

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ İLKOKULA HAZIR
BULUNUŞLUKLARININ YORDAYICISI OLARAK
ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

**Fahretdin Hasan ADAGİDELİ
(Doktora Tezi)**

İstanbul – 2018

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ İLKOKULA HAZIR
BULUNUŞLUKLARININ YORDAYICISI OLARAK
ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

**Fahretdin Hasan ADAGİDELİ
(Doktora Tezi)**

**Danışman
Prof. Dr. Ozana URAL
Doç. Dr. Özgül POLAT**

İstanbul – 2018

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
©2018**



*5. Sınıf Öğretmenim
İsmiye Çeken Demir'e
ve Sevgili Fatma Gönül Şar'a*

ONAY

Fahrettin Hasan Adagideli tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Çocuklarının İlkokula Hazır Bulunuşluklarının Yordayıcısı Olarak Öz-düzenleme Becerilerinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, 26/01/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Ozana URAL	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Emine ERKTİN	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Alev ÖNDER	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Lütfü İLGAR	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Engin ADER	

ÖZGEÇMİŞ

- 2004-2010 Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı
- 2010-2013 Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Bölümü Yüksek Lisans Programı
- 2013-2017 Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programı
- 2011- İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Araştırma Görevlisi

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: İstanbul Üniversitesi

E-posta : fahretdin.adagideli@istanbul.edu.tr

ÖN SÖZ

Tezim süresince beni destekleyen, bana yol gösteren, kendi ayaklarımın üzerinde durmama ve fikirlerimi özgürce ifade edebilmeme fırsat veren, sadece iyi bir akademisyen değil aynı zamanda iyi bir insan olmam için de beni yetiştirmeye çalışan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Ozana URAL'a çok teşekkür ederim. Heyecanımı ve hevesimi hiç kırmadığı, hatalar yapmama ve hatalarımdan ders çıkarmama izin verdiği için kendisine minnettarım.

Doktora mülakat sınavından itibaren desteğini hep hissettiğim, bugünü doğru okuyabilmenin yolunun geçmişi iyi öğrenmekten geçtiğini ve Marmara Üniversitesi Kültürü'nü kendisinden öğrendiğim tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Özgül Polat'a tezim süresince bana verdiği destek ve emekler için çok teşekkür ederim. Onu her gördüğümde İlköğretim Matematik Öğretmenliği mezunu olmamın bir zaaf değil zenginlik olduğunu bana hissettirdiği için kendisine minnettarım.

Tez izleme sürecinde göremediğim, görmezlikten geldiğim veya görmemeye çalıştığım tezimin zayıf yönleri hakkında beni bir bir uyaran ve doktora ders döneminden itibaren bende ki heyecanı gören ve destekleyen Sayın Prof. Dr. Alev ÖNDER'e bana öğrettiği her şey için çok teşekkür ederim.

Bu hayattaki idolüm, kendisine biraz daha olsun benzeyebilmek için saçlarımı kazıttığım, bir dünya insanı olduğuna inandığım, beni değiştiren ve dönüştüren Sayın Yrd. Doç. Dr. Engin ADER'e tezime ve hayatıma katkılarından dolayı çok çok teşekkür ederim.

Bugüne kadar bana çok şey öğreten, hep güvenen ve hep yol gösteren Sayın Prof. Dr. Emine ERKTİN'e bana öğrettikleri, öğretecekleri ve tezime katkıları için çok çok teşekkür ederim.

Tez verilerimi toplamam ve tezimi yazmam için elinden gelen her türlü desteği bana veren Sayın Doç. Dr. Lütfü İLGAR'a bana göstermiş olduğu anlayış ve tezime katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Veri toplama sürecine katılan, onlardan çok şeyler öğrendiğim “küçük insanlara” ve benim için süreci kolaylaştıran, çalışmamda bana maddi/manevi destek olan tüm öğretmen arkadaşlara teşekkür ederim.

2014 yılından beri hayatıma renk/şiir katan, onlar olmasa tezim biter miydi ki/bu hayat geçer miydi ki acaba diye düşündüğüm gâllik grubumun guzularına başta Gülsüm Çelebi olmak üzere, Hilal Yılmaz, Hande Arslan ve Tilün Gümüştekin’e ve guzumun guzusu Kuzey’e tezime katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. “Öyle güzelsiniz ki kuş koysunlar yolunuza.”

Tezime her zaman benden daha fazla güvenen, ne zaman başım sıkışsa soluğu onu “aramakta” bulduğum, çoğu zaman içimdeki zehri kustuğum başganım Ayşe Çobanoğlu’na minnettarım. Ben olsam beni bu kadar çekmezdim başganım.

Tez sürecince çeşitli konularda benden desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım İsmail Özсарı, Büşra Yılmaz, Hatice Nur Erbay, Pınar Güner ve Şebnem Özdemir’e yardımları için teşekkür ederim.

İstanbul’da onunla “tanıştığımızdan” beri hep yanımda olan kuzenim, kardeşim, arkadaşım, yoldaşım ve daha bir sürü şeyim Halil Kiracı’ya doktora yıllarım boyunca bana her konuda verdiği destek için çok teşekkür ederim. Umarım birlikte “Veda Busesi” dinleyeceğimiz güzel çok günlerimiz olur.

Ne yapsam haklarını ödeyemeyeceğim, ufku geniş anne ve babama ve kardeşlerim Hüseyin, Tuba ve Kübra’ya minnettarım. Onlar olmasaydı, beni bu kadar sevmeselerdi ben kendim olamayacaktım. Sanırım teşekkürün en büyüğü onlara olmalı.

İstanbul, 2018

Fahretdin Hasan ADAGİDELİ

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ İLKOKULA HAZIR BULUNUŞLUKLARININ YORDAYICISI OLARAK ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı, çocukların öz-düzenleme becerileri (çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevler), ilkokula hazır bulunuşluk (öğretmen puanlaması ve birebir uygulamalar) ve okul ilişkileri (çocuk-öğretmen ve akran ilişkileri) arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri incelemektir. Araştırma kapsamında, çocukların okul ilişkilerinin; öz-düzenleme ile ilkokula hazır bulunuşluk arasındaki aracı rolü araştırılmıştır. Araştırmanın verileri, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli, Avrupa Yakası'nda iki ilçede okul öncesi kurumlarına devam eden 60-72 aylık 195 çocuk ve bu çocukların 13 öğretmeninden elde edilmiştir. Çocukların öz-düzenleme becerilerinin belirlenmesinde; çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevler değerlendirilmiştir. Çocukların çaba gerektiren kontrol belirlenmesinde; Rothbart, Ahadi, Hershey ve Fisher (2001) tarafından geliştirilen Çocuk Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Çocukların yürütücü işlevlerin belirlenmesinde ketleyici kontrol etkinliği (Gerstadt, Hong ve Diamond, 1994), işler bellek etkinliği (Carlson, 2005) ve dikkat transferi etkinliği (Frye, Zelazo ve Palfai, 1995) kullanılmıştır. Çocukların öğretmenleri ile ilişkileri belirlenirken Pianta (2001) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye uyarlama çalışması Beyazkürk (2005) tarafından yapılan Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği kullanılmıştır. Çocukların akranları ile ilişkileri belirlenmek için Ladd ve Profilet (1996) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye uyarlama çalışması Gülay (2008) tarafından yapılan Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarının belirlenmesinde ise Polat-Unutkan (2003) tarafından geliştirilen Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Çocukların ve ailesine ilişkin demografik bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Araştırmada demografik değişkenlerin çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarını etkileyip etkilemediği t-Testi ve kovaryans analizi ile test edilmiştir. Öz-düzenleme becerilerinin ve okul ilişkilerinin çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarını yordayıp yordamadığı çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir.

Ayrıca, çocukların okul ilişkilerinin modeldeki aracı rolünün anlamlılığı sınanmıştır. Analizler sonucunda çocukların yaşının ve anne-baba eğitim düzeyinin onların ilkökula hazır bulunuşluk düzeyini etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, öz-düzenleme becerileri ve okul ilişkilerinin ilkökula hazır bulunuşluğu yordadığı belirlenmiştir. Bazı okul ilişki örüntülerinin (prososyal ve kaygılı davranışlar) öz-düzenleme becerileri (dikkatini odaklama) ile çocukların ilkökula hazır bulunuşlukları (öğretmen puanlaması) arasında ara değişken olduğu tespit edilmiştir. Bulgular ilkökula hazır bulunuşluk kapsamında tartışılmış ve araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Eğitimi, İlkokula Hazır Bulunuşluk, Öz-Düzenleme Becerileri, Okul İlişkileri

ABSTRACT

INVESTIGATION OF SELF-REGULATORY ABILITIES AS PREDICTORS OF PRESCHOOL CHILDREN'S SCHOOL READINESS

The purpose of this study is to examine direct and indirect relationships between children's self-regulatory abilities (effortful control and executive functions), school readiness (teacher rating and direct assessment) and school relations (child-teacher and peer relationships). Within the scope of this research, mediating role of children's school relations was examined in terms of the relationship between their self-regulatory abilities and school readiness. Data were obtained from 195, 60-72-month-old children enrolled in preschools in two districts of the European Side of Istanbul and their 13 teachers in the 2016-2017 academic year. In order to determine children's self-regulatory abilities, effortful control and executive functions were assessed. The Children's Behavior Questionnaire developed by Rothbart, Ahadi, Hershey, and Fisher (2001) was used to determine children's effortful control. To determine children's executive functions, the inhibitory control task (Gerstadt, Hong, & Diamond, 1994), the working memory task (Carlson, 2005) and the attentional shifting task (Frye, Zelazo, & Palfai, 1995) were used. While obtaining children's relations with their teachers, Student-Teacher Relationships Scale developed by Pianta (2001) and adopted into Turkish by Beyazkürk (2005) was used. Ladd and Profilet Child Behavior Scale developed (Ladd, & Profilet, 1996) and adopted into Turkish by Gülay (2008) was used to determine children's relations with their peers. Marmara Primary Education Readiness Scale developed by Polat-Unutkan (2003) was used to assess children's school readiness. Demographic information belonging to children and their parents were obtained by Personal Information Form developed by the researcher. In the study, t-Test and analysis of covariance were used to test whether demographic variables affected children's school readiness. Multiple regression analysis was used to determine whether children's self-regulatory abilities and school relations predicted their school readiness. In addition, the significance of mediating role of school relations was examined within the model. According to the findings, children's age and educational levels of their parents had significant effects on their school readiness. Moreover, self-regulatory

abilities and school relations predicted their school readiness. Mediating roles of certain school relation patterns (prosocial and anxious behaviors) was found between children's self-regulatory abilities (attentional focusing) and school readiness (the teacher rating). Findings are discussed within the scope of school readiness with possible implications for researchers and teachers.

Key Words: Early Childhood Education, School Readiness, Self-Regulatory Abilities, School Relations



İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç	6
1.3. Önem.....	7
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Sayıtlar (Varsayımlar)	9
1.6. Tanımlar.....	9
BÖLÜM II: ALAN YAZIN/ İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. İlkokula Hazır Bulunuşluk.....	10
2.1.1. İlkokula Hazır Bulunuşluk Yaklaşımları.....	12
2.1.1.1. Olgunlaşmacı Yaklaşım	12
2.1.1.2. Çevreci Yaklaşım	12
2.1.1.3. Sosyal Yapılandırmacı Yaklaşım	13
2.1.1.4. Etkileşimci Yaklaşım	14
2.1.2. İlkokula Hazır Bulunuşluk ve Gelişim Alanları	14
2.1.2.1. Bilişsel Gelişim Alanı	14
2.1.2.2. Dil Gelişim Alanı	15
2.1.2.3. Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı	15
2.1.2.4. Motor Gelişim Alanı ve Öz bakım Becerileri	16
2.1.3. İlkokula Hazır Bulunuşluğun Tespiti	17
2.1.4. İlkokula Hazır Bulunuşluğu Etkileyen Faktörler	19
2.2. Öz-düzenleme Becerileri	21

2.2.1. Okul Öncesi Dönemde Öz-düzenleme Becerileri	22
2.2.1.1. Çaba Gerektiren Kontrol	23
2.2.1.2. Yürütücü İşlevler.....	24
2.2.2. İlkokula Hazır Bulunuşluk ve Öz-düzenleme Becerileri İlişkisi.....	25
2.3. Okul İlişkileri.....	27
2.3.1. Çocuk-Öğretmen İlişkileri.....	27
2.3.2. İlkokula Hazır Bulunuşluk, Öz-düzenleme Becerileri ve Çocuk- Öğretmen İlişkileri Arasındaki İlişki.....	29
2.3.3. Akran İlişkileri.....	31
2.3.4. İlkokula Hazır Bulunuşluk, Öz-düzenleme Becerileri ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişki.....	34
BÖLÜM III: YÖNTEM	38
3.1. Araştırma Modeli	38
3.1.1. Evren ve Örneklem.....	38
3.1.1.1. Evren	38
3.1.1.2. Örneklem.....	39
3.1.2. Veri Toplama Araçları.....	41
3.1.2.1. Kişisel Bilgi Formu	41
3.1.2.2. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği	41
3.1.2.3. Öz-düzenleme Becerileri.....	42
3.1.2.3.1. Yürütücü Fonksiyonlar	42
3.1.2.3.1.1. Ketleyici Kontrol Etkinliği	42
3.1.2.3.1.2. İşler Bellek Etkinliği.....	42
3.1.2.3.1.3. Dikkat Transferi Etkinliği.....	43
3.1.2.3.2. Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği.....	43
3.1.2.3.2.1. Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Uyarlama Çalışma Grubu	44
3.1.2.3.2.2. Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlik Çalışması	45
3.1.2.3.2.3. Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Güvenirlilik Çalışmaları	47
3.1.2.3.2.4. Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Geçerlilik Çalışmaları.....	53
3.1.2.4. Okul İlişkileri Becerileri	55

3.1.2.4.1. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği	55
3.1.2.4.2. Çocuk Davranış Ölçeği.....	56
3.1.2.5. Andre Rey'in Resim Testi.....	57
3.1.3. Verilerin Toplanması.....	57
3.1.4. Verilerin Çözümlemesi.....	58
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	60
4.1. İlkokula Hazır Bulunuşluk, Öz-düzenleme Becerileri ve Okul İlişki Düzeylerine Ait Bulgular	60
4.2. Çocukların ve Ailelerinin Demografik Bilgilerine Ait Bulgular	62
4.3. Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk, Öz-düzenleme Becerileri ve Okul İlişkileri Arasındaki Keşfedici İlişki Analiz Bulguları	66
4.4. Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk, Öz-düzenleme Becerileri ve Okul İlişkileri Arasındaki Yordayıcı İlişki Analiz Bulguları	71
4.5. Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk, Öz-düzenleme Becerileri ve Okul İlişkileri Arasındaki Ara Değişken Analiz Bulguları	81
BÖLÜM V: SONUÇ ve TARTIŞMA.....	87
5.1. Sonuç	109
5.2. Öneriler	113
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	113
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	114
KAYNAKÇA.....	116
EKLER	145
Ek 1: Ketleyici Kontrol Etkinliği.....	145
Ek 2: İşler Bellek Etkinliği	147
Ek 3: Dikkat Transferi Etkinliği	149
Ek 4: Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği İçin Madde Analiz Sonuçları	151
Ek 5: Onam Formu	152

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1.	Araştırmaya Katılan Çocukların Yaşlarının Aylara Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	39
Tablo 3.2.	Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	40
Tablo 3.3.	Araştırmaya Katılan Çocukların Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Frekans ve Yüzde Değerleri	40
Tablo 3.4.	Araştırmaya Katılan Çocukların Anne ve Babaların Öğrenim Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Değerleri	40
Tablo 3.5.	Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin İstatistiksel Dilsel Eşdeğerlik Çalışmasına İlişkin Çalışma Grupları.....	44
Tablo 3.6.	Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin İlk Hafta İngilizce ve İkinci Hafta Türkçe Uygulamaları için Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları.....	45
Tablo 3.7.	Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin İlk Hafta Türkçe ve İkinci Hafta İngilizce Uygulamaları için Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları.....	46
Tablo 3.8.	Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin İlk Hafta İngilizce ve İkinci Hafta Türkçe Uygulamaları için Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları.....	46
Tablo 3.9.	Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin İlk Hafta Türkçe ve İkinci Hafta İngilizce Uygulamaları için Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları	46
Tablo 3.10.	Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin İki Hafta Arayla Ölçeğin Türkçe Formunun Uygulanma Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları.....	47
Tablo 3.11.	Ketleyici Kontrol Alt Ölçeğine Ait Madde Analiz Sonuçları	48
Tablo 3.12.	Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Ketleyici Kontrol Alt Ölçeği İki Hafta Arayla Ölçeğin Türkçe Formunun Uygulanma Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları.....	48
Tablo 3.13.	Dikkatini Odaklama Alt Ölçeğine Ait Madde Analiz Sonuçları.....	49
Tablo 3.14.	Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Dikkatini Odaklama Alt Ölçeği İki Hafta Arayla Ölçeğin Türkçe Formunun Uygulanma Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 3.15.	Dikkat Transferi Alt Ölçeğine Ait Madde Analiz Sonuçları.....	50

Tablo 3.16.	Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Dikkat Transferi Alt Ölçeği İki Hafta Arayla Ölçeğin Türkçe Formunun Uygulanma Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 3.17.	Algısal Hassasiyet Alt Ölçeğine Ait Madde Analiz Sonuçları.....	51
Tablo 3.18.	Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Algısal Hassasiyet Alt Ölçeği İki Hafta Arayla Ölçeğin Türkçe Formunun Uygulanma Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 3.19.	Pasif Etkinliklerden Memnuniyet Alt Ölçeğine Ait Madde Analiz Sonuçları.....	52
Tablo 3.20.	Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Pasif Etkinliklerden Memnuniyet Alt Ölçeği İki Hafta Arayla Ölçeğin Türkçe Formunun Uygulanma Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 3.21.	Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği ve Alt Ölçekler Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 3.22.	Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği ile Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 4.1.	İlkokula Hazır Bulunuşluk, Öz-düzenleme Becerileri ve Okul İlişki Düzeylerine Ait Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri	60
Tablo 4.2.	Yaş Değişkenine Göre İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyi (Uygulama Formu) ile İlgili t Testi Sonuçları	62
Tablo 4.3.	Yaş Değişkenine Göre İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyi (Gelişim Formu) ile İlgili t Testi Sonuçları	63
Tablo 4.4.	Cinsiyet Değişkenine Göre İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyi (Uygulama Formu) ile İlgili t Testi Sonuçları	63
Tablo 4.5.	Cinsiyet Değişkenine Göre İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyi (Gelişim Formu) ile İlgili t Testi Sonuçları	63
Tablo 4.6.	Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyi (Uygulama Formu) ile İlgili t Testi Sonuçları	64
Tablo 4.7.	Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyi (Gelişim Formu) ile İlgili t Testi Sonuçları	64
Tablo 4.8.	Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyi (Uygulama Formu) ile İlgili t Testi Sonuçları	65
Tablo 4.9.	Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyi (Gelişim Formu) ile İlgili t Testi Sonuçları	66

