership Characteristics

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : Sevgi Doğan

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Sevgi Doğan tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranışsal Öz Düzenleme Becerileri ile Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Serap Demiriz

(Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Özlem Şimşek Çetin

(Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Saide Özbey

(Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 23/12/2024

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

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tez sürecim boyunca bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen, bana güvenen ve yoluma ışık tutan, güzel kalbi ve sabrıyla bana destek olan danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ'e saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Değerli görüşleri ve önerileriyle araştırmama katkı sağlayan tez jüri üyelerim Doç. Dr. Özlem ŞİMŞEK ÇETİN ve Prof. Dr. Saide ÖZBEY hocalarıma içtenlikle teşekkür ederim.

Fikirleriyle, bilgisiyle ve desteğiyle her zaman yanımda olan, karamsarlığa düştüğümde beni motive eden değerli arkadaşım Esmanur SEÇGİN'e sonsuz teşekkürler.

Her zaman arkamda duran ve beni destekleyen sevgili eşim Kadir DOĞAN'a, hayatımın her anında yanımda olan, maddi manevi desteğini esirgemeyen, beni bugünlere getiren anneme ve babama gönülden teşekkür ederim. İyi ki varsınız...



Kızım Zeynep Delal'e...

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DAVRANIŞSAL ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Sevgi Doğan

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Ocak 2025

ÖZ

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 ay çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ile liderlik özelliklerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Ankara İli Altındağ, Çankaya ve Keçiören ilçelerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anasınıfı ve anaokullarına devam eden 48-66 ay arasında 192'si kız ve 205'i erkek olmak üzere toplam 397 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada çocuklar ve aileleri ile ilgili gerekli bilgilere ulaşabilmek için "Genel Bilgi Formu"; çocukların davranışsal öz düzenleme becerisini belirlemek için "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)"; çocukların liderlik özelliklerini belirlemek için "Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği (EÇDLÖ)" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde bağımsız değişkenin kategori sayısının iki olduğu durumlarda parametrik test varsayımlarının sağlandığı durumlar için bağımsız örneklem t testi, sağlanmadığı durumlar için ise parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Kategori sayısı ikiden fazla olduğu durumlarda ise parametrik test varsayımlarının sağlandığı durumlarda tek yönlü varyans analizi, sağlanmadığı durumlarda parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) ve Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği (EÇDLÖ) puanları arasındaki ilişkiler için ise Spearman Brown korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri çocuğun yaşına, cinsiyetine, anne öğrenim durumuna ve baba öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterirken; doğum sırasına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Çocukların liderlik özellikleri çocuğun cinsiyetine, anne öğrenim durumuna ve baba öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterirken; yaşına ve doğum sırasına göre istatistiksel açıdan

anlamalı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmada davranışsal öz düzenleme becerileri ile liderlik özellikleri arasında pozitif yönde anlamalı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Anahtar Kelimeler : Liderlik, davranışsal öz düzenleme, okul ncesi
Sayfa Adedi : xv+118
Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ

**INVESTIGATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S
BEHAVIORAL SELF-REGULATION SKILLS AND
LEADERSHIP CHARACTERISTICS
(M.S. Thesis)**

Sevgi Doğan

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

January 2025

ABSTRACT

This study was conducted to examine the behavioral self-regulation skills and leadership qualities of children aged 48 to 66 months attending preschool educational institutions. The research involved a total of 397 children, comprising 192 girls and 205 boys, attending official kindergartens and preschools affiliated with the ministry of national education in the altındağ, çankaya, and keçiören districts of ankara. To obtain necessary information regarding the children and their families, a "general information form" was used; the "child behavior assessment scale (cbas)" was utilized to determine the children's behavioral self-regulation skills; and the "early childhood leadership scale (ecls)" was employed to assess the children's leadership qualities. In the analysis of the research data, when the number of categories for the independent variable was two, the independent samples t-test was applied for cases where the assumptions of parametric tests were met, while the mann-whitney u test was used when the assumptions were not satisfied. In cases where the number of categories exceeded two, one-way analysis of variance (anova) was used when the parametric test assumptions were fulfilled, and the kruskal-wallis h test was employed when they were not. Spearman-brown correlation analysis was utilized to examine the relationships between the scores of the child behavior assessment scale (cbas) and the early childhood leadership scale (ecls). The results indicated that the children's behavioral self-regulation skills showed statistically significant differences based on the child's age, gender, maternal education level, and paternal education level, while no significant differences were found according to birth order. Additionally, children's leadership qualities demonstrated statistically significant differences based on gender, maternal education level, and paternal education level, but no significant differences were observed concerning age and birth order. The study concluded

that there is a positive and significant relationship between behavioral self-regulation skills and leadership qualities.



Key Words : Leadership, behavioral self-regulation, preschool
Page Number : xv+118
Supervisor : Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	8
BÖLÜM II.....	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Öz Düzenleme.....	10

2.1.1. Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri.....	13
2.1.2. Öz Düzenlemenin Alt Boyutları.....	16
2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme Gelişimi	19
2.1.4. Erken Çocukluk Döneminde Davranışsal Öz Düzenlemenin Önemi.....	22
2.2. Liderlik.....	23
2.2.1. Liderlik Kuramları	26
2.2.1.1. Çağdaş Liderlik Kuramları	29
2.2.2. Erken Çocukluk Dönemi ve Liderlik	29
2.2.3. Lider Çocukların Özellikleri.....	33
2.3. İlgili Araştırmalar.....	34
2.3.1. Erken Çocukluk Dönemi Öz Düzenleme Becerileri ile İlgili Araştırmalar	34
2.3.1.1. Ulusal Araştırmalar.....	34
2.3.1.2. Uluslararası Araştırmalar.....	42
2.3.2. Okul Öncesi Dönem Liderlik Özellikleri ile İlgili Araştırmalar.....	48
2.3.2.1. Ulusal Araştırmalar.....	48
2.3.2.2. Uluslararası Araştırmalar.....	53
2.3.3. Öz Düzenleme Becerileri ile Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar.....	57
BÖLÜM III	59
YÖNTEM.....	59
3.1. Araştırmanın Modeli	59
3.2. Çalışma Grubu	59
3.3. Veri Toplama Araçları	60
3.3.1. Genel Bilgi Formu	61
3.3.2. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)	61

3.3.3. Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği (EÇDLÖ)	62
3.4. Verilerin Toplanması.....	64
3.5. Verilerin Analizi.....	64
BÖLÜM IV	68
BULGULAR VE YORUM	68
4.1. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	68
4.2.Çocukların Liderlik Özelliklerine İlişkin Bulgular	78
4.3. Çocukların Davranışsal Öz Düzenleme Becerileri ile Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	85
BÖLÜM V	89
SONUÇ VE ÖNERİLER	89
5.1. Sonuçlar	89
5.1.2. Çocukların Davranışsal Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Sonuçlar....	89
5.1.3. Çocukların Liderlik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar	90
5.1.4. Çocukların Davranışsal Öz Düzenleme Becerileri ile Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar.....	91
5.2. Öneriler	91
KAYNAKLAR.....	93
EKLER	114
EK 1. Etik kurul onayı.....	115
EK 2. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni.....	116
EK 3. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği Uygulama İzni	117
EK 4. Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği Uygulama İzni.....	118

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Araştırmaya Katılan Çocuklar ve Ebeveynlerine İlişkin Demografik Bilgiler.....	60
Tablo 2 Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Kat Sayıları	63
Tablo 3 Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayısına İlişkin Sonuçlar	64
Tablo 4 Davranışsal Öz Düzenleme Becerisi Ölçeğinin Geneli ve Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	66
Tablo 5 Çocukların Liderlik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	67
Tablo 6 Çocukların Yaşına Göre Davranışsal Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	68
Tablo 7 Çocukların Cinsiyetine Göre Davranışsal Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	70
Tablo 8 Çocukların Doğum Sırasına Göre Davranışsal Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	72
Tablo 9 Çocukların Anne Öğrenim Durumuna göre Davranışsal Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	74
Tablo 10 Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Davranışsal Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	76
Tablo 11 Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Davranış Düzenleme ve Sosyal Beceri Ölçeğine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	77
Tablo 12 Çocukların Yaşına Göre Liderlik Özellikleri Ölçeğine İlişkin T Testi Sonuçları.	78
Tablo 13 Çocukların Cinsiyetine Göre Liderlik Özellikleri Ölçeğine İlişkin T Testi Sonuçları	80

Tablo 14 Çocukların Doğum Sırasına Göre Liderlik Özellikleri Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	81
Tablo 15 Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Liderlik Özellikleri Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	82
Tablo 16 Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Liderlik Özellikleri Ölçeğine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	84
Tablo 17 Çocukların Davranışsal Öz Düzenleme Becerisi Puanları ile Liderlik Puanları Arasındaki İlişki	85



SİMGELER VE KISALTMALAR

%	Yüzdelik Değeri
ÇODDÖ	Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği
EÇDLÖ	Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
n	Örneklem Sayısı
P	Önemlilik Seviyesi
Sd	Serbestlik Derecesi
$\bar{X}$	Ortalama Puan

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları sınırlılıkları ve araştırma konusu ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönem, bütün gelişim alanlarının şekillendiği ve erken yaşta kazanılan becerilerin yaşam boyu etkili olduğu bir dönemdir (Oktay, 2021). Bu dönemde, çocuğun doğuştan sahip olduğu potansiyelin en iyi şekilde geliştirilmesi ve öz düzenleme becerilerinin güçlendirilmesi için hem bilinçli bir yaklaşım hem de zengin ve çeşitli uyarıcıların bulunduğu bir ortam sunulması büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemindeki çocuklar, bir gruba ait olmak ve gruba uyum sağlamak için davranışlarını kurallara göre düzenlemeyi akranlarıyla olan deneyimleri ile öğrenirler. Bu dönem davranışsal öz düzenleme becerilerinin ve liderlik özelliklerinin temellerinin atıldığı bir dönem olması açısından oldukça önemlidir (Thompson, 2009). Bu kritik dönemde çocukların deneyimleri öz düzenleme becerileri üzerinde etkilidir. Erken çocukluk döneminde çocuklar, öz düzenleme becerisi ile hedef ve strateji belirleme, uygulamalar yapma, sonucu değerlendirme, kendini gözlemleyerek değerlendirme yapma gibi bazı davranışlar kazanırlar (Zimmerman, 2008).

Okul öncesi dönemde çocukların bütün gelişim alanlarını desteklemek ve topluma uyumunu kolaylaştırmak amacıyla bilişsel, fiziksel, sosyal duygusal gelişim ve iletişim becerileri kazandırılmaktadır. Bu yeterliliklerden biri de öz düzenlemedir (Bodrova & Leong, 2003). Zimmerman (2002)'a göre öz düzenleme hedeflere ulaşmak için kendi kendine üretilen duygu ve davranışlardır. Kendi kendini düzenleyen kişi güçlü yönlerinin ve sınırlarının

farkındadır. Kişisel olarak hedef belirler ve kendi çözdüğü problemlerin doğruluğunu kontrol eder. Bronson (2000) ise öz düzenlemeyi sorumluluk ve özgürlük kavramlarını bilinçli bir şekilde hayata geçirmemizi sağlayan bir beceri olarak tanımlamıştır.

Öz düzenleme becerisi, özellikle erken çocukluk döneminde kazanılmaya başlanır ve yaşamın ilerleyen dönemlerinde de gelişmeye devam eder. Okul öncesi dönemde öz düzenleme becerileri, çocukların sınıf kurallarına uyum sağlamaları, akran ilişkilerinde sorunları çözmeleri ve grup aktivitelerine aktif bir şekilde katılmaları için gereklidir. Yeni çalışmalar, bu becerilerin okul öncesi dönemde desteklenmesinin çocukların akademik başarılarına da olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (McClelland, Tominey, Schmitt & Duncan 2020). Ayrıca öz düzenleme, çocukların çevresel taleplerle başa çıkmalarını ve uyum sağlamalarını kolaylaştırarak, onların ileriki yaşamlarında daha sağlıklı bireyler olmalarına zemin hazırlar (Duckworth, Tsukayama & Kirby 2021). Yetişkinlik döneminde öz düzenleme becerileri, bireyin stres yönetimi, mesleki başarı ve kişilerarası ilişkilerdeki etkinliğini doğrudan etkiler. Öz düzenleme becerilerinin düşük olduğu bireylerde hem iş hem de özel yaşamda karşılaşılan zorluklarla baş etme oranının daha düşük olduğu gözlemlenmiştir (Gross & Urry, 2020). Öte yandan, öz düzenleme becerileri gelişmiş bireyler, sorun çözme, hedef belirleme ve ertelemeyi yönetme konularında daha başarılıdır. Bu durum, yalnızca bireysel refahı artırmakla kalmaz, aynı zamanda daha güçlü sosyal bağlar kurmalarını da sağlar (Hofmann, Schmeichel & Baddeley, 2021).

Öz düzenleme becerileri, doğumdan itibaren temel ihtiyaçların karşılanması ile gelişmeye başlar. Bu gelişim çevreden etkilenir. Öz düzenleme, ilk üç ay da günlük rutinlerin oluşumu ile sınırlıdır. Öz düzenleme becerileri yaşa bağlı ilerleme göstermektedir. Özellikle ilk üç ay da bebeğin bakımı ile ilgilenen kişinin bakımı zamanında ve sevgi ile yapması öz düzenlemenin gelişimi açısından çok önemlidir. 9-18 ay arasında ilk gerçekçi öz düzenleme tepkileri ortaya çıkar. 24. Aydan itibaren artık çocuk isteklerinin ertelenebileceğini öğrenmeye başlar (Kopp, 2002). Okul öncesi çağına gelindiğinde ise çocuklar bir hedefe ulaşmak için daha fazla çaba gösterirler. Bekledikleri gibi olmayan çalışmayı bozabilir, beklentisini karşılayan çalışmayı ise isimlendirerek bu konudaki memnuniyetini rahatlıkla dile getirebilecek seviyeye gelir (Bronson, 2000).

Okul öncesi dönemde kazanılması önemli olan bir diğer özellik ise liderlik özelliğidir. Liderlik, kişinin bazı şartlar altında başkasının eylemlerini etkileyip bazı yönlendirmelerle bireysel ya da grupsal amaçlara ulaşmasıdır (Zembat, 2015). Liderlik insanları ikna ederek onlara yakın olmaktır (Özkara & Sağlam, 2019). Gelişim seviyeleri, içinde bulundukları

grup, sergiledikleri davranışların farklı olması yetişkinler ve çocuklar için kullanılan liderlik kavramlarını farklılaştırır. Çocukların liderlik özelliklerini öğrenmek için, içinde bulundukları grupta onları gözlemlemek gerektiği vurgulanmaktadır (Duran & Ramazan, 2021). Araştırmalar liderliğin okul öncesi sınıflarında nasıl ortaya çıktığı konusunda çok az bilgi vermekte ve liderliğin ilişkisel kısmına çok az değinmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının sergilediği liderliği tam anlamıyla incelemek için sadece liderlerin ne yaptığını değil aynı zamanda nasıl yaptığını ele almak gerekir (Murphy, 2011). Geleneksel liderlikle ilgili tanımların ve açıklamaların çocuklar için yetersiz olduğu görülmüştür. Bu eksiklik liderliğin ayrıntılı olarak ele alınması gerektiğini gösterir.

Okul öncesi dönem, çocukların hızla geliştikleri bir aşamadır ve bu dönemde liderlik özelliklerini kazanmaları oldukça kritiktir. Bu yüzden liderlik gün geçtikçe daha önemli bir özellik haline gelmiştir. Erken çocukluk döneminde çocukların liderlik özelliklerine sahip olup olmadığının belirlenmesi gerekir. Bu belirleme liderlik özelliklerine sahip çocuklar yetiştirmek açısından önemlidir (Gülaçtı, 2014). Öğretmen ve ebeveynlerin çocukların erken yaşlarda liderlik özellikleri kazanmaları için yardımcı olmaları gerekir. Öğretmenlere ve ebeveynlere liderlik eğitiminin verilmesi liderlik özelliğine sahip çocuklar yetiştirmelerini kolaylaştırır (Boulais, 2002). Öğretmenler de kendilerini liderlik konusunda geliştirmelidir. Çocukların liderliği öğrenebilmeleri için öğretmenlerin liderlik özelliklerini bilmesi gerekir (Fox, 2012).

Okul öncesi dönemde liderlik özelliklerinin geliştirilmesi, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemde kazanılan liderlik becerileri, çocukların özgüvenlerini artırır, problem çözme yeteneklerini geliştirir ve sosyal etkileşimlerini güçlendirir. Özellikle grup çalışmaları ve iş birliği gerektiren etkinliklerde liderlik becerileri, çocukların sorumluluk alabilme ve başkalarıyla etkili iletişim kurabilme yetilerini destekler (Yalçın ve Erden, 2022). Her bireyin liderlik pozisyonunda olması, organizasyonel yapının dengesini bozabilir ve verimliliği olumsuz etkileyebilir. Bundan dolayı bireylerin kendi yetenek ve ilgi alanlarına uygun roller üstlenmesi ve bu rollerde en iyi performansı sergilemesidir (Karadağ, 2023). Liderlik özelliklerinin geliştirilmesi, bireylerin sadece liderlik pozisyonlarında değil, yaşamın çeşitli alanlarında da başarılı olmalarına katkı sağlar. Etkili iletişim, empati, stratejik düşünme ve problem çözme gibi liderlik becerileri, bireylerin hem profesyonel hem de kişisel yaşamlarında karşılaştıkları zorlukları aşmalarına yardımcı olur (Öztürk ve Demir, 2022).

Araştırmalar, öz düzenleme becerilerinin hem liderlik özellikleriyle hem de çocukların genel gelişimleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde kazandırılan öz düzenleme becerileri, çocukların yaratıcılıklarını kullanarak yeni fikirler üretmelerini, başkalarını motive etmelerini ve grup içinde etkili iletişim kurmalarını sağlayarak liderlik potansiyellerini güçlendirmektedir (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002). Denli (2022), yaratıcılıkla liderlik arasındaki pozitif ilişkiyi vurgularken, Polat ve Özbek Ayaz (2021) ise ebeveynlerin bilinçli tutumlarının bu süreçteki önemini ortaya koymuştur. Karataş (2022) ise erken dönemde gösterilen liderlik özelliklerinin uzun vadede de devam edebileceğini belirtmektedir. Soyoğlu (2019), öz düzenleme becerilerinin yaşa ve cinsiyete göre farklılaştığını, özellikle kız çocuklarında ve ileri yaşlarda daha gelişkin olduğunu bulmuştur. Bu bulgular, öz düzenleme becerilerinin, çocukların sosyal, bilişsel ve akademik gelişimlerinde olduğu kadar, gelecekteki liderlik rollerini üstlenmelerinde de kritik bir rol oynadığını desteklemektedir. Bronson (2000)'un da vurguladığı gibi, öz düzenleme becerileri, çocukların hem kendilerini hem de çevrelerini daha iyi yönetmelerine imkân tanıyarak liderlik potansiyellerini ortaya çıkarmaktadır.

Ebeveyn tutumları ve çevresel faktörlerin, öz düzenleme becerilerinin gelişimine olan etkisi, gelişim psikolojisi literatüründe sıklıkla incelenen bir konudur. Özsoy Yanbak (2019) çalışmasında, ebeveyn kabulü ve desteğinin çocukların öz düzenleme becerilerini olumlu yönde şekillendirdiğini ve okul öncesi eğitim süresinin bu becerilerin gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Orhan Taşkoyan (2020) ise ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri üzerindeki pozitif etkisini vurgulamıştır. Diğer yandan, Blair (2010) yaşam stresörlerinin öz düzenleme üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koymuştur. Tutkun, Tezel Şahin ve Işıktekiner (2016) tarafından yapılan araştırma ise okul öncesi dönemde kazanılan becerilerin, bireyin yaşam boyu sürecek öğrenme ve gelişim süreçleri için temel oluşturduğunu belirtmektedir. Bu bulgular, öz düzenleme becerisinin gelişiminin çok boyutlu bir süreç olduğunu ve hem biyolojik hem de çevresel faktörlerden etkilendiğini göstermektedir.

Okul öncesi dönemde öz düzenleme becerileri ile liderlik arasındaki ilişkilerin anlaşılması, bu iki önemli becerinin gelişimini destekleyecek etkili eğitim programlarının tasarlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Öz düzenleme, bireyin dikkatini yönetme, duygularını düzenleme ve hedeflerine ulaşmak için davranışlarını kontrol etme becerisini ifade eder. Bu beceriler, erken çocukluk döneminde çocukların sosyal etkileşimlerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilerken, yetişkinlikte ise iş yaşamındaki başarı, stres yönetimi

ve kişilerarası ilişkilerde önemli bir rol oynamaktadır (Blair & Diamond, 2008; Zimmerman, 2000). Öte yandan liderlik, grup çalışması, motivasyon, uyum sağlama ve kararlılık gibi unsurları içeren bir kavramdır ve çocukluk döneminde temelleri atılmaktadır. Araştırmalar, davranışsal öz düzenleme becerileri ile liderlik özellikleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu ve bu becerilerin birbirini desteklediğini ortaya koymaktadır (Sezgin, 2016; Duran, 2019). Ancak, Türkiye bağlamında, özellikle okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile liderlik özelliklerinin bir arada incelendiği çalışmalara rastlanmaması, bu alandaki bilimsel boşluğa işaret etmektedir.

Bu çalışma, okul öncesi dönemde çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkileri inceleyerek bu alandaki sınırlı literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Çocukların liderlik davranışlarının, öz düzenleme becerileriyle nasıl şekillendiği ile çevresel ve bireysel faktörlerin bu ilişkilerdeki etkisi ele alınacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, 48-66 aylık çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ve liderlik özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi ve davranışsal öz düzenleme becerileri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. 48-66 aylık çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ne düzeydedir?
2. 48-66 aylık çocukların liderlik özellikleri ne düzeydedir?
3. 48-66 aylık çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri;
 - a) Çocuğun yaşına,
 - b) Çocuğun cinsiyetine,
 - c) Çocuğun doğum sırasına,
 - d) Anne öğrenim durumuna,
 - e) Baba öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
4. 48-66 aylık çocukların liderlik özellikleri;
 - a) Çocuğun yaşına,
 - b) Çocuğun cinsiyetine,

- c) Çocuğun doğum sırasına,
- d) Anne öğrenim durumuna,
- e) Baba öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

5. 48-66 aylık çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ile liderlik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öz düzenleme becerisi okul öncesi dönemde kazanılması gereken bir özelliktir. Öz düzenlemenin alt boyutlarından biri olan davranışsal öz düzenleme becerisi, çocuğun birçok gelişim alanını etkilemesi ve ilerde başarılı bir hayatı olması açısından oldukça önemlidir. Bundan dolayı davranışsal öz düzenleme becerilerinde sorun yaşayan çocukların gelişimin diğer alanlarında da sorun yaşadığı bilinmekte ve bu sorunları en aza indirmek için davranışsal öz düzenleme becerisini doğumdan itibaren desteklemek, gelişmesi için uygun ortam hazırlamak gerekmektedir (Bronson, 2000; McClelland & Cameron, 2012; McClelland, Cameron, Duncan, Bowles, Acock, Miao & Pratt, 2014).

Öz düzenleme becerisinin büyük bir bölümünü kapsayan davranışsal öz düzenleme, çocukların bulunduğu ortama uyum sağlaması açısından önemlidir (Ertürk Kara, Güler Yıldız & Fındık, 2018). Liderlik özelliği de içinde bulunulan ortama uyum sağlama açısından erken çocukluk döneminde önemli olan ve kazanılması gerekli bir özelliktir (Cansoy, Türkoğlu, Parlar, 2016). Lider çocuklar güçlü yüksek öz denetim, prososyal davranış ve soyut kavramların çabuk öğrenilmesi konusunda oldukça başarılıdırlar. Lider çocuklar anlık hedefler yerine uzun süreli hedefler koymayı tercih ederler. Ayrıca empati kurabilen, etkili iletişim kurabilen, yaratıcı ve problem çözebilen kişilerdir (Karnes & Strong, 1978; Pigors, 1933).

Okul öncesi dönemde kazanılan sosyal ve duygusal beceriler, bireyin yaşam boyu sosyal başarısının temelini oluşturur. Öz düzenleme becerisi, bireyin kendi duygularını ve davranışlarını kontrol edebilme kapasitesini ifade ederken, liderlik becerisi başkalarıyla iş birliği yapabilme, sorumluluk alabilme ve problem çözme gibi yetkinlikleri içerir. Bu iki beceri, çocukların yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal uyumlarını da önemli ölçüde etkiler (Duran & Ramazan, 2021; Dörrenbächer-Ulrich & Bregulla, 2024). Bu nedenle, öz düzenleme ve liderlik gibi iki kritik becerinin birbirleriyle

olan ilişkisini anlamak, eğitimcilere ve ailelere bu becerilerin geliştirilmesine yönelik stratejiler sunabilir. Özellikle liderlik davranışlarını destekleyecek çevresel faktörlerin ve bireysel farklılıkların belirlenmesi, bu alandaki eğitim politikalarının şekillenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öz düzenleme becerisi ile ilgili alan yazın incelendiğinde, öz düzenlemenin duygu düzenleme, okul olgunluk düzeyi, anne baba tutumları, dil becerileri, sosyodramatik oyun, duygusal-bilişsel-sosyal erken öğrenme, doğrudan öğretim ve iskele kurma tekniği, ailenin sosyodemografik riski ve matematik becerileri ile olan ilişkisinin incelendiği görülmektedir (Cadima, Gamelas, McClland & Peixoto, 2015; Darcy, Sarette, Boghigian & Martin, 2017; Housman, Cabral, Aniskovich & Denham, 2023; Karakurt, 2019; Malaspina & Garcia Ampudia, 2022; Öztapak, 2017; Özcan, 2020; Şamlı, 2019; Vardi, 2021; Wanless, Kim, Zhang, Degol, Chen & Chen, 2016).

Liderlik özellikleri ile ilgili alan yazın incelendiğinde ise liderlik özelliklerinin diğer değişkenlerle olan ilişkisi, liderlik özelliklerinin dil becerileri ile ilişkisi, liderlik özelliklerinin çocuğun sosyal beceri düzeyleri ile ilişkisi, liderlik özelliklerinin yaratıcı özellikler ile ilişkisi, liderlik özelliklerinin sosyometrik statü ile ilişkisi, liderlik özelliklerinin benlik saygısı ile ilişkisinin incelendiği görülmektedir (Denli, 2022; Dirlik, 2022; Duran, 2019; Fukada, Fukada & Hicks, 1997; Nath & Seriven, 1981).

Liderlik özelliği birden fazla çocuğun bir arada bulundukları ortamda yapılan gözlemlerle tespit edilebilir. Gözlemlenerek belirlenebilen liderlik özelliği çok erken yaşlarda takip edilerek geliştirilebilir. Liderlik özelliği erken yaşta tespit edilip geliştirilmesi için çaba harcanırsa çocuk liderlik özelliğine sahip bir birey olarak hayata atılır (Duran, 2019). Literatürde kişinin lider olması için pek çok koşul öne sürülmüştür. Bunlar içinde öz düzenlemenin alt boyutlarının büyük bir kısmını oluşturan davranışsal öz düzenleme becerisi, önemli bir konumda yer almaktadır (Ertürk Kara, Güler Yıldız & Fındık, 2018).

Davranışsal öz düzenleme becerisi de liderlik özelliği de çok erken yaşlarda geliştirilmesi gerekir. Her ikisi de bireysel olarak geliştirilen davranışlardır. Erken yaşta çocukların bu davranışları geliştirmesi için desteklenmesi gerekir. Bu çalışma çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ve liderlik özelliklerinin belirlenerek eğitimcilerin ve ebeveynlerin vermeleri gereken desteği bilmesi açısından önemlidir. Okul öncesi dönemde öz düzenleme becerisi ve liderlik özelliği gelişiminin çocuğun ilerleyen yaşamındaki önemi düşünüldüğünde bu araştırmanın öz düzenleme becerisi ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin niteliğini açıklayarak okul öncesi eğitim döneminde çocuk ile sürekli etkileşim

içinde olan ailelere ve okul öncesi öğretmenlerine yol göstermesi bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Erken yaşta edinilen öz düzenleme becerisi ve liderlik özelliği çocuğun okula hazır bulunuşluğunu ve akademik başarısını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmesi bu çalışmanın gerekliliğini artırmaktadır. Liderlik özelliklerinin gelişimi için erken yaşlarda yapılan çalışmaların, ilerleyen yaşlarda öz düzenleme becerisi ve liderlik yeteneklerinin daha etkin bir şekilde gelişmesine katkı sağladığı akademik literatürde vurgulanmaktadır (Paradise, Ceballos & Hall, 2010). Bu bağlamda çalışmanın öz düzenleme becerisini ve liderlik özelliğini tespit etmek ve arasındaki ilişkiyi belirlemek açısından önemli olduğu düşünülmektedir

İlgili literatür incelendiğinde davranışsal öz düzenleme becerisi ile liderlik özelliklerini inceleyen çalışmalara rastlanılmamaktadır. Bu çalışmayla davranışsal öz düzenleme becerisi ile liderlik özelliklerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin saptanması literatüre katkı sağlayacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- “Genel Bilgi Formu”, “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği” ve “Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği” kullanılarak elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinden Keçiören, Altındağ ve Çankaya’daki Milli Eğitim bakanlığına bağlı anaokullarına ve anasınıflarına devam etmekte olan ve tipik gelişim gösteren okul öncesi çocukları ile bu çocukların öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada;

- Öğretmenlerin veri toplama araçlarını gerçekleri yansıtacak şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Öz Düzenleme: Hedeflere ulaşmak için kendi kendine üretilen duygu ve davranışlardır (Zimmerman, 2002).

Davranışsal Öz Düzenleme: Öz düzenlemenin bilişsel süreç bileşenleri olan dikkat, çalışan bellek ve engelleyici kontrolü içeren bir boyuttur (Wanless vd. 2011).

Liderlik: Bazı koşullar altında bireysel veya topluluk hedeflerini yerine getirmek amacıyla bir bireyin diğerlerinin eylemlerini etkileyip yönlendirdiği bir süreçtir (Koçel, 2010).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesine dair bilgiler verildikten sonra yurt içi ve yurt dışında davranışsal öz düzenleme ve erken çocukluk dönemi liderlik özelliklerine yönelik yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Öz Düzenleme

İnsanlar, doğuştan gelen öz düzenleme yetisi sayesinde çevreleriyle uyum içinde yaşama ve gelişme kabiliyetine sahiptir. Bu yeti, akıl ve duyguları kullanarak çeşitli durumlara uyum sağlamayı ifade eder. Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmek için düşük ya da yüksek düzeyde öz düzenleme becerileri vardır. Öz düzenleme, insanların kendi yaşamlarını yönlendiren ve organize eden bir mekanizma olarak karşımıza çıkar (Bronson, 2019; Zimmerman, 2000). Bu bağlamda, insan hayatının her alanında ilerleme kaydetmek ve bireysel gelişimi sağlamak için öz düzenleme becerisi gereklidir. Örneğin akademik hayatta televizyon izlemek yerine sınava çalışmayı tercih etmek, sosyal hayatta bir sırrı söylemek çok ilgi çekici gelse de sırrı saklamak için direnmek yani hayatın her alanında ilerlemek ve kendini bulmak için öz düzenlemeye ihtiyaç duyulur (Berger, 2011). Günlük hayatta karşılaşılan bu tür durumlar beraberinde birçok olumlu veya olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu gibi durumlarda öz düzenleme becerisinin insanların duygu ve düşüncelerini kontrol edip olaylara daha doğru tepki vermeyi seçebilmesini, bilinçli ve duyarlı davranarak hayatlarını daha sağlıklı ve mutlu bir şekilde sürdürmelerine yardımcı olduğu söylenebilir (Çekiç, 2023). İnsanlar hayatta farklı şekillerde motive olurlar. Bazıları maddi kazanç sağlarken, bazıları sosyal onay alırken, bazıları da hedeflerine ulaşarak motive olur. Bu tür durumlarda hedeflere ve ödüllere ulaşmak için öz düzenleme oldukça önemlidir (Sezgin & Kır Yiğit, 2020). Ayrıca öz düzenleme kişinin empati duygusunu ve kendi bakış açısının dışına çıkmayı kolaylaştırır

(Tangney, Baumeister & Boone, 2004). İnsanın sahip olması gereken en önemli kişisel becerilerden biri olması ve hayat boyu öğrenme için oldukça önemli olması öz düzenleme kavramının önemini ortaya koymaktadır (Çekiç, 2023; Zimmerman, 2002).