Tablo 4.10.	İlkokula Hazır Bulunuşluk ile Çaba Gerektiren Kontrol Arasındaki Keşfedici İlişki Analizi Sonuçları	66
Tablo 4.11.	İlkokula Hazır Bulunuşluk ile Yürütücü İşlevler Arasındaki Keşfedici İlişki Analizi Sonuçları	67
Tablo 4.12.	İlkokula Hazır Bulunuşluk ile Çocuk-Öğretmen İlişkileri Arasındaki Keşfedici İlişki Analizi Sonuçları	67
Tablo 4.13.	İlkokula Hazır Bulunuşluk ile Akran İlişkileri Arasındaki Keşfedici İlişki Analizi Sonuçları	68
Tablo 4.14.	Çaba Gerektiren Kontrol ile Çocuk-Öğretmen İlişkileri Arasındaki Keşfedici İlişki Analizi Sonuçları	68
Tablo 4.15.	Çaba Gerektiren Kontrol ile Akran İlişkileri Arasındaki Keşfedici İlişki Analizi Sonuçları	69
Tablo 4.16.	Yürütücü İşlevler ile Çocuk-öğretmen İlişkileri Arasındaki Keşfedici İlişki Analizi Sonuçları	69
Tablo 4.17.	Yürütücü İşlevler ile Akran İlişkileri Arasındaki Keşfedici İlişki Analizi Sonuçları	70
Tablo 4.18.	İlkokula Hazır Bulunuşluk/Uygulama Formu ile Öz-düzenleme Becerileri Arasındaki Yordayıcı İlişki Analizi Sonuçları	71
Tablo 4.19.	İlkokula Hazır Bulunuşluk/Gelişim Formu ile Öz-düzenleme Becerileri Arasındaki Yordayıcı İlişki Analizi Sonuçları	72
Tablo 4.20.	İlkokula Hazır Bulunuşluk ile Öz-düzenleme Becerileri Arasındaki Yordayıcı İlişki Analizi Sonuçları	73
Tablo 4.21.	İlkokula Hazır Bulunuşluk ile Çocuk-Öğretmen İlişkileri Arasındaki Yordayıcı İlişki Analizi Sonuçları	74
Tablo 4.22.	İlkokula Hazır Bulunuşluk ile Akran İlişkileri Arasındaki Yordayıcı İlişki Analizi Sonuçları	75
Tablo 4.23.	Çocuk-Öğretmen İlişkileri ile Çaba Gerektiren Kontrol Arasındaki Yordayıcı İlişki Analizi Sonuçları	77
Tablo 4.24.	Çocuk-Öğretmen İlişkileri ile Yürütücü İşlevler Arasındaki Yordayıcı İlişki Analizi Sonuçları	78
Tablo 4.25.	Akran İlişkileri ile Çaba Gerektiren Kontrol Arasındaki Yordayıcı İlişki Analizi Sonuçları	79
Tablo 4.26.	Akran İlişkileri ile Çaba Gerektiren Kontrol Arasındaki Yordayıcı İlişki Analizi Sonuçları	80
Tablo 4.27.	İlkokula Hazır Bulunuşluk (Gelişim Formu) ile Çaba Gerektiren Kontrolün Dikkatini Odaklama Alt Boyutu Arasındaki Yordayıcı İlişki Analizi Sonuçları	82
Tablo 4.28.	İlkokula Hazır Bulunuşluk (Gelişim Formu) ile Akran İlişkileri (Prosoyal Davranış, Kaygılı Davranış, Aşırı Hareketlilik) Arasındaki Yordayıcı İlişki Analizi Sonuçları	82

Tablo 4.29.	Çaba Gerektiren Kontrolün Dikkatini Odaklama Alt Boyutu ile Akran İlişkileri (Prosoyal Davranış, Kaygılı Davranış, Aşırı Hareketlilik) Arasındaki Yordayıcı İlişki Analizi Sonuçları.....	83
Tablo 4.30.	İlkokula Hazır Bulunuşluk (Gelişim Formu), Çaba Gerektiren Kontrolün Dikkatini Odaklama Alt Boyutu ve Prosoyal Davranış Gösterme Arasındaki Ara Değişken Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 4.31.	İlkokula Hazır Bulunuşluk (Gelişim Formu), Çaba Gerektiren Kontrolün Dikkatini Odaklama Alt Boyutu ve Kaygılı Davranış Gösterme Arasındaki Ara Değişken Analizi Sonuçları.....	85
Tablo 4.32.	İlkokula Hazır Bulunuşluk (Gelişim Formu), Çaba Gerektiren Kontrolün Dikkatini Odaklama Alt Boyutu ve Aşırı Hareketli Olma Arasındaki Ara Değişken Analizi Sonuçları	86



BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Bazı çocuklar temel eğitime başladıklarında ilkokula uyumsuzluk ve akademik başarıda düşüklük gibi çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır. Bu tür problemlerin yaşanmaması için tüm çocukların temel eğitimden önce ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin ilkokula uyum sağlayacak bir durumda olması beklenmektedir. Bu bağlamda, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için çocukların dil ve bilişsel beceriler, sosyal ve duygusal beceriler ve öz bakım becerileri gibi bazı becerileri kazanmaları ve böylelikle ilkokula hazır halde başlamaları gerekmektedir (MEB, 2013). İlkokula hazır bir şekilde başlayan çocuklar, ilkokulun ilk yıllarında eğitim ve öğretimden daha fazla yararlanabilmektedir. İlkokula hazır bir şekilde başlamanın çocukların ilerleyen yıllardaki akademik başarılarını ve okula uyumlarını da olumlu bir şekilde etkilediği bilinmektedir (Duncan vd., 2007; Hughes ve Kwok, 2006; La Paro ve Pianta, 2001; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000). Bununla birlikte, ilkokula yeterince hazır olmadan başlayan çocukların ilerideki yıllarda hem akademik olarak hem de sosyal olarak zorluklar yaşadığı da bilinmektedir (Agostin ve Bain, 1997; Mazzocco ve Thompson, 2005; McClelland, Acock ve Morrison, 2006). Çocukların ilkokula hazır olmadan başlamalarının olumsuz etkileri sadece bireysel düzlemde ortaya çıkmamaktadır. Bu durumun toplumun tümüne de olumsuz etkilerinin olduğu savunulmaktadır: Devlet gelirinde kayba neden olmakta, devlet masraflarını arttırmakta ve toplumun bir bütün olarak uyum içinde hareket edebilme becerisini düşürmektedir (Doherty, 1997). Bu doğrultuda, çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini etkileyen faktörleri inceleyen çalışmaların son yıllarda arttığı görülmektedir (Snow, 2006).

Tarihsel olarak ilkokula hazır bulunuşluk incelendiğinde, 1920'li yıllarda okumaya hazır bulunuşlukla eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir (May ve Campbell, 1981). Günümüzde bilişsel olarak ilkokula hazır bulunuşluğun ilerleyen yıllardaki akademik başarıyı etkileyen en önemli etmen olduğunu ileri süren meta-analiz çalışmaları (örn., Duncan vd., 2007) olsa da ilkokula hazır bulunuşluğu sadece bilişsel becerilerle sınırlamak diğer gelişim alanlarını dışarıda bırakmak anlamına gelmektedir

(Davies, Janus, Duku ve Gaskin, 2016; Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle ve Calkins, 2006; Pagani, Fitzpatrick, Archambault ve Janosz, 2010; Polat, 2010). Bu bağlamda, ilkokula hazır bulunuşluğu Milli Eğitim Bakanlığı (2013) tarafından belirlenen ve çocukları ilkokula hazır hale getirmek için onlara kazandırılması gereken bilişsel, dil, sosyal/duygusal, motor gelişim alanları ve öz bakım becerileri kapsamında ele almak yerinde olacaktır.

Bu gelişim alanlarını değerlendirirken günümüzdeki okul öncesi yaklaşımlarının farklı görüş ve önerileri göz önünde bulundurulmalıdır. Kültüre özgü olan, toplum tarafından belirlenen ilkokula hazır bulunuşluk tanımına uyan, çocuklarla birebir yapılan uygulamaları içeren ve aynı zamanda öğretmenlerin çocuklar ile ilgili gözlemlerinden yararlanarak doldurabilecekleri gelişim formunu içeren bir değerlendirme, çocuklar ile ilgili sağlıklı ve zengin veriler elde etmemize olanak sağlayacaktır. Ayrıca, günümüzde ilkokula hazır bulunuşluk yaklaşımlarının önemini vurguladığı noktaları içermiş olacaktır.

Türkiye’de 2012 yılında gerçekleştirilen, zorunlu eğitim süresini 12 yıla çıkaran ve kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen eğitim sistemi ile ilkokula başlama yaşının düşürülmüş olması; çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarıyla ilgili tartışmalara neden olmuştur (Cerit, Akgün, Yıldız ve Soysal, 2014; Güven, 2012; Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013). Bir yandan ilkokulların fiziksel koşullarının bu yaş çocuklarına uygun olup olmadığı, diğer yandan ise sınıf öğretmenlerinin donanımlarının bu yaş çocuklarının eğitiminde yeterli olup olmadığı konusu gündeme gelmiştir. Daha da önemlisi, “çocuklar gelişimsel açıdan ilkokula daha erken yaşta başlamaya ne kadar hazır olabilecekler” sorusu tartışmaların alevlenmesine sebep olmuştur. Bu nedenle Türkiye’de daha küçük yaşlarda ilkokula başlayan çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini hangi faktörlerin etkilediğini belirlemek gerekmektedir. Oktay (2010) çocukların ilkokula hazır bulunuşluğunu etkileyen faktörleri; fizyolojik, çevresel, zihinsel ve duygusal olmak üzere dört başlık altında toplamaktadır. Son yıllardaki çalışmalar incelendiğinde, ilkokula hazır bulunuşluğu etkileyen en önemli bireysel faktörlerden birinin öz-düzenleme becerileri olduğu görülmektedir (Blair ve Raver, 2015; Cadima, Doumen, Verschueren ve Buyse, 2015; Eisenberg, Valiente ve Eggum, 2010; Sawyer vd., 2015; Schmitt, McClelland, Tominey ve Acock, 2015).

Öz-düzenleme, bireyin kişisel hedeflere ulaşmak için kendi düşünce, duygu ve davranışlarını planlaması ve aldığı geri bildirimlerle yeniden gözden geçirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000). Okul öncesi dönemde öz-düzenleme çalışmalarının çerçevesini genel olarak çaba gerektiren kontrol (effortful control) ve yürütücü işlev becerilerinin (executive functions) oluşturduğu görülmektedir (Blair ve Razza, 2007; Liew, 2012; Zhou, Chen ve Main, 2012). Öz-düzenleme becerilerinin farklı alt boyutlarının incelendiği çalışmalarda bu iki kavramın çocuklardaki bilişsel, duygusal ve davranışsal düzenlemeyi ortaya çıkaran kavramlar olarak kabul edildiği görülmektedir (Bridgett, Oddi, Laake, Murdock ve Bachmann, 2013; McClelland vd., 2007).

Öz-düzenleme becerilerinin çerçevesini oluşturan bu iki kavram farklı araştırma alanlarının çalışma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çaba gerektiren kontrol, mizaca dayalı bir yaklaşımın ürünü olarak duygusal reaksiyonların düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Yürütücü işlevler ise beyin yapıları ve bu yapılar arasındaki ilişkileri inceleyen yaklaşımın ürünü olarak bilişsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Zhou vd., 2012). Bu doğrultuda, öz-düzenleme becerilerinin bahsi geçen farklı araştırma alanlarındaki araştırmacılar tarafından ayrı ayrı ele alındığı görülmektedir. Son yıllarda ise okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerileri ve bu becerilerin ilkökula hazır bulunuşluğa etkisi incelenirken çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlev becerilerinin birlikte ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Bierman, Nix, Greenberg, Blair ve Domitrovich, 2008; Blair ve Razza, 2007; Liew, 2012; Zhou vd., 2012).

Türkiye’de de son dönemde okul öncesi dönemdeki çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin çalışmaların artmakta olduğu bilinmektedir (Adagideli, Saraç ve Ader, 2015; Çelik, 2016; Ertürk-Kara ve Gönen, 2015; Sop, 2016; Tanrıbuyurdu ve Yıldız, 2014; Tutkun, Tezel-Şahin ve Işıktekiner, 2016; Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz, 2015). Ayrıca, son yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programında öz-düzenleme becerilerinin de yer aldığı görülmektedir (MEB, 2013). Öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öz-kontrolün kazandırılmasının ve bağımsız davranışların geliştirilmesinin, yeni programda prensiplerin içinde yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte, ulusal alan yazın incelediğinde öz-düzenleme becerilerinin ilkökula hazır bulunuşluğa etkisine ilişkin sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir (örn., Çelik, 2016; Sop, 2016). Öz-düzenleme becerilerinin

ilkokula hazır bulunuşluğa etkisi üzerine çalışmaların sayıca yetersizliği ve bu etkinin ülkemizde de incelenmesi gereken bir konu olması bu çalışmanın temel dayanaklarından olmuştur.

Öz-düzenleme becerilerinin ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini etkilediğinin çeşitli araştırmalar ile saptanmış olmasına rağmen bu etkileşimin tam olarak nasıl olduğu bilinmemekte ve bu etkileşimde etkili olan diğer değişkenlerin (örn., ara değişkenlerin – mediator variables) ortaya konmasının önemi vurgulanmaktadır (Blair ve Raver, 2015; Eisenberg vd., 2010). Bahsi geçen ara değişkenlerle ilgili teorilerin ortaya konulduğu çeşitli çalışmalarda, farklı ara değişkenler üzerinde durulmaktadır. Çocukların okul ilişkilerinin, öz-düzenleme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk arasındaki ara değişkenlerden biri olabileceği ileri sürülmektedir (Eisenberg vd., 2010). Okul ilişkileri bağlamında ele alınabilecek en önemli iki faktörün akranlarla ilişki ve çocuk-öğretmen ilişkisi olduğu bilinmektedir. Kiuru ve diğerleri (2015) çocuk-öğretmen ilişkisi ve akran ilişkilerinin; çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarını, ilerleyen yıllardaki okul başarılarını ve okul uyumlarını etkileyen önemli değişkenler olmalarına rağmen bu iki değişkenin genellikle birlikte ele alınmadığını vurgulamış ve bu durumun alan yazındaki çalışmaların bir sınırlılığı olduğunu savunmuştur. Bu bağlamda, vurgulanan iki değişken bu tez çalışmasında birlikte ele alınmış ve ilkokula hazır bulunuşluğa etkileri incelenmiştir.

Okul ilişkilerinin öz-düzenleme becerileri ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Bazı araştırmacılar, öz-düzenleme becerilerinin çocuk-öğretmen ilişkisini etkilediğini tespit etmiştir (Portilla, Ballard, Adler, Boyce ve Obradović, 2014; Silva vd., 2011). Hatta Portilla ve diğerleri (2014) çocuk-öğretmen ilişkisinin öz-düzenleme becerilerini etkilemediği; sadece öz-düzenleme becerilerinin çocuk-öğretmen ilişkisini etkilediği sonucuna varmıştır. Jones, Bub ve Raver (2013) ise çocuk-öğretmen ilişkisinin öz-düzenleme becerilerini etkilediği ve tersi bir etkinin söz konusu olmadığı sonucuna varmıştır. Bu bağlamda, çocuk-öğretmen ilişkisi ile öz-düzenleme becerileri değişkenlerinden hangisinin diğerini etkilediği tartışmalı bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan, öz-düzenleme becerilerinin akran ilişkilerini etkilediği konusunda alan yazında bir fikir birliği olduğu görülmektedir (Graziano, Reavis, Keane ve Calkins, 2007; Holmes, Kim-Spoon ve Deater-Deckard, 2016; Hughes ve Ensor, 2011).

Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde, çocukların okul ilişkileri ile onların ilkokula hazır bulunuşluğu, ilerleyen yıllardaki okula uyumu ve okul başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların da olduğu görölmektedir. Okul ilişkilerinden çocuk-öğretmen ilişkisinin ilkokula hazır bulunuşluğu, ilerleyen yıllardaki okula uyumu ve okul başarısını etkilediği bilinmektedir (Hatfield, Burchinal, Pianta ve Sideris, 2016; Lee ve Bierman, 2015; Wentzel, 2009; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser ve Davis-Kean, 2006). Akran ilişkileri de benzer şekilde ilkokula hazır bulunuşluğu, okul uyumunu ve okul başarısını etkilemektedir (Coolahan, Fantuzzo, Mendez ve McDermott, 2000; Eggum-Wilkens vd., 2014; Ladd, 1990; Mashburn ve Pianta, 2006). Bu doğrultuda, hem çocuk-öğretmen ilişkilerinin hem de akran ilişkilerinin ilkokula hazır bulunuşluğa etkisi olduğu söylenebilecektir.

Alan yazın incelendiğinde, okul ilişkilerinin öz-düzenleme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk arasındaki ara değişkenlerden biri olabileceği görölmektedir (Blair ve Raver, 2015; Eisenberg vd., 2010). Çocuk-öğretmen ilişkisinin öz-düzenleme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında ara değişken olduğu sonucuna varan çalışmalara alan yazında yer verilmektedir (Cadima vd., 2015; Graziano, Garb, Ros, Hart ve Garcia, 2016; Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson ve Reiser, 2008). Bununla birlikte, yapılan bazı çalışmalarda bahsi geçen ilişkinin olmadığına ilişkin sonuçlar da elde edilmiştir (Graziano vd., 2007; Jones vd., 2013). Hatta Jones ve diğerleri (2013) öz-düzenleme becerilerinin çocuk-öğretmen ilişkisiyle ilkokula hazır bulunuşluk arasında ara değişken olduğu sonucuna varmıştır. İlkokul öğrencileri ile yapılan bazı çalışmalarda ise akran ilişkilerinin öz-düzenleme becerileri ile akademik başarı arasında ara değişken olduğuna dair bulgular mevcuttur (Oberle ve Schonert-Reichl, 2013; Valiente vd., 2008). Küçük yaşlarda da aynı ilişkinin olma ihtimalini ortaya koyan çalışmalar (Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster, 2014) olmakla birlikte akran ilişkilerinin bir ara değişken olmadığını tespit eden çalışmaların da alan yazında yer aldığı görölmektedir (Valiente, Swanson, Lemery-Chalfant ve Berger, 2014).

Bütün bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, öz-düzenleme becerilerinin ilkokula hazır bulunuşluğa doğrudan etkisi olabileceği gibi okul ilişkileri bağlamında çocuk-öğretmen ilişkisi ve akran ilişkileri üzerinden dolaylı bir etkisi de olabileceği de görölmektedir.

1.2. Amaç

Yukarıda sözü edilen değişkenler göz önüne alındığında, bu çalışmanın amacı çocukların öz-düzenleme becerileri (çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevler) ile okul ilişkileri (çocuk-öğretmen ve akran ilişkileri) ve ilkokula hazır bulunuşlukları arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiyi incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. 60-72 aylık çocukların ilkokula hazır bulunuşluk, öz-düzenleme becerileri (çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevler) ve okul ilişkileri (çocuk-öğretmen ve akran ilişkileri) hangi düzeydedir?
2. 60-72 aylık çocukların cinsiyetleri, yaşları, anne ve babalarının eğitim düzeyi değişkenleri onların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilemekte midir?
3. 60-72 aylık çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları ile öz-düzenleme becerileri (çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevler) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. 60-72 aylık çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları ile okul ilişkileri (çocuk-öğretmen ve akran ilişkileri) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. 60-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri ile okul ilişkileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Demografik bilgiler ve zeka puanları kontrol altına alındığında, 60-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri (çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevler) onların ilkokula hazır bulunuşluklarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
7. Demografik bilgiler ve zeka puanları kontrol altına alındığında, 60-72 aylık çocukların okul ilişkileri (çocuk-öğretmen ve akran ilişkileri) onların ilkokula hazır bulunuşluklarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
8. Demografik bilgiler ve zeka puanları kontrol altına alındığında, 60-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri (çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevler) onların okul ilişkilerini (çocuk-öğretmen ve akran ilişkileri) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

9. Demografik bilgiler ve zeka puanları kontrol altına alındığında, 60-72 aylık çocukların okul ilişkileri onların öz-düzenleme becerileri (çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevler) ile ilkokula hazır bulunuşlukları arasında ara değişken midir?

1.3. Önem

İlkokula çocukların hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olarak başlamaları onların eğitimlerinde fark oluşturmaktadır. Alan yazın incelendiğinde ilkokula hazır bulunuşluk düzeyinin ilerleyen yıllardaki okul uyumu ve okul başarısındaki etkisi oldukça yüksektir (Duncan vd., 2007). Bu açıdan bakıldığında çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin artırılması ve böylece eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için çocukların belli bazı becerileri kazanması gerekmektedir. Alan yazın incelendiğinde öz-düzenleme becerilerinin bahsi geçen bu becerilerden olduğu görülmektedir. Öz-düzenleme becerilerinin ilkokula hazır bulunuşluğu etkilediği görülmektedir. Çocukların ilkokula başlama yaşlarının aşağıya çekildiği günümüz Türkiye'sinde onların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini, öz-düzenleme becerilerinin ne şekilde etkilediğinin tespit edilmesi önem arz etmektedir. Yapılan alan yazın taramasında Türkiye'de sınırlı sayıda çalışmada öz-düzenleme becerilerinin ilkokula hazır bulunuşluğa etkisinin araştırıldığı görülmüştür (Çelik, 2016; Sop, 2016). Bu bağlamda, bu tez çalışmasının ulusal pratik uygulamalara ve teorik bakış açısına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öte yandan, bu çalışmada öz-düzenleme becerilerinin farklı alt boyutları birlikte ele alınmıştır. Mizaç çalışmalarının bir kavramı olan çaba gerektiren kontrol ve bilişsel sinirbilim ve klinik psikolojinin çalışma konusu olan yürütücü işlevlerin birlikte ele alınması gerektiği son yıllarda vurgulanan bir noktadır (Liew, 2012; Zhou vd., 2012). Öz-düzenleme becerileri alan yazında bahsi geçen çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevler ve bu ikisinin alt boyutları üzerinden değerlendirilerek hangi alt boyutların desteklenmesinin ilk etapta daha önemli olduğu ortaya koyularak bilimsel çalışmalara ve alanda çalışan okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ışık tutulacağı söylenebilir.

Uluslararası alan yazın incelendiğinde, öz-düzenleme becerilerinin ilkokula hazır bulunuşluğu etkilediği görülmektedir (Blair ve Raver, 2015; Cadima vd., 2015; Eisenberg vd., 2010; Sawyer vd., 2015; Schmitt vd., 2015). Teorik makalelerde bu

etkinin doğrudan değilse de dolaylı olarak ne şekilde gerçekleştiğinin ele alındığı ve öz-düzenleme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk arasındaki ara değişkenlerin, yani bu iki kavram arasındaki etkileşime etkisi olabilecek olası değişkenlerin araştırılmasının önemi vurgulanmaktadır (Blair ve Raver, 2015; Eisenberg vd., 2010). Ayrıca, son yıllarda bu konuda yapılan veriye dayalı çalışmalarla ortaya atılan teorilerin doğruluğu test edilmeye başlandığı da görülmektedir (Cadima vd., 2015; Graziano vd., 2016; Montroy vd., 2014). Bu çalışmada da öz-düzenleme becerilerinin ilkokula hazır bulunuşluğa doğrudan etkisinin nasıl olduğunun yanı sıra dolaylı etkisinin de nasıl olabileceği ortaya konulmaya çalışılacaktır. Böylece, bu çalışmada öz-düzenleme becerilerinin ilkokula hazır bulunuşluğa dolaylı etkisinin nasıl olabileceği incelenerek alan yazına ve sınıf içi uygulamalara katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, teorik makalelerde öz-düzenleme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında ara değişken olabileceği düşünülen okul ilişkileri birlikte ele alınacaktır. Kiuru ve diğerleri (2015) çocuk-öğretmen ilişkisi ve akran ilişkilerinin genellikle birlikte ele alınmamasının alan yazındaki çalışmaların bir sınırlılığı olduğunu savunmuştur. Bu bağlamda, okul ilişkilerinin birlikte ele alınıyor olması bu çalışmanın bir diğer önemli noktasıdır. Kapsamlı bir şekilde incelenen değişkenlerle okul öncesi dönemde verilmekte olan eğitimde çocukları ilkokula hazır hale getirmek için hangi noktalara dikkat edilmesi gerektiği ile ilgili somut veriler ortaya konmaya çalışılacaktır. Tüm bu çalışmalar ve veriler göz önünde bulundurulduğunda, çocukların öz-düzenleme beceri, okul ilişki ve ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin birlikte ele alınıp incelenmesinin alan açısından önemli olduğu düşünülmüştür.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma İstanbul ili, Anadolu yakasındaki iki ilçe ile
2. Örneklemi oluşturan 195 çocuğun devam ettiği bağımsız anaokulu ve anasınıfları ile
3. Orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklar ile
4. Sadece ailesi çalışmaya katılmasına izin veren çocuklardan toplanan veriler ile
5. 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında toplanan veriler ile
6. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar (Varsayımlar)

1. Öğretmenler tarafından çocukların okullardaki dosyalarına bakılarak doldurulan demografik bilgilerin çocukların ve ailelerinin gerçek bilgilerini yansıttığı varsayılmıştır.
2. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çocukları değerlendirirken veri toplama araçlarındaki maddelere doğru olarak cevapladıkları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

İlkokula Hazır Bulunuşluk: Çocukların ilkokula başlarken sahip olduğu ve ilerleyen yıllardaki okul başarısını etkileyen beceri düzeyidir (Snow, 2006). Polat-Unutkan (2003) bu becerileri; dil, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanları ile öz bakım becerileri olarak ele almıştır.

Öz-düzenleme: Bireyin kişisel hedeflere ulaşmak için kendi düşünce, duygu ve davranışlarını planlaması ve aldığı geri bildirimlerle revize etmesidir (Zimmerman, 2000).

Çaba Gerektiren Kontrol: Daha az belirgin bir tepkiyi ortaya koymak için baskın tepkiyi engelleme, ket vurmaktır (Rothbart vd., 2001).

Yürütücü İşlevler: Kişinin bilgiyi bilerek ve isteyerek aklında tutması gerektiği, o bilgiyi yönetmesi ve birleştirmesi gerektiği ve böylelikle uyaran ile tepki arasındaki uyumsuzluğu çözmesi gerektiğinde ihtiyaç duyduğu birbiriyle ilişkili bilişsel becerilerdir (Blair ve Ursache, 2011).

Çocuk-Öğretmen İlişkileri: Çocukların öğretmenleri ile kurdukları ilişki örüntüleridir. Bu çalışmada çocuk-öğretmen ilişkileri öğretmene yakınlık, öğretmene bağımlılık ve öğretmen ile çatışma bağlamında incelenmiştir.

Akran İlişkileri: Çocukların akranları ile kurdukları ilişki örüntüleridir. Bu çalışmada akran ilişkileri akranlara karşı prososyal, saldırgan ve asosyal davranışlar gösterme, korkulu-kaygılı ve aşırı hareketli olma ve akranlar tarafından dışlanma bağlamında incelenmiştir.

BÖLÜM II: ALAN YAZIN/ İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilkokula hazır bulunuşluk kavramı üzerine farklı yaklaşımlar; öz-düzenleme becerileri; ilkokula hazır bulunuşluk ile öz-düzenleme becerileri ve çocuk-öğretmen/akranlar arasındaki ilişkiler alan yazındaki çeşitli çalışmalara göre ele alınmıştır.

2.1. İlkokula Hazır Bulunuşluk

19. yüzyılın ilk yarısında tartışılmaya başlanan ve günümüzde ise çocukların ilerleyen yıllardaki akademik başarı ve sosyal becerilerine etkisi olduğu kabul edilen ilkokula hazır bulunuşluk kavramı araştırmacıların ilgi odağı olmaya devam etmektedir. Bu bağlamda ilkokula hazır bulunuşluğu etkileyen faktörlerin belirlenmesi önemli görünmektedir. Bununla birlikte, bu faktörleri belirlemeye geçmeden önce yapılması gereken ilkokula hazır bulunuşluk kavramının tanımlanmasıdır. Hem çocuklar hem de toplum üzerinde önemli etkileri olduğu kabul edilen ilkokula hazır bulunuşluğun belirlenmesi kolay gibi görünse de Carlton ve Winsler (1999) ilkokula hazır bulunuşluk kavramının karmaşıklığının, onu tanımlamaya veya belirli standartlara bağlamaya çalışıldığında ortaya çıktığını vurgulamaktadır.

Okula hazır bulunuşluğun karmaşık bir tarihçesi bulunmaktadır. Fakat kavramın isimlendirilmeden, ilk ele alınışının 1836'da zorunlu eğitim yasası kabul edildikten sonra olduğu düşünülmektedir (Snow, 2006). Bir asırdan fazla süredir tartışılan ilkokula hazır bulunuşluk kavramını ilk tartışan eğitimcinin 1890'lı yıllarda Pestalozzi (1894) olduğu savunulmaktadır (Kagan, 1990). Annelerin kendi çocuklarını yetiştirmelerinde onlara yardım etmek için yazdığı kitabında çocukların “gelişmiş güçleri”nden (developed power, s. 26) ve eğitimin çocuğun gelişim sürecindeki öneminden bahsetmiştir. Görüldüğü üzere, Pestalozzi hazır bulunuşluğu isimlendirmemiştir. Fakat alan yazın incelendiğinde hazır bulunuşluğu günümüzdeki kullanımı gibi isimlendirmeden en temel şekliyle ele alan eğitimcinin Pestalozzi olarak kabul edildiği görülmektedir (Kagan, 1990; Scott-Little, Kagan ve Frelow, 2006). Her ne kadar 1800'lerde hazır bulunuşluk kavramı hakkında düşünölmeye ve kavramın önemi ortaya

çıkmaya başlamışsa da 1920'lerin sonlarına kadar isimlendirilmemiştir. Kayda değer bir şekilde ilgi toplamaya ise 1920'lerin sonlarına doğru başlamıştır. O yıllarda ilkokula hazır bulunuşluk, okumaya hazır bulunuşlukla eş değer olarak görülmekteydi (May ve Campbell, 1981).

Tarihsel olarak hazır bulunuşluk kavramı isimlendirildikten sonra, teorik ve pratik çalışmalarda kavramın iki farklı şekilde ele alındığı görülmektedir: Öğrenmeye hazır bulunuşluk ve okula hazır bulunuşluk (Kagan, 1990). Öğrenmeye hazır bulunuşluk (herhangi bir yaştaki) bireyin belirli materyalleri öğrenebilmesi için gerekli gelişimsel seviye olarak görülmektedir. Bu tanım; belli bir yaş grubu üzerinden ele alındığında, o yaştaki bireylerin sahip oldukları ortalama kapasiteyi işaret etmektedir. Öğrenmeye hazır bulunuşluk kavramının tanımı hakkında genel bir kabul olmasına rağmen, kavramı hangi faktörlerin etkilediği ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Örneğin, Piaget'e dayandırılan görüşe göre öğrenmeye hazır bulunuşluk daha çok içsel faktörlere bağlıyken Bruner, çevresel faktörlere daha çok önem vermiştir (Kagan, 1990). Okula hazır bulunuşluk ise öğrenmeye hazır bulunuşlukla ilişkili bir kavram olmasına rağmen okula başlama yaşıyla sınırlandırılmış ve daha sınırlı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna göre, okula hazır bulunuşluk çocukların okulun gerekliliklerini yerine getirebilmeleri ve okul müfredatını öğrenebilmeleri için ihtiyaç duyacakları belli fiziksel, bilişsel ve sosyal ön koşul becerilerinin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Scott-Little vd., 2006). Okula başlama yaşı ve bu yaştaki beceriler ile sınırlandırılan okula hazır bulunuşluk kavramının belirlenmesinde çocukların kronolojik yaşının temel alındığı görülmektedir. Bunun nedeni zorunlu eğitime başlamak için belirli bir yaşın belirlenmiş olmasıdır (Snow, 2006). Zorunlu eğitime başlamada belli bir yaş sınırı konulmasında ise olgunlaşmacı teorisinin etkisi olduğu göz ardı edilmemelidir (Carlton ve Winsler, 1999).

1980'lerde ise gelişimin öğrenmeden önce geldiği düşüncesi ve olgunlaşmacı teorisinin varsayımlarının tekrar değerlendirilmesinin gerekliliği göz önünde alınmaya başlanmıştır. Bunun nedenlerinden biri Vygotsky tarafından ortaya atılan teorisinin tekrar gündeme gelmeye başlamasıdır (Kagan, 1990). Bu teoriye göre, olgunlaşmacı teorisinin iddia ettiğinin aksine öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gelişimin olması şart değildir. Bu teoriye göre öğrenme, gelişimi desteklemektedir. Bu bağlamda, hazır bulunuşluk tartışmalarının odağı çocukların okula hazır bulunuşluğundan çocukların özellikleri ile

birlikte çevre ve kültür arasındaki etkileşime doğru evrilmiştir (Carlton ve Winsler, 1999).

2.1.1. İlkokula Hazır Bulunuşluk Yaklaşımları

Tarihsel süreçte hazır bulunuşluk kavramının çok çeşitli görüşlerden etkilendiği görülmektedir: Olgunlaşmacı yaklaşım, çevreci yaklaşım, yapılandırmacı yaklaşım, sosyal yapılandırmacı yaklaşım. Bu perspektiflerin her biri erken öğrenme ortamlarının standartlarının değerlendirmesi ile ilgili önemli uygulama önerileri içermektedir (Scott-Little vd., 2006). Bu kısımda hazır bulunuşluk kavramı hakkındaki görüşlere yer verilmiştir.

2.1.1.1. Olgunlaşmacı Yaklaşım

Olgunlaşmacı bakış açısı genellikle Gesell'e dayandırılmaktadır. Bununla birlikte çoğu eğitimci ve araştırmacı da Piaget'nin teorisini, çocuğun okul ve eğitim-öğretimden yararlanabilmesi için biyoloji temelli bir gelişim seviyesinde bulunması gerekliliğinin teorik alt yapısı olarak kullanmaktadır. Piaget'ye dayanan görüşe göre, her çocuk kendi biyolojik saati tarafından belirlenen farklı bireysel seviyelerde olgunlaşmaktadır. Gelişimin öğrenmeden önce gerçekleştiği savunulduğu için çocuğun gelişiminin deneyimlerle veya öğrenmeyle değiştirilemeyeceği yorumuna katı bir şekilde inanılmaktadır (Carlton ve Winsler, 1999). Bu çerçevede içinde, okul başarısı için gerekli bilgi ve beceriler olgunlaşmayla ilişkilendirilmekte ve çocuklar belli bir yaşa ulaştıklarında ilkokula hazır oldukları varsayılmaktadır (Crnic ve Lamberty, 1994; Gredler, 1992).

Olgunlaşmacı yaklaşıma göre bir çocuk okula hazır değilse, gelişimi için fazladan zamana ihtiyacı vardır. Bu bağlamda okula geç başlama ve sınıfta bırakma gibi çocuğun hazır hale gelmesi için alternatif yöntemler önerilmektedir (de Cos, 1997). Olgunlaşmacı yaklaşımın eleştirilmesinin nedeni, gelişim üzerindeki çevre etkisini görmezden gelmesidir (Kagan, 1990).

2.1.1.2. Çevreci Yaklaşım

Bilindiği gibi davranışçı yaklaşıma göre, öğrenen pasif konumdadır. Çevreci yaklaşım ise davranışçı yaklaşımın bir varyasyonu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevreci yaklaşımda da bilginin dışarıda olduğu kabul edilmektedir (de Cos, 1997). Davranış,

gelişim ve öğrenmenin çocuğun çevresi tarafından şekillendiğini savunan çevreci yaklaşıma göre çocuğun hazır bulunuşluğu onun okula veya sınıfa karşı uygun tepki verip verememesine göre ortaya çıkmaktadır (Smith, 2005). Bu bağlamda, Çevreci Yaklaşım çocuğun zihinsel olarak gelişimine odaklanmak yerine çocuğun neleri yapıp yapamadığına ve çocuğun nasıl davrandığına odaklanmaktadır (Meisels, 1999)

Gelişim için müdahaleyi yasaklayan ve gelişimin bir zaman meselesi olduğunu iddia eden olgunlaşmacı yaklaşımın aksine çevreci yaklaşım, yetişkin tarafından yapılan müdahalelerin önemine dikkat çekmektedir. Bu yaklaşım, çevre ve çocuk arasındaki ilişkinin en uygun gelişim ortamını yaratacağını savunmaktadır (Smith, 2005).

2.1.1.3. Sosyal Yapılandırmacı Yaklaşım

Sosyal Yapılandırmacı yaklaşım, Olgunlaşmacı Yaklaşımın “hazır bulunuşluk çocuğun içindedir ve olgunlaşmasıyla ilgilidir” ve Çevreci Yaklaşımın “hazır bulunuşluk çocuğun dışındadır” görüşlerini reddetmektedir (Meisels, 1999). Sosyal yapılandırmacı yaklaşım evrensel bir ilkokula hazır bulunuşluk tanımının olamayacağını savunmaktadır. İlkokula hazır bulunuşluk tanımının sosyal bağlam düşünülmeden yapılamayacağını öne sürmektedir (Graue, 1992; Smith ve Shepard, 1988). Hangi bilgi ve becerilerin ilkokula hazır bulunuşluk için önemli olduğunu belirlemede toplumun kültürünün, tarihinin ve politik güçlerinin etkili olduğunu vurgulamaktadır (Scott-Little vd., 2006). Bu bağlamda, anneler ve öğretmenlerle yapılan ve onların ilkokula hazır bulunuşluğu nasıl kavramsallaştırdığını inceleyen çalışmalar ilgi çekicidir. Türkiye’de Koçyiğit’in (2009) yaptığı tez çalışması öğretmenlerin ve ailelerin ilkokula hazır bulunuşluğu ne şekilde kavramsallaştırdıkları ile ilgili fikir vermektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin hazır bulunuşluğu; çocukların birinci sınıfta onlara gerekli olacak becerileri gerçekleştirebilecek olgunlukta olabilmeleri olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğretmenler bu olgunluğu çocuğun sosyal-duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişim alanlarının paralel bir şekilde gelişimine bağlamaktadır. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin ilkokula hazır bulunuşluğu kavramsallaştırmalarının Milli Eğitim Bakanlığı’nın (2013) son yayınladığı okul öncesi eğitim programıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Ailelerin ise ilkokula hazır bulunuşluk kavramını biyolojik yaştan yeterliliği ile aynı anlamda kullandığı görülmektedir. Bununla birlikte, aileler ilkokulda gerekli olacak temel akademik beceriler, kendi başına hareket edebilme

ve sosyal becerileri de ilkokula hazır bulunuşluk kavramını tanımlamada kullanmaktadır.

2.1.1.4. Etkileşimci Yaklaşım

Etkileşimci Yaklaşım hazır bulunuşluğu sadece çocukların hazır bulunuşluğu olarak ele almamaktadır (Meisels, 1999). Buna göre ilkokula hazır bulunuşluğa bakıldığında çocukların gerekli bilgi ve becerilere sahip olması ilkokula hazır bulunuşluğun sadece belli bir parçasını açıklamaktadır. Ailelerin, öğretmenlerin, okulların ve eğitim-öğretim programının okul öncesi dönemde çocuğu eğitip yetiştirmeye ne derece hazır olduğu da ilkokula hazır bulunuşluğun önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Ayrıca çocuklar ilkokula başladığında okulların, çocukları etkili bir şekilde eğitmek için ne derece hazır oldukları da hazır bulunuşluk kavramının bir başka boyutunu oluşturmaktadır (Scott-Little vd., 2006). Bu bağlamda toplumsal faktörlerin önemi ortadadır. Bununla birlikte, çocukların okula hazır bulunuşluklarının da onların ilerleyen yıllardaki okul başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğu bilinmektedir (Carlton ve Winsler, 1999; La Paro ve Pianta, 2001).

2.1.2. İlkokula Hazır Bulunuşluk ve Gelişim Alanları

Alan yazın incelendiğinde, farklı ülkelerde çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesinde benzer becerilerin/gelişim alanlarının değerlendirildiği bilinmektedir (Janus ve Duku, 2007; Meisels, 1999; Sabol ve Pianta, 2017; Snow, 2006). Türkiye’de ise Milli Eğitim Bakanlığı (2013) tarafından belirlenen ve çocukları ilkokula hazır hale getirmek için onlara kazandırılması gereken beceriler beş gelişim alanı altında toplanmıştır: Bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanları ile öz bakım becerileri.

2.1.2.1. Bilişsel Gelişim Alanı

Bilişsel beceriler çocukların sosyal ve fiziksel çevrelerindeki bilgileri algılama, organize ve analiz etmelerini; bununla birlikte benzerlik ve farklılıkları anlayabilmelerini, belli bilgileri hatırlayıp kullanabilmelerini ve yaşlarına uygun sayı bilgisi gibi bilgi ve becerileri kapsamaktadır (Janus ve Duku, 2007). Milli Eğitim Bakanlığı (2013) tarafından yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programı’nda ise bilişsel gelişim alanının birçok kazanım ve göstergesi matematik becerilerine yöneliktir. Bu bağlamda,

ülkemizde ilkokula hazır bulunuşluğun önemli bir bileşeninin matematik becerileri olarak görüldüğü söylenebilir.

Birçok çalışma çocukların bilişsel becerilerinin onların ilerleyen yıllardaki akademik başarılarını etkilediğini göstermektedir. Örneğin, La Paro ve Pianta (2001) erken yaşlardaki bilişsel becerilerin çocukların en önemli gelişim alanı olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü okul öncesindeki bilişsel yeterlilikler ile ilerleyen yıllardaki harf ve sayı bilgisi arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, Duncan ve diğerleri (2007) yaptıkları meta-analiz çalışmasında, küçük yaşlardaki matematik becerilerinin çocukların birinci ve üçüncü sınıftaki okul başarısının en önemli yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar, erken matematik becerilerinin, okuma ve matematik başarısının en güçlü yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

2.1.2.2. Dil Gelişim Alanı

Dil becerileri çocukların yaşlarına uygun okuma ve yazma farkındalığı göstermeleri; yetişkinler ve akranlar ile sözel iletişim kurabilmeleri ve ayrıca onların deneyimleri, düşünceleri, istek ve duygularını sözel yollarla başkaları tarafından anlaşılabilir şekilde ifade edebilmeleri ile ilgilidir (Janus ve Duku, 2007). Doherty (1997), yapılan çalışmalarda anasınıfındaki dil becerilerinin çocukların ileri yaşlardaki okuma becerilerinin %30 ile %40'ını açıkladığını ifade etmiştir. Duncan ve diğerlerinin (2007) yaptıkları meta-analiz çalışmasının sonuçları, küçük yaşlardaki dil becerilerinin çocukların birinci ve üçüncü sınıftaki okul başarısının en önemli yordayıcılarından biri olduğunu göstermektedir.