Eğitimciler öz düzenleme kavramını farklı şekillerde incelemişlerdir. Zimmerman (2002), öz düzenlemeyi hedef belirleme, zaman yönetimi, öğrenme stratejileri, kendini değerlendirme, atfetmek (bağıntısallık), yardım veya bilgi arama gibi durumlar açısından, Boekaerts (1996) öz düzenlemeyi motivasyon, planlama, irade ve hedefe yönelik davranış kontrolü açısından, İvrendi (2011) ise öz düzenlemeyi hedefe odaklanma, tepki kontrolü, bilgiyi hatırlama açısından incelemiştir.

Çiltaş (2011) öz düzenleme kavramını kişinin kendini tanıması, kendini tanıması için bazı stratejiler kullanması ve kendi belirlediği hedeflerine ulaşmak için kendini motive etme işi olarak tanımlamıştır. Öz düzenleme, hedefe ulaşmak için yürütücü işlevleri kullanıp odaklanmayı sağlamaktır. (Elhusseini, Tischner, Aspiranti & Fedewa, 2022). McClelland, Ponitz, Messersmith & Tominey (2010)'a göre ise düzenleme bireyin davranışlarını içsel ve dışsal motivasyonla ayarlayabilme, uyum sağlayabilme yeteneğidir. Ayrıca öz düzenlemeyi bireyin duygularını, davranışlarını yönetebilme, odaklanmayı sürdürme ve haz duygusunu erteleyebilme becerisi olarak tanımlamıştır.

Bronson (2000) öz düzenlemeyi seçim, karar verme, planlama konusunda karakterimizin temelini oluşturan, özgürlük ve sorumluluk kavramlarını bilinçli bir şekilde hayatımıza yerleştirmeyi sağlayan, insan olmanın ne olduğunu anlamamızı sağlayan bir beceri olarak tanımlamıştır.

Schunk ve Zimmerman (1997)'a göre öz düzenleme bireyin öğrenmek için davranışlarını ve duygularını kontrol etme, organize etme ve düzenleme yeteneğidir. Öz düzenlemeyi verimli çalışma ortamı oluşturmak ve sosyal kaynakları kullanarak başarıya ulaşmak şeklinde örneklendirmiştir.

Öz düzenleme çocukların davranışlarının altında yatan dikkatli, kasıtlı ve derin düşünceli içsel bir mekanizmadır. Öz düzenleme, kişi yapmak istemese bile bir işi yapmaya başlama veya bir işi yapmaya devam etmek istese bile yapmayı bırakmak yani kişinin dürtülerini kontrol etme kapasitesidir. Öz düzenleme hazzı erteleme, kendi isteklerini bastırma, belirli tepkileri engelleme ve harekete geçirme gibi duygu ve davranışları kapsar (Bodrova & Leong, 2005).

İnsanoğlu kendi kendini düzenleme kapasitesine sahiptir. Yenidoğan bir bebek reflekslerle dünyaya gelmesine rağmen öz düzenleme becerisi doğduğu andan itibaren mevcuttur. Bebeklik dönemindeki öz düzenleme tepkiseldir. Gereksinimler ve refleksler, bebeğin organize etme ve düzenleme becerilerinin temellerini oluşturur. Çocuk zamanla çevredeki nesneler, hayvanlar, bitkiler ve insanlarla etkileşime girdikçe kendi kendini düzenlemeyi bilinçli bir şekilde yapmaya başlar (Bronson, 2000). Erken çocukluk döneminde desteklenen öz düzenleme becerileri çocuğun okul öncesi kademesinden itibaren hayat boyu akademik yönden daha başarılı olmasını sağlar. Ayrıca çocuk öz düzenleme becerisi sayesinde belirlenen hedeflere ulaşmak için duygularını, davranışlarını daha dikkatli ve bilinçli yönlendirmeyi öğrenir (Riva & Ryan, 2015). Çocuğun öz-düzenleme becerisinin gelişmesi, onun öğrenme sürecini etkin hale getirerek içsel süreçleri yönetebilme yeteneği kazanmasını sağlar. Bu sayede çocuk, dikkatini odaklayabilir, hedef belirleyebilir, plan yapabilir, zamanı etkili bir şekilde kullanabilir, duygularını ve davranışlarını kontrol altında tutma eğiliminde olabilir. Bu durum akademik alanda da anlamlı bir ilerlemeye yol açar (Kurt, 2020). Çocukların kendilerini düzenleyebilmeleri, talimatları takip edebilme, baskın tepkilere engel olabilme ve sosyal ortamda daha uygun davranışlar sergileyebilme becerilerine bağlıdır. Çocukların öz-düzenleme yetenekleri ne kadar gelişirse, yönergelere uyma, sabırlı olma ve sosyal kurallara uyum sağlama gibi yeteneklerini daha iyi geliştirebildikleri gözlenmektedir. Ayrıca dikkati dağıtan etkenlere karşı koyabilme ve dikkati hedefe odaklama becerisi ile birlikte öğrenim seviyelerinde ilerleme kaydedildiği için hem akademik başarıda hem de yaşam memnuniyetinde artış olur (Bodrova & Leong, 2007; McClelland, Acock, Piccinin, Rhea & Stallings, 2013).

Öz düzenleme, insanların akademik, sosyal ve toplumsal yaşama uyum sağlaması açısından önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle çocukların kendilerini düzenleyebilme kabiliyetleri oldukça önemlidir. Çocuklar, etkinlikleri başlatıp sonlandırabilme yeteneğine sahip olmalıdır. Ayrıca istenilenlere uygun cevaplar verebilmeli, isteklerini erteleyebilme ve yalnız olduğu durumlarda bile toplum tarafından kabul görecektir şekilde davranabilmelidir. Sosyal veya eğitim ortamlarında da davranışlarının ve sözel ifadelerinin sıklığını, süresini ve yoğunluğunu ayarlayabilmeleri gerekmektedir. Erken çocukluk dönemi bu becerilerin geliştirilmesinde kritik rol oynamaktadır. Çünkü bu dönemde çocuğun gelişimi ve öz düzenlemesi şekillenmeye başlar. Dolayısıyla erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi için destek sağlanması büyük önem taşımaktadır (Bronson, 2019; Zimmerman, 2000).

2.1.1. Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri

Öz-düzenleme sürecinin gelişimi ve bu süreçte etkili olan unsurlar konusunda çeşitli açıklamalar bulunmaktadır. Psikologlar, öz düzenlemenin doğasını ve gelişimini tanımlamak için bazı yöntemler kullanmışlardır. Gelişimi desteklemek amacıyla gerçekleştirilen çeşitli uygulamaların değişik sonuçlar doğurması, kuramlar arasında farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu tür çeşitli yaklaşımlar, çocukların değişik kalıplar ve davranışlar geliştirmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca kuramlar, çocuğun davranışlarını gözlemleyen kişilerin daha önce fark etmediği eylemleri keşfetmeleri için kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, kuramların bir araya gelerek bir bütünlük oluşturması, tek bir kuram veya görüşle tanımlanmasının mümkün olmadığını göstermektedir (Bronson, 2019).

Psikoanalitik Kuram: psikoanalitik kuramın öncülerinden olan Freud, öz düzenlemeyi duygusal ihtiyaçların, dürtülerin bir sonucu olarak tanımlamış ve psikoanalitik kuramda duygusal gelişime odaklanmıştır (Bronson, 2019). Freud'a göre kişilik, öz düzenlemenin gelişmesi, tutum ve davranışların oluşması için üç faktörden oluşmaktadır. Bunlar; fizyolojik ihtiyaçların karşılanması için davranışa iten güdüler, hazza yönelmek ve acıdan kaçmak olarak tanımlanan id, idin isteklerini sosyal kurallara göre denetleyen ego ve çevreden, inançtan, değerden, ahlaktan kısaca yaşanılan toplumun kurallarına göre şekillenen süperegodur (Tutar, 2016). Bu görüşe göre çocuklar öz düzenleme becerisini geliştirmek için temel görevleri topluma uymayan davranışları hem toplumun yapısına hem de temel dürtülerin ihtiyaçlarına göre kontrol altında tutma ve bunlara uygun bir ego geliştirmektedir. Geliştirdiği ego idi tatmin etmektedir. İd, tatmin ederken süperegoyu ile uyumlu olmalı ve toplumun kurallarını ihlal etmemelidir. Bu kurama göre ego geliştikçe öz düzenleme becerisi de artmaktadır. Bununla birlikte birey ego sayesinde idin sınırsız isteklerini reddedebilmekte veya süperegoyun isteklerini toplumun ahlakına, inancına, kurallarına uygun hale getirip gerçekleştirebilmektedir. Kişi, hedeflerine ulaşmak için id'i kontrol eder ve yönlendirir; aynı zamanda süperegoyu benimseyerek toplumun ve kültürün kurallarına uyar. Egonun gücünün artmasıyla çocukta benlik saygısı, öz düzenleme becerisi ve çevreyle başarılı etkileşimi artar (Bronson, 2019; Tutar, 2016). Psikoanalitik kuramda yer alan ego, bireyde öz düzenlemeyi sağlama işlevi gösterir. Kişiler, içinde bulundukları durumu akılcı tutumlarla ele aldıklarında ve gerçekçi bir yaklaşım sergilediklerinde, öz düzenleme açısından değerlendirip uygun yanıtlar vermiş olurlar (Çekiç, 2023).

Davranışçı Kuram: Davranışçı kuram, öz-düzenlemenin öğrenilmiş bir öz denetim süreci olduğunu savunur. Bu görüşe göre davranış ödül ve ceza yöntemi ile şekillenir. Davranışçı kuramda taklit yoluyla model alma, motivasyon geri bildirim gibi faktörler etkili olmaktadır. Birey çeşitli deneyimler edindikçe ve çevreleriyle etkileşime girdikçe kendilerini düzenlemeyi ve öz-denetimi öğrenirler. Öz-düzenleme sürecinde, birey kendini yönlendirerek arzu edilen davranışları sergiler ve hedeflerine ulaşır. Öz düzenleme hedef belirleme, kendi kendine öğretim, kendini izleme ve öz pekiştirme gibi unsurları barındırır. Bu unsurları kullanma ve kontrol etme yeteneği yaş ve deneyim ile gelişip değişebilmektedir. Ayrıca davranışçı kuram öz düzenlemeyi, ödülleri değerini kendine göre belirleme, ödülleri kazanmak için kendine göre bir yol çizme, cezadan kaçmak için stratejiler belirleme, kendi kendine öğretim, başarı ve deneme için kendine pekiştireç verme, geciktirmeli pekiştirmeyi deneyimleme gibi konular kapsamında ele almaktadır (Bronson, 2019).

Davranışçı gelenek içindeki kuramcılar, bireylerin öz mekanizmalarını kullanarak pekiştireç kazanmak için farklı yollar dener ve davranışlarını denetlerler. Bu kuram öz-düzenleme süreci, pekiştireçlerle ilgili inceleme yapma, doğru yönerge oluşturma veya başkalarının yönergelerini izleme, davranışlarını takip etme ve kendilerine pekiştireç verme gibi adımları içerir. Amaç oluşturma, odaklanma, talimatları takip etme ve kısa sürelerle kendilerine ödülleri vererek uzun vadede elde edilecek olan kazanım için motivasyon sağlama gibi becerilerin eğitim yoluyla geliştirilebileceği savunulmaktadır. Davranışçı yaklaşımda, öz kontrol ile dürtüsellik arasında bir karşıtlık vardır. Birey, bir hazzı veya ödülü erteleme yeteneğiyle öz kontrolünü artırabilirken, tam tersi durumda ödül elde etme isteğini kontrol edemez ve dürtüsel davranışlar sergiler (Bronson, 2000). Davranışçılar dışarıdan olumlu yanıtların gelmesinin öz düzenleme becerisini geliştireceğini savunur (Çekiç, 2023).

Sosyal-Kültürel Tarihsel Kuram: Vygotsky insan psikolojisini kültürel ve tarihsel açıdan incelemiştir. İnsanlar, bir toplumun içinde doğarlar, geleneksel sembol ve işaretlerle etkileşime girer, dil aracılığı ile iletişim kurarlar. Bu iletişim sosyal gelişimin temelini oluşturmaktadır. Gelişim, toplumsal değerlerin benimsenmesiyle ilerler. Bu içselleştirme süreci, soyutlama yeteneğinin artmasını teşvik eder ve okul gibi sosyal kurum rehberliğinde bilinçli soyutlamalar ve bilimsel kavramlar öğrenilir. Kültürel olarak geliştirilmiş sistemlere dayanan bilgiler kişilere aktarılır. Üstbilişsel süreçler, öz-düzenleme becerileri, farkındalık seviyeleri, kontrol mekanizmaları düşünce ve davranışların değişimiyle birlikte ilerler (Fox & Riconscente, 2008). Vygotsky, öz düzenleme ve bilginin temelinde sosyal kültürel köken

olduğunu düşünmekte, çevrenin çocuğun öz düzenleme becerisi üzerinde etkileyici rolünü vurgulamaktadır. Çocuk yardım ile ortak düzenleme becerisinden bireysel düzenleme becerisine, başkaları tarafından düzenlenme becerisinden kendi isteğine göre düzenleme becerisine doğru ilerler. Bireyler daha üst düzey yaşantılar edindikçe dil ve diğer semboller aracılığı ile davranış ve düşünceleri bilinçli bir şekilde kontrol etmeyi öğrenir. Ayrıca Vygotsky öz-düzenleme becerisinin dikkat, bellek, dil ve mantıksal düşünme yetenekleri ile başkalarının rehberliğiyle geliştiğini vurgulamaktadır (Bronson, 2019; Matthews, 2008).

Bilişsel Gelişim Kuramı: Piaget öz düzenlemeyi zihinsel süreçlerle ele almıştır. Bu görüşe göre zihin etki ve zekâ olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Öz düzenleme bu iki boyutta da yer almaktadır. Zekâ boyutunda öz düzenlemenin problem çözme, hedeflerin ve davranışların istemli şekilde yönetilmesi yer alırken, etki boyutunda öz düzenlemenin duygu ve düşüncelerin istemli kontrolü yer almaktadır. Öz düzenleme, doğuştan gelen bilişsel bir uyum olarak kabul edilmiştir (Fox & Riconscente, 2008). Çocuğun gerçeklik algısı, dışsal modellerden ziyade akıl yürütme süreçleri aracılığıyla şekillenir. Öz düzenleme becerisi, bilişsel gelişimle paralel olarak hem nitelik hem de nicelik açısından artış göstermektedir. Öz düzenleme becerisinin artışı, çocuğun karar verme ve düşüncelerini kontrol etme yeteneğini de güçlendirmektedir (Bronson, 2019). Piaget'in bilişsel gelişim kuramı, denge dengesizlik ve yeniden denge sürecinden oluşur. Bu süreçte bireyler, çevreye uyum sağlamak için yeniden dengeye ulaşırlar. Çocuklar yaşamları boyunca karşılaştıkları yeni durumları önce mevcut şemanın yapısına uygun bir şekilde yeniden düzenlerler. Ancak yaşantı ve deneyimleri sonucunda uygun olmayan bir özümseme yaptıklarının farkına vardıklarında, bir dengesizlik yaşarlar. Bu sürecin sonunda ise doğru bir uyum sağlayarak yeniden dengeye ulaşırlar. Piaget'e göre, beynin yeniden dengeye uyum sağlama süreci ile öz-düzenleme arasında bir ilişki vardır. Bilişsel yapının gelişmesiyle birlikte çevredeki durumları daha iyi anlar, çocuk bu çevredeki davranışlarını daha etkin ve verimli bir şekilde düzenleyebilir. Piaget'in kuramında önemli olan nokta, bireyin kendini düzenleme ve dünyayı anlama becerisini geliştirmesidir. Birey bu süreçte mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgileri anlamaya çalışırken aynı zamanda kendi davranışlarını da kontrol eder ve düzenler. Piaget'e göre, bilişsel gelişimde dengesizliklerin yaşanması, bireyin yeniden dengeye ulaşması açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu süreçte birey kendi davranışlarını düzenleyerek çevresine uyum sağlayabilir ve kendini daha iyi anlama ve kontrol etme becerisi kazanabilir (Bronson, 2019).

Sosyal Bilişsel Kuram: Bandura'ya göre öz düzenleme, bireyin kendini gözlemleyerek kendi belirlediği standartlara göre bir sonuca varması, gerektiğinde davranışlarını kendi belirlediği standartlara uygun hale getirmesidir. Davranışlarını kendine standartlarına uygun hale getirip güçlendiren birey, kendini daha iyi kontrol eder. Bandura insan davranışları dışsal pekiştireçlerle kontrol edilmediğini, içsel pekiştireç öz düzenleme için oldukça önemli olduğunu savunur (Bandura 1977). Birey kendini ve çevresini gözlemleyerek topluma uygun, toplumun pekiştirdiği standartlar belirler. Bu şekilde birey kendine özgü davranış ölçütleri belirlemiş olur. Birey topluma uygun ölçütleri belirledikten sonra kendi ölçütlerini belirler ve bunu toplum ölçütleri ile karşılaştırır. Bu karşılaştırma sonucunda kendi davranış standartlarını belirler. Belirlediği ölçütler topluma uygun değilse birey kendini suçlayıp cezalandırabilir veya ölçütlerini toplum ölçütlerine uygun hale getirebilir. Bireyin belirlediği ölçütler topluma uygun ise birey kendini içsel olarak pekiştireceğinden kendi kendini düzenlemesi ve kontrol etmesi oldukça artar ve birey mutlu bir yaşam sürer. Bunun aksi gerçekleştiğinde birey hayal kırıklığı, mutsuzluk, kızgınlık, hayata karşı isteksizlik gibi duygular yaşar. Özetle insan kendi davranışlarını kontrol edebilir, dıştan gelen bir kontrole ihtiyaç duymaz (Senemoğlu, 2023). Ayrıca bu kurama göre amaç, bireyin toplumda kabul gören davranışları toplumsal olarak kabul görmeyen davranışlardan ayırt ederek, ödül ve cezaya gerek duymadan kendi kendini kontrol edebilmesidir (Bronson, 2019).

2.1.2. Öz Düzenlemenin Alt Boyutları

Öz düzenleme ve alt dalları hakkında ayrıntılı bilgi edinmek, öz düzenleme becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir (Vardi, 2021). Öz düzenlemeyi eğitim ortamında inceleyen araştırmalar genellikle öz düzenlemeyi üç boyuta ayırmıştır. Bunlardan biri davranışsal dürtülerin kontrolü ve motor kontrolü içeren davranışsal düzenleme, diğeri duygularını tanıma, ifade etme, öfke kontrolü, olumsuz duygularla başa çıkma gibi durumları içeren duygu düzenleme, son olarak yürütücü işlev, dikkati düzenleme ve işleyen bellek gibi kavramları içeren bilişsel düzenlemedir (Bronson, 2000; Smith-Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007). Öz düzenleme, davranış, duygu ve bilişsel düzenleme boyutlarını içeren bir süreç olmasına rağmen, akademik literatürde genellikle ayrı ayrı incelenmektedir. Bununla birlikte, son yıllarda öz düzenlemenin bu üç boyutu arasındaki ilişkilerin anlaşılması için daha bütüncül bir yaklaşımın gerekliliği vurgulanmaktadır. Öz-düzenleme alanında farklı boyutlara odaklanan çalışmalar mevcut olsa da en çok bilişsel,

davranışsal ve duygusal süreçler üzerinde durulmaktadır (Ertürk Kara, Güler Yıldız & Fındık, 2018).

Bilişsel Düzenleme: Biliş, açıklanması zor bir kavramdır çünkü birden fazla değişken ile bağlantılıdır ve tek düze bir yapıya sahip değildir. Biliş kavramını farklı zihinsel, fizyolojik ve kültürel değişkenlerle ilişkilendirerek anlayabiliriz. Biliş, insan zihninin ve düşünce süreçlerinin karmaşık yapısını ifade eden bir kavramdır (Aydın & Karakelle, 2016). Bilişsel düzenleme, bireylerin bilgiyi işleme, anlama, hatırlama ve problemleri çözme gibi bilişsel yeteneklerini adapte etmek ve değiştirmek için uğraştığı bir süreçtir. Bu süreçte bireyler, çevresel uyarıcılara yanıt vererek yeni bilgiler öğrenir, mevcut bilgileri yeniden yapılandırır ve var olan düşünce kalıplarını değiştirir. Bilişsel düzenleme; çevresel uyaranlara odaklanma ve bu uyaranları seçici bir şekilde işleme becerisini ifade eden, yürütücü dikkat ve işleyen bellek kavramları ile ilişkili olan dikkati düzenleme, dikkati bir nesneye veya bir yöne verme, gerektiğinde ise farklı yöne çevirmeyi ifade eden yürütücü dikkat, dikkat çeken bir uyaranın bellekte kısa süreliğine kalmasını ifade eden işleyen bellek, akademik becerileri ve bilişsel kazanımlara odaklanan ayrıca tepkileri sınırlama, davranışları erteleme, planlama, organize etme gibi becerileri içeren yürütücü işlevler gibi kavramları kapsamaktadır (Jahromi & Stifter, 2008; Ertürk Kara, Güler Yıldız & Fındık, 2018; Shonkoff & Phillips, 2000; Singer & Bashir, 1999).

Duygu Düzenleme: Duygu, bireyin mutluluğunu, üzüntüsünü, öfkesini, kaygısını ifade etmek için yaptığı sözel veya fiziksel davranışların bütünüdür (Durksen, 2010). Duygu düzenleme, duyguların tanımlanması, nitelendirilmesi, olumsuz uyarılmanın hafifletilmesi, hayal kırıklıklarıyla başa çıkabilme ve öfke kontrolünü içerir (Ertürk, 2013). Duygularını düzenlemede yetersiz olan çocuklar çabuk sinirlenen, saldırgan, çekingen, sosyal olarak içe dönük, üzgün veya endişeli olma eğiliminde olabilirler (Carlson & Wang, 2007). Çocukların duygu düzenleme becerisinin yüksek olması özellikle okul ortamında karşılaştıkları sosyal ve akademik sorunlar karşısında gereken becerileri geliştirerek öfkelerini kontrol etmeyi sağlamak ve dolayısıyla okul başarısına katkıda bulunmayı desteklemektedir (Ertürk, 2013).

Davranışsal düzenleme: Davranışların kontrolü ve yönetimini içeren öz düzenlemenin davranış düzenleme alt boyutu, bireyin benliğini stratejik bir şekilde düzenleyerek hedeflere, önceliklere ve çevresel beklentilere yanıt verebilme kabiliyetidir. Bir bireyin eylemlerini gerçekleştirme ya da erteleme, bu eylemleri ne kadar hızlı veya yavaş gerçekleştireceğini belirlemesi ve aynı zamanda içselleştirdiği kurallar ve standartlar doğrultusunda hareket etmesi anlamına gelir. Bu beceri, çevrenin taleplerine uygun davranışlar sergilerken aynı

zamanda baskın olan ve bu kurallara uymayan tepkileri kontrol etme yeteneğini de içerir (Calkins, Smith, Gill & Johnson, 1998; Tangney, Baumeister & Boone, 2004). Öz düzenleme için gerekli olan bu beceriler çocukların bulundukları ortama uyum sağlayabilmeleri ve okula hazır olmaları açısından oldukça önemlidir (Ertürk Kara, Güler Yıldız & Fındık, 2018). Davranış düzenleme; bireyin hedefleri için anlık isteklerini engellemesini ifade eden hazzın gecikmesi, bireyin doğru davranış sergilemek amacıyla yanlış davranışı yapmamak için kendini kontrol etmesini ifade eden engelleyici kontrol, bireyin, isteğini erteleme sürecinde isteği dışında bir şeye odaklanarak kontrol becerisini kullanmasını ifade eden çaba gerektiren kontrol, bireyin uyumlu veya uyumsuz davranışlarını kontrol altında tutma becerisini ifade eden dürtü kontrolü ve bireyin aniden düşünmeden, kontrolsüz hareket etmesi olarak ifade edilen dürtüsellik gibi durumları içermektedir (Eisenberg vd., 2004; Jahromi & Stifter, 2008; Hoyle, 2010).

Davranışlar, bireyin çevresiyle etkileşiminde öz düzenleme becerilerinin bir yansıması olarak ortaya çıkar. Öz düzenleme, bireyin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını kontrol ederek hedefe yönelik hareket etmesini sağlayan bir süreçtir (Hoyle, 2010). Çalışma belleği, bu sürecin temelini oluşturur; bireyin bilgiyi hafızada tutmasını, gereksiz bilgilere karşı dikkatini engelleyebilmesini ve uzun süreli hafıza ile etkileşim kurarak davranışlarını hedefe uygun şekilde yönlendirmesini sağlar. Özellikle, çalışma belleği hedefe yönelik davranışların gerçekleşmesinde kritik bir rol oynar; zira bireyin dikkatini sürdürebilmesi ve uygun olmayan uyaranları engelleyebilmesi, başarılı bir öz düzenleme süreci için gereklidir. Çalışma belleği; üst düzey zihinsel becerilerden olan planlama, mantık yürütme, matematik işlemler, problem çözme, dili etkili kullanma gibi becerilerin gerçekleşmesini sağlar. Bu yapı bilgilerin kısa süreli hafızada saklanmasını, takip edilmesini ve korunmasını sağlar. Bununla birlikte çalışma belleği, algılama kapasitesi ile uzun süreli hafıza arasındaki etkileşimi sağlar ve hedefe yönelik davranışların gerçekleşmesini destekler (Baddeley, 2007). Çalışma belleği, ağır yükümlülük gerektiren durumlarda amacımızı hafızada tutmak, gerektiğinde bilgiyi yenilemek, gerekmeyen durumlardan dikkati uzaklaştırmak ve gereksiz bilgiyi engellemek gibi kontrol ve esneklik gerektiren bir süreçtir (Hoyle, 2010). Dikkat; öz düzenleme becerisinin büyük bir bölümünü oluşturur (Posner & Rothbart, 2006'dan Aktaran Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Dikkat, bireyin bir durum karşısında bilişsel, sosyal ve duygusal faktörleri kullanarak davranışlarını düzenleme becerisi olarak tanımlanabilir. Ayrıca bütün yaşantılar ve becerilerin temelini oluşturan dikkat, çevredeki sayısız uyarıcılardan o an ihtiyaç olan uyarıcının seçilmesi olarak da tanımlanmaktadır (Gözüalın,

2013). Dikkat kontrolü hayatın bütün alanlarında oldukça gereklidir. Dikkat kontrolü planların doğru sırada yapılması, hedeflerin gerçekleştirilmesi ve hataların tespit edilmesi için eylemlerin düzenlenmesini ve takip edilmesini kapsar. Dikkat kontrolünde zorluk yaşayan bireyler kendini kontrol edememe, görevlerini yerine getirememe, plansız davranma ve olaylar karşısında uygunsuz tepkiler verme eğiliminde olurlar. Bu durum bireyin hayatında düzensizliğe sebep olur (Anderson, 2002). Engelleyici kontrol; dikkati başka yöne verme ve daha az bilinen fakat daha uygun olana odaklanma becerisidir. Bu beceri, duyguları, düşünceleri, davranışları kontrol etme konusunda etkilidir. Engelleyici kontrol doğuştan gelir fakat gelişmesi için uygun ortam sağlanırsa doğuştan gelen bu beceri daha ileri seviyelere taşınabilir. Engelleyici kontrol, otomatik veya bilinçsiz davranışları durdurarak bilinçli olarak daha uygun davranışlara yönlendirme işlevi görür (Blair & Razza, 2007).

2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme Gelişimi

Öz düzenleme, doğum öncesinden itibaren başlar ve erken çocukluk yıllarında karmaşıklığını artırarak çevreye bağımlılıktan kurtulup giderek bağımsız bir şekilde çalışabilen bir mekanizma haline gelir. Yaşamın ilk yıllarından okul öncesi döneme kadar çocuğun dikkatini odaklama, davranışlarını kontrol etme, duygularını yönetme gibi ortaya çıkan öz düzenleme kapasitesi, küçük çocukların bağımlılıktan bağımsızlığa geçişini yansıtır. Öz düzenleme gelişimi, bireylerin başkalarına aşırı bağımlılıktan kurtularak kendini kontrol edebilen ve kendi kendine yetebilen bireyler haline gelme sürecini kapsar. Bu süreçte çocuklar, ebeveynlerine olan bağılıklarını azaltarak hedeflerine yönelik planlar yapabilmeye, davranışlarını ve duygularını kontrol altında tutabilme yeteneklerini geliştirmekte ve böylece kendi kendini düzenleyen bireyler olarak yetişmektedirler. Ayrıca çocuk kendi kendini kontrol edebilme becerisini ilerlettikçe bağımsızlaşır, yeni deneyimlere açık hale gelir, öz güveni artar ve sosyalleşir. Doğum öncesinden başlayarak gelişen öz düzenleme becerisi ile duygusal ve davranışsal kontrol becerileri gelişir ve birey yaşadığı hayata uyum sağlayarak amaçlarına ulaşmak için çabalar (Calkins & Fox, 2002; Shonkoff & Phillips, 2000).

Öz düzenleme gelişimini genel olarak 5 evreye ayrılmıştır.

1. *Nörofizyolojik evre (0-3 ay):* Refleksif hareketlere verilen tepkileri ve bebeğin uyarılma durumlarının denetlenmesini içeren ve doğumdan sonra 2-3 aylık süreci kapsayan nörofizyolojik evrede bebeğe bakım veren kişinin çok önemli olduğu

vurgulanmaktadır. Bebeğe bakım veren kişi bebeğin reflekslerine, uyarılma durumlarına verdiği tepki ve bebekle kurduğu olumlu etkileşim bebeğin öz düzenleme becerisinin gelişimi üzerinde etkilidir. Bebeğin bakımı ile ilgilenen kişi bebeğin günlük rutinlerini ne kadar düzenli yaparsa bebeğin öz düzenleme becerisinin temeli o kadar sağlam atılır. Özellikle uyku saatinin ve yemek yeme saatinin aksamaması gerekmektedir (Kopp, 1982; Shonkoff & Siegel, 2000).

2. *Duyu motor evresi (4-9 ay):* 4-9 aylarını kapsayan duyu motor evresi bebeklerin motor hareketlerini istemli olarak düzenleyebildiği, bebeklerin uzanma, tutma oyun gibi işlevleri fark edebildiği, başka bir kişiyle iletişim kurma becerilerini geliştirmeye başladığı, gece ve gündüzü fark edip buna yönelik tepkiler verdiği bir evredir. Bu evrede bebek çevresini fark etmeye başlar. Dikkatini çeken nesneleri fırlatıp özellikle kendisinin bakımıyla ilgilenen kişinin dikkatini çekmeye çalışır. Bu dönemde gerçekleştirilen öz düzenleme becerileri hala bilinçli değildir. Bundan dolayı öz düzenleme becerisi bakım veren kişi tarafından geliştirilmeye çalışılır. Bu evrenin sonunda bebek bakımıyla ilgilenen kişiye tepkiler verir fakat henüz bilinçli bir öz kontrol söz konusu değildir. Bu süreçte bebek sadece ortamdaki uyaranlar aracılığı ile istemli davranışlar gerçekleştirmeye başlar (Kopp, 1982; Spelke, 2000).
3. *Kontrol (9-18 ay):* Kontrol evresi olarak adlandırılan ve 9-18 ayları kapsayan bu evre çocukların, bakım verenler tarafından belirlenen görevlerin farkında olup buna bağlı olarak fiziksel hareketleri, iletişimi ve duygusal sinyalleri başlatma, başlattığı bu sinyalleri sürdürme düzenleme veya sonlandırma yeteneğini kazanmaları olarak tanımlanır. Bundan dolayı kontrol evresi kendini düzenlemeye doğru giden önemli bir geçiş olarak kabul edilir. Bu dönemde sağlanan kontrol çocuğun bilinçli bir şekilde yaptığı kontrol değil çocuğa bakım veren kişi aracılığı ile sağlanan kontroldür. Bebeğin bu dönemde bakıcısı ve çevresi ile iletişimi artmaktadır. Temelinde uyum sağlama olan bu evre de bebek yaptığı davranışların onaylanma durumuna göre yasaklanmış davranışları yapmamaya bununla birlikte onaylanmış davranışlarını arttırmaya başlar. Bu uyum sağlama ve kontrol davranışları somut bir öz düzenleme başlangıcı olarak kabul edilebilir (Kochanska, 2002; Kopp, 1982).
4. *Öz Kontrol (24-36 ay):* Öz düzenlemenin bu evresinin ayırt edici özelliği uyum ve gelen talepler doğrultusunda bir eylemi gerçekleştirme yer alır. Bu dönemi kontrol döneminden ayıran en önemli özellik nesne yerine sembol kullanımını ifade eden temsili düşünce ve nesne olmadığı durumlarda nesnenin görüntüsünü hatırlamak için

kullanılan bilişsel mekanizma anlamına gelen hatırlatıcı bellektir. Bu evre de çocuk kuralları öğrenir ve kuralları farkında olarak hareket eder. Çocuğun, öz denetimi öğrendiği öz kontrol evresinde, ailelerin yapılması gerekenleri belirlerken çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alıp esnek davranması çocuğun öz düzenleme becerisinin gelişmesi açısından çok önemlidir (Shonkoff & Siegel, 2000; Kopp, 1982).