Alan yazında bilişsel becerilerin ve dil becerilerinin çocuğun ilerleyen yıllardaki okul başarısını yordayan önemli faktörler olduğunu gösteren benzer çalışmalar bulunmaktadır (Duncan vd., 2007). Bununla birlikte, Hair ve diğerlerinin (2006) de belirttikleri üzere çocuğun ilerleyen yıllardaki okul başarısını etkileyen okula hazır bulunuşluk gelişim alanları sadece dil ve bilişsel becerilerle sınırlı değildir.

2.1.2.3. Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı

Sosyal ve duygusal gelişim alanı hareket etmeden düşünebilmeyi, aşırı çekingenlik ile aşırı dürtüsellik arasında denge kurabilmeyi, çocukların yaşlarına uygun bir şekilde duygularıyla baş edebilmelerini ve başkalarıyla empati kurabilmeyi içermektedir. Ayrıca ihtiyaç ve isteklerini sosyal olarak uygun bir şekilde ifade edebilmeyi, yeni

deneyimler için hevesli olmayı, toplumda kabul edilen davranışları bilmeyi, kendi davranışlarını kontrol edebilmeyi, kuralları takip edebilmeyi, diğer çocuklarla oynayabilmeyi ve çalışabilmeyi içermektedir. Sınıfta beklenen davranışlar; çocuğun toplumda genel olarak kabul gören davranışları sergilemesini, bireyin kendi davranışını kontrol etmesini, etkinlikler üzerinde çalışırken akranlarıyla iş birliği yapmasını ve duygu ve isteklerini toplumsal olarak kabul edilebilir şekilde dile getirmesini gerektirmektedir (Janus ve Duku, 2007).

Başarı, akademik performansın önemli bir bölümünü oluşturmaktadır ve bilişsel beceri başarının önemli bir kısmını açıklamaktadır. Bununla birlikte eğitim birçok açıdan sosyal bir program olarak kavramsallaştırıldığı için yapılan yatırımlar başarıdan fazlasını elde etmek için yapılmaktadır. Bu yüzden ilkokula hazır bulunuşluğu sadece bilişsel becerilerle sınırlamak birçok önemli gelişim alanını dışarıda bırakmak anlamına gelmektedir (Pagani vd., 2010). İlkokula hazır bulunuşluk çocukların problemleri uyumlu bir şekilde çözebilmesi ve grup etkinliklerinde davranış ve duygu kontrolü yaparak sınıf arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle birlikte çalışabilmesini, yani sosyal ve duygusal gelişimi de kapsamaktadır (Thompson ve Raikes, 2007).

Hair ve diğerlerinin (2006) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre sosyal ve duygusal becerilerdeki zayıflık çocukların birinci sınıftaki matematik ve okuma başarısındaki düşüklüğü yordadığı gibi sınıf motivasyonu ve kendini kontrol becerilerinde de düşüklüğe neden olmaktadır. Ayrıca Doherty (1997) birinci ve ikinci sınıfta uygun sınıf içi davranışlar sergileyen çocukların daha sonraki sınıflarda akranlarına göre daha yüksek matematik ve okuma becerilerine sahip olduklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte yapılan çalışmalar, çocukların ilkokulun ilk haftalarında akranlarıyla kurdukları ve sürdürdükleri olumlu ilişkilerin, onların okula uyumlarındaki başarıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Sosyal ve duygusal gelişim alanlarının çocukların ilerleyen yıllardaki okul başarısı ve uyumu üzerine etkileri göz önüne alındığında, bu gelişim alanlarının ilkokula hazır bulunuşluğun ne kadar önemli bir boyutu olduğu ortaya çıkmaktadır (Denham, 2006).

2.1.2.4. Motor Gelişim Alanı ve Öz bakım Becerileri

Bu alan büyük ve küçük motor gelişimi, kalem tutmayı, oyun alanında koşmayı, motor koordinasyonu, sınıf etkinlikleri için yeterli enerjiyi, kendi ihtiyaçlarını karşılamayı,

günlük becerileri yerine getirebilmeyi kapsamaktadır (Janus ve Duku, 2007). Okullar beş yaş çocuklarının bu becerilere sahip olduğunu varsayarak faaliyet göstermektedir. Yaşına uygun bu becerilere sahip olmayan çocuk kendini beceriksiz olarak görebilmektedir. Çocuğun kendi hakkındaki bu olumsuz düşünceleri, sınıf etkinliklerine katılmama ve bunun sonucunda alıştırmaya yapmama ve öğrenme fırsatlarından yararlanmamaya neden olmaktadır (Doherty, 1997). Fiziksel beceriler üzerine yapılan çalışmalar fiziksel becerilerin, özellikle küçük motor becerilerinin, çocukların ilerleyen yıllardaki başarısını etkilediğini bulmuştur (Grissmer, Grimm, Aiyer, Murrah ve Steele, 2010; Pagani vd., 2010; Sandler vd., 1992; Sortor ve Kulp, 2003; Tramontana, Hooper, ve Selzer, 1988). Örneğin, Pagani ve diğerleri (2010) yapmış oldukları çalışmada, anasınıfındaki çocukların küçük motor becerilerinin ikinci sınıftaki matematik ve genel başarılarını, anasınıfındaki alıcı dil becerilerinden daha fazla yordadığını tespit etmiştir. Fiziksel gelişim alanının ve özbakım becerilerinin çocukların ilerleyen yıllardaki okul başarısı ve uyumu üzerine etkileri göz önüne alındığında, bu iki alanın ilkokula hazır bulunuşluğun ne kadar önemli birer boyutu oldukları ortaya çıkmaktadır (Davies vd., 2016).

2.1.3. İlkokula Hazır Bulunuşluğun Tespiti

Çocukların gelişim alanlarındaki düzeylerini tespit etmek ve ilkokula hazır kabul edilebilmeleri için gerekli bilgi ve becerilere ne derece sahip olduklarını belirlemek için önceki bölümde bahsi geçen ilkokula hazır bulunuşluk yaklaşımlarının farklı görüşleri bulunmaktadır.

Olgunlaşmacı Yaklaşım, okula hazır bulunuşluğun yaş ile ilgili olduğu anlayışını savunmaktadır. Çocukların ilkokula hazır olup olmadıklarını Haines, Ames ve Gillespie (1980) tarafından geliştirilen Gesell Okul Hazır Bulunuşluğu Testi ile değerlendirmektedir. Çocukların testten aldıkları puana göre onların ilkokula geç başlaması gerekip gerekmediği veya bir sene daha anasınıfına devam etmesi gerekip gerekmediği belirlenmektedir. Gelişim yaşı kronolojik yaşına uyumlu olmayan çocukların, Olgunlaşmacı Yaklaşım tarafından önerilen alternatiflerden birini kullanarak çocuğun becerilerinin gelişmesi beklenmelidir (Meisels, 1999).

Çevreci Yaklaşım'a göre okula hazır bulunuşluk çocuğun çevresiyle ilgilidir. Çocuğun ilkokula hazır hale gelebilmesi için belli gelişim alanlarında belli becerileri kazanması gerekmektedir. Çocukların gelişim alanlarındaki seviyesi onlara birebir uygulanan bazı testlerle ortaya konulmaktadır. Bu testlerin çocuğun ilkokula hazır bulunuşluğu ile ilgili tek başlarına bilgi veremiyor olmalarının nedeni, çocukların becerilerinin izole edilmiş bir ortamda, onlarla birebir yapılan uygulamalarla tespit ediliyor olmasıdır. Ayrıca, genelde bu testlerde farklı kültürlerden gelen çocukların ilkokula hazır bulunuşluğunun düşük çıkması olağan görünmektedir. Bu testlerde beklenen temel beceriler öğretildikten sonra ise bu testlere ilk girdiklerinde hazır bulunuşluk seviyesi düşük çıkan çocukların da seviyelerinin istenen düzeye geldiği bilinmektedir (Meisels, 1999). Bu dezavantajlarına rağmen çocukların bu uygulamalardan elde ettikleri düzeylerin ilkokula başlarken kendilerinden beklenen çeşitli becerilerde hangi düzeyde olduklarını göstermeleri açısından yararlı olduğu ve sıklıkla kullanıldığı bilinmektedir.

Sosyal Yapılandırmacı Yaklaşım okula hazır bulunuşluk tanımının sosyal bağlam düşünülmeden yapılmayacağını öne sürmektedir (Graue, 1992). Bu bağlamda, toplum tarafından belirlenen, toplumda yaşayan farklı kültürel gruplara uygun ve farklı birçok ölçme aracının kullanıldığı değerlendirme yöntemleri ilkokula hazır bulunuşluğun ölçütleri olarak kullanılmalıdır. Bu yaklaşımın önerdiği değerlendirme yöntemi hem maliyetlidir hem de birçok uzmanın değerlendirme sürecine katılmasını gerektirmektedir (Meisels, 1999). Bununla birlikte bu yaklaşımın önerdiği doğrultuda ilkokula hazır bulunuşluğun belirlenmesinde birden fazla ölçme aracının kullanılması, birden fazla uzmandan alınan bilgilerle çocukların düzeylerinin belirlenmesi ve yalnızca Çevreci Yaklaşımın önerdiği testlerle sınırlı kalınmaması gerektiği ortadadır.

Etkileşimci Yaklaşım'a göre hazır bulunuşluk ne sadece çocuğun kendi becerileriyle ne de sadece çevresiyle ilgilidir. Hazır bulunuşluk, çocuk-öğretmen arasındaki etkileşim bağlamında birden fazla yöntem ile ve sürekli olarak değerlendirmeye alınan bir süreç olarak görülmektedir. Öğrencilerin performansı müfredat bağlamında; kontrol listeleri, portfolyolar ve dönem sonu raporları aracılığı ile yapılmalıdır. Bu yaklaşım, özellikle öğretmenlerden profesyonel bir gelişim beklediği ve hazır bulunuşluğu değerlendirmede bir değişim önerdiği görülmektedir (Meisels, 1999). Bununla birlikte böyle bir yaklaşımın zaman alıcı ve büyük gruplarla araştırma yaparken zorlayıcı olduğu söylenebilir.

Bütün bu yaklaşımlar göz önünde bulundurulduğunda, çocukların gelişim alanlarındaki düzeylerini tespit etmek ve ilkokula hazır kabul edilebilmeleri için gerekli bilgi ve becerilere ne derece sahip olduklarını belirlemek için kullanılan en yaygın yöntemlerden ikisi çocukların öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ve çocuklarla birebir yapılan uygulamalardır (Mashburn ve Pianta, 2006; Polat-Unutkan, 2003; Sabol ve Pianta; 2017). Öğretmenlerin günlük öğrenme ortamlarında çocuklarla sürekli birlikte oldukları düşünüldüğünde, onların çocukların okula hazır olup olmadıkları hakkındaki değerlendirmeleri çocukların yeterlilikleri ve performanslarını tespit etmede en önemli veri kaynağı olarak görülmektedir. Öğretmenlerin, çocukların akademik ve sosyal becerileri hakkındaki yargıları bu nedenle en sık kullanılan yöntemlerden biri konumundadır (Kenny ve Chekaluk, 1993; Quirk, Nylund-Gibson ve Furlong, 2013; Rimm-Kaufman, Pianta ve Cox, 2000). Çocukların okula hazır bulunuşluklarını belirlemek için onlarla birebir yapılan uygulamalar çocukların okula hazır bulunuşluk beceri ve yeterliklerini ölçmek için yaygın olarak kullanılan bir başka yöntemdir (Kim ve Suen, 2003; La Paro ve Pianta, 2001). Bu bağlamda, çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini belirlerken Sosyal Yapılandırmacı Yaklaşımın önerdiği gibi kültüre özgü olma ve toplum tarafından belirlenen okula hazır bulunuşluk kavramsallaştırmasına uyan bir ölçme aracı kullanmak gerektiği görülmektedir. Ayrıca Çevreci Yaklaşımın önerdiği gibi çocuklarla birebir yapılan uygulamalarla değerlendirme yapmak ve Etkileşimci Yaklaşımın belirttiği gibi portfolyo ve dönem sonu raporlarını içermese bile öğretmenlerin çocukları dönem boyu gözlemleri sonucunda doldurabilecekleri kontrol listesine dayalı bir değerlendirme yapmak makul görünmektedir.

2.1.4. İlkokula Hazır Bulunuşluğu Etkileyen Faktörler

İlkokula hazır bulunuşluğu etkileyen çeşitli faktörler olmakla birlikte, Oktay (2010) araştırmacıların bu faktörleri dört ana başlık altında topladıklarını belirtmiştir: Fizyolojik faktörler, çevresel faktörler, zihinsel faktörler ve duygusal faktörler.

Fizyolojik faktörler; görme, işitme, el-göz koordinasyonu, sağ veya sol eli kullanma, çocuğun genel sağlık durumu ve cinsiyet başlıkları altında incelenmektedir. Her ne kadar cinsiyet, fizyolojik faktörler altında incelenebilecek olan bir kavram olsa da, bu kavramı biyolojik olarak kız veya erkek olmaktan çok toplumun cinsiyete yüklediği

roller ve bu rollerden beklentisi üzerinden ele almak daha doğru olacaktır (Oktay, 2010). Emig (2001) ise çocukların sağlığının da ilkokula hazır bulunuşluğu etkileyen faktörler arasında olduğu belirtmiştir. Bu bağlamda, çocukların beslenmeleri, aşıları ve başlarına gelmiş olan, uzun vadeli bilişsel ve davranışsal sonuçları olan kazalar da ilkokula hazır bulunuşluğu etkileyebilmektedir.

Çevresel faktörler, en başta aile olmak üzere çocuğun yetiştiği ortam ile ilgilidir. Özellikle ilk beş yılda çocuğun aile ve çevresi onun temel eğitim kurumu olarak görülmektedir. Evin olduğu doğal ortam, ailenin ekonomik ve kültürel durumu, eğitime olan bakış ve hatta ailenin kalabalıklığı, ilkokula hazır bulunuşluğu etkileyebilecek faktörler arasında yer almaktadır (Emig, 2001; Oktay, 2010).

Oktay (2010) zihinsel faktörleri zeka bağlamında incelemiş; zekanın problem çözme, analiz etme ve insanların ilişkilerinde başarı gibi birçok alanla yakından ilgili olduğunu vurgulamıştır. Son yıllarda yapılan çalışmalarda ise öz-düzenleme becerilerinin bilişsel alt boyutu olan yürütücü işlevlerin, çocuğun ilerleyen yıllardaki okul başarısını zekadan daha fazla yordadığı tespit edilmiştir (Blair ve Razza, 2007; Diamond, Barnett, Thomas ve Munro, 2007).

Duygusal faktörler, ailede anne baba arasındaki uyum ve anne babanın çocuğa karşı tutumu sonucunda oluşan faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca ilkokula hazır olarak gelmeyen çocuklar okul başarısızlığından dolayı duygusal sorunlar yaşayabilmektedir. Bununla birlikte, duygusal problemlerin mi öğrenmeyi engellediği yoksa okuldaki başarısızlığın mı duygusal problemlere yol açtığı tartışmaya açık bir konudur (Oktay, 2010). Son yıllarda yapılan çalışmalarda ise öz-düzenleme becerilerinin mizaca dayalı duygusal ve davranışsal alt boyutunu oluşturan çaba gerektiren kontrolün ilkokula hazır bulunuşluğu etkilediği bilinmektedir (Blair ve Razza, 2007; Liew, 2012).

Çocukların ilkokula hazır hale gelebilmeleri için, onların temel eğitime başlamadan önce ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini en üst seviyeye getirmek önemlidir. Bu bağlamda, alan yazın incelendiğinde çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin artırılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması adına kazanmaları gereken önemli becerilerden bir tanesinin öz-düzenleme becerileri olduğu görülmektedir (Blair, 2002; Eisenberg vd., 2010).

2.2. Öz-düzenleme Becerileri

Öz-düzenleme, bireyin kişisel hedeflere ulaşmak için kendi düşünce, duygu ve davranışlarını planlaması ve aldığı geri bildirimlerle revize etmesi olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000). Bu tanımlamaya göre, bireyin kendi düşünce, duygu ve davranışlarını bir hedef doğrultusunda planlayabiliyor olması gerekmektedir. Ayrıca, öz-düzenleme becerilerine sahip bir bireyin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını aldığı geri bildirimler doğrultusunda düzenleyebilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öz-düzenleme döngüsel bir süreçtir. Alan yazın incelendiğinde, öz-düzenleme kavramını diğer benzer kavramlardan ayıran en önemli yönünün öz-düzenlemenin kişinin kendisinden kaynaklanması, amaca yönelik davranış ve geri bildirimsel döngü içermesi olduğu dile getirilmektedir (Bandura, 1991; Vohs ve Baumeister, 2004).

Öz-düzenleme yapan bireyin bir amaç doğrultusunda geri bildirimsel bir döngü çerçevesinde kendini düzenlediği kabul edilmektir. Bununla birlikte, kişinin öz-düzenleme yaparken kendi ile ilgili neyi düzenlediğinin çerçevesi farklı araştırma alanlarını ortaya çıkarmıştır. Örneğin, Bandura (1991) öz-düzenlemenin düşünce, duygu, motivasyon ve davranışları düzenlemeyi içerdiğini savunmuştur. Vohs ve Baumeister (2004) ise öz-düzenlemeyi tanımlarken Zimmerman (2000)'ın tanımındaki düşünce ve duygu kavramlarını kullanmış, davranış yerine dürtü kavramını tercih etmiş; ayrıca öz-düzenlemenin etkinlik performansı ve dikkati düzenlenmeyi de içerdiğini belirtmiştir: Öz-düzenleme; kişinin kendi düşünce, duygu, dürtü, etkinlik performansı ve dikkatini düzenlemesidir.

Geçmiş yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde, öz-düzenleme becerilerinin ilkokulun büyük yaş gruplarından başlayarak üniversiteye kadar kapsamlı olarak araştırıldığı görülmektedir (Perry, Phillips ve Dowler, 2004). Küçük yaş gruplarında ise öz-düzenleme becerileri uzun süre göz ardı edilmiş ve çocukların bu becerileri sekiz yaşından önce gösteremeyecekleri varsayılmıştır (Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006; Winne, 1997; Zimmerman, 1990). Bu nedenle yıllarca çocukların bu becerilerinin incelenmesinin yeteri kadar üzerinde durulmadığı ifade edilmektedir (Whitebread vd., 2009). Bununla birlikte, küçük çocuklar üzerine yapılan daha güncel çalışmalar bu becerilerin daha erken yaşlarda da ortaya çıktığını göstermeye başlamıştır

(Perels, Merget-Kullmann, Wende, Schmitz, Buchbinder, 2009; Robson, 2010). Hatta yapılan çalışmaların küçük çocukların öz-düzenleme becerilerinin nasıl geliştirilebileceği üzerine yoğunlaşmaya başlamış olması bu beceriler üzerine yapılan çalışmalarda kayda değer bir ilerlemenin olduğunu göstermektedir (Perels vd., 2009; Whitebread ve Coltman, 2010).

2.2.1. Okul Öncesi Dönemde Öz-düzenleme Becerileri

Öz-düzenleme erken çocukluk araştırmacılarının neredeyse çeyrek asırdır araştırma yaptıkları bir alan olmasına rağmen bu dönemdeki öz-düzenlemenin tanımlanması ve onu oluşturan boyutlarının kavramsallaştırılması ile ilgili çalışmalar son dönemde yapılmaya başlanmıştır (McCabe, Cunningham ve Brooks-Gunn, 2004). Alan yazın incelendiğinde, erken çocukluk bağlamında öz-düzenleme ele alınırken farklı kavramların kullanıldığı görülmektedir: Hazzın ertelenmesi veya dürtü kontrolü (Mischel ve Ayduk, 2011); yanlış inanç farkındalığı (Blair ve Razza, 2007); çaba gerektiren kontrol (Rothbart vd., 2001), yürütücü işlevler (Blair ve Ursache, 2011). Bununla birlikte, yapılan kapsamlı alan yazın taramalarında okul öncesi dönemde öz-düzenleme çalışmalarının çerçevesini genel olarak çaba gerektiren kontrol (effortful control) ve yürütücü işlev becerilerinin (executive functions) oluşturduğu görülmektedir (Liew, 2012; Zhou vd., 2012).

Çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevler teorik olarak birbiriyle ilişkili iki kavram olmalarına rağmen bu iki kavram farklı araştırma alanlarının kavramları olarak karşımıza çıkmaktadır. Çaba gerektiren kontrol sosyo-duygusal gelişim ve mizaç çalışmalarının odağındaki bir kavram iken yürütücü işlevler bilişsel sinirbilim ve klinik psikolojinin konusu olagelmıştır (Zhou vd., 2012). Ayrıca araştırmaların sonuçları bu iki kavramın öz-düzenleme becerilerinin farklı boyutlarını açıkladığını ve bu becerilerin gelişimine katkılarının olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, alan yazındaki öz-düzenleme becerilerinin farklı alt boyutlarının incelendiği çalışmalarda bu iki kavramın çocuklardaki bilişsel, duygusal/motivasyonel ve davranışsal düzenlemeyi ortaya çıkaran parçalar olarak kabul edildiği görülmektedir (Blair ve Ursache, 2011; Bridgett vd., 2013; Bryce, Whitebread ve Szűcs, 2015; Eisenberg, Smith, Sadovsky ve Spinrad, 2004; McClelland vd., 2007).

2.2.1.1. Çaba Gerektiren Kontrol

Çaba gerektiren kontrolün ortaya çıktığı mizaç çalışmalarının farklı araştırmacılar tarafından yürütüldüğü görülmektedir: Thomas ve Chess'in Davranışsal Stil Yaklaşımı, Buss ve Plomin'in Kriter Yaklaşımı, Goldsmith ve Campos'un Duygusal Düzenleme Modeli, Kagan'ın Davranışsal Özkontrol Modeli ve Rothbart'ın Psikobiyolojik Yaklaşımı. Bununla birlikte mizaca dayalı öz-düzenlemeyi, çaba gerektiren kontrol olarak kavramsallaştıran yaklaşım Rothbart'ın Psikobiyolojik Yaklaşımı'dır (Mervielde ve de Pauw, 2012). Psikobiyolojik Yaklaşım'a göre mizaç; duygu, davranış ve dikkatteki tepkisellik ve öz-düzenlemenin biyolojik temelli bireysel farklılıkları olarak tanımlanmaktadır (Rothbart ve Bates, 2006). Bu tanıma göre, mizaç biyolojik temellidir ve zaman geçtikçe kalıtım, olgunlaşma ve deneyimlerden etkilenmektedir. Mizacın alt boyutlarından biri olan çaba gerektiren kontrol ise daha az belirgin bir tepkiyi ortaya koymak için baskın tepkiyi engelleme, ket vurma olarak tanımlanmaktadır (Rothbart vd., 2001).

Öz-düzenlemenin mizaca dayalı yönünü Psikobiyolojik Yaklaşım tarafından ortaya atılan çerçeve içinde ele almak şu nedenlerden dolayı makul görülmektedir. (1) Çaba gerektiren kontrolün davranışları engelleyici yönünü ele aldığı kadar, davranışları aktive eden (başlatan) yönünü de ele almaktadır ve değerlendirmektedir. (2) Dikkatin çaba gerektiren kontrolün ortaya çıkışı ve gelişimindeki etkisini ortaya koymaktadır. (3) Çaba gerektiren kontroldeki gelişimsel değişimleri ele almakta ve bireysel farklılıklar yaklaşımı ile birleştirmektedir. (4) Çaba gerektiren kontrol davranışsal olarak değerlendirilmesinde kullandığı model sinir sistemi anatomisi üzerine yapılan çalışmaların sonuçlarına dayanmaktadır. (5) Laboratuvarında yapılan gözlemleri ve ailenin/öğretmenin çocuğu gözlemesi sonucu değerlendirmeyi aynı teorik bakış açısıyla yaklaşarak ele almaktadır. (6) Bebeklikten yetişkinliğe kadar çaba gerektiren kontrolün gelişimsel olarak değerlendirilmesine olanak sağlayacak bir model ortaya koymaktadır. (7) Çaba gerektiren kontrolü kapsayıcı bir mizaç bağlamında ele almaktadır (Kochanska, Murray ve Harlan, 2000).

Putnam, Ellis ve Rothbart (2001)'a göre çocukların mizaçlarının üç büyük alt boyutu bulunmaktadır: Çaba gerektiren kontrol, negatif duygusallık, dışadönüklük. Çaba gerektiren kontrolün ise ketleyici kontrol, dikkatini odaklama, dikkat transferi, pasif etkinliklerden hoşlanma ve algısal hassasiyet olmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır.

Ketleyici kontrol (inhibitory control), belirgin olmayan ya da yeni durumlara veya yönergelere karşı uygunsuz tepkinin baskılanması ve planlanması kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Dikkatin transferi (attentional shifting) dikkatin bir obje veya etkinlikten bir başkasına çevrilebilmesi, dikkatini odaklama (attentional focusing) ise verilen görev veya etkinliğe odaklanıp dikkatin sürdürülmesindeki eğilim olarak kavramsallaştırılmıştır. Pasif etkinliklerden memnuniyet (low intensive pleasure) düşük yoğunluklu uyaranlardan yani sakince yapılan etkinliklerden hoşlanma ve memnuniyet derecesidir. Algısal hassasiyet (perceptual sensitivity) ise çevreden gelen düşük yoğunluklu uyaranların beş duyuyla algılanma derecesi olarak ele alınmaktadır.

2.2.1.2. Yürütücü İşlevler

Yürütücü işlevler; kişinin bilgiyi bilerek ve isteyerek aklında tutması gerektiği, o bilgiyi yönetmesi ve birleştirmesi gerektiği ve böylelikle uyaran ile tepki arasındaki uyumsuzluğu çözmesi gerektiğinde ihtiyaç duyduğu birbiriyle ilişkili bilişsel beceriler olarak tanımlanmaktadır (Blair ve Ursache, 2011). Yürütücü işlevler, geleneksel olarak, üst düzey bilişsel becerilerin ve çeşitli süreçlerin yürütücüsü olan bir kavram olarak ele alınmıştır. Bununla birlikte farklı süreçlerin birbirinden bağımsız fakat birbiriyle ilişki içerisinde çalıştıkları bir sistem olarak da kavramsallaştırıldığı bilinmektedir (Anderson, 2002; Diamond, 2013; Huizinga, Dolan ve van der Molen, 2006).

Yürütücü işlev modelleri faktör analiz çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır. Genel olarak ise yürütücü işlevlerin üç farklı fakat birbiriyle ilişkili bilişenden oluştuğu kabul edilmektedir: Ketleyici kontrol (inhibitory control), dikkat transferi (attention shifting), işler bellek (working memory). Yürütücü işlevler incelenirken, genelde, bu üç bileşene odaklanmanın iki nedeni bulunmaktadır: (1) Sözü edilen üç bileşen göreceli olarak sınırlandırılmış, daha alt düzey işlevlerdir ve bu nedenle göreceli olarak daha kolay bir şekilde tanımlanabilmektedir. Anderson (2002)'un dördüncü bir boyut olarak yürütücü işlevlerin bir bileşeni saydığı planlama gibi işlevler ise daha üst düzey ve sınırlandırılması daha zor işlevler olarak göze çarpmaktadır. (2) Bu üç işlevin alan yazında en fazla üzerinde çalışılan bileşenler olduğu bilinmektedir. Bu yüzden çocukların bahsi geçen yürütücü işlev düzeylerini tespit etmek için bu bileşenleri ölçen daha basit bilişsel etkinlikler alan yazında bulunmaktadır (Miyake, Friedman Emerson, Witzki ve Howerter, 2000).

Yürütücü işlevlerin bileşenlerinden olan ketleyici kontrol, gerekli durumlarda baskın, otomatik veya daha etkin tepkiyi kasten baskılayabilmek demektir. Dikkat transferi ise farklı etkinlikler, işlemler veya zihinsel faaliyetler arasında geçiş yapabilmektir. İşler bellek, gelen bilginin takip edilmesi ve kodlanması; böylelikle yeni ve konuyla ilgili bilginin eski ve konuyla ilgisi kalmamış bilgiyle yer değiştirmesini sağlayan süreci yürüten kavram olarak ele alınmaktadır (Blair ve Ursache, 2011; Miyake vd., 2000). Çocuklardaki yürütücü işlev becerileri çok küçük yaşlardan itibaren gelişmeye başlamaktadır. De Luca ve Leventer (2008) çocuklarda ilk ketleyici kontrol ve işler bellek belirtilerinin yedinci/sekizinci ay civarında görülmeye başladığını belirtmiştir. Üç yaş civarında ise hem ketleyici kontrol hem de işler bellek becerilerinde önemli bir gelişme görülmektedir. Bununla birlikte 4,5 yaşındaki çocukların bu becerilerde 3,5 yaşındakilere göre daha iyi durumda olduklarını tespit etmiştir. Wolfe ve Belle (2007) ve Jacques ve Zelazo (2001) çocuklarda üç yaşından itibaren dikkat transferinin (bilişsel esneklik) görülmeye başladığını ve yaş ilerledikçe bu becerilerin geliştiğini tespit etmiştir.

2.2.2. İlkokula Hazır Bulunuşluk ve Öz-düzenleme Becerileri İlişkisi

Her ne kadar çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevler birbirinden farklı ekollerin araştırmaları sonucunda ortaya çıkmış kavramlar olsalar da aralarındaki benzerlikler dikkat çekmektedir. Öncelikle her iki kavramda da ketleyici kontrol ve dikkatin transferi ortak bileşen olarak görülmektedir. Ketleyici kontrol bağlamında ele alındığında, çaba gerektiren kontrolde duygu ve duygu temelli davranışların kontrolü öne çıkarken yürütücü işlevlerde bilişsel tepkilerin kontrolü vurgulanmaktadır (Zhou vd., 2012). Ayrıca, çocukların çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevler düzeyleri üzerine yapılan bazı çalışmalarda bahsi geçen ortak boyutları ölçmek için benzer hatta bazen aynı ölçme araçlarının kullanıldığı bilinmektedir (Zhou vd., 2012). Ek olarak, Simonds, Kieras, Rueda ve Rothbart (2007) çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğuna ilişkin çalışmaların olduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde, Blair ve Razza (2007) bu kavramlar arasındaki istatistiksel olarak anlamlı ilişkileri vurgulamıştır. Wolfe ve Bell (2007) ise küçük yaşlarda (3,5-4 yaşlarında) iki kavram arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulmalarına rağmen 4,5 yaşından sonra kavramlar arasındaki anlamlı ilişkinin ortadan kalktığını belirtmiştir.

Ayrıca Hongwanishkul, Happaney, Lee ve Zelazo (2005) da çaba gerektiren kontrol ile yürütücü işlevlerin arasında her zaman istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olmadığı sonucuna varmıştır. Bununla birlikte, çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevlerin boyutlarının çocukların ilerleyen yıllardaki okul başarısını farklı düzeylerde açıkladığını tespit etmiştir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerileri ve bu becerilerin ilkokula hazır bulunuşluğa etkisi incelenirken çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlev becerilerinin birlikte ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Bierman vd., 2008; Blair ve Razza, 2007; Liew, 2012; Zhou vd., 2012).

Türkiye’de ise küçük çocukların öz-düzenleme becerilerini inceleyen çalışmaların uluslararası alan yazındaki kadar yeterli olmadığı görülmektedir (Adagideli vd., 2015; Karakelle ve Saraç, 2007). Ayrıca öz-düzenleme becerilerinin ilkokula hazır bulunuşluğa desteklediğini gösteren uluslararası alan yazında veriye dayalı birçok çalışma olmasına rağmen Türkiye’de yapılan ilkokula hazır bulunuşlukla ilgili çalışmalar incelendiğinde, öz-düzenleme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiyi inceleyen sadece iki çalışma olduğu görülmektedir (Çelik, 2016; Sop, 2016).

Türkiye’de ilkokula hazır bulunuşlukla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam edip etmemelerinin onların okula hazır bulunuşluğuna etkisinin karşılaştırıldığı (Esaspehlivan, 2006); anasınıfı ve birinci sınıfa devam eden çocukların veli ve öğretmenlerinin okula hazır bulunuşluk kavramını değerlendirdiği (Koçyiğit, 2009; Teke, 2010; Ülkü, 2007) görülmektedir. Akademik başarı yönüyle matematik becerileri açısından çocukların okula hazır bulunuşluğuna incelenmiş (Polat-Unutkan, 2007); okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların birinci sınıfta Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması yapılmıştır (Dağlı, 2007). Farklı sosyoekonomik düzeydeki çocukların okula hazır bulunuşlukları incelenirken (Koca, 2016); farklı yaş gruplarındaki çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları karşılaştırılmıştır (Dilcioğlu, 2016). Hazırlanan bazı programların ilkokula hazır bulunuşluğa etkisi de incelenmiştir (Arı, 2015; Karakaş, 2015; Karakuzu, 2015; Kaynar, 2014; Mercan-Uzun, 2015; Özbek, 2011). Öz-düzenleme becerilerinin ilkokula hazır bulunuşluğa etkisinin incelendiği çalışmalar ise son yıllarda yapılan iki çalışma ile sınırlıdır: Çelik (2016) yürütücü işlevler ile ilkokula hazır bulunuşluk arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Sop (2016) ise ebeveyn tutumları,

davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiye öz-düzenleme becerilerinin nasıl katkı sağladığını ve öz-düzenleme becerilerinin bir ara değişken olup olmadığını araştırmıştır.

Aslında Türkiye’de son yayınlanan okul öncesi eğitim programında öz-düzenleme becerilerinin de yer aldığı görülmektedir (MEB, 2013). Buna göre, öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öz-kontrolün kazandırılması ve bağımsız davranışların geliştirilmesi yeni programdaki prensiplerin içinde ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda öz-düzenleme becerilerinin ilkokula hazır bulunuşluğa etkisi üzerine yapılan çalışmaların sayısının ülkemizde artması gerektiği ortadadır. Uluslararası alan yazın incelendiğinde ise öz-düzenleme becerilerinin ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini etkilediği çeşitli araştırmalarla ortaya konulduğu bilinmektedir (Blair ve Razza, 2007; Denham, Warren-Khot, Bassett, Wyatt ve Perna, 2012; McClelland vd., 2007). Bu iki değişken arasındaki etkileşimde ara değişken (mediator variables) olabilecek değişkenlerin incelenmesi araştırmaya değer bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bahsi geçen ara değişkenlerle ilgili teorilerin ortaya konulduğu çeşitli çalışmalarda, farklı ara değişkenler üzerinde durulmaktadır. Çocukların okul ilişkileri, uyum/uyumsuzluk durumları, okula yaklaşımları bu ara değişkenlerden bazıları olabileceği ileri sürülmektedir (Eisenberg vd., 2010).

2.3. Okul İlişkileri

Okul ilişkileri kapsamında ele alınabilecek iki faktörün akran ilişkileri ve çocuk-öğretmen ilişkisi olduğu görülmektedir. Kiuru ve diğerleri (2015) okul ilişkileri değişkenlerinin çocukların okul başarıları ve okula uyumda önemli değişkenler olmalarına rağmen alan yazındaki çalışmalarda bu iki değişkenin genellikle birlikte ele alınmadığını ve bu durumun alan yazındaki çalışmaların bir sınırlılığı olduğunu savunmuştur. Bu doğrultuda, bir sonraki kısımda okul ilişkileri çocuk-öğretmen ilişkileri ve akran ilişkileri çerçevesinde anlatılmıştır.

2.3.1. Çocuk-Öğretmen İlişkileri

Okul öncesi dönemde çocuğun gelişiminde önemli etkisi olan sosyal ilişki türlerinden biri çocuk-öğretmen ilişkisidir (Hughes, 2012). Çocuk-öğretmen ilişkisinin çocuğun

akademik, bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimine etkisi olduğu bilinmektedir (McGrath ve Bergen, 2015). Bu bağlamda alan yazın incelendiğinde, pozitif ve negatif çocuk-öğretmen ilişkilerinin ilkökula hazır bulunuşluk, ilerleyen yıllardaki akademik başarı ve okul uyumunu nasıl etkilediğine dair birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Pozitif çocuk-öğretmen ilişkilerinin ilkökula hazır bulunuşluğu, okul başarısını ve okul uyumunu olumlu etkilediği bilinmektedir (Commodari, 2013; Doumen, Koomen, Buyse, Wouters ve Verschueren, 2012; Goble ve Pianta, 2017; Hatfield vd., 2016; Lee ve Bierman, 2015; Liew, Chen ve Hughes, 2010; Roorda, Koomen, Spilt ve Oort, 2011). Negatif veya yakın olmayan çocuk-öğretmen ilişkileri ise ilkökula hazır bulunuşluk düzeyini düşürmekte, okula uyumda zorlanmalara ve ilerleyen yıllarda düşük akademik başarıya neden olmaktadır (Caputi, Lecce ve Pagnin, 2017; Garner ve Waajid, 2008; Hamre ve Pianta, 2001; Palermo, Hanish, Martin, Fabes ve Reiser, 2007; Roorda vd., 2011; Rudasill, Reio, Stipanovic ve Taylor 2010; Skalická, Stenseng ve Wichstrøm, 2015).

Tarihsel olarak bakıldığında, çocuk-öğretmen ilişkisi üzerinde etkili olan üç önemli teorinin olduğu bilinmektedir. Ekolojik Teoriye göre çocuğun gelişimini etkileyen beş bağlamsal sistem bulunmaktadır. Bu bağlamlardan çocuğun en yakın çevresini mikrosistem oluşturmaktadır ve çocuğun gelişimi aslen bu sistemde meydana gelmektedir. Mikrosistem öğretmen gibi önemli kişileri ve okul gibi önemli ortamları kapsamaktadır. Mikrosistemdeki karşılıklı ilişkiler gelişimsel değişimleri meydana getirmektedir. Buna göre, karşılıklı ilişkilerin sadece çocukta değil öğretmende de gelişimlere ve değişimlere neden olduğu iddia edilmektedir (McGrath ve Bergen, 2015). Öz-Denetim (Motivasyon) Teorisi'ne göre kişinin öz-düzenlemeli, içsel motivasyonlu ve zihinsel olarak sağlıklı olabilmesi için üç psikolojik ihtiyacının giderilmesi gerekmektedir: Özerklik, yeterlik ve yakınlık. Öğretmen çocuğun bu ihtiyaçlarını giderdiği ölçüde çocuk-öğretmen ilişkisi çocuğun öğrenmeye karşı motivasyonunu destekleyecektir (McGrath ve Bergen, 2015). Bağlanma Teorisi'ne göre çocuk, anne-çocuk bağlanma örüntüsünü, bazı durumlarda yeni örüntülerde öğrenerek, yeni ortamlara ve yeni yetişkinlere aktarmaktadır (Sabol ve Pianta, 2012). Bu teoriye göre öğretmen, bağlanılacak yetişkin figürüdür ve öğretmenle olan bağlanma deneyimine göre çocuk okula uyum sağlamak ve öğrenme davranışları kazanabilmektedir (Hamre ve Pianta, 2001). Bu teoriye göre çocuk-öğretmen ilişkisindeki örüntüler anne-çocuk

bağlanmasındaki örüntülere benzemektedir: Yakınlık, bağımlılık ve çatışma (Pianta, 1999). Bu teorilerden okul öncesi dönem için en uygun olanının bağlanma teorisi olduğu belirtilmektedir (Berman-Young, 2014).

Çocuk-öğretmen ilişkisi öğretmenin ve/ya çocuğun tutumlarından, duygularından ve mizacından etkilenebilmektedir. Ayrıca, çocuk-öğretmen ilişkisi cinsiyet, etnik köken ve sosyo-ekonomik statüden de etkilenmektedir.