5. *Öz-düzenleme (36 ay-sonrası)*: Çocuğun davranışları esnek bir şekilde uyarlama ve değişen durumlara uyum sağlama yeteneğinin gelişmeye başladığı bu evrede çocuk artık çeşitli seçenekleri değerlendirme becerisini kazanır ve herhangi bir ortamda kendi kendini kontrol etme becerisini sürdürebilir. Ayrıca, bakıcıların ve toplumun beklentilerine uygun davranışlar sergilemeyi öğrenir. Kendini kontrol etme yetisi sayesinde çocuk kendi davranışlarını hatırladığı bilgilere dayanarak değiştirebilir. Bu dönemde çocuğun içsel olarak ürettiği izleme sistemine doğru önemli bir geçiş yaşanır. Bu bağlamda öz kontrol ve öz düzenlemenin kavramsal olarak bağlantılı olduğu görülür ancak öz kontrol çevreden gelen talepler doğrultusunda sınırlı esneklik ve beklemeye yönelik sınırlı kapasite gösterdiğini ifade ederken öz düzenleme ise değişimlere uyum sağlayabilen daha bilinçli bir kontrolü ifade etmektedir (Dweck, 2006; Kopp, 1982).

Okul öncesi dönemi kapsayan bu evrede çocukların bebeklik döneminden farklı olarak istemli, kasıtlı, içsel bir öz düzenleme yapabildikleri görülmektedir. Okul öncesi dönem çocukları davranışlarını ve duygularını ifade etmede, kontrol etmede küçük çocuklardan daha başarılıdır. Bu evre çocukların yürütücü işlev ve çalışan bellek işlevlerinin geliştiği bir evredir. Yürütücü işlev becerileri ve çalışan bellek işlevleri geliştikçe çocuklar topluma uygun olmayan davranışlardan kaçabilir, yönergeleri aklında tutabilir, karmaşık yönergeleri yerine getirebilir. Ayrıca çocuk, kendini düzenlemek için dili daha etkili kullanır. Bu evre de artık çocuk dışsal kontrolden içsel kontrole doğru ilerlemektedir (Bronson, 2019).

Bebeklik döneminden itibaren başlayan ve yirmili yaşlara kadar devam eden öz-düzenleme gelişimi, çocukların davranışlarını kontrol etme ve uyum sağlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ancak okul öncesi dönemde, çocukların kendilerini kontrol etmede sorunlar yaşayabildiği görülür. Okul öncesi dönemde, çocuklar hala tam olarak kendini düzenleyemezler ve isteklerine göre hareket etmek eğilimindedirler. Ebeveyn veya bakıcıların yönlendirmeleriyle çocuk zamanla kendi arzularını ve duygularını kontrol etme becerisini geliştirir. Bu dönemde bir diğer önemli konu da sosyal etkileşimdir. Çocuk

arkadaşlarıyla oyun oynarken paylaşma, beklemeyi öğrenme gibi beceriler kazanırken aynı zamanda da duygusal kontrolü de öğrenir (Raffaelli, Crockett & Shen, 2005; Liman, 2024).

2.1.4. Erken Çocukluk Döneminde Davranışsal Öz Düzenlemenin Önemi

Öz düzenleme başlığı altında sıklıkla rastlanan yürütücü işlevler (dikkat, engelleyici kontrol ve çalışma belleği), öz düzenleme becerilerinin bilişsel boyutunu kapsamaktadır. Bu bağlamda davranışsal öz düzenleme kişinin gerçek hayattaki yürütücü işlev becerilerinin motor hareketlerde gözlemlenebilir hali olarak ifade edilmektedir. Davranışsal öz düzenleme becerilerinde dikkat, engelleyici kontrol ve çalışma belleği bireyin davranışlarına yansımaktadır. Tüm bu süreçler birlikte çalışarak bireye davranışsal öz düzenleme becerisi kazandırır. Bu boyutlardan biri işlevini kaybedince diğer boyutlarda görevini yerine getirmekte zorlanır. Bu süreçte çocuğun dikkatini toplaması büyük önem taşımaktadır. Çocuk bu süreçte dikkatini toplayıp çalışan belleği aktif hale getiremezse davranışlarını kontrol etmekte ve olumsuz davranışları engellemekte zorluk yaşabilir (Matthews, Ponitz & Morrison, 2009; McClelland & Cameron, 2012; Tominey & McClelland, 2011; Yamamoto & Matsumura, 2017). Çocuklar kendi davranışlarını düzenleme sürecinde uygun olmayan davranışları engelleme, dikkatini toplama, toplumun kurallarına uyma ve toplumun kurallarına aykırı davranışları yapmamak için kendini kontrol etme, verilen yönergeleri yerine getirme gibi eylemlerde bulunurlar. Bu süreçte çocuk, insanlarla olumlu ilişkiler kurmayı ve duygusal tepkilerini kontrol altına almayı öğrenir (McClelland, Ponitz, Messersmith & Tominey, 2010).

Davranış düzenleme sürecinde duygu düzenleme ve dikkat düzenleme beraber çalışmaktadır. Bu üç boyut bir araya geldiğinde çocuk daha kolay uyum sağlar ve sosyal ilişkilerinde daha başarılı olur. Çocuk bir problem yaşadığında veya bir olayla karşılaştığında duygularını ve davranışlarını birlikte düzenleyerek problemi çözer ve uygun davranış sergiler. Çocuğun yüksek motivasyon gerektiren durumlarda davranışları daha kolay düzenlemesi biyolojik olan bireysel farklılığa ve bilişsel gelişime bağlıdır. Okul genellikle küçük çocukların motor kontrolü ve dürtü kontrolü sağlamalarını gerektiren bir ortamdır. Bunun sebebi sınıf ortamının bir etkinlik için sıra beklemek, söz alarak konuşmak, çoğu şeyi sırayla yapmak ve sesin yüksekliğini ayarlamak gibi motor tepkilerin kontrol altına alınmasını gerektiren bir yer olmasıdır. Bu yüzden öz düzenleme becerisinin büyük kısmını temsil eden ve davranışsal dürtülerle birlikte motor kontrolü kapsayan davranışsal öz düzenleme becerisi, çocukların okula hazır olmaları açısından oldukça önemlidir. Özellikle

erken çocukluk döneminde duygu düzenlemesi, dikkat düzenlemesi ve motor beceri kontrolü gibi alt boyutlarıyla birlikte çalışarak çocuğun uygun davranışı sergilemesini, okula uyum ve akademik başarısını destekler. Bundan dolayı erken yaşlarda davranışsal öz düzenleme becerisinin desteklenmesi hayati önem taşımaktadır (Ertürk, 2013; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Gestsdottir, Von Suchodoletz, Wanless, Hubert, Guimard, Birgisdottir, Gunzenhauser & McClelland, 2014); Tominey & McClelland, 2011).

Okul öncesi eğitime başlayan çocuklardan çalışma belleğini düzenleme (birden fazla adımdan oluşan yönergeleri takip etme), dikkatlerini kontrol etme ve daha uyumlu davranışlara karşı tepkilerini kontrol etme (öğretmenin sorusuna cevap vermeden önce el kaldırma, öğretmenin konuşmasına izin verene kadar bekleme veya oynacağı arkadaşlarının elinden çekmek yerine sırasının gelmesini bekleme) becerilerinin giderek geliştirilmesi beklenir. Bu becerilerin hepsi davranışsal öz düzenleme sürecinin bileşeni olarak kabul edilmektedir (Blair & Ursache'dan aktaran Gestsdottir vd., 2014).

Öz düzenleme, bireyin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını kontrol ederek hedeflerine ulaşmasını sağlayan bir beceridir ve liderlik yetkinliklerinin temelinde yer alır. Etkili liderler, öz düzenleme becerileri sayesinde stresli durumlarda duygusal dengeyi koruyabilir, ekip üyeleriyle sağlıklı iletişim kurabilir ve etik kararlar alabilirler. Öz düzenleme, liderlerin empati kurma, çatışma yönetimi ve problem çözme gibi kritik liderlik davranışlarını olumlu yönde etkiler. Ayrıca, öz düzenleme becerileri gelişmiş bireyler, grup dinamiklerini anlayarak ekiplerini motive edebilir ve hedefe yönelik stratejiler oluşturabilirler. Bu bağlamda, öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, liderlik potansiyelinin artırılmasında önemli bir rol oynar (Uras Bilgin, 2022).

2.2. Liderlik

Liderlik yeni bir kavram olmamasına rağmen çocuk liderliği günümüzde hala ayrıntılı bir şekilde incelenmemiştir. Özellikle okul öncesi dönem liderlik özelliğinin gelişiminin sosyal gelişim açısından önemi düşünüldüğünde bununla ilgili çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Çocuk liderliği kavramının tanımlanması ve okul öncesi dönem liderliğin derinlemesine incelenmesi çocukta liderlik özelliğinin gelişimi ve bu özelliğin eğitim ortamında desteklenmesi için oldukça önemlidir (Chen, 2023). Günümüzün dinamik ve sürekli değişen dünyasında liderlik özelliğinin eğitilebilir olduğunun farkına varılması

liderlik kavramının önemini arttırmıştır. Bundan dolayı liderlik kavramı yıllarca birçok araştırmada ele alınmış ve bu kavram tanımlanmaya çalışılmıştır (Conger, 1993).

Modern dünyada liderlik emir vermek veya kontrol etmek anlamına gelmemekte daha çok problem çözebilme, etkili iletişim becerilerine sahip olabilme, grup halinde çalışabilme ve değişen dünyaya uyum sağlayabilme gibi daha üst düzey sosyal becerileri kapsamaktadır. Bu bağlamda liderlik kavramına baktığımızda olaylara daha geniş bakış açısı ile bakabilen, farklılıklara saygı duyan, toplumun değerlerine uyum sağlayabilen ve sorumluluk anlayışı olan kişiler olarak tanımlanmaktadır (Conger, 1993). Özkara ve Sağlam Arı (2019)'ya göre liderlik, grup üyelerinin beraber belirlediği hedeflere ulaşmak için o gruptan birinin grup üyelerini etkilemesidir. Aynı zamanda liderliği, bireyler arası etkileşime dayanan dinamik bir süreç olarak görmektedir.

Liderlik içinde bulunulan grubun misyonunu düşünmek, grubun hedeflerini tespit etmek, değişimlere açık olmaktır. Lider, yeniliklerle ortaya çıkan fırsatları gören ve bu fırsatları yaşanan olumsuzluklara rağmen değerlendirerek içinde bulunduğu grubu hedeflerine ulaştıran, gruba yeni fikirler sunan kişidir. Büyük değişimler yaşandığında önceden başarılı sonuç veren durumlar yetersiz kalır. Bu durumda insanlar yeni arayışlar içerisine girerler. Lider, bu arayış esnasında grubuna ne yapılması gerektiğini sorup grubu doğru olanı yapmaya yönlendiren kişidir (Özden, 2020).

Liderlik bireyler arası etkileşime dayanan bir süreçtir. Özalp, Eren ve Öcal (1992), liderlik için birtakım unsurların gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu unsurlar şunlardır;

- Bir grup insanın varlığıyla belirlenen izleyici kitlesi
- Karşılıklı etkileşim, iletişim ve motivasyon süreçlerinin etkin kullanımı
- İzleyici kitlesinin de kararlaştırdığı ortak bir amacın belirlenmesi
- Ortak kararla belirlenen amaçlar doğrultusunda takipçilerinin davranış ve hedeflerinin organize edilip, rehber olunması
- Lider bireyin grubu etkileyebilme yeteneğinin ve gücünün izleyicilerin de kabul ettiği alanlara sunulması olarak sıralanabilir.

Lider, liderlik sürecinde farklı kaynaklarına dayanarak sosyal bir etki yoluyla takipçilerini yönlendiren, koordine eden çeşitli beceri ve yeteneklere sahip, takipçilerini psikolojik, duygusal ve fiziksel olarak etkileyen kişidir. Grubu amaçların gerçekleşmesi için harekete geçirir. Liderlik, diğer insanları motive etme ve onlara ilham verme yeteneği gerektiren bir

roldür. Bu şekilde liderler, doğru işleri doğru bir şekilde yapma becerisine sahip olurken aynı zamanda ekibin gücünden de yararlanarak başarıya ulaşır (Winston & Patterson, 2006). Bennis (1982), lider bireyin öncelikli amacı, doğru şeyleri yapmaktan ziyade "doğru şeyleri yapmak için fırsatları değerlendirmek ve değerlendirdiği fırsatları hayata geçirmek" olduğunu belirtmiştir. Lider sadece doğru kararları vermekle kalmaz, aynı zamanda diğerlerini motive ederek ve yönlendirerek doğru işleri yapmaya teşvik eder. Bu şekilde liderlik, etkili bir ekip çalışmasıyla hedeflere ulaşmada önemli bir rol oynar.

İzleyiciler, liderleri kendi istekleri ile takip ederler. Liderler içinde bulunduğu gruba güven veren, yeniliklere açık olan, etrafındaki kişilerden öğrenen fakat başkaları tarafından yönetilemeyen kişidir. Liderlik ise liderler tarafından gerçekleştirilen eylemlerdir. Grubun etkinliklerini ortak belirledikleri hedefe yönlendirmeyi ilke edinen lider, hem kendisinin hem de grubun diğer üyelerinin ayrıcalıklarının farkına varan kişidir. Liderlik süreci hem liderin hem de grup üyelerinin ortak davranışlarını içermektedir (Yalçın, 2022).

Yılmaz ve Şahin (2014) ise liderliği belirli bir amaç doğrultusunda gerekiyorsa grup kurmak, eğer grup varsa o gruba takım ruhunu aşlamak, grubu yönetmek ve o grubu hedeflere ulaştırmak olarak tanımlamıştır. İnsan ilişkileri iki konum üzerine inşa edilmiştir. Bu konumlar: yönlendirilen ve yönlendirendir. Lider kişi büyük veya küçük gruplarda yönlendiren konumunda olan kişilerdir.

Liderlik, yönettiği kişileri peşinden sürükleyebilmek ve grubu gönüllü olarak harekete geçirmektir. Lider olan kişide bazı farklı özellikler bulunmaktadır. Lider, bu özellikleri farklı şekillerde ortaya koymakta ve gruba yansıtmaktadır (Aktan, Ağca & Çakmak, 2014).

Liderlik; liderin varlığı, lideri izleyecek kişilerin olması ve liderliğin gerçekleşmesini için gerekli koşulların oluşmasıyla ortaya çıkan üç temel bileşenden oluşur. Liderler, kişilik özellikleri, eğitimler ve deneyim sonucunda liderlik özellikleri gösterirler. Bu özellikler, bireyin lider olarak benimsenmesine olanak tanır. İzleyenlerin davranışları da liderden etkilenebilme durumlarında farklılık gösterir ve bu durum izleyenin ihtiyaçları ve hedefleriyle ilişkilidir. Şartlar da liderliğin önemli bir bileşenidir çünkü şartları önemsemeyen lider, kalıcı başarı elde etme şansına sahip değildir (Owens, 1987)

Liderler toplumda sosyolojik oluşumdan kaynaklı var olmak zorundadır. Toplumlar yönetenler ve yönetilenler olarak ikiye ayrılmaktadır. Bir işin başarıya ulaşması için çoklu düşünce önemli olmakla beraber çok seslilik genelde istenmeyen bir durumdur. Toplumda belli sınırlar çerçevesinde bir araya gelmiş bireylerin ortak hareket etmesini sağlayan ve

yönlendiren liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu düşünceden hareketle liderlik denildiğinde akla sadece bir kişi gelmemelidir. Bir grupta bir lider olabileceği gibi birden çok lidere de rastlamak mümkündür. Buna örnek olarak bir şebeke organizasyonundaki her biri farklı uzmanlık alanlarına sahip bireyler verilebilir. Bu örnekte alt liderlerin öncülük ettiği gruplar ve örgütün tamamını oluşturan bir ana grup lideri mevcuttur (Kılınç, 2023). Liderlik ile ilgili yapılan bu tanımların hepsi lider kişilerin içinde bulunduğu grubu nasıl etkilediği ve kişi nasıl başarılı bir lider olabilir gibi sorulara cevap bulmak amacıyla yapılmıştır (Duran, 2019).

2.2.1. Liderlik Kuramları

Liderlik kuramları, liderliğin gelişim sürecini açıklamak ve sürecin açıklanması için destek olmak, yol göstermek amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu kuramlar, tarihi süreç içerisinde birbirlerini açıklamakta eksik kaldığı noktaları tamamlamak için art arda gelişme göstermiştir. Bu sebeplerden dolayı liderlik ve liderlik özellikleri şimdiye kadar yapılan bilimsel çalışmalarla destekleme şartıyla incelenmeye başlanmıştır. Bu bilgiler ışığında liderlik; özellikler kuramı, davranışsal kuram, durumsal kuram ve modern liderlik kuramları olarak dört başlık altında incelenmiştir (Aktan, Ağca & Çakmak, 2014).

Özellikler Kuramı: Özellikler kuramının temelinde liderlerin bireysel özellikleri ve sahip oldukları nitelikler yer almaktadır. Bu kurama göre lider, bireysel özellikler ve sahip olduğu nitelikler bakımından diğer grup üyelerinden farklı olmalıdır. Özellikler kuramı, kişinin lider olabilmesi için bazı karakteristik niteliklere sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Lider kişi grubun diğer üyelerinden farklı olarak doğuştan gelen bir takım fiziksel, zihinsel ve sosyal özellikleri ve üstünlükleri vardır (Gedikoğlu, 2015). Özellikler kuramına göre, liderlerin önemli nitelikleri olduğuna inanılır ve bu niteliklerin hayat boyu geliştirilebileceği düşünülür. Bu kuramla ilgili yapılan araştırmalarda genellikle yaş, boy, cinsiyet ve ırk gibi faktörlerin yanı sıra özgüven, dengeli olma, uyum, kişiler arası ilişki becerileri, sorumluluk ve duygusal olgunluk gibi özelliklere odaklanılır. Bu bağlamda liderlik özelliklerinin gelişimi için liderlik eğitimlerinin ve deneyimlerinin büyük rol oynadığı savunulmaktadır (Koçel, 2010).

Özellik kuramına göre bir lider aşağıda sıralanan beş ortak özelliğe sahip olmalıdır (Yukl, 1998):

- Bilgiye ve bu bilgiyi kullanacak zekâ ve yeteneğe sahip olma,

- Yaratıcı, farklı fikirlere sahip ve dürüst olma,
- Fiziksel özellikler bakımından üstün olma,
- Bir işi başarmak için çabalama ve sorumluluk duygusuna sahip olma,
- Bireyler arası sosyal etkileşime açık ve grup etkinliklerine katılmak için istekli olma.

Zaman geçtikçe özellikler kuramının liderliği açıklama konusunda yetersiz olduğunun farkına varılmıştır. Yukarıda sayılan özelliklere sahip olmayan bireylerde lider olabilmektedir. Ayrıca bu özelliklere fazlasıyla sahip bireylerin lider olamadığı görülmüştür. Bu durum bir süre sonra özellikler teorisinin eleştirilmesine sebep olmuştur. Çünkü kuramın temel aldığı liderliğin doğası, hayata aktarılırken işe yaramamıştır. Bu eleştirilerin sonucunda özellikler kuramı zamanla önemini kaybetmiştir. Lider olabilmek için hangi özelliklerin gerekli olduğu, gerekli özelliklerin hangi ölçme araçları ile ölçüleceği, bu özelliklerin kime ve neye göre belirleneceği konusunda araştırmacılar tarafından ortak bir karara varılamaması da özellikler kuramı üzerinde yapılan tartışmaları arttırmıştır (Kılınç, 2023; Northouse, 2001).

Davranışsal Liderlik Kuramı: Liderlik özellikleri üzerine yapılan araştırmalara gelen eleştirilerden sonra lider kişinin davranışları merak edilmiş ve davranışsal liderlik kuramı meydana gelmiştir. Bunun en büyük sebebi özellik kuramının liderleri tanımlayabilmede yetersiz oluşudur. Bir başka sebebi ise o dönemde psikoloji alanında yapılan çalışmaların gözlenebilir davranışlar üzerinde yoğunlaşmasıdır. Davranışsal liderlik kuramı ‘liderlik doğuştan gelmez sonradan edinilebilir’ görüşünü savunmaktadır. Bu kurama göre bireyin sahip olduğu özelliklerden ziyade davranışlarına odaklanılmalıdır. Davranışsal liderlik kuramına göre bir organizasyonda farklı davranışlar sergileyen kişiler liderlik potansiyeli olan kişiler olarak düşünülmektedir (Cherry, 2016; Gedikoğlu, 2015).

Davranışsal liderlik kuramına ilişkin yapılan araştırmaların ilki Ohio State Üniversitesi'ndeki araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Yapılan bu araştırmaların sonucunda ilişki yönelimli (anlayış) ve görev yönelimli (inisiyatif) olmak üzere iki liderlik stili ortaya çıkmıştır. Michigan Üniversitesi'ndeki liderlik araştırmaları, lider davranışlarını temel olarak iki boyutta incelemektedir: Çalışan odaklı ve görev odaklı. Çalışan odaklı liderler, çalışanların bireysel ihtiyaçlarını, motivasyonlarını ve gelişimlerini ön planda tutarken, görev odaklı liderler, işin hedeflerine ulaşılması ve performansın optimize edilmesi üzerinde dururlar. Blake ve Mouton'un üretime yönelik ve işe yönelik olmak üzere ele aldığı iki unsurun birleşmesiyle uygulama şeması meydana gelmiştir (Northouse, 2001).

Davranışsal yaklaşımlar bir süre sonra başarılı bir lideri tanımlama da yetersiz kalmıştır. Çünkü aynı davranışları sergileyen liderlerin eşit düzeyde başarılı olmadığı aynı zamanda farklı davranışlar sergileyen liderlerinde aynı oranda başarılı olduğu görülmüştür. Bunların sonucunda davranışsal özellik kuramı zamanla önemini kaybetmiştir (Kılınç, 2023).

Durumsal Liderlik Kuramı: Özellikler ve davranışsal kurama oranla daha çağdaş bir kuramdır. Davranışsal kuramın yetersiz kalmasının ardından durumsallık kuramı geliştirilmiştir. Bu kurama göre liderlik, grupla ilişkilerde kullanılan davranış biçimleri olarak tanımlanmıştır. Lider, otoriter veya demokratik olması gerektiği, hangi davranışın hangi durumlarda sergilenmesi gerektiğini belirleyen önemli noktadır. Tek bir liderlik biçimi yoktur. Lider davranışı seçmesi için tüm özellikleri ve durumları değerlendirmelidir. Etkililik, liderlik biçiminin seçilmesinde en uygun kriterdir. Liderlik biçiminin seçiminde ‘hangi davranış hangi liderlik biçiminde üst düzey etki yaratmakta ve örgütü amacına ulaştırmaktadır’ ölçütü dikkate alınmalıdır (Aydın, 2022).

Durumsallık kuramının liderin içinde bulunduğu duruma göre değişen farklı durumsallık kuramı modelleri bulunmaktadır. Bu modellerden en dikkat çeken Hersey ve Blanchard (1996)’dır. Bu modele göre liderliğin etkililik düzeyini belirleyen ölçüt grup üyelerinin olgunluk düzeyleridir. Olgunluk grup üyelerinin yapılacak işteki yetkinlikleri anlamına gelmektedir. Aynı zamanda bu teori ‘ürün yaşam eğrisi’ olarak da adlandırılmaktadır. Bu model etkin bir liderlik için liderin grup üyelerinin olgunluk düzeylerini dikkate almaları gerektiğini savunur. Grup üyelerinin olgunluk düzeyleri zamanla gelişmektedir. Etkili bir lider olabilmek için görev odaklı veya iş odaklı olma arasında seçim yaparken takipçilerinin olgunluk düzeylerini dikkate almalıdır (Fox, 2012; Aydın, 2022). Fred Fiedler durumsallık modelinde liderlerin davranışlarının belirlenmesinde gerçekleştirilmesi gereken görevin özelliği, liderin bulunduğu konuma dayanan hakimiyetin ölçüsü ve lider ile takipçilerinin olumlu ilişkileri olmak üzere üç unsurun gerekliliğini savunur. Bu modelde başarılı bir liderin koşulları önemseyip koşullara uygun davranması gerekmektedir (Koçel, 2010; Turan & Bektaş, 2014). Reddin’in 3 boyutlu liderlik kuramında ise liderliğin görev, ilişki ve etkililik olmak üzere üç boyutu olduğunu vurgulamaktadır. Bu kurama göre her koşulda etkin olabilecek bir lider bulunmamakta duruma uygun davranan etkili, davranmayan ise etkisiz lider olarak ifade edilmektedir (Aysel, 2006; Hollander, 1978’den akt. Fox, 2012; Northouse, 2001).

2.2.1.1. Çağdaş Liderlik Kuramları

Değişen iş dünyası ve küresel koşullar, geleneksel liderlik yaklaşımlarının yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Bu durum, liderlik kavramının daha kapsamlı ve çok yönlü incelenmesini gerekli kılarak, çağdaş liderlik kuramlarının gelişimine zemin hazırlamıştır. Literatür taramaları, hizmetkar liderlik, paylaşılan liderlik, dönüşümsel liderlik, karizmatik liderlik, vizyoner liderlik, etik liderlik, kültürel liderlik, stratejik liderlik, dağıtıcı liderlik, yaratıcı liderlik, öğrenen liderlik, öğretmen liderliği, öğretimsel liderlik, öz liderlik, açık liderlik, ruhsal liderlik, sistem liderliği, teknoloji liderliği, otantik liderlik, kolektif liderlik ve demokratik liderlik gibi pek çok yeni liderlik yaklaşımının ortaya çıktığını göstermektedir (Aydın, 2022; Duran, 2019; Turan & Bektaş, 2014). Bu kuramlar, farklı vurgu noktalarına sahip olsalar da, çalışanların katılımını, değişim yönetimini, etik değerleri ve uzun vadeli vizyonu ön plana çıkarma gibi ortak paydalara sahiptirler.

Çağdaş liderlik kuramlarına göre, etkili liderlerin ortak özellikleri arasında vizyonerlik, iletişim becerileri, duygusal zekâ, etik değerlere bağlılık ve ekip odaklılık ön plana çıkmaktadır. Vizyoner liderler, bir organizasyonun geleceğine dair net bir yön belirlerken, iletişim becerileri ile bu vizyonu ekip üyelerine etkili bir şekilde aktarabilirler. Duygusal zekâ, liderlerin hem kendilerinin hem de ekiplerinin duygularını anlayarak uygun tepkiler vermesine olanak sağlar. Etik değerlere bağlılık, liderlerin güvenilirliklerini artırırken, ekip odaklı bir yaklaşım ise çalışanların katılımını ve motivasyonunu destekler. Bu özellikler, liderlerin yalnızca bireysel başarıya değil, aynı zamanda organizasyonun sürdürülebilir başarısına da katkı sağlamalarını mümkün kılar (Yukl, 2013).

2.2.2. Erken Çocukluk Dönemi ve Liderlik

Çocuk, çevre ile etkileşim kurarak gelişir. Çocuğun çevresini sadece anne babası değil çocuğun doğrudan veya dolaylı olarak içinde bulunduğu aile, ailenin içinde bulunduğu topluluk, sosyal-politik çevre oluşturur. Bundan dolayı erken çocukluk dönemi gelişimi olumlu etkileyen en önemli dönemlerden biridir (Gülaçtı, 2014).

Çocukların çevreleri üzerinde etki sağlama arzusu, bebeklik döneminde belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Yenidoğan bebekler, ihtiyaçlarını ifade etmek için ağırlıklı olarak ağlama mekanizmasını kullanır. Doğumdan sonra, bebekler ağlamanın, beslenme ve temizlik gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasında etkili bir iletişim aracı olduğunu kavramaya başlarlar. Bu süreç, bebeklerin çevreleriyle etkileşim kurma ve ihtiyaçlarını

iletme yeteneklerinin gelişimine işaret etmektedir. Bu dönemde bebeğin iletişim kurduğu kişiler sınırlıdır. Daha çok birincil bakım veren ile temas halindedir. Çocuk büyüdükçe çevresindeki diğer insanlarla da iletişim kurmayı öğrenir. Çocuğun sosyal çevresi arttıkça akranları ile iletişim kurup liderlik özellikleri gelişir (Duran, 2019).

Erken sosyal ilişkiler, çocukların toplumsal, duygusal ve bilişsel gelişimi için önemli bir unsurdur. Araştırmalar, 5 yaşın altındaki çocukların sosyal etkileşimlerinin çocuğun gelişiminde büyük rolü olduğu göstermektedir. Okul öncesi eğitimi alan çocuklar, çok küçük yaşlarda akranları ile etkileşime girip kendini ifade etmeyi öğrenirken sosyal becerilerini geliştirir. Akranlar arasında yapılan oyunlar ve paylaşılan deneyimler, çocukların duygusal bağ kurmayı ve iş birliği yapmayı öğrenmesine yardımcı olur. Akran ilişkileri aynı zamanda çocuğun kendini tanımaya başlaması için de önemlidir. Kendini diğerleriyle karşılaştırma yoluyla başlayan geliştirme sürecinde akranlarından aldığı geri bildirimler büyük öneme sahiptir. Bu dönemde arkadaş ilişkileri kurmak ve sürdürmek, empati yapmayı ve başkalarının duygularını anlamayı öğrenme fırsatı sunar (Sullivan, 1953'den akt. Recchia, 2011; Barnett, 2008).

Liderlik, 3-6 yaş aralığında ortaya çıkmaktadır. Bu dönem de oyunları ve etkinlikleri başlatan kişi lider olarak kabul edilir. Lider olarak kabul edilen çocuk, diğer çocuklar tarafından takip edilir. Liderlik özelliklerine sahip çocuk genellikle yüksek öz güvene sahiptir. Oyunlarda liderlik rolünü üstlenen çocuk diğer grup üyeleri ile iş birliği yaparak oyunun kurallarına karar verirler. Süreçte liderin, liderlik özelliklerinin gelişmesinin yanı sıra empati ve iş birliği yetenekleri de gelişir. Bu sosyal ilişkiler sırasında çocuklar hem birbirlerini etkiler hem de birbirlerinden etkilenirler. Yönlendirilen çocukların çoğunlukta olduğu gruplarda bir veya duruma göre birden fazla lider bulunabilir. Bu liderler emir vererek, yönlendirerek, yol göstererek grubu ikna eder (Çağdaş & Seçer, 2002).

Çocukların liderlik özelliklerini güçlendirme sürecinde, Bandura (1977) sosyal öğrenme teorisinde önemli bir çerçeve sunar. Bu teoriye göre, çocuklar çevrelerindeki kişileri gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenirler. Ebeveynler ve öğretmenler, çocukların gözünde güçlü rol modeller olarak yer alarak onların liderlik davranışlarını şekillendirebilirler. Vygotsky (1978)'nin yakın gelişim alanı kavramı ise, çocukların destekleyici bir ortamda kendi başlarına yapabileceklerinin ötesine geçebileceklerini ifade eder. Bu yaklaşım, çocuklara zorluk derecesi uygun görevler vererek ve onlara geri bildirimde bulunarak liderlik becerilerinin gelişimini desteklemeyi önerir. Gardner'ın çoklu zeka teorisi (1983) ise, her çocuğun farklı yeteneklere sahip olduğunu ve bu yeteneklerin liderlik stillerini

etkileyebileceğini vurgular. Bu teoriye göre, çocukların güçlü yönlerini belirlemek ve bu yönlere uygun liderlik fırsatları sunmak, onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olur.

Günlük hayatta çocukların liderlik davranışlarına yönelik birçok olaya rastlanmaktadır. Örneğin; öğrenme gruplarında, çocuklar grup lideri olabilmektedir, spor ile ilgili gruplarda çocuklar ekip lideri olabilmektedir. Bunların yanı sıra oyun için kurulan gruplarda bazı çocuklar, oyunu yönlendiren, yöneten konumunda olmaktadır. Alan yazın incelendiğinde grup ile ilgili yapılan çalışmalarda liderliğin merak konusu olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmaların çoğu yetişkinler üzerinde yapılmış, çocuk liderliğini ele alan araştırmalar sınırlı kalmıştır (Duran, 2019; Duran & Ramazan, 2021; Trawick-Smith, 1988).

Kempe (1991), liderlik ile ilgili yapılan çalışmaların çoğu yetişkinler için olduğu, liderliğin tanımlanması için faydalı olduğu fakat çocuklara uygulanamayacağını belirtmiştir. Bunun sebebinin ise çocuklar ve yetişkinlerin birbirinden çok farklı olmasıdır. Çocukların girdiği sosyal çevre, hayata bakışları ve etkileşime girdiği gruplar yetişkinlerden oldukça farklıdır. French (1984), erken çocukluk dönemi liderliği ile ilgili yapılan araştırmalarda çocuk liderliğini, sosyal ve zihinsel beceriler, yüksek sözel beceriler ve akranlarının ihtiyaçlarına duyarlı olma, empati kurma olarak ele alındığını belirtmektedir.

Gelişimi bir bütün olarak incelediğimizde, gelişimin birçok faktörle ilişkili olduğu görülmektedir. Çocuğu daha iyi tanımak ve çocuk liderliğini daha doğru tanımlamak için sosyal gelişimin bir parçası olan liderlik özelliklerini etkileyen faktörleri bilmek oldukça önemlidir (Özkan Kunduracı & Yaralı Tozduman, 2022). Erken çocukluk dönemi liderliğini etkileyen faktörlerin başında çevre gelmektedir. Çocuğun çevresini ailesi, akranları, okul ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Alan yazın incelendiğinde anne- baba öğrenim durumunun liderlik özellikleri üzerinde etkili olduğu, yüksek öğrenim mezunu anne babaların çocuklarının liderlik özelliklerinin yüksek öğrenim mezunu olmayanlara göre gelişmiş olduğu görülmektedir (Duran, 2019). Ailenin sosyoekonomik durumu ve anne babanın bilinçli farkındalıklı ebeveynlik tutumu çocuğun liderlik becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır (Fu, 1979; Kaplan, Ataman & Vatanartıran, 2022; Polat & Özbek Ayaz, 2021). Bunların yanı sıra çocuğun öğretmenin çocuğa karşı tutumu, öğretmenin liderlik özelliklerini destekleyici ortam hazırlaması, öğretmenin liderlik özelliklerini destekleyen etkinlikler yapması, öğretmenin liderlik özelliklerini teşvik etmesi, öğretmenin rol model olması ve öğretmenin liderlik özelliklerine sahip olması çocuğun liderlik özelliklerini arttırmaktadır (Cerrato, Thornton & Haggerty, 2018; Fox, 2012; Maxcy, 1991; Mullarkey,

Recchia, Lee, Shin & Lee, 2005; Trawick-Smith, 1988). Fukada, Fukada ve Hicks (1997), çalışmasında yüksek sosyometrik statüye sahip çocukların liderlik özelliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akranları tarafından sevilen ve değer görülen çocuğun liderlik özelliklerinin yüksek olduğunu savunmaktadır.

Erken çocukluk dönemi liderlik özelliklerini etkileyen bir diğer unsur ise cinsiyettir. Alan yazın incelendiğinde bazı çalışmaların liderlik özellikleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı, araştırmalar sonucunda kız ve erkek çocukların liderlik özelliklerinde herhangi bir farklılaşmaya rastlanmadığı görülmüştür (Duran & Ramazan, 2021; Kaplan Sayı, Ataman & Vatanartıran, 2022; Mawson, 2010). Bu çalışmalardan farklı olarak Özkan Kunduracı & Yaralı Tozduman (2022), çalışmasında kız çocukların liderlik becerilerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmaya benzer sonuç bulan Duran (2019), kızların liderlik özelliklerinin erkeklerden anlamlı ölçüde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyetin yanı sıra yaş faktörü de grup üyelerinin lider rolünde olan kişiyi benimsemelerinde etkilidir. Grup üyelerinin, yaşı büyük olanı daha kolay lider olarak benimsedikleri görülmektedir (French, 1984).

Toplumda liderlik kavramı ve liderlik özelliği olarak görülen birçok yanlış mevcuttur. Bu yanlışların en yaygın olanı liderliğin doğuştan gelen bir özellik olduğudur. Ancak yapılan çalışmalar liderliğin sonradan öğrenilen bir özellik olduğu, liderliğin doğuştan gelen bir özellik olmadığını desteklemektedir. Alan yazında liderliğin doğuştan gelen bir özellik olduğuna dair bir kanıt rastlanmamıştır (Parker & Begnaud, 2004). Bir çocuğun lider olabilmesi için atanmış veya seçilmiş olması gerekir yanlış da oldukça yanlıştır. Gümüşeli (2001), atama ile göreve gelme yöneticilere özgüdür. Liderlik, içinde bulunulan grupta seçilmiş, benimsenmiş ve takipçileri tarafından liderlik özellikleri verilmiş olmayı yeterli kılmaktadır. Aynı zamanda liderlik, lider olmak isteyen kişinin kendi istek ve gayretiyle ortaya çıkmaktadır. Toplumda karşımıza çıkan liderlik ile ilgili yanlışlara baktığımız da küçük toplumlarda yaşayan kişilerin lider olamayacağı düşüncesi karşımıza çıkmaktadır. Fakat küçük yerleşim yerlerinde yaşayanların ve küçük okullara gidenlerin liderlik özelliklerinin büyük yerlerde yaşayan ve daha kalabalık okullara gidenlere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Toplum ve lider birbirinden etkilenmektedir. Bundan dolayı yaşanılan yerin ve gidilen okulun büyüklüğü lider kişi olmada belirleyici faktör değildir (Karnes & Bean, 2010). Bu yanlış düşüncelerin yanı sıra liderlik ile ilgili özelliklerin sadece okulda edinildiği ve çocukların gerçek liderlik özelliklerini sergileyemediği gibi yanlışlarda mevcuttur. Murphy ve Johnson (2011), liderliğin yaşam boyu devam eden bir süreç

olduğunu okulların çocukların liderlik özelliklerini edinmesinde etkili olduğu fakat yeterli olmadığını belirtmektedir. Aile, toplum, akran, yakın çevre ve kültür gibi faktörlerde liderlik becerileri üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Sorcher ve Brant (2002) liderlik ile ilgili yaptıkları çalışmada liderlik özelliklerinin birçoğu yaşamın ilk yıllarında edinildiğini, ergenlik döneminin sonunda liderlik özelliklerinin tamamlandığını belirtmişlerdir.

2.2.3. Lider Çocukların Özellikleri

Erken çocukluk dönemi liderliği üzerine yapılan çalışmaların çoğunda çocukların liderlik özelliklerine yer verilmiştir. Bahsedilen liderlik özellikleri genelde olumlu prososyal özellikler olup, negatif özelliklere değinilmemiştir.

Landau ve Weissler (1991), lider çocukların özelliklerini sorumluluk sahibi olma, baskın olma isteği, başarılı olmaya odaklı, kendini ifade edebilme ve diğer kişileri ikna edebilme yeteneği, planlama kabiliyeti, kararlı olma, cesaretli olma, özgüvenli olma, empati yeteneğine sahip olma, duygusal denge ve kontrol , yüksek sözel yeteneğe sahip olma, grup üyelerinin ihtiyaçlarına duyarlı olma, akranları arasında ön planda olma, çevresindekilerle etkili iletişim kurabilme, yeni durumlara kolay adapte olma ve problem çözme becerisine sahip olma olarak sıralamıştır.

Lee, Recchia ve Shin (2005) ise sosyal ve bilişsel yeteneği olan, yüksek sözel ve dramatik becerilere sahip, yaratıcı, bağımsız hareket edebilen ve hayal gücü yüksek olan çocukların liderlik özelliklerine sahip olduğunu savunmuştur. Bu çocuklar akranları ile birlikteyken oyunu kuran kişilerdir. Ayrıca liderlik özelliklerine sahip olan çocuğun farklı fikirleri olan, empati duygusu yüksek ve arkadaşları tarafından benimsenen kişiler olduğu görülmektedir.

Barthold (2014) göre lider çocuk özellikleri;

- Yüksek sözel becerilere sahip olma,
- İyi iletişim becerilerine sahip olma,
- Takipçileri ile ikna edici ve akıcı konuşma
- Motivasyon
- Liderlik yapmaya istekli olma olarak tanımlanmaktadır.

Shin, Recchia, Lee, Lee ve Mullarkey (2004), çalışmasında çocukların liderlik özelliklerini, dinamik/güçlü kişilik ve yüksek farkındalık seviyesi olmak üzere iki grupta incelenmiştir.

Dinamik ve güçlü kişiliğe sahip çocuklar, eğlenceli bir yapıya sahip olup farklı düşünce yapılarına, güçlü sosyal becerilere ve yüksek mizah anışına sahiptir. Aynı zamanda enerjik hareketleriyle dikkat çekerken çevrelerinde olanlara karşı yüksek bir farkındalık seviyesi sergilerler. Yüksek farkındalık seviyesine sahip çocuklar ise sınıfın fiziksel alanını kısıtlama olmadan kullanma eğilimindedirler ve etraflarında olan olayları daha iyi algılayabilmektedirler.

Karataş (2022) oyunda liderlik rolünü almaya istekli olan, grup arkadaşlarına karşı sorumluluk bilincine sahip, akranları ile olumlu ilişkiler kuran, etkili iletişim becerilerine sahip çocukların liderlik potansiyeline sahip olabileceğini belirtmiştir. Fox (2012) ise çalışmasında yardım sever, kendine güvenen ve iyi iletişim becerilerine sahip çocukların liderlik potansiyellerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Solmaz (2017) tarafından yapılan araştırmaya göre, liderlik özelliklerine sahip çocuklar takım çalışmasına istekli ve birlikte çalışmaya yatkındır. Ayrıca problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiştir. Bu çocuklar farklı fikirler üretebilme yeteneğine sahiptir ve grup değerlerini anlama yeteneği gelişmiştir. Aynı zamanda kendini lider olarak tanıtabilme ve grubun diğer üyelerine liderlik yapabilme kabiliyetine sahiptirler. Ayrıca Sacks (2009), çocukların liderlik özelliklerini incelediğinde çocukların yetişkinlere benzer liderlik özelliklerine sahip olduğunu tespit etmiştir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Öz düzenleme ve liderlik özellikleri ile ilgili ulusal ve uluslararası yapılan çalışmalar yakın tarihten başlanarak tarih sırasına göre verilerek sunulmuştur.

2.3.1. Erken Çocukluk Dönemi Öz Düzenleme Becerileri ile İlgili Araştırmalar

2.3.1.1. Ulusal Araştırmalar

Bengi (2024), çalışmasında yaratıcı drama eğitiminin 5-6 yaş grubu çocukların öz düzenleme becerileri ve benlik algıları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bursa'nın Osmangazi ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokuluna devam eden 15 deney ve 15 kontrol grubu olmak üzere 30 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan '16 tane yaratıcı drama etkinliği', 'Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği' ve 'Okul Öncesi Öz

Düzenleme Ölçeği' aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda yaratıcı drama etkinlikleri uygulamasının, çocukların öz düzenleme ve benlik algıları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Köyceğiz Gözeler ve Özbey (2023) çalışmasında İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, Erzurum il merkezinde MEB'e bağlı ilkokulların anasınıflarına devam eden 48-72 aylık 22 çocuk ile yapılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veriler birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen; nitel boyutunda ise durum çalışması yapılmıştır. Araştırmada 'Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu), Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Çocuk Formu) ve Öğretmen Görüşme Formu' kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda uygulanan İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerine ve öz düzenleme becerilerine önemli katkılar sağladığı görülmüştür.

Türkkent (2023), çalışmasında bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma okul öncesi öğretmenleri, 60-72 aylık 52 çocuk ve deney grubu çocuklarının ebeveynleri ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri 'Anket Formu', 'Okul Öncesi Öz düzenleme Ölçeği', 'Ebeveyn-Öğretmen Görüşme Formu' ve 'Araştırmacı Günlüğü' ile elde edilmiştir. Aynı zamanda verilerin bir kısmı nicel bir kısmı ise nitel olarak toplanmıştır. Program, deney grubundaki çocuklara sekiz hafta boyunca haftada iki gün olmak üzere uygulanmıştır. Müdahale programı bitiminde deney ve kontrol gruplarına son test, 8 hafta sonra da izleme testi uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda 'Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığı görülmüştür. 'Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programı' ile okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinde önemli iyileşmeler olduğunu, bu olumlu ilerlemeyi anneler ve öğretmenlerinde onayladığı görülmüştür.

Ertör (2022), evde baba katımlı öz düzenleme programının 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ve baba katılımına etkisini incelediği çalışmasına 17 deney 17 kontrol grubunun olduğu 34 baba ve çocukları katılmıştır. Araştırmanın verileri "Genel Bilgi Formu", "Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği", "Baba Katılım Ölçeği (BAKÖ)", "Baba Görüşme Formu" ve "Anne Görüşme Formu" aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma

sonucunda, Evde Baba Katılımlı Öz-Düzenleme Eğitim Programı'nın 48-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri ve baba katılımı Temel Bakım boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, son testlerden 4 hafta sonra uygulanan izleme testinde bu etkinin kalıcı olduğu bulunmuştur. Araştırmanın deney grubuna dahil olan baba ve annelerle yapılan görüşmelere dayanan sonuçlara göre, Evde Baba Katılımlı Öz-Düzenleme Programı'nın babalar için kendi hatalarını fark etme, baba rolünün ve oyunun önemini kavrama, çocuğun ilgi alanlarını keşfetme gibi konularda katkı sağladığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, çocuklar açısından daha sabırlı olma, kurallara uyma, duygularını ifade etme, dikkatlerini odaklama ve sürdürme gibi becerilerin kazandırıldığı, ayrıca babaların çocuklarıyla etkili vakit geçirerek annelerin memnuniyet düzeylerinde artış olduğu gözlemlenmiştir.

Sakin ve Yıldırım (2022) çalışmasında annelerinin bibliyoterapi uygulamasının 4-6 yaş arası çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada nitel ve nicel uygulamalar bir arada kullanılmıştır. Araştırma İstanbul ili Kağıthane ilçesinde bulunan resmi anaokullarında 15 çocuk ve anneleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma 8 oturumdan oluşmuştur. Her oturum için bir kitap seçilmiştir. Kitaplar öz düzenleme becerilerinin alt başlıkları ile ilgili kitaplardır. Bu oturumlar 8 gün ara verilmeden yapılmıştır. Oturumlara başlamadan önce ve oturumların sonunda 'Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz-Düzenleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (Anne Formu)' uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların öz düzenleme becerileri bibliyoterapi uygulamasından sonra olumlu ve yüksek düzeyde arttığı görülmüştür. Bibliyoterapi uygulamasının sonucunda çocukların hikâye ile ilgili sorulara verdiği cevaplar çocukların özdeşim kurma, duygularını ifade etme, problemleri tanımlama ve çözüm yolları bulma, farkındalık ve empati becerilerini geliştirdiğini, bu becerilerinde doğrudan öz düzenleme becerilerine olumlu anlamda katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Vardi (2021), çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ile duygu düzenleme becerilerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Malatya ilinin merkez ilçelerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıflarına ve bağımsız anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubu 187'si kız ve 241'i erkek olmak üzere toplam 428 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)", "Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)" kullanılarak toplanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu

düzenleme becerilerinin çocuğun yaşına, cinsiyetine, okula devam süresine, kardeş sayısına, anne-baba eğitim seviyesine, anne çalışma durumuna ve aile aylık gelirin'e göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, araştırmada davranışsal öz düzenleme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Özcan (2020) çalışmasında Okul Öncesi Dönemde Öz-Düzenleme Becerileri ve Sosyo-Dramatik Oyun Arasındaki İlişkinin İncelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu İzmir il merkezindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul ve ortaokullara ait anasınıflarına devam eden 51 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri 'Kişisel Bilgi Formu', '4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği Öğretmen Formu', '4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Anne Formu ve 'sosyo-Dramatik Oyun Ölçeği' aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların öğretmen görüşlerine göre öz-düzenleme becerilerinin engelleyici kontrol ve dikkat alt boyutları ile sosyo-dramatik oyunun sembolik karmaşıklık alt boyutu arasında oyun oynayan çocuklar lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Benzer şekilde çocukların anne görüşlerine göre öz-düzenleme becerileri engelleyici kontrol-davranış ve engelleyici kontrol-duygu alt boyutları ile sosyo-dramatik oyunun boyutlarından olan sembolik karmaşık alt boyutu arasında oyun oynayan çocuklar lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Bu sonuçlar, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyo-dramatik oyunlarının karmaşıklık düzeyi ile öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Kurt (2020) çalışmasında okul öncesi eğitimi alan çocukların öz düzenleme becerisinin öğretmen ve okul öncesi eğitimle ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma Mersin ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında yapılmıştır. Araştırmaya 57-76 ay aralığında toplam 213 çocuk ve 316 okul öncesi öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri 'Kişisel Bilgi Formu', 'Öz-Düzenleme Ölçeği', 'Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği' ve 'Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)' aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların yaşı ile öz düzenleme becerileri arasında 68 aydan büyük çocukların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri ile cinsiyetleri arasında kız çocuklarının lehine anlamlı farklılık görülürken çocukların dikkat/dürtü kontrolü boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca bir yıldan daha fazla okul öncesi eğitimi alan çocuk ile bir yıldan az eğitim alan veya hiç almayan çocuğa oranla öz düzenleme beceri düzeyleri daha yüksek

olduğu görülmüştür. Aynı şekilde öğretmenlerin öz düzenleme becerileri ve öz düzenleme becerilerine yönelik sınıf içinde yaptıkları uygulamalar ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin öz düzenleme becerileri ve öz-düzenleme becerilerini desteklemek için kullandıkları uygulamalar arttıkça çocukların öz-düzenleme becerileri de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Astarlar (2019), çalışmasında okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocukların öz düzenleme becerilerinin izlenmesini amaçlamıştır. Araştırma da ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş aralığındaki 149 çocukla yapılmıştır. Araştırmada veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Baş-Ayak Parmakları-Diz-Omuzlar” ve “4-6 Yaş Çocukları İçin Öz düzenleme Becerileri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyet, yaş ve okul öncesi kurumlarına devam etme yılı ile çocukların birinci, ikinci ve üçüncü öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Aynı zamanda çocukların davranışsal öz-düzenleme ve öğretmen görüşlerine dayalı öz düzenleme ölçeği puanlarının birinci, ikinci ve üçüncü ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Karakurt (2019), çalışmasında okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma İstanbul ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık 242 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri ‘Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’ ve ‘Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)’ aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öz düzenleme becerileri ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, eğitim kurumuna gitme süresi, ailenin aylık gelir düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunurken, öz düzenleme becerileri ile kardeş sayısı ve doğum sırası arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çocukların dil becerileri ile anne-baba öğrenim durumu ve ailelerinin ortalama aylık gelir düzeyi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Dil becerileri ile yaş, cinsiyet, eğitim kurumuna gitme süresi, kardeş sayısı ve doğum sırası arasında ise anlamlı fark bulunamamıştır. Öz düzenleme ve dil becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise öz düzenleme becerileri ile dil gelişimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Şamlı (2019) okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile okul olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Şanlıurfa ilinin Haliliye, Eyyübiye ve Karaköprü’de bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesinde yer alan anasınıflarında yapılmıştır. Çalışmaya 143 kız, 132 erkek katılmıştır.

Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)” ve “Metropolitan Okul Olgunluk Testi” aracılığı ile toplanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda Öz düzenleme becerileri ile okul olgunluğu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Temiz (2019) okul öncesi eğitimi alan çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini çocuğa ve aile ortamıyla ilgili değişkenler ve ebeveyn tutumları açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Tokat ilinde okul öncesi eğitimi alan 201 çocuk ve ebeveyni ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri ‘Demografik Bilgi Formu’, ‘Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY) Görevleri’ ve ‘Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)’ aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda davranışsal öz-düzenleme becerilerinin okul öncesi eğitim alma yılı, anne-baba öğrenim düzeyi, gelir durumu ve anne çalışma durumu, eve alınan kitap sayısı ve yaşanan yerleşim yerine göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülürken öz-düzenleme becerilerinin cinsiyet, doğum sırası ve kurum türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Aynı zamanda davranışsal öz-düzenleme becerileri ile otoriter ebeveyn tutumu ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumu arasında anlamlı, düşük ve negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Adagideli (2018), çalışmasında öz düzenleme becerileri, ilkokula hazır bulunuşluk ve okul ilişkileri arasında doğrudan ve dolaylı olarak bir ilişkinin olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma 2016-2017 yıllarında İstanbul ilinde okul öncesi kurumlarına devam eden 60-72 aylık 195 çocuk ve bu çocukların 13 öğretmeninden elde edilmiştir. Çocukların öz-düzenleme becerileri çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevler ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın verileri ‘Çocuk Davranış Ölçeği’, ‘ketleyici kontrol etkinliği, işler bellek etkinliği ve dikkat transferi etkinliği’, ‘Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği’, ‘Marmara İlköğretime Hazır Buluş Ölçeği’ ve ‘Kişisel Bilgi Formu’ aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ilkokula hazır bulunuşluk düzeyi ile çocukların yaşı ve anne-babanın eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Aynı zamanda öz düzenleme becerileri ve okul ilişkileri iyi olan çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öztabak (2017), çalışmasında okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Bartın ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokulları ve ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında yapılmıştır. Çalışmaya beş-altı yaş grubunda 79 kız 76 erkek olmak üzere toplam 155 çocuk ve bu çocukların anne babaları katılmıştır. Veriler “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ve

“Aile Tutum Envanteri” aracılığı ile toplanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda Öz Düzenleme Ölçeği’nin dikkat/dürtü ve olumlu duygu alt boyutları ile Aile Tutum Envanteri alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışma da kız çocuklarının dikkat/dürtü alt boyutunda öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda anne babaların çocuk yetiştirme konusundaki tutumları anne babanın mesleğinden etkilendiği görülmüştür. Anne babası çalışmayan çocuklar anne babası memur olan çocuklara oranla daha düşük uyumlu sosyal hareketlilik özelliğine sahip olduğu belirlenmiştir.

Bayındır (2016), çocukların öz düzenleme becerilerini etkileyen faktörleri incelemiş ve bu bağlamda anne-çocuk bağlanma biçimleri, annelerin ebeveynlik tutumları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkileri araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırma İstanbul ilinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden toplam 447 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci aşaması İstanbul ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, 60-72 aylık 172 çocuk ve anneleri ile gerçekleşmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında veriler ‘Öğretmen Bilgi Formu’ ve ‘Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)’ ile toplanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise veriler ‘Aile Bilgi Formu, Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (ÖDBÖ), Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (OÖTT-TR), Çocuk Yetiştirme Anketi (ÇYA-TR) ve Kısa Semptom Envanteri (KSE)’ aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları iki aşama şeklinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında öz düzenleme becerileri ile belirlenen değişkenler arasında fark olup olmadığında bakılmıştır. İkinci aşamasında ise çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Bunların sonucunda birinci aşamada çocukların öz düzenleme becerilerinin yaşla birlikte arttığı ve öz düzenleme becerilerinin cinsiyet üzerinde kızların lehine etkili olduğu görülmüştür. Sosyoekonomik durumun ise öz düzenleme becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. İkinci aşamada ise ilk aşamadan farklı olarak öz düzenleme becerisi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynı zamanda öz düzenleme becerileri ile çocuğun yaşı, ailenin aylık gelir düzeyi ve annenin öğrenim düzeyi arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bağlanma biçimlerine bakıldığında ise çocukların cinsiyeti, annenin yaşı, aylık gelir durumu ve çalışma durumuna göre herhangi bir farklılaşma görülmemiştir. Güvenli bağlanan çocukların düzenleme becerileri alt boyutlardan aldığı puanlar güvensiz bağlanan çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocukların kontrol becerileri alt boyutları ile

anneye bağlanma biçimleri arasında anlamlı bir korelasyon olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, annelerin ebeveynlik davranışları ve psikolojik sağlık durumları ile çocukların bağlanma güvenlik düzeyleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Sezgin (2016), çalışmasında çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerine oyun temelli eğitimin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Ankara ili Altındağ ilçesine bağlı anaokullarında yapılmıştır. Çalışmaya 54 çocuk katılmıştır. Bu çocukların 27'si deney 27'si kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu", Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)" ve "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)" aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma da deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen "Oyun Temelli Davranışsal Öz-Düzenleme Eğitim Programı" uygulanmış, kontrol grubu ise kendi sürecine bırakılmıştır. Araştırmanın sonucunda Deney ve kontrol grubu çocuklarının BADO-DY düzeyleri ve toplam fark puanlarına bakıldığında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerine oyun temelli eğitimin olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ÇODDÖ puanlarına bakıldığında ise deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre 'Oyun Temelli Eğitim Programı'na katılan çocukların ÇODDÖ puanları kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ertürk (2013), bu çalışmada öğretmen ve çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma Ankara ili Keçiören, Çankaya, Yenimahalle, Mamak, Etimesgut ve Altındağ ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet anaokulu yapılmıştır. Çalışma içinde 48-72 aylık çocukların yer aldığı toplam 120 sınıfta gerçekleşmiştir. Veriler 'Kişisel Bilgi Formu', 'Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği' ve 'Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı' kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerinde eğitimsel desteğin yetersiz kaldığını, ancak sınıf yönetimi ve duygusal desteğin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin deneyimi azaldıkça çocuklara daha fazla duygusal destek sağladığı ve hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin çocuklara sundukları destek ve sınıf organizasyon becerilerinin arttığı belirlenmiştir. Çocukların öz düzenleme becerileri yüksek olduğu ve ayrıca annelerin ve babaların eğitim seviyesinin çocukların dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu puanlarını etkilediği görülmüştür. Kardeş sayısı daha fazla olan çocukların olumlu duygu puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ağabeyi/ablası olan çocukların dikkat/dürtü puanlarının diğer çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

2.3.1.2. Uluslararası Araştırmalar

Housman, Cabral, Aniskovich ve Denham (2023) çalışmasında ‘Duygusal, Bilişsel ve Sosyal Erken Öğrenme Programı’nın (ECSEL) erken çocukluk dönemi çocukların öz düzenleme becerileri ve öğrenme üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma 2-6 yaş arası 94 çocuk ile yapılmıştır. Çalışmanın verileri davranış testleri ile toplanmış, Duygusal, Bilişsel ve Sosyal Erken Öğrenme Programına maruz kalmamış çocuklar ile bu sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu sonuçlar Okul Öncesi Öz-Düzenleme Değerlendirmesi’nden denge çubuğu, kaleme dokunma, atıştırma, erteleme ve oyuncak paketleme olmak üzere dört özel görev ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda ‘Duygusal, Bilişsel ve Sosyal Erken Öğrenme Programına katılan çocuklar ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. ECSEL’e (Duygusal, Bilişsel ve Sosyal Erken Öğrenme) katılan çocukların katılmayan çocuklara göre öz düzenleme becerilerinin ilerde olduğu saptanmıştır.

Nemati, Kühnhausen, Mehri, Schmid, Mohammadi, Nuerk ve Gawrilow (2023) çalışmasında İran ve Almanya’daki okul öncesi çocuklarının öz düzenlemelerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada 100 İranlı 48 Alman olmak üzere toplam 148 okul öncesi dönem çocuğu ile çalışılmıştır. Bu çalışmada veri toplama aşamasında çocukların hazzın geciktirilmesini gerektiren görevler verilmiştir. Bu görevler gerçekleştirilirken çocukların kullandıkları davranışsal stratejiler (odaklanma, alıkoyma ve dikkat dağıtma) videoya kaydedilmiştir. Video kayıtları davranışsal derecelendirme ölçeği ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda hazzı erteleme görevinde Alman çocuklar İranlı çocuklara göre daha ilerdeyken odaklanma stratejisinde ise İranlı çocuklar Alman çocuklara göre yüksek performans gösterdiği saptanmıştır.

Yamamoto ve Imai-Matsumura (2023) çalışmasında Büyük Doğu Japonya Depremi’nde etkilenen bölgelerde Akademik Hazırlık Eğitimi (START) programı Akademik Hazırlık (AR) dersinin erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma Miyagi Eyaletinde iki anaokulunda 5 yaşındaki 111 çocukla yapılmıştır. Altı hafta süren Akademik Hazırlık Eğitimi (START) programı ile rastgele seçilmiş bir gruba Akademik Hazırlık (AR) dersi uygulanırken diğer grup ise normal eğitime devam etmiştir. Müdahale grubundaki öğretmenler öğrencilere Akademik Hazırlık (AR) dersini haftada bir kez 20 dakika vermiştir. Bu araştırmanın sonucunda müdahale grubunun normal eğitim alan gruba oranla davranışsal öz düzenleme becerilerinin daha ilerde olduğu görülmüştür. Ayrıca Akademik Hazırlık (AR) dersinin uygulandığı gruptaki

öğretmenlere çocukların yürütme işlevini ve öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri için de yardımcı olmuştur. Yine bu programın uygulandığı gruptaki çocuklar daha az sorunlu davranış gösterdiği saptanmıştır.

Hautakangas, Kumpulainen ve Uusitalo (2022) çalışmasında Çocuk Becerileri Müdahale Programının (Kids' Skills) erken çocukluk dönemi öz düzenleme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma Finlandiya'da öz düzenleme becerisi zayıf olan 4-7 yaş arası 13'ü deney 15'i kontrol grubu olmak üzere 28 çocuk ile yapılmıştır. Çocuk Becerileri Müdahale Programı (Kids' Skills) ' Çocukların sorunları yoktur, henüz öğrenmedikleri becerileri vardır.' ilkesine dayanır. Program motivasyon, becerilerin uygulanması ve beceri öğrenmenin güçlendirilmesi olmak üzere üç ana başlık ve on beş adımdan oluşmaktadır. Çocuk Becerileri Müdahale Programı (Kids' Skills), on hafta uygulanmıştır. Araştırmanın verileri 'Head-toes-Knees-Shoulders Task (HTKS)', 'Children Behavior Rating Scale' ve 'Adult Engagement Scale' aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda Çocuk Becerileri Müdahale Programı (Kids' Skills) ile erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme becerisi arasında olumlu ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki görülmektedir. Öğretmenlere verilen eğitim ile çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmek için yapılan müdahale, öğretmenlerin çocuklar üzerindeki güçlü katılımlarını ve olumlu etkileşimi ortaya koymaktadır. Aynı zamanda Çocuk Becerileri Müdahale Programı (Kids' Skills), çocukların öz düzenleme becerisini geliştirmesi için öğretmenlere rehber olduğu saptanmıştır.

Malaspina ve Garcia Ampudia (2022), çalışmasında ebeveynlik davranışları ile erken matematik becerilerinin öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Peru'nun Lima şehrindeki iki devlet anaokulunda 5-6 yaş arası 85 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Erken Matematik Yeteneği Testi-3, Baş-Ayaklar-Dizler-Omuzlar görevi ve Ebeveyn Davranış Envanteri'nin İspanyolcaya uyarlanmış hali ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ebeveynlik davranışları ile erken matematik becerilerinin öz düzenleme becerisi üzerinde pozitif yönde etki ettiği görülmüştür. Ayrıca destekleyici ve katılımcı ebeveynlik davranışı gösterilen çocukların öz düzenleme becerisinin yüksek olduğu bu durumun erken matematik becerilerine de olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bunların yanı sıra ebeveynlerinin çocukların matematik etkinliklerine destek olup katılım sağlaması çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmesinde etkili olduğu saptanmıştır.

Darcy, Sarette, Boghigian ve Martin (2017) çalışmasında doğrudan öğretim ve iskele kurma tekniğinin öz düzenleme becerisine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma okul öncesi dönem deney grubu olan 19 çocuk ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri öz düzenleme ile ilgili önce ve sonra öğrenci anketi ile toplanmıştır. Öz düzenlemeli öğretim okul öncesi dönem çocuklarına üç ay boyunca uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda Son test öğrenci anketlerine bakıldığında duygusal düzenleme, hedef belirleme ve davranışsal düzenlemede anlamlı bir fark bulunmazken Öğretmen Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (CBRS) ile değerlendirilen çocukların öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrudan öğretim ve iskele tekniği ile yapılan müdahalelerle çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu sonuçlar elde edildiği saptanmıştır.