2.3.2. İlkokula Hazır Bulunuşluk, Öz-düzenleme Becerileri ve Çocuk-Öğretmen İlişkileri Arasındaki İlişki

Okul öncesi dönemdeki çocuk-öğretmen ilişkilerinin okula hazır bulunuşluğu ve ilerleyen yıllardaki okula uyum ve okul başarısını etkilediği bilinmektedir. Birch ve Ladd (1997) okul öncesinde tespit edilen öğretmen ile çatışma ve bağımlı ilişkinin ilerleyen yıllardaki düşük başarı ve negatif okul tutumu ile bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Hamre ve Pianta (2001) çocukların okul öncesi öğretmenleriyle bağımlı ve çatışmalı ilişkilerinin çocukların ilerleyen yıllardaki notlarını ve uyum davranışlarını olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Benzer şekilde, Rudasill ve diğerleri (2010) de çocuk-öğretmen ilişkisindeki çatışmanın ilerleyen yıllarda davranış problemlerine yol açtığını ortaya koymuştur. Araştırmacılar olumlu çocuk-öğretmen ilişkilerinin de beklendik sonuçlar ortaya çıkardığını tespit etmiştir. Örneğin, Hatfield ve diğerleri (2016) yaptıkları çalışmada olumlu çocuk-öğretmen ilişkisinin ilkokula hazır bulunuşluğu etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğu sonucuna varmıştır. Goble ve Pianta (2017) serbest zaman etkinliklerindeki çocuk-öğretmen ilişkisini incelemiştir. Sonuçlara göre, olumlu çocuk-öğretmen ilişkisi çocukların dil becerilerinde ilkokula hazır bulunuşluğunu etkilemektedir. Commodari (2013)'nin yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre çocuk-öğretmen arasındaki kaliteli ilişki, çocukların ilkokula hazır bulunuşluk becerilerinden erken dil, motor ve matematik becerilerini yordamaktadır. Garner ve Waajid (2008) ise yaptıkları çalışmada hem pozitif hem de negatif çocuk-öğretmen ilişkilerini incelemiştir. Sonuç olarak çocuk-öğretmen ilişkisinin öğretmenler tarafından rapor edilen okul uyum davranışlarını etkilediğini bulmuştur. Bu bağlamda, çatışmanın negatif ve yakınlığın pozitif bir etkisi söz konusudur. Bununla birlikte çocuk-öğretmen ilişkisi çocuklarla birebir yapılan uygulamalardan elde edilen okula uyum puanlarını doğrudan etkilememektedir. Palermo ve diğerleri (2007) yaptıkları

çalışmada çocuk-öğretmen ilişkisinin akademik olarak ilkokula hazır bulunuşluğu etkilediğini tespit etmiştir. Sonuçlara göre yakınlık ilkokula hazır bulunuşluğu pozitif bir şekilde etkilerken bağımlılık ve çatışma negatif bir şekilde etkilemektedir. Caputi ve diğerleri (2017) erken yaşlardaki çocuk-öğretmen ilişkisindeki yakınlık ve çatışmanın ilerleyen yıllardaki akademik başarıyı etkilediğini tespit etmiştir.

Öz-düzenleme becerileri ile çocuk-öğretmen ilişkileri arasında da bir ilişkinin olduğu bilinmektedir. Rudasill ve Rimm-Kaufman (2009) birinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, çaba gerektiren kontrolün çocuk-öğretmen ilişkisini etkilediğini tespit etmiştir. Çocuk-öğretmen ilişkisindeki çatışmaya negatif bir etkisi olan çaba gerektiren kontrol, yakınlığa pozitif etkisi bulunmaktadır. Silva ve diğerleri (2011) okul öncesi çocuklarının çaba gerektiren kontrol ile çocuk-öğretmen ilişkisindeki yakınlık arasında pozitif ve çaba gerektiren kontrol ile çatışma arasında negatif ilişki tespit etmiştir. Portilla ve diğerleri (2014) öz-düzenleme becerilerinin çocuk-öğretmen ilişkisi üzerine etkisinin olduğunu; aynı zamanda tersi yönde bir ilişkinin olmadığını tespit etmiştir; öz-düzenleme becerilerinden çocuk-öğretmen ilişkisine doğru tek yönlü etki belirlemiştir. Portilla ve diğerlerinin (2014) belirttiği ilişkinin tersi yönde bir ilişkiyi ise Jones ve diğerleri (2013) tespit etmiştir. Araştırmalarının sonuçlarına göre, çocuk-öğretmen ilişkisi öz-düzenleme becerilerini etkilemektedir.

Çocuk-öğretmen ilişkilerinin öz-düzenleme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında ara değişken olabileceğine ilişkin de alan yazında bazı veriye dayalı çalışmalar bulunmaktadır. Graziano ve diğerleri (2016) ise okul öncesindeki zayıf çocuk-öğretmen ilişkisinin düşük okula hazır bulunuşluğu yordadığını ve akademik olarak zorlanmaya neden olduğunu tespit etmiştir. Yürütücü işlev becerilerindeki zayıflığın ise sadece çocuk-öğretmen ilişkisi düşük olduğunda okula hazır bulunuşluğu olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Cadima ve diğerleri (2015) çocukların öğretmenleriyle çatışma düzeyleri düşük olması halinde ve öz-düzenleme becerilerinin de katkısıyla birinci sınıftaki uyum davranışlarının yükseldiğini tespit etmiştir. Silva ve diğerleri (2011) okul öncesi çocuklarının çaba gerektiren kontrol ile çocuk-öğretmen ilişkisindeki yakınlık arasında pozitif ve çaba gerektiren kontrol ile çatışma arasında negatif ilişki tespit etmiştir. Araştırma sonucunda elde ettikleri modele göre çocuk-öğretmen ilişkisi çaba gerektiren kontrol ile okulu sevme arasında ara değişken durumundadır. Öz-düzenleme becerileri ile çocuk-öğretmen ilişkisi arasındaki benzer bir etkileşim ilkokul

çocuklarında da ortaya konmuştur. Buna göre, 7-12 yaş çocuklarının öğretmenleriyle ilişkilerinin onların öz-düzenleme becerileri ile okul başarısı arasında bir ara değişken olduğu sonucuna varılmıştır (Valiente vd., 2008). Portilla ve diğerleri (2014) de çocuk-öğretmen ilişkisinin öz-düzenleme becerileri ile okula uyum ve akademik başarı arasında ara değişken olduğunu tespit etmiştir. Buna göre, çocukların düşük öz-düzenleme becerileri ve çocuk-öğretmen arasındaki çatışma, okula uyum ve birinci sınıftaki akademik başarıyı düşürmektedir. Bununla beraber farklı araştırmalarda farklı sonuçlar da elde edilmiştir. Örneğin, Graziano ve diğerlerinin (2007) bulduğu sonuçlara göre hem çocuk-öğretmen ilişkisi hem de öz-düzenleme becerileri ilerleyen yıllardaki okul başarısını yordamasına rağmen beklenildiği gibi çocuk-öğretmen ilişkisi ara değişken olarak tespit edilmemiştir. Jones ve diğerleri (2013) ise öğretmenlere çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarını geliştirmeye yönelik bir müdahale programı uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda program etkili olmuş ve çalışmaya katılan öğretmenler çocuklarla ilişkilerinde daha fazla yakınlık ve daha az çatışma tespit edilmiştir. Öğretmen çocuk ilişkisindeki artan kalite çocukların öz-düzenleme becerilerini olumlu şekilde etkilemiş ve çocukların davranışsal ve akademik olarak ilkokula hazır hale gelmelerini sağlamıştır. Araştırmacılar, öz-düzenleme becerilerinin çocuk-öğretmen ilişkisi ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında ara değişken olarak ortaya çıktığını tespit etmiştir.

2.3.3. Akran İlişkileri

Günümüzdeki akran anlayışı hayatın her dönemindeki arkadaşlığın önemini ortaya koymaktadır (Berger, 2007). Demir ve Özdemir (2010) insanların temel ihtiyaçlarını giderdiğinde ve biricik olma hissi verdiğinde arkadaşlığın insanları mutlu ettiğini dile getirmektedir. Okul öncesi dönemdeki akran ilişkilerinin ise ilerleyen yıllardaki insan hayatında ayrı bir yeri bulunmaktadır. Çünkü çocuklar akran ilişkileri sayesinde çok sayıda davranış, beceri, tutum ve hayatları boyunca hayata uyum veya uyumsuzluklarını etkileyecek deneyimler kazanmaktadır. Hatta akranlarla ilişkilerin çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerini aile, okul ve diğer sosyal çevreden daha fazla etkilediği iddia edilmektedir (Rubin, Bukowski ve Parker, 2006). Bu bağlamda alan yazın incelendiğinde, pozitif ve negatif akran ilişkilerinin ilkokula hazır bulunuşluk, ilerleyen yıllarda akademik başarı ve okul uyumunu nasıl etkilediğine dair birçok çalışmanın

olduğu görülmektedir. Pozitif akran ilişkilerinin çocukların ilkökula hazır bulunuşluklarını desteklediği, ilerleyen yıllardaki akademik başarıyı arttırdığı ve okula uyumu kolaylaştırdığı bilinmektedir (Denham, 2006; Eggum-Wilkens vd., 2014; Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997; Mashburn ve Pianta, 2006; Wentzel, 2009). Negatif akran ilişkileri ise okula uyumsuzluğa neden olmakta, çalışma alışkanlıklarında problemler ortaya çıkarmakta ve akademik başarıyı düşürmektedir (Bulotsky-Shearer, Bell, Romero ve Carter, 2014; Coolahan vd., 2000; Ladd, 2003; Ladd, 2006; O'Neil, Welsh, Parke, Wang ve Strand, 1997).

Tarihsel olarak bakıldığında 1930'lerden beri akran ilişkilerinin araştırmacıların odak noktalarından biri olduğu görülmektedir. O zamandan beri akran ilişkileri ile ilgili çeşitli teoriler ortaya atılmıştır. Psikanalitik perspektif, akran ilişkilerini bağlanma teorisi çerçevesinde ele almış ve akran ilişkilerini insanın bağlanma ihtiyacıyla açıklamıştır. Psikanalitik yaklaşımın akran ilişkileri hakkında ortaya koyduğu bir başka fikir akran tarafından reddedilme sonrası tepkileri, savunma mekanizması olarak ele almalardır. Sullivan Teorisi'ne göre akran grubu arasında yer edinememek çocuklarda aşağılık duygusu yaratabilmekte ve sonuç olarak psikolojik rahatsızlıklara sebep olabilmektedir. Sembolik Etkileşim Teori'sine göre kendilik kavramının ortaya çıkması birey ve akran grubu arasındaki etkileşim sayesinde olmaktadır. Piaget ve Vygotsky'e dayandırılan Bilişsel Teoriye göre akranlar arasındaki farklı konulardaki uyuşmazlıklar akranlar işbirliği yaptıkları takdirde bilişsel gelişimler sağlayabilmektedir. Ayrıca çocuklar birlikte hareket ederek, tek başlarına çözemeyecekleri bilişsel problemleri çözebilirler. Sosyal Öğrenme Teorisine göre akranlar birbirlerinin davranış kontrolü ve davranış değiştirmesinde kritik öneme sahiptirler. Grup Sosyalleşme Teorisi'ne göre ailelerin çocuğun gelişimine etkisi sınırlı iken kalıtım ve özellikle akran ilişkilerinin etkisi çok güçlüdür (Gülay, 2008; Rubin vd., 2006). Görüldüğü gibi ortaya atılan teoriler akran ilişkilerini anne-çocuk bağlanmasından itibaren ele almaya başlamakta; ileride psikolojik problemlere sebep olabilecek bir neden olarak görmekte, çocuklardaki kendilik algısının oluşumundaki etkisinden bahsetmektedir. Ayrıca bilişsel gelişimi etkileyen bir faktör olarak ele almakta, sosyal normları öğrenmedeki etkisinden bahsetmekte ve hatta çocuğun gelişiminde kalıtım ile birlikte en önemli etkiye sahip olan faktör olduğunu iddia etmektedir. Bu bağlamda alan yazın incelendiğinde günümüzde akran ilişkilerinin bebeklikten itibaren ele alınmaya başladığı görülmektedir

(Hay, Caplan ve Nash, 2009). Bununla birlikte akran ilişkilerindeki asıl, çok yönlü ve hızlı gelişim okul öncesi dönemde ortaya çıkmaktadır (Coplan ve Arbeau, 2009).

Okul öncesi dönemde fiziksel, sosyal ve bilişsel becerilerdeki hızlı gelişim, çocukların akranlarıyla daha karmaşık sosyal ilişkiler kurmalarını sağlamaktadır (Fabes, Martin ve Hanish, 2009). Çocukların bu dönemdeki ilişkileri için en birincil ortamı oyun ortaya koymaktadır (Power, 2000). Üç yaşlarında tek başına oynanan oyunlardan paralel oyunlara yönelen çocukların, beş yaş civarında sosyal oyunlarında kayda değer bir ilerleme ve çoğalma gözükmemektedir (Coplan ve Arbeau, 2009). Bununla birlikte beş yaşındaki çocukların tek başına oyun ve paralel oyunlar oynamaya da devam ettikleri bilinmektedir (Rubin vd., 2006). Sosyal oyunların başlaması ile birlikte çocuklar akranlarıyla doğrudan daha fazla konuşmaya başlamakta ve etkileşimde oldukları akran sayıları artmaya başlamaktadır (Coplan ve Arbeau, 2009).

Okul öncesi dönemde akran ilişkilerindeki değişim sadece nicel bir artış şeklinde değil aynı zamanda nitel bir değişimdir. Sembolik oyunlar, bu dönemde grup etkileşimi sağlayan en önemli unsurlardır. Bu dönemde çocuklar sembolik oyunlarda da rolleri paylaşmaya ve kurallara uymaya başlamaktadır (Rubin vd., 2006). Ayrıca bu dönemde çocukların sosyo-duygusal alanda gösterdikleri gelişim akran ilişkilerini olumlu yönde etkilemektedir ve çocuklar prososyal ve paylaşma davranışları göstermeye başlamaktadır (Dunn, Cutting ve Fisher, 2002). Sözü edilen pozitif gelişmelerin yanında, bu dönemde çocuklarda uyuşmazlıklar da görülmektedir. Bununla beraber bu dönemde görülen uyuşmazlıklar, küçük yaşlardaki gibi oyuncak paylaşımına benzer sebeplerden değil fikir ve davranış farklılıklarından kaynaklanmaktadır (Chen, Fein ve Tam, 2001). Ayrıca, bu dönemde ayrıca genel olarak saldırganlığın düşüşe geçtiği fakat bu dönemde görülen saldırganlığın ilerleyen yıllarda çeşitli problemlerin önemli bir nedeni olduğu bilinmektedir (Denham, 2006).

Her ne kadar okul öncesi dönemde saldırgan ve prososyal davranışların uzun yıllardır üzerinde çalışılmış olsa da Ladd ve Profilet (1996) bu dönemde karşılaşılabilecek başka akran ilişki örüntülerinin de olduğunu saptamıştır: asosyal, korkulu-kaygılı olma, dışlanma ve aşırı hareketlilik. Bazı çocuklar saldırgan olmasalar da arkadaşları yanlarında olmalarına rağmen yalnız oynamayı seçmektedir. Bu çocukların akranlarına karşı asosyal davranış gösteriyor olabilecekleri düşünülmektedir. Çocuk, akranları

onunla etkileşime girmeyi reddettikleri için yalnız kalıyorsa çocuğun akranları tarafından dışlandığı kabul edilmektedir. Çocuk, arkadaşlarıyla ilişki kurmaya çekiniyor ve yeni ortamlardan korkuyorsa çocukta akranlarına karşı kaygılı olma örüntüsü gelişmektedir (Ladd ve Profilet, 1996). Çocukların okul öncesi dönemde akran ilişkilerini etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörleri Hay ve diğerleri (2009) şu şekilde sıralamıştır: Kalıtım, anne-çocuk bağlanması, cinsiyet, mizaç ve duygu düzenleme, bilişsel beceriler ve dil becerileri, diğer aile üyeleri ve kültür.

2.3.4. İlkokula Hazır Bulunuşluk, Öz-düzenleme Becerileri ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişki

Okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin okula hazır bulunuşluğu ve çocuğun ilerleyen yıllardaki okula uyum ve okul başarısını etkilediği de bilinmektedir. Rabiner, Godwin ve Dodge (2016) erken yaşlardaki akranlar tarafından reddedilmenin okul notlarında düşüklüğe sebep olduğunu tespit etmiştir. Coolahan ve diğerlerinin (2000) çalışmalarının sonucunda farklı akran ilişkileri örüntülerinin çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları ile farklı şekillerde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, pozitif akran ilişkileri ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Akran ilişkilerinde asosyal veya saldırgan olan çocuklar ise düşük motivasyon ve öğrenme davranışları göstermekte, dikkat problemleri yaşamakta ve bu durum onların ilkokula hazır hale gelmelerini engellemektedir. Benzer şekilde, Polat ve Atış-Akyol (2016) da olumlu akran ilişkileri ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında pozitif ilişki tespit etmiştir. Ayrıca, olumsuz akran ilişki örüntüleri ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında negatif ilişki olduğunu tespit etmiştir. Sekino (2006) okul öncesi dönemde pozitif akran ilişkilerinin üçüncü sınıftaki sosyal uyumu ve akademik başarıyı etkilediğini saptamıştır. Bulotsky-Shearer ve diğerleri (2014) ise çocukların akranlarıyla asosyal veya kaygılı ilişkilerinden dolayı oyunlara katılamamanın onların anasınıfının sonundaki akademik becerilerini olumsuz etkilediğini bulmuştur. Carter-Clopet ve Bulotsky-Shearer (2016) okul öncesi dönemde çocukların pozitif akran ilişkilerinin onların akademik olarak ilkokula hazır bulunuşluklarına katkı sağladığını; akranlarıyla çatışma yaşayan çocukların ise matematik ve dil becerilerinde ilkokula hazır bulunuşluklarında yetersizlikler yaşadığını tespit etmiştir. Torres, Domitrovich ve Bierman (2015) yaptıkları çalışmanın sonucunda hem çocuk-öğretmen hem de akran ilişkisinin erken yaşlardaki akademik başarıyı yordadığını ortaya koymuştur.

Öz-düzenleme becerilerinin de akran ilişkilerini etkilediği bilinmektedir. Hay, Payne ve Chadwick (2004) yaptıkları alan yazın taramasının sonucunda, yürütücü işlevler ve çaba gerektiren kontrol becerilerinin akranlara karşı prososyal beceriler ve saldırganlığı etkileyeceğini; ayrıca çaba gerektiren kontrolün akran ilişkilerindeki asosyallik ve kaygılı yaklaşımı da etkileyebileceği yönünde bir teori ortaya atmıştır. Yapılan veriye dayalı çalışmalar da Hay ve diğerlerinin (2004) teorisini desteklemektedir. Örneğin, Hughes ve Ensor (2011) 4-6 yaş arasındaki çocukların yürütücü işlevler becerilerindeki gelişimin onların akran problemlerini azalttığını tespit etmiştir. Holmes ve diğerleri (2016) erken yaşlarda yürütücü işlev becerileri seviyesi yüksek çocukların, ileri yaşlarda akran problemleri yaşama olasılıklarının düştüğünü tespit etmiştir. Graziano ve diğerleri (2007) de yüksek öz-düzenleme becerileri ile akranlar arasında popüler olma ve düşük öz-düzenleme becerileri ile akranlarla ilişkilerde aşırı hareketlilik ve saldırganlık davranışları arasında ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Akran ilişkilerinin öz-düzenleme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında ara değişken olabileceğine ilişkin alan yazında bazı veriye dayalı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Oberle ve Schonert-Reichl (2013) dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada akranlar tarafından kabul edilmenin öz-düzenleme becerileri ile matematik başarıları arasında ara değişken olduğunu tespit etmiştir. Valiente ve diğerleri (2008) 7-12 yaş çocukları üzerine yaptıkları çalışmanın sonucunda akran ilişkilerinin öz-düzenleme becerileri ile okul başarıları arasında ara değişken olduğuna dair veriler sunmuştur. Montroy ve diğerleri (2014) küçük çocukların öz-düzenleme becerilerinin erken dil becerilerini yordadığını ve çocukların sosyal becerilerinin öz-düzenleme becerileri ile akademik becerileri arasında ara değişken olduğunu tespit etmiştir. Valiente ve diğerleri (2014) okul öncesi dönemde çaba gerektiren kontrolün birinci sınıftaki akademik başarıyı yordadığını tespit etmiştir. Bununla birlikte, akran ilişkilerinin bu iki değişken arasında ara değişken olarak rol almadığı sonucuna varmıştır.

Konu ile ilgili çalışmalar göz önüne alındığında, akran ilişkilerinin ilkokula hazır bulunuşluğu etkilediği görülmektedir. Çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlev becerileri de akran ilişkilerini etkilemektedir. Akran ilişkilerinin öz-düzenleme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında ara değişken olabileceğine ilişkin yapılan çalışmaların sonuçları ise farklı sonuçlar vermektedir. Bu bağlamda ilkokula hazır bulunuşluk, öz-düzenleme becerileri ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin

araştırılmasının hem teoriğe hem sınıf içi uygulamalara katkılarının olacağı düşünülmektedir.