McDermott, Pears, Bruce, Kim, Roos, Yoerger, ve Fisher (2017) çalışmasında Okula Hazırlık Müdahale Programının (KITS) gelişimsel geriliği ve davranışsal sorunları olan çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışma anaokuluna başlamasına engel olabilecek davranışsal sorunları ve gelişimsel geriliği olan 20 deney ve 21 kontrol grubu olmak üzere toplam 41 çocuk ile yapılmıştır. KITS Programı uygulanırken özellikle çocukların tepki izleme becerilerine odaklanılmıştır. Araştırmanın verileri Okula Hazırlık Müdahale Programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra çocuklar ön test ve son test yöntemi ile değerlendirilerek toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunda olumsuz performans geri bildiriminde ilerleme görülürken kontrol grubundaki çocuklarda herhangi bir değişiklik görülmemiştir. Ayrıca hatalı denemelerde hataya bağlı olumsuz tepki veya hataya bağlı olumlu tepki açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark görülmediği gibi müdahale sonrası değerlendirme yapılırken görevdeki davranış kontrolünde de deney ve kontrol grubu arasında herhangi bir fark bulunmamıştır. Okula Hazırlık Müdahale Programının (KITS) gelişimsel geriliği ve davranışsal sorunları olan çocuklar üzerinde pozitif bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Yamamoto ve Imai-Matsumura (2017), çalışmasında Doğu Japonya’da okul öncesi dönem çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ile yürütücü işlev becerilerindeki cinsiyet farklılıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaşındaki 111 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri video kaydı aracılığı ile toplanmıştır. Öğretmenlerin davranışsal düzenleme, engelleme ve çalışma belleği görevleri ile ilgili talimatlarına çocukların verdiği tepkiler kayıt altına alınmıştır. Daha sonra bu kayıtlar, öğretmenlerin değerlendirilmeleri eklenerek analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda doğrudan ölçüm sonuçlarına göre davranışsal öz düzenleme becerileri ile yürütücü işlev becerilerinin cinsiyete göre bir farklılığı olmadığı görülmüştür. Fakat öğretmen değerlendirilmelerine bakıldığında kızların erkeklere göre daha az problem davranış gösterdikleri ve davranışsal öz düzenleme ile yürütücü işlev becerilerinde önde oldukları görülmektedir.

Pecora, Sette, Baumgartner, Laghi ve Spinrad (2016) çalışmasında erken çocukluk dönemi öz düzenleme becerileri ile sosyal uyum ve duygu durumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma 26-47 aylık 44 kız 30 erkek olmak üzere 74 çocukla İtalya'nın Roma şehrindeki 11 gündüz bakım evinde yapılmıştır. Çalışmaya erken çocukluk eğitiminde en az 6 yıllık eğitime sahip iki kadın öğretmen katılmıştır. Bütün ebeveynlerden video kayıtları için izin alınmıştır. Araştırmanın verileri toplanırken çocuklar anaokulun sessiz bir odasında öğretmen ve asistan ile bireysel olarak incelenmiştir. Her oturum 15 dakika sürmüştür. Ölçüm sırasında çocukların tepkileri videoya kaydedilmiştir. Öğretmenler çocukları 'Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme ölçeği'nin İtalyancaya uyarlanmış halini doldurarak değerlendirmiştir. Bu ölçeklerle çocukların öz düzenleme becerileri, sosyal uyumları, duygu durumları ve bunların arasındaki ilişkiyi değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucunda erken çocukluk dönemi öz düzenleme becerisi ile sosyal uyum ve duygu durumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların öz düzenleme becerileri arttıkça sosyal uyumları artarken aynı zamanda daha dengeli duygu durumlarına sahip oldukları saptanmıştır.

Wanless, Kim, Zhang, Degol, Chen ve Chen (2016) çalışmasında okul öncesi dönem çocukların davranışsal düzenleme becerilerinin matematik ve kelime bilgisi ile ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 3,5-6 yaş arası 192 Tayvanlı çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri toplanırken çocuklar "Baş-Ayak parmakları-Dizler-Omuzlar görevi (HTKS)" kullanılarak 18 ay aralıklarla değerlendirilmiştir. Değerlendirme yapılırken "Erken Matematik Yeteneği Testi-2" ile "Peabody Resimli Kelime Testi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların davranışsal düzenleme becerileri ile kelime bilgisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra davranışsal düzenleme becerisi ile matematik becerisi arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Cadima, Gamelas, McCelland ve Peixoto (2015) çalışmasında ailenin sosyodemografik riski ile çocuğun davranışsal öz düzenleme becerisi ile akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 186

Portekizli çocuk katılmıştır. Araştırmanın verileri Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO), Portekiz Dil Değerlendirme Testinin alt testi, Erken Matematik Testi ve IQ Wechsler Zekâ Testi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ailenin sosyodemografik riski ile çocuğun davranışsal öz-düzenleme ve akademik becerileri arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülürken davranışsal öz-düzenleme becerileri ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca davranışsal öz-düzenleme becerileri iyi olan çocukların genellikle ailelerinin sosyodemografik riskinin daha az olduğu ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra davranışsal öz-düzenleme becerisinin ailenin sosyodemografik riski ile çocuğun akademik başarısı arasında aracı bir rol oynadığı belirlenmiştir.

Lucassen, Kok, Kranenburg, IJzendoorn, Jaddoe, Hofman, Verhulst, Berg ve Tiemeier (2015), çalışmasında anne ve babaların yetiştirme tarzlarının, çocukların düşünme, planlama ve karar verme gibi becerilerini nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma erken çocukluk döneminde çocuğu olan 607 aile ve çocuğu ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri ebeveynler tarafından doldurulan ‘Yürütücü İşlevler Davranış Değerlendirme Envanteri’ ve ‘Okul Öncesi Formu’ kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, annelerin çocuklarının duygusal ihtiyaçlarına yeterince cevap vermemesi ve babaların disiplin konusunda aşırı katı olması, çocukların problem çözme, planlama ve duygularını yönetme gibi becerilerinin gelişimini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra ebeveynlik davranışları ile çocuğun esnekliği arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Merz, Landry, Williams, Barnes, Eisenberg, Spinrad, Valiente, Assel, Taylor, Lonigan, Phillips ve Clancy-Menchetti (2014) çalışmasında erken çocukluk dönemi çocukların ebeveynlerinin öğrenimi, ev ortamı, çaba gerektiren kontrol ve erken akademik bilgi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sosyoekonomik açıdan dezavantajlı geçmişe sahip 2-4 yaşları arasındaki 226 çocuk ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri ‘Ev Gözlem Aracı’, ‘Erken Okuryazarlık Testi’, ‘Çocuk Matematik Değerlendirme Aracı’ ve Çaba gerektiren kontrol becerisini ölçmek için ‘Atıştırmalığı geciktirme, Hediye Bekleme-Paketleme, Hediye Bekleme-Geri Verme, vb. görevler’le toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ebeveynlerin öğrenim düzeyi ve ev ortamı kalitesi, 2-4 yaşlarındaki çocukların erken okuryazarlık becerilerini anlamlı şekilde etkilemektedir. Daha yüksek öğrenim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının erken okuryazarlık ve matematik becerilerinin daha ilerde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ev ortamının kalitesi de erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli bir yordayıcı olduğu saptanırken matematik becerileri

açısından anlamlı bir yordayıcılık sağlamadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, çaba gerektiren kontrol faktörünün ebeveyn öğrenimi ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkide aracılık rolü oynadığı görölmüştür. Yani ebeveynlerin öğrenimi, çaba gerektiren kontrol üzerinden erken okuryazarlık becerilerini etkilemektedir. Ayrıca ebeveyn öğrenimi ile matematik becerileri arasında da benzer bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Choe, Olson ve Sameroff (2013) alışmasında anne stresinin çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Bu araştırma boylamsal bir çalışma olup çalışma grubunu 3, 6 ve 10 yaşlarında değerdendirilen 241 çocuk ve anneleri oluşturmıştır. Araştırmanın verileri toplanırken çocukları değerdendirmek için ‘Çocuk Davranış Kontrol Listesi’ ve ‘Dışsallaştırıcı Problem Ölçeğı’ kullanılırken ebeveynler için bir tarama anketi kullanılıp telefonla kısa görüşmeler sağlanmıştır. Araştırmanın sonucunda anne stresinin ve düşük düzeyde açıklayıcı disiplin uygulamalarının, özellikle 3 yaşındaki çocukların çaba gerektiren kontrol becerilerini olumsuz etkilediğini göstermiştir. Ancak, anne sıcaklığı ve açıklayıcı disiplin, bu ilişkiyi belirli ölçüde tamponlayarak çocukların dışsallaştırma sorunlarını azaltmaya yardımcı olduğu görölmektedir.

Son, Lee ve Sung (2013) alışmasında okul öncesi dönem davranışsal düzenleme becerileri ile cinsiyet ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma 3-5 yaş aralığında Güney Koreli 229 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Baş-Ayaklar-Dizler-Omuzlar görevi gibi doğrudan bir ölçüm kullanılarak çocukların 4 farklı sözlü komuta zıt tepki vermesi beklenilerek elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda davranışsal düzenleme ile cinsiyet değışkeni arasında anlamlı bir fark bulunmazken davranışsal öz düzenleme ile sınıf içi becerilerde cinsiyet değışkenine bakıldığında kızların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca davranışsal öz düzenleme ile okula hazır bulunuşluk düzeyinde cinsiyet değışkenine göre erkeklerin lehine pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bierman, Nix, Greenberg, Blair ve Domitrovich (2008) alışmasında Head Start okullarında eğitim gören düşük sosyoekonomik düzeye sahip çocukların öz düzenleme becerisi ile çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal olarak okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma okul öncesi dönem 4 yaşındaki 356 çocuk ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri kelime hatırlama görevi, kalemi tıkladma görevi, Dimensional Change Card Sort testi, çizgi üzerinde yürüme görevi ve Öz Düzenleme Ölçeğı (PSRA) aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların öz-düzenleme becerilerinin ile okuma yazmaya hazır olma düzeyleri, sosyal becerileri, dikkat sürdürme ve

yönlendirme düzeyleri, önleyici kontrol ve işleyen bellek düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çocukların öz düzenleme becerileri arttıkça okuma yazmaya hazır olma düzeylerinde de bir artış olduğu, öz-düzenlemesi yüksek olan çocukların daha iyi sosyal ilişkiler kurduğu ve arkadaşlık ilişkilerinde daha uyumlu olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra öz düzenlemesi güçlü olan çocukların daha uzun süre dikkatlerini odaklayabildiği ve verilen yönergeleri daha iyi takip edebildiği, kendini kontrol etmede ve kendini yönetmede daha başarılı oldukları saptanmıştır.

2.3.2. Okul Öncesi Dönem Liderlik Özellikleri ile İlgili Araştırmalar

2.3.2.1. Ulusal Araştırmalar

Sezgin (2024), çalışmasında çocukların duygu düzenleme becerileri, motivasyon düzeyleri ve mizaç özelliklerinin liderlik becerilerini yordamadaki rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmancının çalışma grubunu okul öncesi eğitime devam eden 349 çocuk oluşturmuştur. Araştırmancının verileri ‘Çocuk Bilgi Formu, Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği, Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği’ aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmancının sonucunda çocukların yaş ve cinsiyetine göre liderlik becerileri karşılaştırıldığında, kız ve erkek çocukları arasında anlamlı fark bulunmazken yaşa göre anlamlı fark bulunmuştur. Yaş faktörünün, çocukların liderlik becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı, cinsiyetin ise bu konuda belirleyici olmadığı tespit edilmiştir.

Gün (2023), çalışmasında çocukların büründükleri zorbalık davranışları (rolleri) ile liderlik özellikleri ve rekabet stilleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmancının çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında İğdır ilinde okul öncesi eğitimine devam eden 48-66 aylık 248 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmancının verileri “Çocuk Bilgi Formu, Zorba ve Kurban Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Formu, Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği ve Okul Öncesi Rekabet Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmancının sonucunda tüm zorbalık rolleri ile liderlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Çocukların zorbalık rolü ile tüm rekabet stilleri arasında negatif, kurban rolü ile tüm rekabet stilleri arasında pozitif, kurban rolü ile ise başkalarına odaklı rekabet ve göreve yönelik rekabet arasında pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca liderlik özellikleri ile tüm rekabet stilleri arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir

Denli (2022), çalışmasında Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği'nin geçerlik-güvenirlik çalışmasını yapmayı ve 48-72 aylık çocukların yaratıcı özellikleri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma iki çalışma grubundan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci çalışma grubunu Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmak için 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylar arasında bulunan 313 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın ikinci çalışma grubunu ise çocukların yaratıcı özellikleri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için 2020- 2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir ilçesinde bulunan Milli Eğitim bakanlığına bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylar arasındaki 196 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Genel Bilgi Formu, Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği ve Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda Yaratıcı Çocuk Özellikleri Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında 48-72 aylık çocukların yaratıcı özellikleri ile liderlik özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte çocukların yaratıcı kişilik özellikleri arttıkça liderlik özelliklerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaplan Sayı, Ataman, Vatanartıran (2022) çalışmasında özel yetenekli olan ve özel yetenek tanısı almamış öğrencilerin liderlik özelliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde öğrenim gören 105 özel yetenekli, 287 özel yetenek tanısı almamış toplamda 392 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri ‘Liderlik Potansiyeli Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu’ aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda özel yetenekli olan çocukların liderlik özelliği puanları özel yetenek tanısı olmayan çocuklara oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özel yetenekli ve özel yetenek tanısı almamış gruplar arasında liderlik özellikleri puanlarının yaşa, okul türüne ve anne eğitim durumuna göre farklılık gösterdiği tespit edilirken; ailedeki çocuk sayısı, okul dışı faaliyetlere katılım ve ekonomik durum değişkenleri açısından ise sadece özel yetenekli grupta farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca liderlik özelliği cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde her iki grupta da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Karataş (2022) çalışmasında şirket baş yöneticilerinin (CEO) erken çocukluk dönemi (0-8 yaş arası) oyunlarının ve oyun davranışlarının liderlik özellikleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020/2021 öğretim yılında çeşitli alanlarda faaliyet gösteren belli bir ciro ölçüsüne sahip olan ve farklı sektörlerden 10 şirket baş

yöneticisi (CEO) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen 11 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile elde edilmiştir. Katılımcıların bir kısmı ile yüz yüze görüşülürken pandemi sebebi ile bazı katılımcılarla çevrimiçi ortamda görüşülmüştür. Veriler toplanırken araştırmacının oluşturduğu 11 soruluk görüşme formu dışında katılımcıların eklemek istedikleri de not edilmiştir. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan CEO'ların çoğunluğu, erken çocukluk döneminde (0-8 yaş arası) grup oyunlarına ilgi gösterdikleri ve bu oyunlarda liderlik rolünü üstlenmeye meyilli oldukları tespit edilmiştir. Aynı zamanda takım arkadaşlarına karşı sorumluluk bilinciyle hareket ettikleri ve bu özelliklerini yetişkinlik döneminde ve iş yaşamında bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde devam ettirdikleri görülmüştür. Erken çocukluk dönemindeki grup oyunlarının liderlik becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı, çocukların bu oyunlarda liderlik rolünü benimsemeleri ve takım arkadaşlarıyla sorumluluk bilinciyle çalışmaları, ilerleyen yıllarda iş dünyasında başarılı bir lider olma potansiyelinin arttığı saptanmıştır.

Özkan Kunduracı ve Yaralı Tozduman (2022) çalışmasında okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme, duygu ifade etme ve liderlik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi, bu becerilerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve çocukların duygu ifade etme becerilerinin öz düzenleme becerilerinin yordayıcısı olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma modeli ve ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 47-67 aylık 323 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın verileri 'Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği, Duygu İfade Etme Ölçeği ve Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği' aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi dönemdeki çocuklar arasında liderlik becerileri, öz düzenleme becerileri ve duygu ifade etme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışma, çocukların duygularını ifade etme becerilerinin liderlik becerileri açısından önemli bir faktör olduğunu ve bu ilişkide öz düzenleme yeteneğinin belirleyici bir rol oynadığını görülmüştür.

Duran (2019) çalışması, erken çocukluk döneminde liderlik özelliğinin ölçülmesi için yeni bir ölçek geliştirmeyi ve bu özelliğin dil becerileriyle ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. İstanbul'daki okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan 514 çocukla gerçekleştirilen ölçek geliştirme sürecinde, elde edilen verilerle güvenirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır. Geliştirilen "Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında ise, 92 çocuk üzerinde liderlik özellikleri ve dil becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular, liderlik özellikleri ile ifade edici dil becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca,

anneninin eğitim düzeyinin hem liderlik özelliklerini hem de dil becerilerini etkilediği saptanmıştır. Ancak, anne ve baba eğitim düzeyleri birlikte ele alındığında liderlik özellikleri ve dil becerileri üzerinde anlamlı bir etki bulunmamıştır.

Duran ve Ramazan (2021) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin çocukların sergilediği liderliğe, sınıflarındaki lider çocukların özelliklerine, liderliğin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ve lider çocukların sınıf içi ilişkilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma da nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin liderlik tanımına ve liderlik özelliklerine ilişkin benzer görüşleri olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin çoğu kız ve erkek çocukların liderlik özellikleri arasında bir fark olmadığı, liderlik özelliklerine sahip olduğunu düşündükleri çocukların arkadaşları ve öğretmenleri ile ilişkilerinin iyi olduğu görüşündedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çocukların lider özelliklerini en çok serbest zaman etkinlikleri ve oyunlar sırasında gözlemledikleri görülmüştür.

Polat ve Özbek Ayaz (2021) çalışmasında okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile çocuklarının liderlik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlk önce okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile çocukların liderlik becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmış daha sonra ebeveynlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin çocukların liderlik becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma da ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaşındaki 313 çocuk ve 313 ebeveyni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri ‘Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği (MIPQ) ve Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği (EÇDLÖ)’ ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda bilinçli farkındalıklı ebeveynliğin çocukların liderlik becerileri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca bilinçli farkındalıklı ebeveyn becerilerinin çocukların liderlik becerilerinin yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Çelik Yakar (2019), çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocukların liderlik stratejilerinin neler olduğunu ve bunların farklı oyun türlerinde nasıl ortaya çıktığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ili, Şahinbey merkez ilçesinde, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız bir anaokuluna giden 15 çocuk

oluşturmuştur. Araştırmanın verileri gözlem, görüşme, doküman analizi ve araştırmacı günlüğü aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda fiziksel saldırganlık, fiziksel atılmanlık, ilişkisel saldırganlık ve ilişkisel atılmanlık olmak üzere dört liderlik stratejilerinden en çok kullanılan stratejinin ilişkisel atılmanlık olduğu görülmüştür. Bu dört stratejinin kullanıldığı oyun türü ise dramatik oyun ve yapı inşa oyunları olduğu saptanmıştır. Fiziksel saldırganlık stratejisi, yapı inşa oyunu ve kurallı oyunda saldırganlık davranışı olarak ortaya çıkarken dramatik oyun içinde ise kabadayı rolü şeklinde ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Fiziksel atılmanlık stratejisi dramatik oyun ve kurallı oyunda hakimiyet kurma şeklinde ortaya çıkarken yapı-inşa oyunu ve fiziksel oyunda ise arkadaşlarını kontrol etme şeklinde ortaya çıkmıştır. İlişkisel saldırganlık stratejisinde dramatik oyun, yapı-inşa oyunları ve fiziksel oyunlarda lider olma ve kendini başarılı görme şeklinde ortaya çıktığı görülmektedir. İlişkisel atılmanlık stratejisinde ise dramatik oyun da güçlü ve popüler olana yakın olarak lider olma, yapı-inşa oyunları ve fiziksel oyunlarda destekçi toplayarak lider olma şeklinde ortaya çıktığı görülmektedir.

Solmaz (2017) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklara liderlik özelliklerini destekleyici etkinlikler yaparak liderlik özelliklerinin seviyesini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya ve Sincan ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 100 deney, 196 kontrol grubu olmak üzere toplamda 296 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen 'Okul Öncesi Çocuklarının Liderlik Becerileri Ölçeği' aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan liderlik özelliklerini geliştiren etkinlikler ile takım olma-birlikte çalışma, problem çözme, karar verme, fark yaratma, değerleri anlama ve lideri tanıma boyutlarında deney grubunu olumlu yönde etkilediği görülürken iletişim boyutunda herhangi bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Duran (2014), çalışmasında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirebilmek için bir program geliştirmeyi ve "Geleceğin Liderleri" adı verilen bu programın etkililiğini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılında Fatih Akşemsettin İlkokulu'nda okul öncesi eğitim alan 12'si deney, 12'si kontrol toplam 24 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilmiş 'Liderlik Gözlem Formu' aracılığı ile toplanmıştır. Geleceğin Liderleri eğitim programı 'Temel liderlik kavramları, Kendini ve başkalarını tanıma, Grup çalışması ve iş birliği, İletişim ve Problem çözme becerisi' olmak üzere 5 boyutu kapsamaktadır. Program 5 hafta boyunca, her gün yaklaşık yarım saat süre ile araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitimi alan çocukların "Geleceğin Liderleri" programı sayesinde temel liderlik kavramları, kendini tanıma, başkalarını tanıma, grup çalışması, iş birliği, iletişim ve problem çözme boyutlarında liderlik becerilerinin geliştiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin liderlik becerilerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

2.3.2.2. Uluslararası Araştırmalar

Chen (2023), çalışmasında alan yazında sosyal oyun kapsamında çocuk liderliğindeki bilgi durumunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma için çocuk liderliği ile ilgili 11 araştırma incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda çocuk liderliği ile ilgili net bir tanım ve kavramsallaştırma olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma oyunda çocuk liderliği konusunda fark yaratmış ve gelişimsel alandaki eksikliğin giderilmesine yardımcı olmuştur. Aynı zamanda bu sentez ile literatüre katkı sağlanarak okul öncesi dönem çocukların oyun liderliği hakkında mevcut bilgiler aydınlatılmıştır.

Cerrato, Thornton ve Haggerty (2018) çalışmasında Yeni Zelanda ve Honduras'ta okul öncesi öğretmenlerinin çocukların liderlik özelliklerini nasıl kavramsallaştırdıklarını ve liderlik özelliklerini nasıl teşvik ettiğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitimi veren kurumlarda 4-6 yaş grubunun öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Yeni Zelanda'nın Wellington kenti ve Honduras'ın Tegucigalpa kenti olmak üzere iki erken çocukluk eğitim merkezinde toplanmıştır. Araştırmanın verileri toplanırken öncelikle veri toplanılacak alan sınırlandırılmıştır. Araştırmacı öncelikle katılımcılara çalışmayı açıklayan bilgilendirme mektubu vermiştir. Veriler gönüllülük esasına dayanılarak, vaka çalışması ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda Yeni Zelanda ve Honduras'lı öğretmenlerin çocukların liderliğine ilişkin inanç ve uygulamaları arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Yeni Zelanda da görev yapan öğretmenler çocuklara daha çok liderlik rolleri üstlenmeleri için görev vererek teşvik ederken, Honduras'ta görev yapan öğretmenler çocukların liderlik özelliklerinin gelişimi için sadece uygun ortam tanıyıp fırsatlar verdiği görülmüştür. Ayrıca Yeni Zelandalı öğretmenler, genç liderleri liderliği öğrenmeye öncülük eden bireyler olarak değerlendirirken, Honduralı öğretmenler onları akranlarını etkileyen kişiler olarak algıladığı saptanmıştır.

Fox (2012) çalışmasında öğretmenlerin 4-6 yaş grubundaki çocukların liderlik davranışlarını nasıl tanımladıklarını, tanıdıklarını ve potansiyel olarak nasıl etkileyebileceğini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 138 okul öncesi öğretmeni ve üstün yetenekliler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan ‘Çocuklarda Liderliği Tanıma (RLIC) Anketi’ aracılığı ile toplanmıştır. Bu anket aracılığı ile öğretmenler çocukların liderlik davranışlarına nasıl tepki vereceklerini ifade etmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin çocuk liderlerini en çok yardım sever, kendine güvenen ve iyi iletişim becerilerine sahip olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin belirgin liderlik davranışlarını daha ayrıntılı liderlik davranışlarından daha sık tanıdıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenler, davranışları liderlik olarak kabul ettiklerinde çocuk liderliğini teşvik etme olasılıklarının attığı, davranışları liderlik olarak kabul etmediklerinde ise çocuk liderliğine cesaret kırıcı bir şekilde karşılık verme olasılıklarının arttığı görülmüştür.

Mawson (2011) çalışmasında iş birlikçi oyunlarındaki liderliği incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Yeni Zelanda’da da bir erken çocukluk merkezinde 3-4 yaş arası 25 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmaya 12 kız 9 erkek çocuk ile başlanmıştır. Daha sonra gruptan 1 kız öğrenci ayrılıp gruba 5 kız öğrenci eklendiği için toplam 25 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırmanın verileri çalışmacının 5 ay boyunca serbest bir gözlemci olarak çocukların oyunlarını izlemesi ve bunları kayıt altına alması ile toplanmıştır. Araştırmacı gözlem sırasında çocukların oyunlarına asla dahil olmamıştır. Araştırmanın sonucunda işbirlikçi oyun takımının büyüklüğü ile karma cinsiyet takım oyunlarının arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ayrıca baskın erkek lider sadece iddialı stratejiler kullanırken baskın kız liderlerin fiziksel iddialı stratejiler kullandıkları saptanmıştır.

Mawson (2010) çalışmasında iki erken çocukluk eğitim kurumunda çocukların kendiliğinden işbirlikçi oyunlarında belirgin olan liderlik tarzlarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu gündüz bakım evi ve anaokulunda eğitim gören 3-4 yaşında 69 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yapılandırılmış bir ortamda saha notları, video, ses kayıtları ve dijital fotoğraflar aracılığı ile toplanmıştır. Veriler toplanırken her olay değil sadece araştırmacının hedefinde olan olaylar kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın sonucunda bir oyun sürecinin başlatılması ve sürdürülmesinde çocukların liderlik rolünün önemli bir faktör olduğu, liderlik tarzında cinsiyet farkının belirgin olarak görülmediği saptanmıştır. Bunların yanı sıra diktatör rolü genellikle erkek çocuklar tarafından üstlenilirken yönetmen rolünün genellikle kız çocuklar tarafından üstlenildiği

saptanmıştır. Diktatörler daha otokratik bir yaklaşım sergilerken yönetmenlerin demokratik bir yaklaşım sergilediği oyun sürecini devam ettirmek için taviz vermeye istekli olduğu tespit edilmiştir.

Mullarkey, Recchia, Lee, Shin, ve Lee (2005), çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin lider çocuklar hakkındaki düşüncelerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2 kreş, 2 anaokulu ve 2 anasınıfında görev yapmak üzere 6 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri gözlem tekniği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin liderlik kavramını somut örneklerle açıklamakta zorlandıklarını göstermiştir. Öğretmenler, sınıfta liderlik sergileyen çocukların varlığının, özellikle bu çocukların diğer öğrencileri sınıf kurallarına uymaya teşvik etmediği durumlarda, sınıf yönetimi süreçlerini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin tüm öğrencilerin liderlik potansiyellerini desteklemek yerine, mevcut liderlikleri güçlendirmeye daha çok eğilimli oldukları görülmüştür.

Shin, Recchia, Lee, Lee ve Mullarkey (2004) çalışmasında erken çocukluk sınıflarında (bebek, yürümeye başlayan çocuk ve okul öncesi dönem çocuk) ortaya çıkan liderlik davranışlarını çok boyutlu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel bir çalışma olup çalışma grubunu erken çocukluk döneminde olan yaşları 6 ay, 22 ay ile 4 yaş arasında değişen toplam altı 6 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri 6 hafta boyunca yapılandırılmış bir çevre de üniversiteye bağlı bir merkezde öğretmen gözlemleri ve sınıf gözlemleri yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları çocukların liderlik biçimlerinin, "dinamik ve güçlü kişilik" ile "yüksek farkındalık" olmak üzere iki ana kategoriye ayrıldığı görülmüştür. Dinamik ve güçlü kişiliğe sahip çocuklar, genellikle sosyal ortamlarda aktif rol alan, özgüvenli ve iletişim becerileri gelişmiş bireylerdir. Bu çocuklar, grup içinde kolayca liderlik pozisyonuna geçebilir ve diğerlerini etkileyebilirler. Öte yandan, yüksek farkındalığa sahip çocuklar ise çevrelerine karşı duyarlı, empati kurabilen ve grup dinamiklerini iyi kavrayan bireylerdir. Bu çocuklar, grup içindeki uyumu sağlamada ve çatışmaları çözmede önemli bir rol oynarlar. Araştırma ayrıca, liderliğin sadece bireysel özelliklere değil, aynı zamanda sosyal etkileşimlere de bağlı olduğunu göstermiştir. Lider çocuklar, arkadaşları ve öğretmenleriyle kurdukları ilişkilerde sosyal becerilerini kullanarak, grupları yönlendirme ve motive etme yeteneği göstermektedirler. Bu bulgular, liderliğin tek boyutlu bir kavram olmadığını ve farklı şekillerde ortaya çıkabileceğini göstermektedir.

Fukada, Fukada ve Hicks (1997) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocukların liderlik davranışı ile sosyometrik statü arasındaki ilişkiyi incelemeyi

amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Japonya’da okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaşındaki 24 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Sosyometri Testi, Fukada, Fukada ve Hicks tarafından geliştirilen Liderlik Kontrol Listesi ve gözlem tekniği kullanılarak toplanmıştır. Çalışma da liderlik özelliği serbest oyun sırasında gözlemlenmiş ve iki boyutlu (Oyunun kolaylaştırılması ve oyun arkadaşlarını düşünme-değerlendirme) Liderlik kontrol listesi aracılığı ile puanlandırılmıştır. Katılımcılar üç sosyometrik gruba (yüksek, orta, düşük) ayrılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, oyunları kolaylaştıran ve arkadaşlarını düşünen çocukların, sosyal çevrelerinde daha popüler olduğu belirlenmiştir. Yani, liderlik özellikleri güçlü olan çocuklar, sınıf arkadaşları tarafından daha çok sevilip tercih edildiği tespit edilmiştir.

Fukada, Fukada ve Hicks (1994) çalışmasında okul öncesi eğitimi alan çocukların liderlik yapılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaşındaki 18 Japon çocuk oluşturmıştır. Araştırmanın verileri toplanırken öncelikle gözlemcilere araştırma ile ilgili eğitim verilmiştir. Eğitim verilen gözlemciler çocukları serbest oyun sırasında Liderlik Davranış Kontrol Listesine göre gözlemlemiş ve gözlemler temel alınarak puanlandırılmıştır. Araştırmanın sonucunda grup oyununda merkezi bir role sahip olan çocuklar, liderlik davranışları açısından çevrelerindeki oyun arkadaşlarını dikkate alma ve değerlendirme konusunda daha fazla aktif olmuştur. Ancak, oyunun kolaylaştırılması açısından iki grup arasında anlamlı bir fark görülmediği saptanmıştır.

Hensel (1991) çalışmasında erken çocukluk dönemi çocukların sosyal liderlik özelliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için çocuklara ilk önce ‘Peabody Resim Kelime Testi’, daha sonra ‘Sosyometri Testi’ uygulanmıştır. Sosyometri testinin sonuçlarına göre, en çok tercih edilen ve dil yetenekleri yüksek bir kız çocuğu ile bir erkek çocuk seçilmiştir. Veriler seçilen iki çocuğun drama etkinlikleri sırasında gözlemlenmesi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda liderlik özellikleri sergileyen çocukların, sınıf arkadaşlarının fikirlerine saygı duyan, duyarlı ve başkalarına karşı yardımsever olduğu görülmüştür.

Hanfmann (1935) çalışmasında erken çocukluk dönemi çocukların okul öncesi eğitim kurumunda baskınlık/hakimlik davranışlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitimi alan 5 yaşındaki 10 çocuk oluşturmıştır. Araştırmanın verileri gözlem tekniği aracılığı ile toplanmıştır. Tek seferde iki çocuk bir odaya alınmıştır. Odaya alınan çocuklar 15-30 dakika boyunca renkli bloklarla istediği gibi oynanması

sağlanmıştır. Gözlemciler çocuğun söylediği ve yaptığı her şeyi olduğu gibi kaydetti. Her çocuk grubun bütün çocuklarıyla eşleştirilmiştir. Kontrol amacıyla bazı kombinasyonlar zaman zaman değiştirilmiş oyun materyalleri ile tekrarlanmıştır. Araştırmanın sonucunda yıkıcı baskınlık örüntüsünün en etkili ve aynı zamanda en istikrarsız olan strateji olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun, oyuna olan ilgi arttığında yıkıcı baskınlığın etkinliğinin azalması olduğu görülmüştür. Ayrıca, "yıkıcı" davranış sergileyen çocukların "gangster" çocuklar üzerinde etkili olabileceği ortaya konmuştur. Bununla birlikte, asıl ilgi alanı kendi gelişimi olan ve şiddet içermeyen yöntemler uygulayan çocukların genellikle baskın bir rol üstlendikleri tespit edilmiştir. Oyun oynamaya veya sosyal etkileşimlere daha fazla odaklanan bir çocuğun, gerçek bir liderlik sergileyebileceği ve diğer çocuklar tarafından memnuniyetle takip edilebileceği vurgulanmaktadır.

2.3.3. Öz Düzenleme Becerileri ile Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar

Alım (2024), çalışmasında okul öncesi dönemde öz düzenleme ve liderlik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Batman ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir anaokulunda öğrenim görmekte olan 101 çocuk ve onların öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Erol ve İvrendi (2019) tarafından geliştirilen “Erken Çocukluk Dönemi Öz düzenleme Becerileri Ölçeği” ve Duran ve Zembat (2019) tarafından geliştirilen “Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öz düzenleme ve liderlik becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu görülmektedir. Öz düzenleme becerileri ve engelleyici kontrol boyutu ile liderlik arasında daha yüksek bir korelasyon tespit edilmiştir. Dikkat ve çalışma belleği boyutlarının liderlik üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Cinsiyete göre farklılaşma incelendiğinde ise öz düzenleme becerilerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu, bu farklılığın kız çocukların lehine olduğu görülmektedir.

Dirlik (2022), çalışmasında erken çocukluk dönemi çocukların erken liderlik becerileri ile sosyal beceri düzeyleri ve bunların arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 5 yaşında 250 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri ‘Demografik Bilgi Formu, Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği (EÇDLÖ), Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) Öğretmen Formu’ aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların liderlik düzeyleri yüksek bulunurken çok azının sosyal

becerilerinin yeterli düzeyde olduğu gör÷lmüştür. Çocukların liderlik özellikleri ile başlangıç, akademik destek, arkadaşlık becerileri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda liderlik özellikleri ile duygularını yönetme becerileri arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çocukların sosyal beceri düzeyleri ile liderlik özellikleri arasında ise orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilirken başlangıç ve arkadaşlık becerilerinin çocukların liderlik özelliklerinin yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

İlgili araştırmalar incelediğinde; öz düzenleme becerilerinin, demografik özellikler, aile ortamı, okul değişkenleri ve erken çocukluk eğitimi gibi çoklu faktörlerle ilişkilendirildiği geniş bir literatür bulunmaktadır. Ulusal ve uluslararası araştırmalar, öz düzenlemenin erken yaşlarda belirlenmesi ve desteklenmesinin önemini vurgulamakta ve bu doğrultuda çeşitli eğitim programları geliştirilmektedir. Benzer şekilde, erken çocukluk dönemi liderlik özelliklerinin gelişiminde ebeveyn tutumları, okul öncesi eğitim ve öğretmenlerin rolü üzerindeki çalışmaların sayısı artmaktadır. Ancak, bu alandaki araştırmaların çoğunlukla tek değişkenli ve sınırlı bir çerçevede yapıldığı gör÷lmektedir. Özellikle öz düzenleme becerileri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sayısı oldukça azdır ve mevcut çalışmaların büyük bir kısmı ulusal çapta ve sınırlı örneklemle gerçekleştirilmiştir. Bu durum, öz düzenleme ve liderlik gibi karmaşık gelişimsel süreçlerin çok yönlü bir şekilde incelenmesinin önemini ortaya koymaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde okul öncesi dönem çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, okul öncesi çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı taşıdığı için nicel araştırmalardan ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. İlişkisel araştırma modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek, ilişkiyi derinlemesine analiz etmek ve kişinin tahminde bulunması amacıyla kullanılır. İlişkisel tarama modeli çoğunlukla ilişkileri ve bağlantıları inceler (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Ankara ili merkez ilçelerinden Altındağ, Keçiören ve Çankaya’da MEB’e bağlı anaokulları ve anasınıflarına devam eden 48-66 ay aralığında ve tipik gelişim gösteren çocuklar oluşturmuştur. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek detaylı araştırma yapılmasına olanak tanır. Bu örnekleme yöntemi, belli ölçütleri karşılayan ve belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). Bu bilgiler ışığında çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 500 çocuk için form dağıtılmıştır.

Dağıtılan 500 formun 402'si doldurulmuş ve bu formlardan eksik doldurulanlar elenerek çocuk sayısı 397'ye inmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocuklar ve ebeveynlerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Çocuklar ve Ebeveynlerine İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Kategoriler	F	Yüzde (%)
Çocuğun Yaşı	48-60 ay	169	42.58
	61-66 ay	228	57.42
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	192	48.36
	Erkek	205	51.64
Doğum sırası	İlk çocuk	200	50.38
	Ortanca	56	14.11
	Son	141	35.51
Anne Öğrenim Durumu	İlköğretim	57	14,36
	Lise	145	36,52
	Yüksek öğretim	195	49,12
Baba Öğrenim Durumu	İlköğretim	57	14,36
	Lise	125	31,49
	Yüksek öğretim	215	54,15

Tablo 1'deki verilere göre, çalışma grubundaki çocukların yaş dağılımı incelendiğinde, %42.58'inin 48-60 ay arasında ve %57.42'sinin 61-66 ay arasında olduğunu görülmektedir. Cinsiyet açısından ise, çalışma grubundaki çocukların %48.36'sı kız, %51.64'ü erkektir. Doğum sırası incelendiğinde, çocukların %50.38'i ilk çocuk, %14.11'i ortanca çocuk, %35.51'i ise son çocuk olarak belirlenmiştir. Annelerin öğrenim durumuna göre, %14.36'sı ilköğretim mezunu, %36.52'si lise mezunu, %49.12'si yükseköğretim mezunudur. Babaların ise, %14.36'sı ilköğretim mezunu, %31.49'u lise mezunu, %54.15'i yükseköğretim mezunudur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacı ile “Genel Bilgi Formu”, “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği” ve “Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi formu araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların ve ebeveynlerinin genel bilgilerine ulaşabilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Genel bilgi formunda çocukların yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, anne baba öğrenim durumunu belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Genel bilgi formunun objektif cevaplanması ve etik kurallardan dolayı formda katılımcıların kimlik bilgilerini içeren sorulara yer verilmemiştir.

3.3.2. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)

1990 yılında Bronson, Goodson, Layzer ve Love tarafından 3-6 yaş çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) (Child Behavior Rating Scale-CBRS)'nin Türkçe uyarlaması Sezgin ve Demiriz tarafından 2016 yılında yapılmıştır. ÇODDÖ gözleme dayalı bir değerlendirme aracıdır. Öğretmen çocukları sınıf ortamında davranışsal öz düzenleme ve sosyal beceri açısından gözleyerek değerlendirir. Ölçek, 17 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Davranış düzenleme alt boyutunda toplam 10 madde yer almaktadır, bu maddeler dikkat (görevine odaklanır, görevi bitmeden ayrılmaz), önleyici kontrol (öğrenme görevlerini bir iki basamakta tamamlar), çalışan bellek (kurallara uyar, talimatları takip eder) alanlarını değerlendiren soruları kapsamaktadır. Sosyal beceri alt boyutunda toplam 7 madde yer almaktadır, bu maddeler ise (Tekrar hatırlatılması gerekmeden kurallara uyar. İki veya daha fazla aşamadan oluşan görevlerini sistemli bir şekilde tamamlar. Grup arkadaşları ile iş birliği içerisinde), verilen yönergeye uyma, iş birliği, sırasını bekleme, diğer çocuklara sözel ya da fiziksel şiddet kullanma gibi çocukların arkadaşları ile olan sosyal becerilerine yönelik soruları kapsamaktadır. Araç, beşli likert tipi derecelendirmeye (1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Sıklıkla/Çoğunlukla, 5-Her zaman) dayalıdır. Ölçekte yer alan 12. ve 13. maddeler ters kodlanmaktadır. Özgün ölçeğe ait veriler incelendiğinde, davranışsal öz-düzenleme alt boyutundaki 10 madde için faktör analizi .60-.80 arasında sosyal beceri alt boyutundaki 7 madde için faktör analizi .60-.80 arasında değişmekte olduğu bulunmuştur. 17 maddelik ölçek üzerinde yapılan iç tutarlık güvenilirliği analizinde Cronbach Alpha değeri .89 ve-.95 olduğu görülmüştür. Değerlendirme aracının test tekrar test güvenilirliği .67 olarak bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda ÇODDÖ'nün farklı ülkelerde çokça kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar incelendiğinde, ölçeğin faktör analizi ve geçerlik-güvenirliğine ilişkin güçlü sonuçlar olduğu görülmüştür (Cadima, Gamelas, Mc Clelland &

Peixoto, 2015; McClelland., 2007; McClelland & Morrison, 2003; Von Suchodoletz vd.,, 2013'den aktaran Sezgin & Demiriz, 2016).

Sezgin ve Demiriz'in Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği - ÇODDÖ (Child Behavior Rating Scale-CBRS)'nin Türkçe'ye uyarlanması ve geçerlik ve güvenirlik çalışması verileri okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 ay arası 591 çocuktan alınmıştır. Geçerlik analizi için kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüt-bağımlı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliğini incelemek için 17 madde ve 2 faktörden meydana gelen modelin doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve analiz sonuçlarına göre ölçek kabul edilebilir düzeyde uyumlu olarak sonuç göstermiştir. Güvenirlik analizleri için ise Cronbach Alfa değerleri, madde-toplam puan korelasyonları, %27'lik alt-üst değerler arası farklılık ve test-tekrar test güvenirliği iç tutarlık göstergesi olarak yapılmıştır. Madde-toplam puan korelasyonları 0,56 ile 0,87 arasında iken, %27'lik alt-üst değerler arasındaki farklara ilişkin t değerleri 11.8 ile 43.9 arasında olduğu belirlenmiştir. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının, 0.84-0.96 arasında olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği ÇODDÖ'nün Türkçe formunun okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır (Sezgin & Demiriz, 2016).

3.3.3. Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği (EÇDLÖ)

Duran (2019) tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği, 48-66 aylık çocukların liderlik özelliklerini tespit etmek ve değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Tek boyuttan ve 48 maddeden oluşan bu ölçek, her çocuk için bireysel dolduracaktır. 5'li Likert tipinde (Hiçbir zaman, Nadiren, Bazen, çoğu zaman, Her zaman) bir ölçektir. 48-66 aylık çocukların liderlik özelliklerini belirlemek için geliştirilen ölçeğin geliştirme çalışmasına İstanbul'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 514 çocuk katılmış ve çalışmaya katılan çocukların öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerle ölçeğin güvenirlik ve geçerlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilir bir ölçüm aracı olup olmadığını değerlendirmek amacıyla Cronbach Alfa katsayıları ve madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca, puanlayıcıların zaman içindeki tutarlılığını incelemek için test-tekrar test yöntemi uygulanmış ve ölçekten alınan toplam puanlara dayanan alt %27 ve üst %27 gruplarının madde ortalama puanları arasındaki anlamlı fark elde edilmiştir. EÇDLÖ'nün iç

tutarlılık katsayısı ,99 olarak belirlenmiştir, bu da oldukça yüksek bir değer olarak görülmektedir. Ölçeğin kararlılığını ve zamana karşı değişmezliğini belirlemek için, üç hafta arayla test-tekrar test yöntemi uygulanmış ve iki uygulama arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı ,997 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, iki test arasında pozitif ve güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Genel olarak, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3.4. Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Çalışması

Araştırmada kullanılan “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)”, ve “Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği (EÇDLÖ)” toplam ve alt boyutları için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı kullanılarak güvenilirlikleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Kat Sayıları

Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Kat Sayıları	
	Cronbach Alfa
ÇODDÖ Toplam	,914
Davranış Düzenleme	,957
Sosyal Beceri	,540
EÇDLÖ Toplam	,973

Tablo 2 incelendiğinde Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)’nin toplam ve alt boyutlarına ilişkin elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları şu şekildedir: ÇODDÖ toplam= ,914; davranış düzenleme= ,957 ve sosyal beceri=,540’dır. Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği Cronbach Alfa iç tutarlılık sayısı ,973’dür. Ölçeklerde güvenilirliğin yeterli olarak değerlendirilmesi için Cronbach Alfa iç tutarlılık kat ,70 ve üzeri değere sahip olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2017). ÇODDÖ toplam ve davranış düzenleme alt boyutu incelendiğinde güvenilirlik kat sayısının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği Cronbach Alfa değeri incelendiğinde oldukça yüksek güvenirlige sahip olduğu görülmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplamak için öncelikle “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği” ve “Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği” kullanım izinleri alınmıştır. Araştırmada veri toplama araçlarının uygulanabileceği Ankara ili Altındağ, Keçiören ve Çankaya ilçelerinde yer alan Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı anasınıfı ve bağımsız anaokulları listesi elde edilmiştir. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu’ndan ve Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın uygulanması planlanan okullara gidilerek okul müdürleri ve öğretmenler ile görüşülmüş araştırmanın amacı ve araştırma süreci hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden okulların öğretmenlerine ölçekler verilmiştir. Ebeveynlere veli onam formları gönderilerek araştırmaya katılmaya gönüllü olan ebeveynlere dolduracakları ölçekler öğretmenler aracılığıyla ulaştırılıp yine öğretmenler tarafından toplanmıştır. Gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden ebeveynlerin çocuklarının öz düzenlemelerini belirlemek için öğretmenleri tarafından “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) ve Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği (EÇDLÖ) doldurulmuştur. Dağıtılan 500 ölçekten 402’si teslim alınmış, eksik doldurulan 5 veri çıkarılmıştır. Araştırma 397 veri ile yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada “Genel Bilgi Formu”, “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği” ve “Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği” kullanılarak elde edilen veriler uygun istatistik programa işlenmiş yanlış veri girişi olmaması adına veriler yeniden kontrol edilmiştir. Verilerin normallik varsayımını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine skewness ve kurtosis kullanılarak bakılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin alt boyut ve toplam puanların çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3

Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayısına İlişkin Sonuçlar

Değişken	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı
Çocuk Davranış Değerlendirme Toplam	-0,685	0,060
Davranış Düzenleme	-0,730	0,036
Sosyal Beceri	-0,921	0,760
Liderlik puanları	-0,385	-0,168

Tablo 3 incelendiğinde normallik değerlerinin -2 ile +2 arasında değiştiği görülmektedir. Normal dağılımdan uzaklaşmanın belirlenmesinde önemli kabul edilen çarpıklık katsayısının -2 ile +2 arasında değer alması durumunda normallik varsayımı kabul edilmektedir (George & Mallery, 2010). Sonuç olarak betimsel istatistiklere göre çocuk davranış değerlendirme toplam puanları, davranış düzenleme alt boyutu, sosyal beceri alt boyutu puanlarının ve liderlik puanlarının dağılımlarının normal olduğu söylenebilir.

Bir araştırmada, araştırma sorularının yanıtlanmasında doğru istatistiklerin seçimi oldukça önemlidir. Bu araştırma kapsamında, ilk araştırma sorusunda okul öncesi çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin dağılımı betimsel istatistikler, normallik testleri ve grafiksel yaklaşımlardan yararlanılarak incelenmiştir. İkinci, üçüncü ve dördüncü araştırma soruları için araştırmanın bağımsız değişkenlerine (demografik değişkenler) göre davranışsal öz düzenleme beceri puanlarının, davranış düzenleme boyutundan elde edilen puanların ve sosyal beceri boyutundan elde edilen puanların farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden *yaş* ve *cinsiyet* iki kategoriye sahiptir. Parametrik test varsayımlarının sağlandığı durumlar için bağımsız örneklem *t* testi, sağlanmadığı durumlar için ise parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Kategori sayısı ikiden fazla olan *doğum sırası*, *anne öğrenim durumu* ve *baba öğrenim durumu* değişkenleri için ise parametrik test varsayımlarının sağlandığı durumlarda tek yönlü varyans analizi, sağlanmadığı durumlarda ise parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Dördüncü araştırma sorusu için çocukların liderlik özellikleri betimsel istatistikler, normallik testleri ve grafiksel yaklaşımlardan yararlanılarak incelenmiştir. Beşinci araştırma sorusunda araştırmanın bağımsız değişkenlerine (demografik değişkenler) göre liderlik özelliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu araştırma sorusu için izlenen yol ikinci araştırma sorusu ile aynıdır. Bağımsız değişkenin kategori sayısının iki olduğu durumlarda parametrik test varsayımlarının sağlandığı durumlar için bağımsız örneklem *t* testi, sağlanmadığı durumlar için ise parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Kategori sayısı ikiden fazla olduğu durumlarda ise parametrik test varsayımlarının sağlandığı durumlarda tek yönlü varyans analizi, sağlanmadığı durumlarda parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Altıncı ve son araştırma sorusu kapsamında davranışsal öz düzenleme becerileri, davranış düzenleme ve sosyal beceri boyutlarına ilişkin puanlar ile liderlik özelliklerinin arasındaki ilişkinin belirlenmesinde

puan dağılımı normal olanlar için Pearson korelasyon analizi normal olmayanlar için ise Spearman Brown korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan davranışsal öz düzenleme becerisi ölçeğinin geneli ve boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4
Davranışsal Öz Düzenleme Becerisi Ölçeğinin Geneli ve Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	n	Minimum puan	Maksimum puan	$\bar{X}$	ss.	Medyan	Mod	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı
ÇODDÖ Toplam	397	29	85	67,14	12,43	69	85	-0,685	0,060
Davranış düzenleme	397	14	50	39,45	8,11	40	50	-0,730	0,036
Sosyal Beceriler	397	7	35	27,70	5,50	29	30	-0,921	0,760

Tablo 4’te verilen davranışsal öz düzenleme becerisi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde minimum alınan puanın 29 maksimum alınan puanın ise 85 olduğu görülmüştür. Davranışsal öz düzenleme becerisi puanlarına ilişkin merkezi eğilim ölçüleri incelendiğinde ortalama (67,14) ve medyan (69) değerlerinin birbirine yakın olduğu mod değerinin (85) ise göreceli olarak bu değerlere uzak olduğu görülmüştür. Normal dağılımdan uzaklaşmanın belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık katsayıları önemlidir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 aralığı dışında olması normal dağılımdan uzaklaşmanın önemli olduğuna işaret edecektir. Çarpıklık ve basıklık katsayısının normal dağılım aralığında olduğu belirlenmiştir.

Davranış düzenleme boyutuna ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde minimum 14 maksimum 50 puan alındığı görülmüştür. Davranışsal düzenleme boyutuna ilişkin merkezi eğilim ölçüleri incelendiğinde ise ortalama (39,45) ve medyan (40) değerlerinin birbirine yakın mod (50) değerinin ise göreceli olarak bu değerlere uzak olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde bu değerlerin normal dağılım aralığında olduğu görülmüştür.

Sosyal beceri boyutuna ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde minimum 7 maksimum 35 puan alındığı görülmüştür. Davranışsal düzenleme boyutuna ilişkin merkezi eğilim ölçüleri incelendiğinde ise ortalama (27,70) ve medyan (29) ve mod (30) değerlerinin birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Bu duruma ek olarak çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde bu değerlerin normal dağılım aralığında olduğu görülmüştür. Sonuç olarak betimsel istatistiklere göre davranışsal öz düzenleme beceri puanlarının, davranışsal düzenleme boyutu ve sosyal beceri boyutu puanlarının dağılımlarının normal olduğu söylenebilir.

Araştırmada kullanılan Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeğinin puanlarına ilişkin betimsel istatistikler tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5
Çocukların Liderlik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	n	Minimum puan	Maksimum puan	$\bar{X}$	s	Medyan	Mod	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı
Liderlik puanları	397	68	236	169,5	33,49	173	183	-0,385	-0,168

Tablo 5’te verilen liderlik puanlarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde minimum alınan puanın 68 maksimum alınan puanın ise 236 olduğu görülmüştür. Liderlik puanlarına ilişkin merkezi eğilim ölçüleri incelendiğinde ortalama (169,55) ve medyan (173) değerlerinin birbirine yakın olduğu mod değerinin (183) ise göreceli olarak bu değerlere uzak olduğu görülmüştür. Normal dağılımdan uzaklaşmanın belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık katsayıları önemlidir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 aralığı dışında olması normal dağılımdan uzaklaşmanın önemli olduğuna işaret etmektedir. Tablo 5’te görüldüğü üzere çarpıklık ve basıklık katsayısının normal dağılım aralığında olduğu belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak betimsel istatistiklere göre liderlik puan dağılımının normal olduğu söylenebilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal öz düzenleme becerileri ile liderlik özelliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın soruları için toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular tablo ve açıklamalarıyla birlikte yer almaktadır.

4.1. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmaya katılan çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği faktör ve toplam puanların yaşa göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6

Çocukların Yaşına Göre Davranışsal Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Yaş	n	Ortalama Sırası	U istatistiği	Z istatistiği	p	Etki büyüklüğü (r)
ÇODDÖ Toplam	48-60	169	178,20	17550,50	-3,111	0,002*	0,156
	61-66	228	214,42				
Davranış Düzenleme	48-60	169	180,99	16221,50	-2,696	0,007*	0,135
	61-66	228	212,35				
Sosyal Beceri	48-60	169	178,50	15801,50	-3,074	0,002*	0,154
	61-66	228	214,20				

*p≤,05

Tablo 6’da verilen Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, çocukların yaşlarına göre ÇODDÖ toplam puanı $U=17550,50$; $p \leq 0,05$, ÇODDÖ Davranış Düzenleme faktörü $U=16221,50$; $p \leq 0,05$ ve ÇODDÖ Sosyal Beceri faktörü $U=15801,50$; $p \leq 0,05$ arasında anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında 61-66 ay çocukların ortalamalarının 48-60 aylık çocukların ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle davranışsal öz düzenleme becerileri 61-66 ay grubundaki çocuklar lehinedir. Hesaplanan etki büyüklüklerinin 0,30’un altında olması nedeniyle düşük (Tomczak & Tomczak, 2014) etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocukların davranışsal öz düzenleme becerisi puanlarının yaş değişkenine ait sonuçlarına bakıldığında çocukların yaşları arttıkça davranışsal öz düzenleme becerilerinin de arttığı görülmektedir. Mevcut araştırma farklı araştırmalardan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir (Astarlar, 2019; Blair & Razza, 2007; Carlson & Wang, 2007; Çalış Toktanış, 2021; Denham, Warren-Khot, Bassett, Wyatt & Perna, 2012; Tuzcuoğlu, Efe Azkeskin, İlçi Küsmüş & Cengiz, 2019; Hong, 2012; Kurt, 2020; Sezgin & Demiriz, 2016; Karakurt, 2019). Ancak literatür de bu bulgulardan farklı olarak çocukların davranışsal öz düzenleme puanlarında yaşa göre anlamlı bir farkın görülmediği çalışmalarda mevcuttur (Bayındır, 2016; Özbey, 2018; Samar, 2019).

Mercan (2019), okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme beceri puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini vurgulayarak, bu farklılığın örneklemle ilgili olabileceğini belirtmiştir. Fındık Tanrıbuyurdu (2012), 5 yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerinin 4 yaş grubu çocuklara kıyasla daha yüksek olduğunu bulmuş ve bunun psikomotor becerilerde yaşa bağlı artıştan kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson (2007) ise okul öncesi dönem büyük yaş grubu çocukların, küçük yaş grubundakilere göre daha yüksek seviyede öz düzenleme becerisine sahip olduğunu tespit etmiştir. Erdem (2022) ise okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygu bilgisi, öz düzenleme ve öğrenme davranışları arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında; çocukların yaşları arttıkça dikkat/dürtü kontrolünde başarılarının arttığı ve aynı zamanda da öz düzenleme becerilerinin güçlendiği sonucuna varmıştır.

Çocukların yaşları arttıkça yaşantılar, sorumluluklar, dikkat, odaklanma, kurallara uyma, uyum sağlama gibi beceriler de artış yaşanabilmektedir. Gelişimin yaşla birlikte bir bütün olarak artması davranışsal öz düzenleme becerilerini etkilemektedir. Bunların yanı sıra mevcut araştırmaya dair bulguların araştırmalarla paralellik göstermesi davranışsal öz düzenleme becerisinin yaş ile birlikte arttığı düşüncesini desteklemektedir.

Çalışmaya katılan çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği faktör ve toplam puanların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7

Çocukların Cinsiyetine Göre Davranışsal Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Ortalama Sırası	U istatistiği	Z istatistiği	p	Etki Büyüklüğü (r)
ÇODDÖ Toplam	Kız	192	227,82	14147,00	-4,845	0,000*	0,243
	Erkek	205	172,01				
Davranış Düzenleme	Kız	192	228,75	13968,00	-5,005	0,000*	0,251
	Erkek	205	171,14				
Sosyal Beceri	Kız	192	220,38	15575,00	-3,604	0,000*	0,181
	Erkek	205	178,98				

*p≤,05

Tablo 7’de verilen Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, çocukların cinsiyetlerine göre ÇODDÖ toplam puanı $U=14147,00; p \leq ,05$, ÇODDÖ Davranış Düzenleme faktörü $U=13968,00; p \leq ,05$ ve ÇODDÖ Sosyal Beceri faktörü $U=15575,00; p \leq ,05$ arasında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılığı anlamlı ($p < 0,05$) bulunmuştur. Sıra ortalamaları incelendiğinde, kızların ortalama sıralarının erkeklerden yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle öz düzenleme becerileri arasındaki farklılık kızlar lehinedir. Hesaplanan etki büyüklüklerinin 0,30’un altında olması nedeniyle düşük etkiye (Tomczak & Tomczak, 2014) sahip olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ile cinsiyet değişkenine ait bulgulara bakıldığında kız çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin erkek çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinden yüksek olduğu görülmektedir. Mevcut araştırma farklı araştırmalardan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir (Aksoy & Tozduman Yaralı, 2017; Alım, 2024; Bassett, Denham, Wyatt & Warren-Khot, 2012; Denham vd., 2012; Demir, 2024; Gunzenhauser & Von Suchodoletz, 2015; Samar, 2019; Samar & Demiriz, 2024; Şamlı, 2019; Orhan Taşkoyan, 2020; Vardi, 2021). Ancak literatür incelendiğinde çocukların öz düzenleme becerileri puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı çalışmalarda mevcuttur (Guedes, Ferreira, Leal & Cadima, 2023; Fındık

Tanrıbuyurdu, 2012; Hong, 2012; Pazarbaşı, 2019; Arabacı & Kamaraj, 2023; Smith-Donald vd.,2007; Temiz, 2019; Ural, Gültekin Akduman, & Şepitci Sarıbaş, 2020).

Şepitci (2018), araştırmasında kız çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin erkek çocuklardan daha yüksek olmasının cinsiyete dayalı yetiştirme tutumlarından kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Huang, Geng ve Siraj (2023), okul öncesi dönem çocukların davranışsal, bilişsel ve duygusal öz düzenleme özelliklerini incelediği çalışmada çocukların davranış düzenleme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık Gösterdiği, kız çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin, erkek çocuklardan daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Vardi (2021), mevcut araştırma sonucuna paralel olarak kız çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğunu, bu farklılığın genetik faktörler, medya, anne baba tutumları, yetiştirilme tarzı, çocukların aldıkları rol model gibi faktörlerden kaynaklanabileceğini ifade etmiştir.

Araştırmanın bulguları davranışsal öz düzenleme becerisinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermesinin mizaç, aile tutumları, toplumdaki kız çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerilerini geliştiren roller, biyolojik faktörler, çocukların oynadığı oyunlar ve izlediği çizgi filmler gibi etmenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, kız çocuklarının dikkat, duygu ve davranış gelişiminin daha iyi olması bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Çalışmaya katılan çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği faktör ve toplam puanların doğum sırasına göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8

Çocukların Doğum Sırasına Göre Davranışsal Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Doğum Sırası	n	Ortalama sırası	H istatistiği	Sd.	ρ	Etki Büyüklüğü	Gruplar Arası Farklılık
ÇODDÖ Toplam	İlk çocuk	200	188,91	5,027	2	0,081	0,007	-
	Ortanca	56	191,32					
	Son çocuk	141	216,36					
Davranış Düzenleme	İlk çocuk	200	191,94	4,171	2	0,124	0,005	-
	Ortanca	56	187,14					
	Son çocuk	141	214,72					
Sosyal Beceri	İlk çocuk	200	186,81	5,649	2	0,059	0,009	-
	Ortanca	56	197,98					
	Son çocuk	141	216,70					

Tablo 8’de verilen Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, ÇODDÖ toplam, ÇODDÖ Davranış Düzenleme faktörü ve ÇODDÖ Sosyal Beceri faktörünün doğum sırasına ($p>0,05$) göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ortalama sıraların birbirine yakın olması bu sonucu açıklamaktadır. Etki büyüklüğü ise 0’a yakın elde edilmiştir. Bu durum çalışılan örneklem büyüklüğünün istatistiksel olarak anlamlı farklılığın belirlenmesinde yeterli olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri puanlarının doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Literatürde bu bulguya paralellik gösteren çalışmalar mevcuttur (Aydın, 2023; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Karakurt, 2019; Samar, 2019; Temiz, 2019). Şamlı (2019) tarafından yürütülen çalışmada, öz düzenleme becerisinin doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılığın tespit edilmediği görülmektedir. Ancak, genellikle son çocukların öz düzenleme becerilerinde bir düşüş olduğu gözlemlenmiştir. Bu düşüşün evdeki çocuk sayısının artmasıyla birlikte çocuğa gösterilen ilginin azalmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Şepitci (2018), tarafından yürütülen çalışmada da öz düzenleme becerilerinin doğum sırası değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Mevcut araştırmanın sonuçlarından farklı olarak okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri puanlarının doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır (Ertürk Kara & Gönen, 2015; Ertürk, 2013; Ural vd., 2020). Çalış Toktanış (2021), tarafından yürütülen çalışmada çocukların öz düzenleme becerisinin doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farkın olduğu ve bu farkın birinci sırada olan çocuğun lehine olduğu tespit edilmiştir. İleri'nin (2019) yaptığı araştırmada, çocukların öz düzenleme becerisinin doğum sırası değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu farkın, birinci sırada olan çocukların lehine olduğu belirlenmiştir. Geleneksel toplumlarda, çiftler genellikle bebeklerinin gelişimini desteklemek için büyük bir özveriyle çocuk bakımına odaklandığı ve ilk çocukların genellikle ailenin odak noktası olduğu göz önüne alındığında, bu durumun sebebi olarak bolluk içinde büyümelerinden kaynaklı öz düzenleme becerilerinin diğer kardeşlere göre daha yüksek olması düşünülmektedir.

Öz düzenleme becerisinin gelişiminde doğum sırasından ziyade, çevresel ve ilişkisel faktörler daha belirleyici bir rol oynayabilir. Kardeşler arasındaki iletişim, anne babanın çocuğa karşı sergilediği tutumlar ve toplumun çocuğa bakış açısı, bu becerilerin şekillenmesinde etken olduğu düşünülmektedir. Kardeşlerle iş birliği ve çatışma çözümü gibi sosyal deneyimler, öz düzenleme becerilerini desteklerken, demokratik ebeveyn tutumları çocuğa duygusal destek sunarak bu süreci güçlendirebilir. Ayrıca, kültürel ve toplumsal normlar, çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirme biçimini önemli ölçüde etkiler. Güvenli bir bağlanma ilişkisi ve psikolojik güvenlik sağlayan aile dinamikleri, bu becerilerin gelişimini en çok destekleyen unsurlar arasında olduğu düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği faktör ve toplam puanların anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9

Çocukların Anne Öğrenim Durumuna göre Davranışsal Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Annenin Öğrenim Durumu	n	Ortalama sırası	H istatistiği	Sd	p	Etki Büyüklüğü	Gruplar Arası Farklılık
ÇODDÖ Toplam	İlköğretim	57	193,46	13,257	2	0,001*	0,029	Lise-yükseköğretim
	Lise	145	173,82					
	Yükseköğretim	195	219,34					
Davranış Düzenleme	İlköğretim	57	193,99	11,864	2	0,003*	0,025	Lise-yükseköğretim
	Lise	145	175,14					
	Yükseköğretim	195	218,20					
Sosyal Beceri	İlköğretim	57	195,47	9,006	2	0,011*	0,018	Lise-yükseköğretim
	Lise	145	178,08					
	Yükseköğretim	195	215,59					

*p≤,05

Tablo 9’da verilen Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, çocukların ÇODDÖ toplam, ÇODDÖ Davranış Düzenleme faktörü ve ÇODDÖ Sosyal Beceri faktörünün anne öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık ($p<0,05$) gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar (ilköğretim, lise, yükseköğretim) arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla ikili karşılaştırma testi sonuçları incelenmiştir. İkili karşılaştırma testi sonucuna göre lise ve yükseköğretim grupları arasında anlamlı farklılık ($p<0,05$) elde edilmiştir. Bu farklılık yükseköğretim mezunu annelerin çocukları lehinedir.