İfade edildiği gibi, ilkokula hazır bulunuşluk çocukların ilerleyen yıllardaki akademik başarı ve sosyal becerilerini etkileyen önemli bir faktördür. Günümüzde ilkokula hazır bulunuşluk çeşitli yaklaşımlar tarafından ele alınıp kavramsallaştırılmıştır. Her bir yaklaşımın ilkokula hazır bulunuşluğun değerlendirilmesine dair farklı görüşleri bulunmaktadır. Bu bağlamda, çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyi değerlendirilirken sadece bir yaklaşıma bağlı kalmamak ve farklı görüşleri göz önünde bulundurup ilkokula hazır bulunuşluğu bütüncül olarak değerlendirmenin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu tez çalışması kapsamında da ilkokula hazır bulunuşluk bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Buna göre, Türk kültürüne özgü olan, toplum tarafından belirlenen ilkokula hazır bulunuşluk kavramsallaştırmasına uyan, çocuklarla birebir yapılan uygulamaları içeren ve aynı zamanda öğretmenlerin çocuklar ile ilgili gözlemlerinden yararlanarak doldurabilecekleri gelişim formunu içeren bir değerlendirme ile çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları ölçülmüştür.

Çocukların ilkokula hazır bulunuşluğunu etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Blair ve Razza (2007) ilkokula hazır bulunuşluğu etkileyen önemli faktörlerden birinin de öz-düzenleme becerileri olduğunu vurgulamıştır. Blair ve Razza (2007)'nin çalışmalarının önemi farklı çalışma alanlarında ortaya çıkan öz-düzenleme becerilerinin iki alt boyutunu birlikte ele almış olmalarıdır. Onların çalışmalarından beri bahsi geçen öz-düzenleme becerileri birlikte ele alınıp onların ilkokula hazır bulunuşluğa etkisi üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde ise sadece sınırlı sayıda çalışmada öz-düzenleme becerilerinin ilkokula hazır bulunuşluğa etkisinin incelendiği görülmektedir. Okul öncesi çocuklarının öz-düzenleme becerileri üzerine yapılan çalışmaların bu becerilerin ilkokula hazır bulunuşluğa etkisi olduğu kabul edilerek yürütüldüğü düşünülmektedir. Bununla birlikte, öz-düzenleme becerilerinin kültürel bağlamda incelenmesi önemli görünmektedir (Adagideli, Saraç, Ader ve Peeters, 2016).

Bu tez çalışması kapsamında, öz-düzenleme becerilerinin ilkokula hazır bulunuşluğa etkisi incelenmiştir. Bununla birlikte, bu etkinin tespit edilmiş olması da göz önünde bulundurularak okul ilişkilerinin bu etkileşimdeki rolü de incelenmeye karar verilmiştir.

Ayrıca, okul ilişkilerinin önemli iki boyutu olan çocuk-öğretmen ve akran ilişkileri birlikte ele alınmıştır. Böylelikle okul ilişkilerinin de etkisini kapsamlı bir şekilde inceleme fırsatı elde edilmiştir.

Alan yazındaki birçok çalışmada çocuk-öğretmen ilişkilerinin öğretmene yakınlık ve öğretmen ile çatışma üzerinden ele alındığı görülmektedir (Cadima vd., 2015; Graziano vd., 2016; Portilla vd., 2014). Akran ilişkileri ise genellikle akranlara karşı saldırganlık, prososyal davranışlar ve akranlar tarafından dışlanma bağlamında incelenmektedir. Bu tez çalışmasında alan yazında göz ardı edilen çocuk-öğretmen ve akran ilişki türleri de araştırmaya dahil edilmiştir. Böylelikle ilkokula hazır bulunuşluk, öz-düzenleme becerileri ve okul ilişkileri arasındaki olası etkileşimleri tümüyle ortaya çıkarmak hedeflenmiştir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin çözümleme sürecinden bahsedilecektir.

3.1. Araştırma Modeli

Nicel araştırmalarda değişkenler ile ilgili bilgi toplanırken, değişkenler arasında ilişkiler incelenirken, değişkenlerin birbirine etkisi incelenirken kullanılan birçok araştırma yöntemi bulunmaktadır. Nicel araştırma desenli çalışmalarda iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflendiği çalışmalar ise ilişkisel araştırmalar olarak kabul edilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2012). Bu çalışma da nicel araştırma desenlerinden ilişkisel modelli bir çalışma olarak tasarlanmıştır.

Araştırmada ilişkisel araştırma türlerinden keşfedici ve yordayıcı ilişki analizleri yapılmış ve değişkenler arasındaki ilişki istatistiksel olarak incelenmiştir. Keşfedici ilişki araştırmaları, değişkenler arası ilişkileri çözümleyerek önemli bir olayı anlamaya çalışmak için kullanılmaktadır. Yordayıcı ilişki araştırmalarında ise değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek değişkenlerin birbirlerini ortaya çıkarıp çıkarmadığı tespit edilmeye çalışılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2012).

Bu çalışmada, temel olarak çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri, öz-düzenleme becerileri, çocuk-öğretmen ilişkileri ve akran ilişkileri arasındaki keşfedici ve yordayıcı ilişkiler incelenmiştir. Keşfedici ilişki analizlerinden sonra çocukların öz-düzenleme becerileri, çocuk-öğretmen ilişkisi ve akran ilişkilerinin onların ilkokula hazır bulunuşluğunu yordayıp yordamadığı araştırılmıştır.

3.1.1. Evren ve Örneklem

3.1.1.1. Evren

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Avrupa yakasında yer alan ilçelerde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay grubu çocuklar oluşturmaktadır.

3.1.1.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini belirlenirken kolay ulaşılabilirlik ilkesi göz önünde bulundurulmuş ve “kolayda örnekleme” yöntemi tercih edilmiştir. Kolayda örnekleme yöntemi kolaylıkla ulaşılabilen katılımcı grubunun çalışmaya dahil edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2012). Bu bağlamda, çalışmaya katılmaya gönüllü olan ve işbirliğine açık iki okul ile görüşmeler yapılarak örneklem belirlenmiştir. Bu okullardan bir tanesi Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız anaokulu diğeri ilkokula bağlı anasınıfıdır. Çalışmanın örneklemini oluşturan okullar Bahçelievler ve Güngören ilçelerinde yer almaktadır. Çalışmanın örneklemini bu okullardaki 13 sınıfta öğrenim gören 60-72 ay aralığındaki 195 çocuk oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çocukların okuldaki dosyalarından edinerek doldurdıkları bilgilere göre çocukların hepsi orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelmektedir. Örneklemin diğer demografik özellikleri Tablo 3.1 ile Tablo 3.4 arasında verilmiştir.

Tablo 3.1.
Araştırmaya Katılan Çocukların Yaşlarının Aylara Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Ay	F	%
60	31	15,9
61	21	10,8
62	15	7,7
63	12	6,2
64	14	7,2
65	17	8,7
66	19	9,7
67	10	5,1
68	13	6,7
69	19	9,7
70	11	5,6
71	4	2,1
72	9	4,6
Toplam	195	100,0

Tablo 3.1’de araştırmaya katılan çocuklarının yaşlarının aylara göre dağılımı görülmektedir. Çocukların yaş ortalaması 64,87 ve standart sapma değeri ise 3,69 olarak tespit edilmiştir. Çocukların 129’u 60-66 aylık iken 66 çocuk 67-72 ay yaş grubundandır.

Tablo 3.2.
Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kız	92	47,2
Erkek	103	52,8
Toplam	195	100,0

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların %47,20'sinin kız, %52,80'inin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3.
Araştırmaya Katılan Çocukların Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Okul Türü	<i>f</i>	%
Bağımsız Anaokulu	108	55,4
İlkokula Bağlı Anasınıfı	87	44,6
Toplam	195	100,0

Tablo 3.3'te araştırmaya katılan çocukların devam ettikleri okul türlerine göre dağılımları verilmiştir. Buna göre çocukların %55,40'ı Milli Eğitime Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokuluna, %44,60'ı ise ilkokula bağlı anasınıflarına devam ettiği görülmektedir.

Tablo 3.4.
Araştırmaya Katılan Çocukların Anne ve Babaların Öğrenim Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğrenim Durumu	<i>f</i>	%
Anne		
İlkokul Mezunu	21	10,8
Ortaokul Mezunu	17	8,7
Lise Mezunu	68	34,9
Üniversite mezunu	78	40,0
Yüksek Lisans Mezunu	11	5,6
Toplam	195	100,0
Baba		
İlkokul Mezunu	24	12,4
Ortaokul Mezunu	11	5,6
Lise Mezunu	64	32,8
Üniversite mezunu	81	41,5
Yüksek Lisans Mezunu	15	7,7
Toplam	195	100,0

Tablo 3.4'te araştırmaya katılan çocukların anne ve babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımı verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan çocukların annelerinin %10,80'i ilkokul, %8,70'i ortaokul, %34,90'ı lise, %40,0'ı üniversite ve %5,60'ı

yüksek lisans mezunudur. Çocukların babalarının %12,40'ı ilkokul, %5,60'ı ortaokul, %32,80'i lise, %41,50'si üniversite ve %7,70'inin yüksek lisans mezunudur.

3.1.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Kişisel Bilgi Formu, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği, yürütücü işlevler etkinlikleri, Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği, Çocuk Davranış Ölçeği ve Andre Rey'in Yağmurda Dolaşan Kadın Testidir. Aşağıda veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile çocuk ve ailesi hakkında demografik bilgiler toplanmıştır. Form; çocuğun cinsiyeti, yaşı, devam ettiği okul türü, ailenin öğrenim durumu ve gelir düzeyine dair bilgileri içermektedir.

3.1.2.2. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği

Araştırmada okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek üzere Polat-Unutkan (2003) tarafından geliştirilen ve standardizasyonu yapılan ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin iki formu bulunmaktadır: 1- Gelişim Formu 2- Uygulama Formu. Ölçeğin geçerlilik çalışması faktör analizi yapılarak sınanmıştır. Faktör analizi sonucunda gelişim formunun dört alt boyuttan, uygulama formunun ise beş alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir.

Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin Gelişim Formu; Zihinsel ve Dil (74 madde), Sosyal-Duygusal (40 madde), Fiziksel Gelişim (23 madde) ve Öz Bakım becerileri (16 madde) olmak üzere dört alt ölçekten oluşan, toplam 153 maddelik bir ölçektir. Gelişim formunun test-tekrar test güvenirliliği ,99 ($p<,01$); iç tutarlılık katsayısı ise ,98 olarak saptanmıştır. Bu çalışmada ise alt boyutların iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayıları ,91 ile ,99 arasında tespit edilmiştir.

Ölçeğin uygulama formu ise matematik (47 soru), fen (14 soru), ses (8 soru), çizgi (3 soru) ve labirent (2 soru) çalışmaları olmak üzere beş alt ölçek ve toplam 74 sorudan oluşmaktadır. Çocuklara araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmaktadır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliliği ,93 ($p<,01$) olarak saptanmıştır. İç tutarlılık katsayısı ise ,93 olarak tespit edilmiştir.

3.1.2.3. Öz-düzenleme Becerileri

Bu çalışmada çocukların öz-düzenleme becerilerini belirlemek için yürütücü işlevler etkinlikleri ve Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği kullanılmıştır.

3.1.2.3.1. Yürütücü Fonksiyonlar

Bu çalışmada yürütücü işlevlerini tespit etmek için üç etkinlikten yararlanılmıştır: Ketleyici kontrol etkinliği, işler bellek etkinliği ve dikkat transferi etkinliği.

3.1.2.3.1.1. Ketleyici Kontrol Etkinliği

Araştırmada okul öncesi çocuklarının yürütücü işlev becerilerinden ketleyici kontrol düzeylerini belirlemek üzere Gerstadt ve diğerleri (1994) tarafından geliştirilen gece/gündüz etkinliği kullanılmıştır. Bu etkinliğin 3,5-7 yaş arasındaki okul öncesi çocuklarına uygulanmasının uygun olduğu alan yazındaki çeşitli çalışmalarda ifade edilmiştir (Gerstadt vd., 1994; Gültekin-Ahçı, 2016).

Bu etkinlikte; çocukların iki kuralı aklında tutması ve gösterilen karttaki resmin temsil ettiği ifadeyi değil, kendilerinden beklenen ifadeyi söylemesi beklenmektedir. Çocuklardan kendilerine üzerinde ay ve yıldız resmi olan kart gösterildiğinde “gündüz” demeleri; üzerinde güneş resmi olan kart gösterildiğinde “gece” demeleri istenmiştir. Yapılan iki deneme uygulaması ile birlikte toplam 16 adet kart önceden belirlenen sıra ile çocuklara gösterilmiştir. Bu çalışmadaki iç tutarlılık (KR-20) katsayısı ,88 olarak tespit edilmiştir. Etkinliğin uygulama yönergesi ekte sunulmuştur (EK-1).

3.1.2.3.1.2. İşler Bellek Etkinliği

Araştırmada okul öncesi çocuklarının yürütücü işlev becerilerinden işler bellek düzeylerini belirlemek üzere ters sayı dizisi etkinliği kullanılmıştır (Carlson, 2005; Davis ve Pratt, 1996). Bu etkinliğin 3-6 yaş arasındaki okul öncesi çocuklarına uygulanmasının uygun olduğu alan yazındaki çeşitli çalışmalarda ifade edilmiştir (Carlson, 2005; Karakelle ve Ertuğrul, 2012).

Bu etkinlikte çocukların hem sayıları hafızalarında depolaması hem de sayı dizilerini ters çevirerek diziler üzerinde işlem yapması gerekmektedir. Bir kukla yardımıyla uygulanan etkinlikte, çocuklardan kendilerine söylenen sayı dizisini tersten söylemeleri istenmiştir. Asıl uygulamaya geçilmeden önce çocukların kuralı öğrenip öğrenemediklerini ölçmek için ikili sayı dizileriyle beş deneme uygulaması yapılmıştır.

Bu çalışmadaki iç tutarlılık (KR-20) katsayısı ,81 olarak tespit edilmiştir. Etkinliğin uygulama yönergesi ekte sunulmuştur (EK-2).

3.1.2.3.1.3. Dikkat Transferi Etkinliği

Araştırmada okul öncesi çocuklarının yürütücü işlev becerilerinden dikkat transferi düzeylerini belirlemek üzere Frye ve diğerleri (1995) tarafından geliştirilen Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Etkinliği (The Dimensional Change Card Sort/DCCS) kullanılmıştır. Bu etkinliğin 3-6 yaş arasındaki okul öncesi çocuklarına uygulanmasının uygun olduğu alan yazındaki çeşitli çalışmalarda ifade edilmiştir (Karakelle ve Ertuğrul, 2012; Zelazo, 2006).

Bu etkinlikte çocukların eşleme kartlarını önce rengine sonra şekline göre hedef kartlarla eşleştirmeleri istenmiştir. İki deneme uygulamasından sonra altı tane renge göre eşleme yapılmakta; şekil eşlemesine geçilmeden yeni bir deneme uygulaması yapılmamakta ve altı tane şekil eşlemesi yapılmaktadır. Bu çalışmadaki iç tutarlılık (KR-20) katsayısı ,85 olarak tespit edilmiştir. Etkinliğin uygulama yönergesi ekte sunulmuştur (EK-3).

3.1.2.3.2. Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği

Uyarlanan ölçek Rothbart ve diğerleri (2001) tarafından okul öncesi çocukların mizaç özelliklerini ebeveynler tarafından değerlendirilmesi için geliştirdikleri mizaç ölçeğinin üç ana alt ölçeğinden biridir. Ebeveyn formunun kısa versiyonun tüm alt ölçekleri daha önce Türkçe'ye uyarlanmıştır (Akın-Sarı, 2009). Bununla birlikte, Allan, Hume, Allan, Farrington ve Lonigan (2014) yaptıkları meta-analiz çalışmasında çaba gerektiren kontrolü öğretmenlerin ebeveynlere nazaran daha doğru değerlendiği sonucuna varmışlardır. Rothbart ve diğerleri tarafından geliştirilen ölçeğin öğretmenler tarafından değerlendirme versiyonu Teglası ve diğerleri (2015) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek, Teglası ve diğerlerinin (2015) geliştirdiği versiyon da göz önünde bulundurularak Rothbart ve diğerlerinden (2001) alınan dönütler doğrultusunda uyarlanmıştır.

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği 18 alt ölçekli ölçeğin beş alt ölçeğinin bu tez çalışması kapsamında Türkçe'ye uyarlanması ile elde edilmiştir. Bu beş alt ölçek; ketleyici kontrol (inhibitory control), dikkatini odaklama (attentional focusing), dikkatin transferi (attentional shifting), pasif etkinliklerden memnuniyet (low intensive pleasure) ve algısal hassasiyeti (perceptual sensitivity) kapsamaktadır. Bahsi geçen alt boyutların

orijinalinin iç tutarlılık katsayıları ,69 ile ,78 arasında bulunmuştur. Yapılan test-tekrar test uygulamasında ise tekrar test güvenirlik katsayıları ,57 ile ,73 olarak elde edilmiştir. Ölçek daha önce birçok dile çevrilmiş ve farklı kültürler için güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu tespit edilmiştir (Rothbart vd., 2001).

3.1.2.3.2.1. Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Uyarlama Çalışma Grubu

2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde farklı okul öncesi kurumlarına devam eden 350 okul öncesi öğrencisi geçerlilik ve güvenirlik çalışmasının örneklemini oluşturmuştur. Dört bağımsız anaokulu (30 öğretmen), iki ilkokula bağlı anasınıfı (6 öğretmen), bir üniversiteye bağlı anaokulu (6 öğretmen), üç özel anaokulu (8 öğretmen) örneklemin okul öncesi kurumlarını oluşturmuştur. Ölçeği çocuklar için 50 okul öncesi öğretmeni doldurmuştur.

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği psikometrik sınaması yapılırken ölçeğin ve alt ölçeklerinin, dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Dilsel eşdeğerlik çalışmasına 60 çocuk katılmış ve çocuklar için ölçekleri 16 öğretmen doldurmuştur. Sekiz öğretmen 30 çocuk için ölçeğin ilk hafta İngilizcesini, ikinci hafta Türkçesini doldurulmuştur. Sekiz öğretmen ise 30 öğrenci için ilk hafta ölçeğin Türkçesini ikinci hafta İngilizcesini doldurmuştur. Tablo 3.5'te dilsel eşdeğerlik çalışmasına katılan öğretmenlerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.5.

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin İstatistiksel Dilsel Eşdeğerlik Çalışmasına İlişkin Çalışma Grupları

	1. Uygulama			2. Uygulama	
	Form Türü	N	Süre	Form Türü	N
1. Grup	İngilizce	30	1 Hafta	Türkçe	30
2. Grup	Türkçe	30	1 Hafta	İngilizce	30

Ölçeğin, güvenirlik analizi için iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış, madde analizleri bağlamında madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik analizleri gerçekleştirilmiş ve son olarak test-tekrar test sınaması yapılmıştır. Test-tekrar test sınaması ise toplam 30 çocuk için altı öğretmenden elde edilen verilerle yapılmıştır.

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği için yapılan güvenirlik analizlerinden sonra geçerlilik analizi gerçekleştirilmiştir. Geçerlilik analizi için kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ve

kriter geçerliliği işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ölçek bağımlı kriter geçerlilik çalışması, 30 çocuk için altı okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

3.1.2.3.2.2. Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlik Çalışması

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması dilsel eşdeğerlik çalışması çeviri ve istatistik işlemlerinden oluşmaktadır. Ölçek dört İngilizce uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. İki okul öncesi eğitiminde çalışan ve iyi derece İngilizce bilen akademisyen tarafından Türkçe formun Türkiye kültürüne uygunluğu kontrol edilmiştir. Ölçeğin Türkçe versiyonu, ölçeği daha önce hiç görmemiş bir uzman tarafından İngilizceye geri çevrilmiştir. Geri çevirisi yapılan ölçek, ölçeği geliştiren gruba gönderilerek kontrol ettirilmiştir. Ölçeği geliştiren gruptan alınan dönütler sonrasında yeniden düzenlenen ölçeğin Türkçe formu, biri alanda çalışmış ve biri hala alanda çalışmakta ve aynı zamanda doktora öğrenci olan iki okul öncesi öğretmeni tarafından kontrol edilmiştir. Sonrasında iki Türkçe öğretmeninden destek alınarak ölçeğin yazım ve imla kontrolleri yapılmıştır. Son olarak, geçerlilik ve güvenirlik uygulamalarına geçilmeden önce ölçek maddelerinin uygunluğu hakkında altı okul öncesi öğretmeninden fikir alınmış ve Türkçe formunun son hali verilmiştir.

Tablo 3.6.

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin İlk Hafta İngilizce ve İkinci Hafta Türkçe Uygulamaları için Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r
İngilizce Form	30	,93*
Türkçe Form		

*p<,001

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin önce İngilizce ve sonra Türkçe formunu uygulama puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısının hesaplanması sonuçlarına göre alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır (p<,001; Tablo 3.6).

Tablo 3.7.