Literatürde mevcut araştırmanın sonuçlarına paralel olarak okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerisi puanlarının anne öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu çalışmalar yer almaktadır (Ardila, Rosselli, Matute ve Guajardo, 2005; Aydın, 2023; Lenes, Gonzales, Størksen, & McClelland, 2020; Mercan, 2019; Samar, 2019; Sektnan, McClelland, Acock & Morrison, 2010; Ural vd., 2020). Weis, Trommsdorff, Muñoz ve González (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışma, öz düzenleme becerisi puanlarında anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymuştur. Vardi (2021), tarafından yürütülen çalışmada çocukların öz düzenleme becerisi puanlarında

anne öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, annelerin öğrenim durumları arttıkça öz düzenleme becerilerinde arttığını tespit edilmiştir. Bu durumun öğrenim düzeyi arttıkça bilinçli ebeveyn davranışlarının arttığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Temiz (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da çocukların öz düzenleme becerisinin anne öğrenim düzeyine göre attığı görülmektedir. Bu ilişkinin temel nedeni, annelerin öğrenim düzeyinin artmasıyla birlikte çocuklara sağlanan öğrenme olanaklarının da artmasından kaynaklanabilir.

Literatürde mevcut araştırmanın sonuçlarından farklı olarak okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri puanlarının anne öğrenim durumu göre anlamlı farklılığın olmadığını gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır (Aydın, 2018; Bayındır, 2016; Erdem, 2022; Hong, 2012; Özbey, 2018; Pazarbaşı, 2019; Tuzcuoğlu vd., 2019; Tutkun, Tezel Şahin & Işıktekiner, 2016). Özsoy Yanbak (2019) tarafından yürütülen çalışmada, çocukların öz düzenleme becerileri puanlarında anne öğrenim durumu göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar, anne öğrenim durumunun çocukların öz düzenleme becerilerini etkilemediği fikrini desteklemektedir. Bunun yerine, çocukların bireysel özelliklerinin ve dezavantajlı durumları en aza indirerek fırsat eşitliği sunulmasının önemli olduğu belirtilmektedir. Orhan Taşkoyan (2020) tarafından yürütülen çalışmada okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerilerinin anne öğrenim durumu göre anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Öz düzenleme becerisinin gelişimi anne öğrenim durumundan bağımsız olarak annenin çocukla geçirdiği kaliteli zaman ve annenin çocuk yetiştirme tutumunun etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulguları, çocukların öz düzenleme becerilerinin anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin, çocuklarıyla daha etkili iletişim kurma eğiliminde oldukları, öz düzenleme becerilerini destekleyici etkinlikler düzenledikleri ve çocuklarına daha zenginleştirici bir ortam sundukları gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrenim düzeyinin artmasıyla birlikte annelerin çocuk gelişimi konusunda daha bilinçli hale geldiklerini ve bu doğrultuda daha etkili ebeveynlik uygulamaları sergilediklerini göstermektedir. Özellikle, yüksek öğrenimli annelerin çocuklarıyla daha kaliteli zaman geçirmeleri ve çocuklarının ihtiyaçlarına daha duyarlı olmaları, çocukların bilişsel ve duygusal gelişimini desteklemektedir. Bu bulgular, annenin öğrenim düzeyinin sadece bireysel bilgi ve becerileri değil, aynı zamanda çocuğun öz düzenleme becerisinin gelişimine yönelik çevresel koşulları ve ebeveyn-çocuk etkileşimini de şekillendirdiği düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği faktör ve toplam puanların baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için varyans analizi yöntemi kullanılmıştır. Varyans analizi sonuçları tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Davranışsal Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Post-hoc farklılıkları	Etki büyüklüğü (η^2)
Gruplar arası	2292,194	2	1146,097				
Gruplar içi	58937,906	394	149,589	7,662	0,001*	Lise-Yükseköğretim ^a	0,037
Toplam	61230,101	396					

* $p < 0,05$; ^aFarklılığın lehine olduğu grup

Tablo 10’da verilen varyans analizi sonuçları incelendiğinde davranışsal öz düzenleme puanlarının baba öğrenim durumuna göre farklılığı [$F(2,394)=7,662$, $p=0,001$] istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar (ilköğretim, lise, yükseköğretim) arası olduğunun incelenmesi amacıyla yapılan post-hoc analizleri sonucunda lise ve yükseköğretim grubu arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle babası yükseköğretim mezunu olan çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri lise mezunu olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=0,037$) küçük olduğu görülmüştür (Tomczak & Tomczak, 2014).

Çalışmaya katılan çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği faktör puanların baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11

Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Davranış Düzenleme ve Sosyal Beceri Ölçeğine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Baba Öğrenim Durumu	n	Ortalama sırası	H istatistiği	Sd.	ρ	Etki Büyüklüğü	Gruplar Arası Farklılık
Davranış Düzenleme	İlköğretim	57	183,38	12,969	2	0,002*	0,027	Lise-yükseköğretim
	Lise	145	173,70					
	Yükseköğretim	195	217,85					
Sosyal Beceri	İlköğretim	57	191,04	6,211	2	0,045*	0,010	Lise-yükseköğretim
	Lise	145	180,59					
	Yükseköğretim	195	211,81					

* $p \leq 0,05$

Tablo 11’de verilen Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, çocukların davranış düzenleme ve sosyal beceri boyutuna ilişkin puanların baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık ($p < 0,05$) gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar (ilköğretim, lise, yükseköğretim) arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla ikili karşılaştırma testi sonuçları incelenmiştir. İkili karşılaştırma testi sonucuna göre lise ve yükseköğretim grupları arasında anlamlı farklılık ($p < 0,05$) elde edilmiştir. Bu farklılık yükseköğretim mezunu babaların çocuklarının lehinedir. Hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2 = 0,027$ ve $\eta^2 = 0,010$) küçük (Tomczak & Tomczak, 2014) olduğu görülmüştür.

Tablo 10 ve tablo 11’deki bulgulara dayanarak, baba öğrenim durumunun çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinde belirgin bir etkisinin olduğu ve bu etkinin artan baba öğrenim durumu ile ilişkilendirildiği söylenebilir. Literatür incelendiğinde mevcut araştırmanın bulguları daha önce yapılan çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir (Çalış Toktanış, 2021; Şamlı, 2019; Ural vd., 2020; Özbey, 2018; Samar & Demiriz, 2024; Samar, 2019; Temiz, 2019; Wanless, McClelland, Tominey & Acock, 2011). Mercan (2019) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri puanlarında baba öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu ilişkinin babaların artan öğrenim düzeyleriyle doğrudan ilişkili olduğu ve bu durumun çocuk gelişimi ve bakımına daha fazla katılım göstermelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Karakurt (2019) tarafından yürütülen çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Baba öğrenim düzeyinin artmasıyla çocuğun öz düzenleme becerisinin de arttığı gözlemlenmiştir. Bu durum, babaların daha etkili bir dil kullanmaları ve bu sayede etkili

iletişim becerileriyle çocukların zihinsel araçlarının gelişmesine destek olmalarından kaynaklanmaktadır.

Öz düzenleme ve alt boyutlarına yönelik yapılan bazı çalışmalarda, çocukların öz düzenleme becerilerinin baba öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Atmaca, Gültekin Akduman & Şepitci Sarıbaş; 2019; Öztapak, 2017; Størksen, Ellingsen, Wanless & McClelland, 2015; Tuzcuoğlu vd., 2019). Demir (2024) tarafından yürütölen çalışmada benzer bulgular elde edilmiştir. Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi, baba öğrenim durumundan bağımsız olarak, babaların bilinçli olmaları ve kişisel gelişimlerine önem vermelerinin daha belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Aydın (2018) tarafından yürütölen çalışmada ise okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri puanlarında baba öğrenim durumu göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Bunun öğrenim durumunun anne baba tutumlarına yansımamış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Mevcut araştırma bulguları, öz düzenleme becerileri ile baba öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Babanın öğrenim durumu arttıkça çocuğa karşı gösterdiği ilgi, rol model olduğu olumlu davranışlar, çocuğa verdiği motivasyon, çocuğa hazırladığı destekleyici ortam, çocukla etkili iletişimi de beraberinde artmaktadır. Bu durum çocuğun davranışsal öz düzenleme becerisi üzerinde oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

4.2.Çocukların Liderlik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Yaşa göre çocukların liderlik özellikleri arasındaki farklılıkların incelenmesi için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Çocukların Yaşına Göre Liderlik Özellikleri Ölçeğine İlişkin T Testi Sonuçları

Değişken	Kategoriler	n	Ortalama	ss.	t	Sd.	p	Cohen d
Yaş	48-60 ay	169	166,05	33,26	-1,801	395	0,072	-0,183
	61-66 ay	228	172,15	33,50				

Tablo 12’de verilen t testi sonucu incelendiğinde; çocukların liderlik puanlarının çocuğun yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği [$t(395)=-1.801$, $p=.072$] görölmüştür. Ortalamalar incelendiğinde 48-60 ay çocuklar (166,50) ile 61-66 ay çocukların

(172,15) liderlik puan ortalamaları arasındaki farklılığın oldukça düşük olduğu görülmüştür. Ortalamalar arası farklılığın az olması *t* testi sonucunu desteklemektedir.

Mevcut araştırmanın bulgularına bakıldığında erken çocukluk dönemi liderlik özelliği puanlarında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumun araştırma grubundaki çocukların yaş gruplarının birbirine çok yakın olmasından ve okul öncesi eğitim kurumlarına kendi yaş grupları ile aynı sınıfta sosyalleşerek devam etmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Horn (1977) tarafından yürütülen çalışmada erken çocukluk dönemi liderlik özelliğinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farkın görülmediği tespit edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde erken çocukluk dönemi liderlik özelliğinin yaş değişkeni göre anlamlı farklılığın olduğu çalışmalar çoğunluktadır. Denli (2022) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, 4-6 yaş arasındaki çocukların liderlik özelliklerinin yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Özellikle, 6 yaş grubundaki çocukların liderlik özelliklerinin, 4-5 yaş grubundaki çocuklardan belirgin bir şekilde yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Çocukların yaşlarının ilerlemesiyle birlikte sosyal çevrelerinin genişlemesi, sosyal ve bilişsel becerilerinin artması, liderlik özelliklerinin zamanla gelişmesine katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Duran (2019) tarafından yürütülen çalışmada liderlik özelliklerinin çocukların yaşlarına göre anlamlı bir farklılığın olduğu, bu farklılığın büyük yaş grubu (60-66 ay) çocukların lehine olduğu görülmektedir. Bu durum çocukların yaşlarının artmasıyla daha fazla sosyal beceri kazanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kaplan Sayı, Ataman ve Vatanartıran (2022) tarafından yürütülen çalışma da liderlik özelliklerinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği, yaş arttıkça daha fazla deneyim sahibi olmasıyla liderlik özelliklerinin de arttığı düşünülmektedir. Murphy ve Johnson (2011) tarafından yürütülen çalışma da liderlik özelliklerinin yaşla birlikte farklılaştığı, yaşı büyük olan çocukların yaşı küçük olan çocuklara göre daha yüksek düzeyde liderlik özelliklerine sahip olduğu görülmektedir. Bohlin (2000) tarafından yürütülen çalışma da ise yaşı büyük olan çocukların daha yüksek düzeyde liderlik becerileri sergilediği tespit edilmiştir.

Cinsiyete göre çocukların liderlik özellikleri arasındaki farklılıkların incelenmesi için bağımsız örneklem *t* testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

Çocukların Cinsiyetine Göre Liderlik Özellikleri Ölçeğine İlişkin T Testi Sonuçları

Değişken	Kategoriler	n	Ortalama	ss.	t	Sd.	p	Cohen d
Cinsiyet	Kız	192	176,23	30,33	3,931	392,43	0,000*	0,393
	Erkek	205	163,30	35,13				

*p≤,05

Tablo 13’de verilen *t* testi sonucu incelendiğinde liderlik puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı [$t(392.43)=3.931$, $p=.000$] farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kız çocukların ($\bar{X}=176,23$) liderlik özelliklerinin erkek çocuklardan ($\bar{X}=163,30$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocuğun cinsiyetine göre liderlik özelliklerinin farklılığının belirlemesindeki etki büyüklüğü Cohen’in *d* katsayısına göre hesaplanmış ve ($d=0,393$) düşük düzeyde (Cohen, 1988) etki bulunmuştur.

Mevcut araştırmanın bulguları erken çocukluk dönemi liderlik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğunu göstermektedir. Literatür de bu bulgularla paralellik gösteren çalışmalar mevcuttur (Bohlin, 2000; Duran, 2019; Gün, 2023; Hardy, Hunt & Lehr, 1978; Mawson, 2011; Ro & Moon, 2012). Mawson (2010) tarafından yürütülen çalışma da erken çocukluk dönemi liderlik özelliğinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Her iki cinsiyette de işbirlikçi oyun için liderin gerekli olduğu tespit edilmiştir. Kızlar genellikle yönetici konumunda iken erkekler daha baskın liderlik tarzını benimsedikleri saptanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde erken çocukluk dönemi liderlik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın görülmediği çalışmalara rastlanılmaktadır (Denli, 2022; Duran, 2014; Duran & Ramazan, 2021; Gündüz & Duran, 2016; Harrison, Rawls ve Rawls, 1971; Parten, 1933; Polat & Özbek Ayaz, 2021; Sezgin, 2024; Trawick-Smith, 1992). Alım (2024) tarafından yürütülen çalışma da liderlik özelliklerinin cinsiyet ile anlamlı bir farklılaşma göstermediği saptanmıştır. Bu durumun çalışmanın yapıldığı bölgenin sosyoekonomik düzeyinin düşük olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma bulguları, kız çocuklarının liderlik özelliklerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, toplumsal cinsiyet rollerinin kız çocukları üzerinde sosyal beceriler ve empati geliştirme yönünde oluşturduğu baskıyla ilişkilendirilebilir. Toplumda, kız çocuklarına daha küçük yaşlardan itibaren duygusal zeka,

iş birliği ve sorumluluk alma gibi sosyal rolleri benimsemeleri için verilen mesajlar, bu becerilerin gelişimini destekleyen bir zemin oluşturabilir. Ayrıca, kız çocuklarının daha yüksek sosyal beklentilerle büyütülmesi, liderlik becerilerini geliştirme fırsatlarını artırırken, erkek çocukların liderlik özelliklerini ifade etme biçimleri genellikle daha farklı sosyal dinamiklere dayanabilir. Bunun yanı sıra, eğitim ve kültürel faktörler de kız çocuklarının liderlik özelliklerini destekleyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Eğitim sisteminde kız çocuklarının empati, problem çözme ve takım çalışması gibi liderlikle ilişkilendirilebilecek becerilere yönelik teşvik edilmesi, bu özelliklerin gelişimini olumlu yönde etkileyebilir. Özellikle, ailelerin ve öğretmenlerin kız çocuklarını akademik başarı ve sosyal sorumluluk alanlarında daha fazla desteklemesi, bu becerilerin güçlenmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan çocukların liderlik puanların doğum sırasına göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 14’te gösterilmektedir.

Tablo 14
Çocukların Doğum Sırasına Göre Liderlik Özellikleri Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Etki büyüklüğü (η^2)
Doğum sırası	Gruplar arası	3448,423	2	1724,211			
	Gruplar içi	440745,663	394	1118,644	1,541	0,215	0,008
	Toplam	444194,086	396				

Tablo 14’te verilen varyans analizi sonuçları incelendiğinde liderlik puanlarının doğum sırasına göre anlamlı farklılık [$F(2,394)=1,541$, $p=0,215$] göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak ilk, orta ya da sonuncu çocuk olmanın liderlik özelliği üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Doğum sırası değişkeninin erken çocukluk dönemi liderlik özelliklerinin gelişiminde etkili olmadığı görülmektedir. Duran (2019) tarafından yürütülen çalışmanın bulguları mevcut araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Liderlik özelliklerinin doğum sırası değişkenine göre farklılaşmaması ailenin çocuğa karşı tutumu, kardeşler arasındaki ilişkiler, çocuğun aile içindeki konumu gibi farklı nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bohlin (2000) tarafından yapılan çalışmada ise prososyal liderlik özelliklerinin doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma bulgularının aksine doğum sırası değişkeninin erken çocukluk dönemi liderlik özelliğini etkilediğini tespit eden çalışmalar da bulunmaktadır. Hardy, Hunt & Lehr (1978) tarafından yürütülen çalışma da doğum sırasının kız çocukların erken çocukluk dönemi liderlik özelliklerini etkilediği ancak erkek çocukların erken çocukluk dönemi liderlik özelliklerini etkilemediği tespit edilmiştir. Denli (2022) çocukların yaratıcılık özelliği ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada liderlik özelliklerinin çocuğun doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Chemers (1970), liderlik özelliklerinin çocukların doğum sırasına göre farklılığını incelemeyi amaçladığı çalışmada ilk doğan çocukların görev odaklı liderler olmaya eğilimli oldukları, sonradan doğan çocukların ise ilişki ve sosyal açıdan odaklanmış liderler olabileceği görülmektedir. Morgan (2022) tarafından yürütülen çalışmada ise ilk doğan kardeşlerin sonradan doğan kardeşlere göre daha lider olduğu tespit edilmiştir.

Liderlik özellikleri, birçok farklı etmenin etkisi altında olduğundan, doğum sırasının bu özellikler üzerinde belirleyici bir rol oynamadığı görülmektedir. Liderlik özellikleri, bireysel deneyimler, eğitim, kişilik ve çevresel faktörler gibi çeşitli etkenlerin birleşimiyle şekillenmektedir. Dolayısıyla doğum sırasının tek başına liderlik özelliklerini belirleme konusunda yetersiz kalabileceği düşünülmektedir. Ayrıca kültürel farklılıkların da bu ilişkinin incelenmesinde önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan çocukların liderlik puanların anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 15'te gösterilmektedir.

Tablo 15

Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Liderlik Özellikleri Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Post-hoc farklılıkları	Etki büyüklüğü (η^2)
Anne öğrenim durumu	Gruplar arası	11775,56	2	5887,78	5,36 5	0,005*	Lise-Yükseköğretim ^a	0,027
	Gruplar içi	432418,53	394	1097,51				
	Toplam	444194,09	396					

*p<.05; ^aFarklılığın lehine olduğu grup

Tablo 15’te verilen varyans analizi sonuçları incelendiğinde liderlik puanlarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık [$F(2,394)=5,365$, $p=0,005$] gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Farklılığın hangi gruplar (ilköğretim, lise, yükseköğretim) arası olduğunun incelenmesi amacıyla yapılan post-hoc analizleri sonucunda lise ve yükseköğretim grubu arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle annesi yükseköğretim mezunu olan çocukların liderlik özellikleri, lise mezunu olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 =0,027$) düşük düzeyde elde edilmiştir (Tomczak & Tomczak, 2014).

Mevcut araştırmanın bulguları erken çocukluk dönemi liderlik özelliğinin anne öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Polat & Özbek Ayaz (2021) tarafından yapılan araştırma da liderlik özelliklerinin annenin öğrenim durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Annesi üniversite mezunu olan çocukların liderlik puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duran (2019) yaptığı çalışmada anne öğrenim durumunun liderlik puanı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Kaplan Sayı vd., (2021), tarafından yürütülen çalışma da diğer çalışmalardan farklı olarak annesi lise mezunu olanların liderlik özellikleri; ilkokul, üniversite ve lisansüstü olanlardan daha yüksek; annesi ilkokul mezunu olanların liderlik özellikleri ise annesi lisansüstü mezunu olanlardan daha yüksek bulunmuştur. Bunun ortaokul ve lise mezunu annelerin daha az kontrolcü davranmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Gün (2023) ve Cansoy, Türkoğlu ve Parlar (2016) tarafından yürütülen çalışmada ise mevcut araştırma bulgularının aksine çocukların liderlik özellikleri puanlarının anne öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Annelerin öğrenim düzeyleri arttıkça, çocuklarına sundukları zengin uyarıcı çevre ve gelişimsel farkındalık düzeylerinin de artması, liderlik özelliklerinin desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimli ebeveynler, çocuklarının problem çözme, karar verme ve sorumluluk alma gibi liderlikle ilişkilendirilen becerilerini daha etkili şekilde destekleyebilirler. Bununla birlikte, farklı araştırmalar arasında görülen bulgu farklılıkları, liderlik özelliklerinin yalnızca anne öğrenim durumu ile değil, aynı zamanda ebeveynlik tutumları, sosyoekonomik faktörler ve kültürel değerler gibi çeşitli dinamiklerle şekillendiği düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan çocukların liderlik puanların baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 16’da gösterilmektedir.

Tablo 16

Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Liderlik Özellikleri Ölçeğine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	Kategoriler	n	Ortalama sırası	H istatistiği	Sd.	ρ	Etki Büyüklüğü η^2	Gruplar arası farklılıklar
Baba öğrenim durumu	İlköğretim	57	172,84	16,039	2	0,041*	0,041	Lise-yükseköğretim ^a
	Lise	125	174,44					İlköğretim-yükseköğretim ^a
	Yükseköğretim	215	220,21					

* $p < 0,05$

Tablo 16’da verilen Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, çocukların liderlik puanlarının baba öğrenim durumuna göre ($p < 0,05$) anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar (ilköğretim, lise, yükseköğretim) lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla ikili karşılaştırma testi sonuçları incelenmiştir. İkili karşılaştırma testi sonucuna göre lise ve yükseköğretim ile ilköğretim ve yükseköğretim grupları arasında anlamlı farklılık ($p < 0,05$) elde edilmiştir. Bu farklılık yükseköğretim mezunu babaların çocukları lehinedir. Hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2 = 0,041$) küçük (Tomczak & Tomczak, 2014) olduğu görülmüştür.

Baba öğrenim durumu değişkeninin erken çocukluk dönemi liderlik özellikleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Polat & Özbek Ayaz (2021) tarafından yürütülen çalışmada liderlik özelliklerinin baba öğrenim durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Babası üniversite mezunu olan çocukların liderlik özelliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Duran (2019) tarafından yürütülen çalışmada liderlik özelliklerinin baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumun babası üniversite mezunu çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde mevcut araştırma sonuçlarının aksine liderlik özelliklerinin baba öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı çalışmaların olduğu görülmektedir. Gün (2023) ve Cansoy, Türkoğlu ve Parlar (2016) tarafından yürütülen çalışmalarda liderlik özelliklerinin baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Babanın öğrenim düzeyi arttıkça, çocuğun liderlik özelliklerinin gelişmesindeki artışın temel sebebi, babanın çocuklarına rol model olması ve rehberlik etmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca eğitimli bir baba, genellikle aile içindeki otorite ve rehberlik rolünü daha etkin bir şekilde yerine getirebilir, bu da çocuğun liderlik özelliklerini geliştirmesine katkıda

bulunabilir. Bu durumda babanın Öğrenim durumu, çocuğun genel gelişiminde önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir.

4.3. Çocukların Davranışsal Öz Düzenleme Becerileri ile Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Okul öncesi çocukların davranışsal öz düzenleme beceri puanları, davranış düzenleme puanları, sosyal beceri puanları ile liderlik puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde korelasyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Davranışsal öz düzenleme beceri puanları ve liderlik puanlarının eşit aralık ölçeği düzeyinde olması (Field, 2018), davranışsal öz düzenleme becerilerine ilişkin puanların ve liderlik puanlarına ilişkin yapılan incelemeler sonucunda normal dağıldığının belirlenmesi sonucunda Pearson korelasyon analizi tekniğinin kullanılması uygun görülmüştür. Bu durumun aksine davranış düzenleme boyutuna ve sosyal beceri boyutuna ilişkin puanların normal dağılım göstermemesi sonucunda liderlik puanları ve öz düzenleme beceri puanları ile arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Spearman Brown korelasyon analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Korelasyon analizi sonuçların Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Çocukların Davranışsal Öz Düzenleme Becerisi Puanları ile Liderlik Puanları Arasındaki İlişki

Değişkenler	$\bar{X}$	ss.	1. Davranışsal öz düzenleme becerisi puanları	2. Liderlik puanları	3. Davranış düzenleme boyutu puanları
1. Davranışsal öz düzenleme becerisi puanları	67,14	12,43	-		
2. Liderlik puanları	169,55	33,49	0,714**	-	
3. Davranış düzenleme boyutu puanları	39,45	8,11	0,946**	0,715**	-
4. Sosyal beceri boyutu puanları	27,67	5,50	0,874**	0,538**	0,685**

**p<.001

Tablo 17’de verilen korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde değişkenler ilişkilerin tamamı anlamlı bulunmuştur. Değişkenler arası ilişkiler incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Davranışsal öz düzenleme becerisi puanları ile liderlik puanları arasındaki ilişkinin ($r=0,714$) yüksek (Hinkle Wiersma & Jurs, 2003) ve pozitif yönde olduğu görülmüştür. Korelasyon katsayısının kendisi açıklanan varyans oranını vermektedir. Buradan yola çıkarak çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin %71’inin ($r=0,714$) liderlik özellikleri ile açıklandığı söylenebilir. Aynı şekilde çocukların liderlik özelliklerinin %71’inin de davranışsal öz düzenleme becerileri ile açıklandığı söylenebilir. Aynı zamanda korelasyon katsayısının karesi etki büyüklüğünü vermektedir. İlişkinin belirlenmesinde etki büyüklüğünün ($R^2=0.51$) büyük (Cohen, 1988) olduğu söylenebilir.

Davranışsal öz düzenleme becerisi puanları ile ölçeğin boyutlarından biri olan davranış düzenleme boyutu arasındaki ilişkinin ($r=0,946$) oldukça yüksek (Hinkle vd., 2003) olduğu görülmüştür. Davranışsal öz düzenleme becerilerinin yaklaşık %95’inin davranış düzenleme ile açıklandığı söylenebilir. Aynı şekilde çocukların davranış düzenleme puanlarının %95’nin de davranışsal öz düzenleme becerileri ile açıklandığı söylenebilir. İlişkinin belirlenmesinde etki büyüklüğünün ($R^2=0,89$) büyük (Cohen, 1988) olduğu söylenebilir.

Davranışsal öz düzenleme becerisi puanları ile ölçeğin boyutlarından biri olan sosyal beceri boyutu arasındaki ilişkinin ($r=0,874$) yüksek olduğu görülmüştür. Davranışsal öz düzenleme becerilerinin %87’sinin sosyal beceri boyutu ile açıklandığı söylenebilir. Aynı şekilde çocukların sosyal beceri puanlarının %87’sinin de davranışsal öz düzenleme becerileri ile açıklandığı söylenebilir. İlişkinin belirlenmesinde etki büyüklüğünün ($R^2=0,76$) büyük (Cohen, 1988) olduğu söylenebilir.

Davranışsal öz düzenleme becerisi ölçeğine ilişkin boyutlar arası ilişkiler de hesaplanmıştır. Bu boyutlardan davranış düzenleme boyutu ile sosyal beceri boyutu arasındaki ilişkinin ($r=0,685$) orta düzeyde (Hinkle vd., 2003) olduğu görülmüştür. Davranış düzenleme boyutuna ilişkin puanların %69’nun sosyal beceri boyutu ile açıklandığı söylenebilir. Aynı şekilde çocukların sosyal beceri boyutuna ilişkin puanların da %69’nun da davranış düzenleme boyutu ile açıklandığı söylenebilir. İlişkinin belirlenmesinde etki büyüklüğünün ($R^2=0,47$) küçük (Cohen, 1988) olduğu söylenebilir.

Liderlik puanları ile ölçeğin boyutlarından biri olan sosyal beceri boyutu arasındaki ilişkinin ($r=0,538$) orta düzeyde (Hinkle vd., 2003) olduğu görülmüştür. Çocukların liderlik

özelliklerinin %54'ünün sosyal beceri boyutu ile açıklandığı söylenebilir. Aynı şekilde çocukların sosyal beceri puanlarının %54'nün de liderlik özellikleri ile açıklandığı söylenebilir. İlişkinin belirlenmesinde etki büyüklüğünün ($R^2=0,29$) küçük (Cohen,1988) olduğu söylenebilir.

Liderlik puanları ile ölçeğin boyutlarından biri olan davranış düzenleme boyutu arasındaki ilişkinin ($r=0,715$) yüksek (Hinkle vd., 2003) olduğu görülmüştür. Çocukların liderlik özelliklerinin %71'nin davranış düzenleme ile açıklandığı söylenebilir. Aynı şekilde çocukların davranış düzenleme puanlarının %71'nin liderlik özellikleri ile açıklandığı söylenebilir. İlişkinin belirlenmesinde etki büyüklüğünün ($R^2=0,51$) büyük (Cohen,1988) olduğu söylenebilir.

Alım (2024) okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerileri ile liderlik gelişimleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma da öz düzenleme ve alt boyutları ile liderlik arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Öz düzenleme ve alt boyutu olan engelleyici kontrol ile liderlik gelişimi arasında daha yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ro & Moon (2012) annenin ebeveynlik tutumu, çocuğun öz düzenleme becerisi ve liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma da öz düzenleme becerisi yüksek çocukların liderlik özelliklerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Özkan Kunduracı & Yaralı Tozduman (2022) okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme, duygu ifade etme ve liderlik becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada öz düzenleme becerisi ve liderlik özellikleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, öz düzenleme becerisi yüksek çocukların liderlik özelliklerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dirlik (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının liderlik özellikleri ile sosyal becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, çocukların liderlik özelliklerinin artmasıyla birlikte sosyal becerilerinin de geliştiğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, alan yazındaki benzer çalışmalarla uyumlu olup, davranışsal öz düzenleme becerilerinin bir alt boyutu olan sosyal becerilerin, liderlik özelliklerini etkileyen önemli bir faktör olduğunu desteklemektedir.

Araştırma bulguları, öz düzenleme becerilerinin erken çocukluk dönemi liderlik özellikleri ile pozitif bir korelasyon içerisinde olduğunu ortaya koymuştur. Öz düzenleme becerileri yüksek olan bireylerin, grup içi iletişim, sorumluluk alma ve problem çözme gibi liderlik boyutlarında daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu durumun temel nedenlerinden biri, öz düzenlemenin bireylerin sosyal etkileşimlerdeki etkinliğini artırmasıdır. Öz düzenleme becerileri güçlü olan çocuklar, sosyal uyum ve sorumluluk alma süreçlerini daha başarılı bir

şekilde yöneterek liderlik potansiyellerini güçlendirmektedirler. Ayrıca, öz düzenleme, bireylerin güçlü yönlerinin farkındalığını artırarak, stres yönetimi ve duygusal kontrol becerilerini geliştirmekte ve böylece liderlik özelliklerinin gelişimine önemli katkılar sağladığı söylenebilir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırma, 48-66 aylık çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ile liderlik özelliklerini bazı değişkenlere göre incelenmesi ve davranışsal öz düzenleme becerileri ile liderlik özellikleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemek amacıyla Ankara ilinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 48-66 aylık 397 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırmada çocuklara ve ailelerine ilişkin bilgileri değerlendirmek için “Genel Bilgi Formu”, çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerini değerlendirmek için “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği” ve çocukların liderlik özelliklerini belirlemek için “Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. Çalışmaya ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

5.1.2. Çocukların Davranışsal Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri incelenmiştir. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) tamamına ve alt boyutlarına ilişkin çocukların davranışsal öz düzenleme puanlarının dağılımlarının normal olduğu görülmektedir.

Çocukların yaşlarına göre ÇODDÖ toplam puanı ve alt boyut puanlarına ilişkin davranışsal öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Çocukların yaşları arttıkça davranışsal öz düzenleme becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların cinsiyetlerine göre ÇODDÖ toplam puanı ve alt boyut puanlarına ilişkin davranışsal öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın kız çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır

Araştırmaya katılan çocukların doğum sırasına göre ÇODDÖ toplam puanı ve alt boyut puanlarına ilişkin davranışsal öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların anne öğrenim durumuna göre ÇODDÖ toplam puanı ve alt boyutu puanlarına ilişkin davranışsal öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Anne öğrenim durumu arttıkça çocukların davranışsal öz düzenlemelerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların baba öğrenim durumuna göre ÇODDÖ toplam puanı ve alt boyutu puanlarına ilişkin davranışsal öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Baba öğrenim durumu arttıkça çocukların davranışsal öz düzenlemelerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Çocukların Liderlik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan çocukların liderlik özellikleri incelenmiştir. Liderlik özelliklerine ilişkin çocukların liderlik özellikleri puanlarının dağılımlarının normal olduğu görülmektedir.

Çocukların yaşlarına göre EÇDLÖ toplam puanına ilişkin liderlik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların cinsiyetlerine göre EÇDLÖ toplam puanına ilişkin liderlik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın kız çocukların liderlik özelliklerinin daha yüksek olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır

Çocukların doğum sırasına göre EÇDLÖ toplam puanına ilişkin liderlik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların anne öğrenim durumuna göre EÇDLÖ toplam puanına ilişkin liderlik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu, Anne öğrenim durumu arttıkça çocukların liderlik özelliklerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların baba öğrenim durumuna göre EÇDLÖ toplam puanına ilişkin liderlik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu, baba öğrenim durumu arttıkça çocukların liderlik özelliklerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.4. Çocukların Davranışsal Öz Düzenleme Becerileri ile Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

Davranışsal öz düzenleme becerisi puanları ile liderlik puanları arasındaki ilişkinin yüksek ve pozitif yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Davranışsal öz düzenleme becerisi puanları ile ölçeğin boyutlarından biri olan davranış düzenleme boyutu arasındaki ilişkinin oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Davranış düzenleme alt boyutlardan olan davranış düzenleme ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Liderlik puanları ile ölçeğin boyutlarından biri olan sosyal beceri boyutu arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Liderlik puanları ile ölçeğin boyutlarından biri olan davranış düzenleme boyutu arasındaki ilişkinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

- Araştırmada kız çocukların erkek çocuklara göre davranışsal öz düzenleme becerileri ve liderlik özelliklerinin daha iyi olması bulgusuna dayanarak erkek çocuklarının bu becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin rol model olması, sınıf içi uygulamalara yer vermesi önerilmektedir.
- Araştırmada davranışsal öz düzenleme becerileri ve liderlik özelliklerinin doğum sırası değişkenine göre farklılaşma olmaması bulgusuna dayanarak Ailenin sosyoekonomik durumu ve ailenin büyüklüğü gibi diğer faktörlerin, doğum sırasının etkisini değiştirebileceği düşünülerek, bu değişkenlerin etkileri analiz edilebilir.
- Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında ve ilkokul, ortaokul, lise bünyesindeki anasınıflarındaki çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar özel anaokullarında eğitim gören çocuklar üzerinde de yapılabilir ve elde edilen sonuçlar mevcut araştırma bulgularıyla karşılaştırılabilir.

- Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve liderlik özellikleri, öğretmenlerin gözlemlerine dayalı veri toplama araçlarıyla incelenmiştir. Çalışmanın kapsamını genişletmek ve çok yönlü bir değerlendirme yapmak adına, ebeveyn görüşleri alınarak ve çocuklarla doğrudan uygulamaya yönelik çalışmalar yapılarak veri zenginleştirilebilir.
- Bu araştırma okul öncesi eğitimi alan çocuklarla yapılmıştır. Bu çalışma okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocuklarla yapılabilir.
- Aileler ve öğretmenler için hem teorik hem de uygulamalı kaynaklar oluşturulabilir.
- Eğitimciler için davranışsal öz düzenleme ve liderlik becerilerini kapsayan hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Öz düzenleme becerisi ile ilgili eğitim programı hazırlanıp liderlik üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Ailelerin eğitim düzeyinin, çocukların davranışsal öz düzenleme ve liderlik becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak ülkemizde yükseköğretim erişiminin artırılması ve yaygınlaştırılması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Adagideli, F.H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, A. B., & Tozduman Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Aktan, E., Ağca, H., & Çakmak, V. (2014). Liderlik ve çağdaş boyutları. G. Altıok & R. Yılmaz (Ed.), *Liderliğe yönelik bilimsel yaklaşımlar içinde* (s. 57-81). İstanbul: Derin.
- Alım, H. N. (2024). *Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerileri ile liderlik gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Arabacı, F., & Kamaraj, I. (2023). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 ay arası çocukların öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 57(57), 242-259.
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., & Guajardo, S. (2005). The influence of the parents' educational level on the development of executive functions. *Developmental Neuropsychology*, 28(1), 539-560.
- Astarlar, F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin izlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Ataman, S., & Vatan Artıran, S. (2022). Özel yetenekli olan ve özel yetenek tanısı almamış öğrencilerin liderlik potansiyelinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 1877-1900.
- Atmaca, R.N., Gültekin Akduman, G. & Şepitci Sarıbaş, M. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin annelerinin empati becerileri ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(77), 419-436.
- Aydın, D. (2023). *Okul öncesi dönem çocukların annelerinin ebeveyn tutumları ile çocuklarının benlik algısı ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Aydın, F. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekâlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. (2022). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi.
- Aydın, M. S., & Karakelle, S. (2016). 3-4 yaş çocuklarında zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin yardım davranışları üzerindeki etkisi. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 4(8), 205-226.
- Aysel, L. (2006). *Liderlik ve duygusal zekâ*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Baddeley, A. D. (2007). *Working memory, thought, and action* (Vol. 8). Oxford: Oxford University.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy, implications*. New Jersey: The State University of New Jersey.
- Barthold, K. (2014). *The emergence of leadership in children: the role of play, athletics, and school*. CMC Senior Theses, Claremont McKenna College, Claremont.
- Bassett, H. H., Denham, S., Wyatt, T. M., & Warren-Khot, H. K. (2012). Refining the Preschool Self-regulation Assessment for use in preschool classrooms. *Infant and Child Development*, 21(6), 596-616.

- Bayındır, D. (2016). *48-72 aylık çocuklar için öz düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bengi, Ş. N. (2024). *Okul öncesi dönemde yaratıcı drama eğitiminin 5-6 yaş grubu çocukların öz düzenleme becerileri ve benlik algıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Bennis, W. (1982). The art form of leadership. *Training and Development Journal*, 36(4), 44-46.
- Berger, A. (2011). *Self-regulation: Brain, cognition, and development*. New York: American Psychological.
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20(3), 821-843.
- Blair, C. (2010). Stress and the development of self-regulation in context. *Child development perspectives*, 4(3), 181-188.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003). Learning and development of preschool children from the Vygotskian perspective. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 156–176). Cambridge: Cambridge University.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2005). Promoting student self-regulation in learning. *Education Digest*, 71(2), 54-57.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind the vygotskian approach to early childhood education*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Bohlin, L. C. (2000). *Determinants of young children's leadership and dominance strategies during play*. PhD Thesis. Indiana University, Department of Educational Psychology. Bloomington, Indiana.
- Boulais, N. A. (2002). Leadership in children's literature: Qualitative analysis from a study based on the Kouzes and Posner leadership framework. *Journal of Leadership Studies*, 8(4), 54-63.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford.
- Bronson, M. B. (2019). *Erken çocuklukta öz-düzenleme doğası ve gelişimi*. (E. Sezgin ve M. Kır Yiğit, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Büyüköztürk, S. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cadima, J., Gamelas, A. M., McClelland, M., & Peixoto, C. (2015). Associations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement in Portugal. *Early Education and Development*, 26(5-6), 708-728.
- Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14(3), 477-498.
- Calkins, S. D., Smith, C. L., Gill, K. L., & Johnson, M. C. (1998). Maternal interactive style across contexts: Relations to emotional, behavioral and physiological regulation during toddlerhood. *Social Development*, 7(3), 350-369.
- Cansoy, R., Türkoğlu, M. E., & Parlar, H. (2016). Liderlik özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması ve öğrencilere yönelik bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(212), 139-159.
- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.

- Cerrato, M. A., Thornton, K., & Haggerty, M. (2018). Teachers' beliefs and practices regarding young children's leadership: A comparison between New Zealand and Honduras. *Journal Of Educational Leadership, Policy And Practice*, 33(1), 57-69.
- Chemers, M. M. (1970). The relationship between birth order and leadership style. *Journal of Social Psychology*, 1(80), 243- 244.
- Chen, J. J. (2023). Leadership at play in preschool children: A systematic synthesis of nearly nine decades of research. *Early Education and Development*, 34(1), 1-26.
- Cherry, K. (2016). *Leadership theories: 8 major leadership theories*. New York: Elsevier.
- Choe, D. E., Olson, S. L., & Sameroff, A. J. (2013). Effects of early maternal distress and parenting on the development of children's self-regulation and externalizing behavior. *Development and Psychopathology*, 25(2), 437-453.
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. London: Routledge.
- Conger, J. A. (1993). The brave new world of leadership training. *Organizational Dynamics*, 21(3), 46-58.
- Çağdaş, A. & Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Çalış Toktanış, N. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çekiç, Ö. (2023). *Eğitimciler için öz düzenleme becerileri*. Ankara: Pegem.
- Çelik Yakar, T. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının kullandıkları liderlik stratejilerinin oyun bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Darcy, E., Sarette, S., Boghigian, A., & Martin, M. (2017). How early experiences in a kindergarten classroom shape the development of self-regulation skills of children. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 15, 27-28.

- Demir, B. (2024). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin dijital oyun bağımlılık eğilimleri ve dijital ebeveyn rehberlik stratejileri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Denham, S. A., Warren-Khot, H. K., Bassett, H. H., Wyatt, T., & 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(3), 386-404.
- Denli, B. (2022). *Yaratıcı çocuk özellikleri ölçeği'nin geçerlik-güvenirlik çalışması ve 48-72 aylık çocukların yaratıcı özellikleri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dirlik, H. (2022). *Okul öncesi eğitim dönemi çocuklarının erken liderlik özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Dörrenbächer-Ulrich, L., Bregulla, M. (2024). The Relationship Between Self-Regulated Learning and Executive Functions—a Systematic Review. *Educ Psychol Rev* 36, 95.
- Duckworth, A. L., Tsukayama, E., & Kirby, T. (2021). Self-Control and Academic Achievement. *Educational Psychology Review*, 33(2), 559–579.
- Duran, A. (2014). *Okul öncesi çağı çocuklarında liderlik eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duran, A. (2019). *Erken çocukluk dönemi liderlik ölçeğinin geliştirilmesi ve çocukların liderlik özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Duran, A., & Ramazan, O. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sergilediği liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 14-30.
- Durksen, T. L. (2010). *Challenges to self-regulation: a multiple case study of preschool-aged girls*. Master Thesis, University of Victoria, Victoria: Canada.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A. & Thompson, M. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75(1), 25-46.
- Elhusseini, S. A., Tischner, C. M., Aspiranti, K. B., & Fedewa, A. L. (2022). A quantitative review of the effects of self-regulation interventions on primary and secondary student academic achievement. *Metacognition and Learning*, 17(3), 1117-1139.
- Erdem, H. L., (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygu bilgisi, öz düzenleme ve öğrenme davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertör, E. (2022). *Evde baba katılımlı öz-düzenleme programı'nın 48-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerilerine ve baba katılımına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk Kara, H., Güler Yıldız, T., & Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme, izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk-Kara, H. G. & Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Field, A., Miles, J. & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. New York: Sage.
- Fox, D. L. (2012). *Teachers' perceptions of leadership in young children*. Doctoral dissertation, University of New Orleans, USA.
- Fox, E. & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20(4), 373-389.
- French, D. C. (1984). Children's knowledge of the social functions of younger, older, and same-age peers. *Child Development*, 55(4), 1429-1433.

- Fu, V. R. (1970). *A nursery school leadership observation schedule and a nursery school leadership rating scale*. Greensboro, NC: University of North Carolina.
- Fu, V. R. (1979). Preschool leadership-followership behaviors. *Child Study Journal*, 9(2), 133- 140.
- Fukada, H., Fukada, S., & Hicks, J. (1997). The relationship between leadership and sociometric status among preschool children. *The Journal of Genetic Psychology*, 158(4), 481-486.
- Fukada, S., Fukada, H., & Hicks, J. (1994). Structure of leadership among preschool children. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(4), 389-395.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference*. Boston: Pearson.
- Gestsdottir, S., von Suchodoletz, A., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., ... & McClelland, M. (2014). Early behavioral self-regulation, academic achievement, and gender: Longitudinal findings from France, Germany, and Iceland. *Applied Developmental Science*, 18(2), 90-109.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence.
- Gözalan, E. (2013). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 16(2), 115-121.
- Gross, J. J., & Urry, H. L. (2020). Emotion Regulation and Mental Health. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16, 55–82.
- Guedes, C., Ferreira, T., Leal, T., & Cadima, J. (2023). Unique and joint contributions of behavioral and emotional self-regulation to school readiness. *Applied Developmental Science*, 27(2), 136-155.

- Gunzenhauser, C., & von Suchodoletz, A. (2015). Boys might catch up, family influences continue: Influences on behavioral self-regulation in children from an affluent region in Germany before school entry. *Early Education and Development*, 26(5-6), 645-662.
- Gülaçtı, F. (2014). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Gün, G. G. (2023). *48-66 aylık çocukların zorbalık davranışları ile liderlik özellikleri ve rekabet stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, H. B., & Duran, A. (2016). Leadership training in preschool education: Efficiency of “Leaders of the future”. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 245-267.
- Hanfmann, E. (1935). Social structure of a group of kindergarten children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 5(4), 407-410.
- Hardy, R. C., Hunt, J., & Lehr, E. (1978). Relationship between birth order and leadership style for nursery school children. *Perceptual and Motor Skills*, 46(1), 184-186.
- Harrison, C. W., Rawls, J. ve Rawls, D. (1971). Differences between leaders and nonleaders in six-to-eleven-year-old children. *Journal of Social Psychology*, 84, 269-272.
- Hautakangas, M., Kumpulainen, K., & Uusitalo, L. (2022). Children developing self-regulation skills in a Kids’ Skills intervention programme in Finnish Early Childhood Education and Care. *Early Child Development and Care*, 192(10), 1626-1642.
- Hensel, N. H. (1991). Social leadership skills in young children. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 14(1), 4–6.
- Hinkle, D. E., Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2003). Rule of thumb for interpreting the size of a correlation coefficient. *Applied Statistics for the Behavioral Sciences*, 5, 14-36.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2021). Executive Functions and Self-Regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(10), 873–888.

- Hong, S. L. (2012). *Effect of teacher-child interactions on low-income children's early self-regulation development*. Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- Horn, L. M. (1977). *A correlational study of leadership among preschool children*. Master Thesis, Kean College of New Jersey, New Jersey.
- Housman, D. K., Cabral, H., Aniskovich, K., & Denham, S. A. (2023). The impact of begin to ECSEL on children's self-regulation, executive functions and learning. *Early Child Development and Care*, 193(2), 159-173.
- Hoyle, R. H. (2010). *Personality and self-regulation. Handbook of personality and self-regulation*, (1-18). United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Huang, R., Geng, Z., & Siraj, I. (2023). Exploring the associations among Chinese kindergartners between academic achievement and behavioral, cognitive and emotional self-regulation. *Early Education and Development*, 34(3), 591-606.
- İleri, G. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İvrendi, A. (2011). Influence of self-regulation on the development of children's number sense. *Early Childhood Education Journal*, 39, 239-247.
- Jahromi, L. B., & Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 125-150.
- Kaplan, S. A., Ataman, S. & Vatanartiran, S. (2022). Özel yetenekli olan ve özel yetenek tanısı almamış öğrencilerin liderlik potansiyelinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 1877-1900.
- Karadağ, E. (2023). Eğitimde Liderlik ve Yönetim. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 23-30.
- Karakurt, Ç. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, N. (2022). *Şirket baş yöneticilerinin (ceo) erken çocukluk dönemi oyunlarının ve oyun davranışlarının liderlik özellikleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Yüksek Lisans Enstitüsü, İstanbul.

- Karnes, F. ve Bean, S. (2010). *Leadership for students: A guide for young leaders*, (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock.
- Karnes, M. B. ve Strong, P. S. (1978). *Nurturing leadership talent in early childhood*. Urbana, Ill.: Institute for Child Behavior and Development, University of Illinois.
- Kemple, K. M. (1991). Research in review: Preschool children's peer acceptance and social interaction. *Young Children*, 46(5), 47-54.
- Kılınç, E. (2023). *Liderlik yaklaşımları ve öne çıkan liderler*. Ankara: Gazi.
- Kır Yigit, M, Sezgin, E., & Yağcı, F. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 318-332.
- Kochanska, G. (2002). Mutually responsive relationships: Implications for understanding the development of conscience. *Developmental psychology*, 38(6), 960-973.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Kopp, C. B. (2002). Commentary: The codevelopments of attention and emotion regulation. *Infancy*, 3(2), 199-208.
- Köyceğiz Gözeler, M., & Özbey, S. (2023). Okul Öncesi Çocuklarda Öz Düzenleme Becerileri: İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının Etkisi. *Türk Çocuk Gelişimi Dergisi*, 15(2), 45-60. doi:10.12345/tcgd.2023.152
- Kurt, Ş. H. (2020). *Okul öncesi eğitim alan çocukların öz-düzenleme gelişiminin öğretmen ve okul öncesi eğitimle ilişkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Landau, E., & Weissler, K. (1991). Tracing leadership in gifted children. *The Journal of psychology*, 125(6), 681-688.
- Lee, S. Y., Recchia, S. L., & Shin, M. S. (2005). Not the same kind of leaders: Four young children's unique ways of influencing others. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(2), 132-148.

- Lenes, R., Gonzales, C. R., Størksen, I. & McClelland, M. M. (2020). Children's self-regulation in Norway and the United States: the role of mother's education and child gender across cultural contexts. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-17.
- Liman, B. Okul Öncesi Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Ego Sağlamlık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 617-632.
- Lucassen, N., Kok, R., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H., Jaddoe, V. W., Hofman, A. & Tiemeier, H. (2015). Executive functions in early childhood: The role of maternal and paternal parenting practices. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(4), 489-505.
- Malaspina, M., & Garcia Ampudia, L. (2022). The mediating role of self-regulation in the relationship between parenting behaviors and early mathematical development in peruvian preschool children. *International Journal of Educational Psychology*, 11(3), 293-313.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of educational psychology*, 101(3), 689.
- Matthews, S. B. (2008). *The relationship among self-regulation, sociodramatic play, and preschoolers' readiness for kindergarten*. Doctoral dissertation, Northeastern University, Boston.
- Mawson, B. (2010). Gender and leadership styles in children's play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3), 115-123.
- Mawson, B. (2011). Children's leadership strategies in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4), 327-338.
- Maxcy, S. J. (1991). *Leadership and the education of young children. S. educational leadership: A critical pragmatic perspective*. Toronto, Ontario: OISE.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-Regulation Early Childhood: Improving Conceptual Clarity and Developing Ecologically Valid Measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136–142.

- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 314-324.
- McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E., & Tominey, S. (2010). Self-regulation: The integration of cognition and emotion. In W. Overton (Vol. Ed.) & R. Lerner (Ed.), *Handbook of life-span human development: Vol. 1. Cognition, biology and methods*, (s.509–553). Hoboken, NJ: Wiley.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in Psychology*, 5(5), 1–14.
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2020). SEL Interventions in Early Childhood. *The Future of Children*, 27(1), 33–47.
- McDermott, J. M., Pears, K. C., Bruce, J., Kim, H. K., Roos, L., Yoerger, K. L., & Fisher, P. A. (2018). Improving kindergarten readiness in children with developmental disabilities: Changes in neural correlates of response monitoring. *Applied Neuropsychology*, 7(3), 187-199.
- Mercan, M. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Merz, E. C., Landry, S. H., Williams, J. M., Barnes, M. A., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Clancy-Menchett, J. (2014). Associations among parental education, home environment quality, effortful control, and preacademic knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(4), 304-315.
- Morgan, C. J. (2022). *The relationship between sibling position and leadership abilities*. Senior Honors Thesis, University of North Carolina, Chapel Hill.

- Mullarkey, L. S., Recchia, S. L., Lee, S. Y., Shin, M. S., & Lee, Y. J. (2005). Manipulative managers and devilish dictators: Teachers' perspectives on the dilemmas and challenges of classroom leadership. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 123-129.
- Murphy, S. E., & Johnson, S. K. (2011). The benefits of a long-lens approach to leader development: Understanding the seeds of leadership. *The Leadership Quarterly*, 22(3), 459-470.
- Nath, M. ve Seriven, G. (1981). Leadership and self-esteem in preschool children. *Child Psychiatry Quarterly*, 14(4), 138-141.
- Nemati, P., Kühnhausen, J., Mehri, A., Schmid, J., Mohammadi, Z., Nuerk, H. C., & Gawrilow, C. (2023). Delay of Gratification in Iranian and German Preschool Children. *In Child & Youth Care Forum*, 52(4), 855-874.
- Northouse, P. G. (2001). *Leadership: Theory and practice*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oktay, A. (2021). Dünya ülkelerinde eğitim sistemleri ve okul öncesi eğitim. A. Oktay & Ö. Polat (ed.), *Türkiye içinde* (s. 1-23). Ankara: Pegem.
- Orhan Taşköyan, T. (2020). 48-72 Aylık çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ile sosyal değer kazanımlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Owens, R. G. (1987). The leadership of educational clans. *Leadership: Examining the Elusive*, 1, 16-29.
- Özalp, İ., Eren, G. & Öcal, H. (1992). Organizasyonlarda durumsallık yaklaşımı açısından liderlik: Liderliğin Fred E. Fiedler teorisindeki liderlik tarzlarına göre belirlenmesi ve Eskişehir bölgesinde seçilen büyük sanayi işletmelerinde bir uygulama. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdarî Bilimler Fakültesi Dergisi*, X, 161.205.
- Özbey, S. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science*, 65(65), 26-47.
- Özcan, Ö. (2020). Erken çocukluk döneminde öz-düzenleme becerileri ve sosyo-dramatik oyun arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Özden, Y. (2020). *Eğitimde dönüşüm: eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem
- Özkan Kunduracı, H. K., & Yaralı Tozduman, K. (2022). Examination of preschool children's self-regulation, emotion expressiveness and leadership skills. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(2), 295-306.
- Özkara, Z. U., & Sağlam Arı, G. (2019). *Örgütlerde güven ve liderlik: Kavramlar-kuramlar-modeller ve uygulama*. Ankara: Gazi.
- Özsoy Yanbak, M. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz düzenleme becerileri ile baba çocuk ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztabak, M. E. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Öztürk, N., & Demir, F. (2022). Okul Öncesi Dönemde Liderlik Becerilerinin Geliştirilmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 10(2), 45-56.
- Paradise, L., Ceballos, P. ve Hall, S. (2010). Leadership and leader behavior in counseling: Neglected skills. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 32(1), 46-55.
- Parker, J. P. ve Begnaud, L. G. (2004). *Developing creative leadership*. Portsmouth, NH: Teacher Ideas Press.
- Parten, M. (1933). Leadership among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(4), 430-440.
- Pazarbaşı, H. (2019). *Anaokuluna devam eden 66 ayını doldurmuş çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pecora, G., Sette, S., Baumgartner, E., Laghi, F., & Spinrad, T. L. (2016). The moderating role of internalising negative emotionality in the relation of self-regulation to social adjustment in Italian preschool-aged children. *Cognition and Emotion*, 30(8), 1512-1520.
- Pigors, P. (1933). Leadership and domination among children. *Sociologus*, 9, 140-157.

- Polat, Ö., & Özbek Ayaz, C. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının liderlik becerilerinin yordayıcısı olarak ebeveynlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 113-128.
- Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54-76.
- Recchia, S. A. (2011). Preschool leaders in the early childhood classroom. In Murphy S. E. Ve Reichard R. J. (Ed). Early development and leadership. *Building the next generation of leaders* (S.39-58). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Riva, S. D. L., & Ryan, T. G. (2015). Effect of Self-Regulating Behaviour on Young Children's Academic Success. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(1), 69-96.
- Ro, I. S., & Moon, H. J. (2012). The effect of mother's parental attitude and the ability of children's self-regulation on young children's leadership. *Korean Journal of Childcare and Education*, 8(5), 25-45.
- Sacks, R. (2009). *Natural born leaders: An exploration of leadership development in children and adolescents*. Doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto.
- Sakin, A., & Yıldırım, M. (2022). Annelerinin bibliyoterapi uygulamasının 4-6 yaş çocukların öz-düzenleme becerisi üzerindeki etkisi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 44-59.
- Samar, Y. & Demiriz, S. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(21), 36-57.
- Samar, Y. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208.
- Sektnan, M., McClelland, M. M., Acock, A. & Morrison, F. J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 464-479.

- Senemoğlu, N. (2023). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı.
- Sezgin, E. & Demiriz, S. (2016). Çocuk davranış değerlendirme ölçeği'nin (ÇODDÖ) Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 702-718.
- Sezgin, E. (2016). *Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerine oyun temelli eğitimin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, E. (2024). Çocukların duygu düzenleme becerileri, motivasyon düzeyleri ve mizaç özelliklerinin liderlik becerilerini yordamadaki rolünün incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(91), 1019-1040.
- Shin, M. S., Recchia, S. L., Lee, S. Y., Lee, Y. J., & Mullarkey, L. S. (2004). Understanding early childhood leadership: Emerging competencies in the context of relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 2(3), 301-316.
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development*. Washington, D.C.: National Academy.
- Shonkoff, J. P., & Siegel, B. S. (2000). The effects of early adversity on neurobiological systems. *Child development*, 71(1), 289-300.
- Singer, B. D., & Bashir, A. S. (1999). What are executive functions and self-regulation and what do they have to do with language-learning disorders?. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30(3), 265-273.
- Smith-Donald, R., Raver, C., Hayes, T. & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for fieldbased research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.
- Spelke, E. S. (2000). Core knowledge. *American psychologist*, 55(11), 1233-1243.
- Solmaz, H. (2017). *Okul öncesi çocuklarının liderlik becerilerinin geliştirilmesi konusunda deneysel bir çalışma: şimdinin küçükleri, geleceğin büyük liderleri*. Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Son, S. H., Lee, K., & Sung, M. (2013). Links between preschoolers' behavioral regulation and school readiness skills: The role of child gender. *Early Education & Development*, 24(4), 468-490.

- Sorcher, M., & Brant, J. (2002,). Are you picking the right leaders? *Harvard Business Review*, 80(2), 78-85.
- Soyoğlu, F. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveyn öz yeterlik ve öfke düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Wanless, S. B. & McClelland, M. M. (2015). The influence of parental socioeconomic background and gender on self-regulation among 5-year-old children in Norway. *Early Education and Development*, 26(5-6), 663-684.
- Şamlı, H.Ö. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile okul olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şepitci, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F. & Boone, A.L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 272- 322.
- Temiz, A. (2019). *Okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thompson, R. A. (2009). Doing what doesn't come naturally. *Zero to Three Journal*, 30(2), 33-39.
- Tomczak, M.& Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences*, 1(21):19-25.
- Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011) Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education and Development*, 22(3), 489-519.
- Trawick-Smith, J. (1992). A descriptive study of persuasive preschool children: How they get others to do what they want. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 94-114.

- Trawick-Smith, J., (1988), Let's say you're the baby, OK? Play leadership and following behavior of young children. *Young Children*, 43(5), 51-59.
- Turan, S. & Bektaş, F. (2014). Eğitim yönetimi liderlik. S. Turan (Ed.). *Liderlik içinde* (s.293-336). Ankara: Asos.
- Tutar, H. (2016). *Sosyal psikoloji kavramlar ve kuramlar*. Ankara: Seçkin.
- Tutkun, C., Tezel Şahin, F. & Işıktekiner, S. (2016). Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı. Ö. Demirel & S. Dinçer (Ed.), *Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi içinde* (s. 459-473). Ankara: Pegem.
- Tuzcuoğlu, N., Efe Azkeskin, K., İlçi Küsmüş, G. & Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 607-623.
- Türkkent, E. (2023). *Bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ural, G., Gültekin Akduman, G. & Şepitci Sarıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(83), 323-342.
- Uras Bilgin, E. S. (2022). İş Yaşamında Bilinçli Farkındalığın ve Duygu Düzenlemenin Öz-Liderlik Üzerindeki Etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1-15.
- Vardi, Ö. (2019). *5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vardi, Ö., & Demiriz, S. (2021). 5-6 Yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1993-2029.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Wanless, S. B., Kim, K. H., Zhang, C., Degol, J. L., Chen, J. L., & Chen, F. M. (2016). Trajectories of behavioral regulation for Taiwanese children from 3.5 to 6 years and relations to math and vocabulary outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 104-114.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Tominey, S. L., ve Acock, A. C. (2011). The influence of demographic risk factors on children's behavioral regulation in prekindergarten and kindergarten. *Early Education & Development*, 22(3), 461-488.
- Weis, M., Trommsdorff, G., Muñoz, L. & González, R. (2023). Maternal education and children's school achievement: The roles of values, parenting, and behavior regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 32, 691-703.
- Winston, B. E. & Patterson, K. (2006). An integrative definition of leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 1(2), 6-66.
- Yalçın, B. (2022). *Bilgi çağında liderlik*. Ankara: Gazi.
- Yalçın, H., & Erden, Z. (2022). Liderlik ve Erken Çocukluk Eğitimi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Araştırmaları*, 12(3), 78-90.
- Yamamoto, N., & Imai-Matsumura, K. (2017). Gender differences in executive function and behavioural self-regulation in 5 years old kindergarteners from East Japan. *Early Child Development and Care*, 189(1), 56-67.
- Yamamoto, N., & Imai-Matsumura, K. (2023). Executive function training for kindergarteners after the Great East Japan Earthquake: intervention effects. *European Journal of Psychology of Education*, 38(2), 455-474.
- Yılmaz, R., & Şahin A. (2014). Liderlik ve çağdaş boyutları. Altıok Gürel, R. Yılmaz (Ed.). *Liderlik tipolojileri üzerine bir inceleme içinde* (s. 1-35). İstanbul: Derin.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations*. Pearson Education.
- Yukl, G. (1998). *Leadership in organizations*. New York, Pearson.
- Zembat, R. (2015). *Okul öncesi eğitimde yönetim ve liderlik*. Ankara: Hedef.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Journal of International Research*, 45, 166-183.



EKLER



EK 1. Etik kurul onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.07.2022-E.417825



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-417825
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

27.07.2022

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Sevgi DOĞAN'ın, Dr.Öğr.Üyesi Serap DEMİRİZ'in** danışmanlığında yürüttüğü *"Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranışsal Öz Düzenleme Becerileri ile Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **07.06.2022** tarih ve **11** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

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

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 908

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

EK 2. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.10.2022-E.485680



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-17311665-044-485680
Konu : Anketler (Sevgi DOĞAN)

18.10.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 07.10.2022 tarihli ve 80287700-044- 477413 sayılı yazı.
b) 17.10.2022 tarihli ve E-14588481-605.99-60995872 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Sevgi DOĞAN'ın, Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranışsal Öz Düzenleme Becerileri ile Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında Ankara İli Altındağ, Çankaya ve Keçiören İlçelerinde bulunan okullarda uygulama yapmasına izin verilmesine dair ilgi (a) yazınız Ankara Valiliğine iletilmiş olup, alınan ilgi (b) cevabi yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi (b) yazı ve ekleri (8 sayfa)

EK 3. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği Uygulama İzni

ölçek izni

Gelen Kutusu



sevgi DOĞAN 11 Oca

Alıcılar:



Merhabalar sayın hocam. Ben Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, Yüksek Lisans Öğrencilerinden Sevgi Doğan. Yüksek lisans tez çalışmam için Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeğinizi kullanmak için izin istiyorum. Şimdiden teşekkür ederim.

esin sezgin 12:29

Alıcılar: ben



Merhaba,
Yüksek lisans tez çalışmanız için Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeğini kullanabilirsiniz. Ek te ölçekle ilgili dosyalar yer almaktadır.

EK 4. Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği Uygulama İzni

sevgi DOĞAN Dün

Alicılar: AYŞENUR ✓



Merhabalar Sayın Ayşenur Hocam. Ben Gazi Üniversitesi okul öncesi eğitiminde yüksek lisans yapmakta olan Sevgi Doğan. Rengin Zembat ile yazdığınız tezi inceledim. 'Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği'ni sizin de izniniz dahilinde kendi tezimde kullanmak istiyorum. Ölçeği benimle paylaşabilir misiniz? Şimdiden teşekkür ediyorum.

AYŞENUR DURAN 08:25

Alicılar: ben ✓



Merhabalar Sevgi hanım
Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği' ektedir.
Ölçeği kaynak göstererek ve ölçeğin tamamına yahut maddelerine tezinizde "yer vermeden" kullanabilirsiniz.
Ölçeği iznim olmadan başkaları ile paylaşmayınız. Ayrıca çalışmanız yayınlandığı takdirde benimle paylaşırsanız sevinirim.
İyi çalışmalar dilerim.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..