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin İlk Hafta Türkçe ve İkinci Hafta İngilizce Uygulamaları için Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r
Türkçe Form	30	,95*
İngilizce Form		

*p<,001

Aynı şekilde, Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin önce Türkçe ve sonra İngilizce formunu uygulama puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısının hesaplanması sonuçlarına göre alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı yüksek düzeyde bir ilişki saptanmıştır (p<,001; Tablo 3.7).

Tablo 3.8.

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin İlk Hafta İngilizce ve İkinci Hafta Türkçe Uygulamaları için Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları

Gruplar	$\bar{X}$	N	SS	SH _x	t	Sd
İlk Hafta İngilizce	243,19	30	51,15	9,34	-,54*	29
İkinci Hafta Türkçe	245,13	30	53,51	9,77		

*p>,05

Öğretmenlerin ilk hafta İngilizce formunu uygulamaları, ikinci hafta Türkçe formunu uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için t testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır (p>,05; Tablo 3.8).

Tablo 3.9.

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin İlk Hafta Türkçe ve İkinci Hafta İngilizce Uygulamaları için Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları

Gruplar	$\bar{X}$	N	SS	SH _x	t	Sd
İlk Hafta Türkçe	240,51	30	44,48	8,12	,32*	29
İkinci Hafta İngilizce	239,73	30	41,26	7,53		

*p>,05

Aynı şekilde, ilk hafta Türkçe, ikinci hafta İngilizce formunu uygulamaları arasında istatistiksel farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>,05$; Tablo 3.9). Bu sonuçlar, Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin dilsel eşdeğerliğini ortaya koymuştur.

3.1.2.2.3.3. Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Güvenirlilik Çalışmaları

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin dilsel eş değerliğinin ortaya konulmasından sonra ölçeğin güvenirlilik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin ve alt ölçeklerinin iç tutarlık (Cronbach Alpha) katsayısı belirlenmiştir. Sonrasında madde analizi işlemleri, madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik analizleri yapılırken alt ve üst %27'lik dilimler karşılaştırılmıştır. Son olarak ölçek ve alt ölçeklerin Türkçe formunun 30 çocuğa iki hafta arayla iki kez uygulanmasından elde edilen test-tekrar test güvenirliliği belirlenmiştir.

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısı ,94 olarak tespit edilmiştir. Ölçeği oluşturan her maddenin madde toplam ve madde kalan korelasyonları ve madde ayırt edicilik puanları tabloda verilmiştir (EK-4). Bir maddenin ölçek kapsamında kalabilmesi için madde analiz işlemlerinde kullanılan üç ayrı teknikten en az birinde, en az ,05 düzeyinde anlamlı bir sonucun elde edilmesi gerekmektedir. Ekteki tablo incelendiğinde, dört madde dışında tüm maddeler (11, 21, 35, 43), tüm tekniklerde en az ,05 düzeyinde anlamlı sonuçlar vermiştir. Alt ölçeklerle uygulanan tekniklerin sonuçlarının ,01 düzeyinde anlamlı olması nedeniyle bahsi geçen maddelerin de ölçekte tutulmasına karar verilmiştir.

Tablo 3.10.

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin İki Hafta Arayla Ölçeğin Türkçe Formunun Uygulanma Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r
Test	30	,93*
Tekrar Test		

* $p<,001$

İki hafta arayla ölçeğin Türkçe formunun uygulanması sonucuna bağlı ilişkili katsayısını belirlemek üzere uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon

katsayısının hesaplanması sonuçları Tablo 3.10’da sunulmuştur. Test-tekrar test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı yüksek bir ilişki tespit edilmiştir ($r=,93$; $p<,001$). Elde edilen sonuç, ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.11.
Ketleyici Kontrol Alt Ölçeğine Ait Madde Analiz Sonuçları

	Madde Toplam		Madde Kalan	Madde Ayırt Edicilik	
	N	r	r	t	Sd
Madde1	350	,67*	,61*	-11,75*	188
Madde6	350	,65*	,59*	-11,36*	188
Madde10	350	,68*	,61*	-14,88*	188
Madde16	350	,67*	,60*	-14,84*	188
Madde19	350	,77*	,71*	-15,85*	188
Madde23	350	,80*	,74*	-30,55*	188
Madde27	350	,63*	,55*	-12,51*	188
Madde30	350	,59*	,50*	-11,75*	188
Madde34	350	,72*	,67*	-13,66*	188
Madde38	350	,69*	,63*	-13,99*	188
Madde42	350	,63*	,56*	-11,72*	188
Madde44	350	,77*	,72*	-20,00*	188
Madde50	350	,67*	,60*	-14,50*	188

* $p<,001$

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Ketleyici Kontrol Alt Ölçeğinin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısının ,91 olduğu tespit edilmiştir. Ketleyici Kontrol Alt Ölçeği için madde analiz işlemleri sonuçları Tablo 3.11’de verilmiştir. Ketleyici Kontrol Alt Ölçeğinin tüm maddeleri hem madde toplamda, hem madde kalanda hem de madde ayırt edicilikte istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<,001$).

Tablo 3.12.
Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Ketleyici Kontrol Alt Ölçeği İki Hafta Arayla Ölçeğin Türkçe Formunun Uygulanma Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r
Test	30	,95*
Tekrar Test		

* $p<,01$

İki hafta arayla Ketleyici Kontrol Alt Ölçeğinin Türkçe formunun uygulanmasına bağlı ilişkili katsayısını belirlemek üzere uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon

katsayısının hesaplanması sonuçları Tablo 3.12’de sunulmuştur. Test-tekrar test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı yüksek bir ilişki tespit edilmiştir ($r=,95$; $p=,001$). Elde edilen sonuç, ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan iç tutarlılık, madde analiz ve test-tekrar test sınamalarının sonucunda, Ketleyici Kontrol Alt Ölçeğinin tüm maddelerinin güvenilir olduğu anlaşılmış ve ölçekte kalmalarına karar verilmiştir.

Tablo 3.13.
Dikkatini Odaklama Alt Ölçeğine Ait Madde Analiz Sonuçları

	Madde Toplam		Madde Kalan	Madde Ayırt Edicilik	
	N	r	r	t	Sd
Madde5	350	,77*	,67*	-15,86*	188
Madde12	350	,75*	,64*	-19,03*	188
Madde13	350	,71*	,59*	-15,72*	188
Madde32	350	,75*	,68*	-13,41*	188
Madde36	350	,66*	,57*	-10,55*	188
Madde41	350	,80*	,73*	-17,15*	188
Madde46	350	,69*	,57*	-15,96*	188
Madde51	350	,47*	,33*	-9,06*	188
Madde52	350	,42*	,27*	-5,75*	188

* $p<,001$

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Dikkatini Odaklama Alt Ölçeğinin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısının ,84 olduğu tespit edilmiştir. Dikkatini Odaklama Alt Ölçeği için madde analiz işlemleri sonuçları Tablo 3.13’te verilmiştir. Dikkatini Odaklama Alt Ölçeğinin tüm maddeleri hem madde toplamda, hem madde kalandaki hem de madde ayırt edicilikte istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<,001$).

Tablo 3.14.
Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Dikkatini Odaklama Alt Ölçeği İki Hafta Arayla Ölçeğin Türkçe Formunun Uygulanma Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r
Test	30	,87*
Tekrar Test		

* $p<,01$

İki hafta arayla ölçeğin Dikkatini Odaklama Alt Ölçeğinin Türkçe formunun uygulanması sonucuna bağlı ilişkili katsayısını belirlemek üzere uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısının hesaplanması sonuçları Tablo 3.14’te

sunulmuştur. Test-tekrar test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı yüksek bir ilişki tespit edilmiştir ($r=,87$; $p<,001$). Elde edilen sonuç, ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan iç tutarlılık, madde analiz ve test-tekrar test sınamalarının sonucunda, Dikkatini Odaklama Alt Ölçeğinin tüm maddelerinin güvenilir olduğu anlaşılmış ve ölçekte kalmalarına karar verilmiştir.

Tablo 3.15.
Dikkat Transferi Alt Ölçeğine Ait Madde Analiz Sonuçları

	Madde Toplam		Madde Kalan	Madde Ayırt Edicilik	
	N	r	r	t	Sd
Madde2	350	,70*	,48*	-16,79*	188
Madde8	350	,74*	,59*	-16,04*	188
Madde24	350	,78*	,61*	-20,68*	188
Madde48	350	,68*	,49*	-12,44*	188
Madde49	350	,60*	,34*	-12,38*	188

* $p<,001$

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Dikkat Transferi Alt Ölçeğinin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısının ,75 olduğu tespit edilmiştir. Dikkatini Odaklama Alt Ölçeği için madde analiz işlemleri sonuçları Tablo 3.15'te verilmiştir. Dikkat Transferi Alt Ölçeğinin tüm maddeleri hem madde toplamda, hem madde kalanda hem de madde ayırt edicilikte istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<,001$).

Tablo 3.16.
Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Dikkat Transferi Alt Ölçeği İki Hafta Arayla Ölçeğin Türkçe Formunun Uygulanma Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r
Test	30	,86*
Tekrar Test		

* $p<,001$

İki hafta arayla ölçeğin Dikkat Transferi Alt Ölçeğinin Türkçe formunun uygulanması sonucuna bağlı ilişkili katsayısını belirlemek üzere uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısının hesaplanması sonuçları Tablo 3.16'da sunulmuştur. Test-tekrar test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı yüksek bir ilişki tespit edilmiştir ($r=,86$; $p<,001$). Elde edilen sonuç, ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan iç tutarlılık, madde analiz ve test-

tekrar test sınamalarının sonucunda, Dikkat Transferi Alt Ölçeğinin tüm maddelerinin güvenilir olduğu anlaşılmış ve ölçekte kalmalarına karar verilmiştir.

Tablo 3.17.

Algısal Hassasiyet Alt Ölçeğine Ait Madde Analiz Sonuçları

	Madde Toplam		Madde Kalan	Madde Ayırt Edicilik	
	N	r	r	t	Sd
Madde3	350	,40*	,31*	-6,45*	188
Madde7	350	,65*	,52*	-15,45*	188
Madde9	350	,76*	,69*	-17,59*	188
Madde14	350	,32*	,16*	-5,33*	188
Madde17	350	,75*	,65*	-23,07*	188
Madde21	350	,36*	,21*	-6,08*	188
Madde25	350	,61*	,52*	-11,27*	188
Madde26	350	,58*	,46*	-9,50*	188
Madde31	350	,50*	,36*	-9,16*	188
Madde35	350	,35*	,20*	-6,07*	188
Madde40	350	,57*	,46*	-9,07*	188
Madde45	350	,56*	,45*	-11,31*	188

*p<,001

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Algısal Hassasiyet Alt Ölçeğinin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısının ,77 olduğu tespit edilmiştir. Algısal Hassasiyet Alt Ölçeği için madde analiz işlemleri sonuçları Tablo 3.17’de verilmiştir. Algısal Hassasiyet Alt Ölçeğinin tüm maddeleri hem madde toplamda, hem madde kalanda hem de madde ayırt edicilikte istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<,001).

Tablo 3.18.

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Algısal Hassasiyet Alt Ölçeği İki Hafta Arayla Ölçeğin Türkçe Formunun Uygulanma Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r
Test	30	,91*
Tekrar Test		

*p<,001

İki hafta arayla ölçeğin Algısal Hassasiyet Alt Ölçeğinin Türkçe formunun uygulanması sonucuna bağlı ilişkili katsayısını belirlemek üzere uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısının hesaplanması sonuçları Tablo 3.18’de sunulmuştur. Test-tekrar test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı yüksek bir ilişki tespit edilmiştir (r=,91; p<,001). Elde edilen sonuç, ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin

yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan iç tutarlılık, madde analiz ve test-tekrar test sınamalarının sonucunda, Algısal Hassasiyet Alt Ölçeğinin tüm maddelerinin güvenilir olduğu anlaşılmış ve ölçekte kalmalarına karar verilmiştir.

Tablo 3.19.

Pasif Etkinliklerden Memnuniyet Alt Ölçeğine Ait Madde Analiz Sonuçları

	Madde Toplam		Madde Kalan	Madde Ayırt Edicilik	
	N	r	r	t	Sd
Madde4	350	,50*	,37*	-6,03*	188
Madde11	350	,27*	,12*	-3,11**	188
Madde15	350	,65*	,54*	-7,82*	188
Madde18	350	,56*	,44*	-5,64*	188
Madde20	350	,49*	,34*	-5,73*	188
Madde22	350	,54*	,41*	-6,76*	188
Madde28	350	,57*	,44*	-6,47*	188
Madde29	350	,54*	,42*	-7,12*	188
Madde33	350	,54*	,45*	-5,28*	188
Madde37	350	,63*	,54*	-7,51*	188
Madde39	350	,55*	,45*	-6,28*	188
Madde43	350	,26*	,11*	-3,50**	188
Madde47	350	,59*	,45*	-8,32*	188

*p<,001; **p<,05

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Pasif Etkinliklerden Memnuniyet Alt Ölçeğinin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısının ,77 olduğu tespit edilmiştir. Pasif Etkinliklerden Memnuniyet Alt Ölçeği için madde analiz işlemleri sonuçları Tablo 3.19’da verilmiştir. Pasif Etkinliklerden Memnuniyet Alt Ölçeğinin tüm maddeleri hem madde toplamda, hem madde kalanda hem de madde ayırt edicilikte istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<,001).

Tablo 3.20.

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Pasif Etkinliklerden Memnuniyet Alt Ölçeği İki Hafta Arayla Ölçeğin Türkçe Formunun Uygulanma Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r
Test	60	,87
Tekrar Test		

*p<,01

İki hafta arayla ölçeğin Pasif Etkinliklerden Memnuniyet Alt Ölçeğinin Türkçe formunun uygulanması sonucuna bağlı ilişkili katsayısını belirlemek üzere uygulanan

Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısının hesaplanması sonuçları Tablo 3.20'de sunulmuştur. Test-tekrar test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı yüksek bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.87$; $p<.001$). Elde edilen sonuç, ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan iç tutarlılık, madde analiz ve test-tekrar test sınamalarının sonucunda, Pasif Etkinliklerden Memnuniyet Alt Ölçeğinin tüm maddelerinin güvenilir olduğu anlaşılmış ve ölçekte kalmalarına karar verilmiştir.

Güvenirlilik analizleri kapsamında ölçeği oluşturan her maddenin madde toplam ve madde kalan korelasyonları ve madde ayırt edicilikleri incelenmiştir. Bir maddenin ölçek kapsamında kalabilmesi için madde analiz işlemlerinde kullanılan üç ayrı teknikten en az birinde, en az ,05 düzeyinde anlamlı bir sonucun elde edilmesi gerekmektedir. Bulgular incelendiğinde, dört madde dışında tüm maddeler (11, 21, 35, 43), tüm tekniklerde en az ,05 düzeyinde anlamlı oldukları görülmektedir. Bu dört madde dışındaki her maddenin madde toplam korelasyonu en az ,20 çıkmıştır. Benzer şekilde, sözü geçen dört madde dışındaki maddelerin hepsinin madde ayırt ediciliklerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Alınan uzman görüşü doğrultusunda, bu maddelerin alt ölçeklerdeki madde analiz sonuçlarının ,01 düzeyinde anlamlı olması nedeniyle ölçekte tutulmasına karar verilmiştir.

3.1.2.2.3.4. Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Geçerlilik Çalışmaları

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği için yapılan güvenilirlik analizlerinden sonra geçerlilik analizi gerçekleştirilmiştir. Geçerlilik analizi için kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ve eşzamanlı ölçüt geçerlilik işlemleri gerçekleştirilmiştir. Uyarlama sürecinde akademisyen, dil ve alan uzmanlarından alınan uzman görüşleri uyarlanan ölçeğin kapsam geçerliliğinin olduğu hakkında kanıt sunmaktadır. Ayrıca madde (madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik) analizlerinde ortaya konan sonuçlar da kapsam geçerliliğini desteklemektedir. Hem alınan uzman görüşleri hem de dilsel eşdeğerlik ve madde analizlerinden elde edilen sonuçlar uyarlanan ölçeğin kapsam geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Yapı geçerliliği genel olarak faktör analizi yapılarak ortaya konmaktadır. Ölçeği geliştiren araştırmacı grubu, beş alt ölçek için faktör analizinin gerekli olmadığını belirtmiştir. Alan yazında böyle durumlarda faktör analizi yapılmayarak orijinal faktör

yapısına bağlı kalınan çalışmaların olduğu bilinmektedir (Gülay, 2008; Onat ve Otrar, 2010). Alınan uzman görüşleri ve alan yazındaki çalışmalar göz önünde bulundurularak Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin orijinal faktör yapısına bağlı kalınmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda, yapı geçerliliğini ortaya koymak için ölçeğin tümünün alt ölçeklerle ilişkilerine ve alt ölçeklerin de kendi aralarındaki ilişkilerine bakılmıştır (Tablo 3.21).

Tablo 3.21.
Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği ve Alt Ölçekler Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6
ÇGKÖ (1)	1	,92*	,89*	,80*	,60*	,75*
Ketleyici kontrol (2)		1	,84*	,78*	,36*	,59*
Dikkatini odaklama (3)			1	,71*	,37*	,51*
Dikkatini transferi (4)				1	,31*	,48*
Algısal hassasiyet (5)					1	,32*
Pasif etkinliklerden memnuniyet (6)						1

*p<,01

Çaba Gerektiren Kontrol ölçeği ve ölçeğin alt ölçekleri arasındaki ilişkilerin ,01 düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Ölçek ile alt ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları ,60 ile ,92 arasında değişmektedir. Alt ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları ,31 ile ,84 arasında değişiklik göstermektedir (Tablo 3.21; p<,001). Bu bulgulara göre, alt ölçeklerin, Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin ölçmeyi amaçladığı boyutlar olduğu söylenebilecektir.

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin kriter geçerliliğini test etmek için Önder ve Gülay-Ogelman (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği kullanılmıştır. Alan yazında çalışmalar incelendiğinde, küçük çocukların çaba gerektiren kontrolleri ile ego-sağlamlıkları arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmektedir (Cumberland-Li, Eisenberg ve Reiser, 2004; Taylor, Eisenberg, Spinrad ve Widaman, 2013). Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği ile Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısının hesaplanması sonuçları Tablo 3.22'de verilmiştir.

Tablo 3.22.

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği ile Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r
Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği	30	,53*

*p<,01

Elde edilen orta düzeydeki istatistiksel olarak anlamlı ilişki sonuçları ile alan yazında küçük çocukların çaba gerektiren kontrol becerileri ile ego-sağlamlığı becerilerinin incelendiği çalışmalarda elde edilen sonuçlar paralellik göstermektedir (Cumberland-Li vd., 2004; Taylor vd., 2013). Bu sonuçlar Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin kriter geçerliliğinin olduğunu gösteren bir kanıt olduğu söylenebilecektir.

Dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlilik analizlerinden elde edilen sonuçlar Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymuştur. Ana çalışmada ise belirtilen alt boyutlardan üç tanesi (ketleyici kontrol, dikkatini odaklama ve dikkat transferi) kullanılmış iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayıları sırasıyla ,89; ,82 ve ,68 olarak tespit edilmiştir.

3.1.2.4. Okul İlişkileri Becerileri

Bu çalışmada çocukların okul ilişkileri, çocuk-öğretmen ilişkileri ve akran ilişkileri üzerinden ele alınmıştır.

3.1.2.4.1. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği

“Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği”, Pianta (2001) tarafından çocukların öğretmenleriyle ilişkilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş ve Beyazkürk (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 28 maddeden oluşan beşli Likert yapıdaki ölçek “kesinlikle uymuyor” ve “kesinlikle uyuyor” aralığında puanlanmaktadır.

Uyarlanan ölçeğin geçerlilik çalışmaları faktör analizi ile yapılmış ve analizler sonucunda yapı geçerliliğinin ölçeğin orijinalinde olduğu gibi korunduğu tespit edilmiştir. Buna göre, ölçek üç alt ölçekten oluşmaktadır: Yakınlık, çatışma ve bağımlılık (Beyazkürk, 2005). Yakınlık alt ölçeğinden alınan yüksek puanlar olumlu çocuk-öğretmen ilişkisine işaret ederken çatışma ve bağımlılık alt ölçeklerinden alınan yüksek puanlar ise olumsuz çocuk-öğretmen ilişkisini göstermektedir (Pianta, 2001).

Ölçeğin orijinalinin iç tutarlık katsayıları ,64 ile ,92 arasında değişmektedir. Test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise ,76 ile ,92 arasında değişmektedir (Pianta, 2001). Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin iç tutarlılık katsayıları ,72 ile ,84 arasında değişmektedir. Ölçeğin Türkçe versiyonun test-tekrar test güvenirlik ,55 ile ,90 arasında değişmektedir. Bu çalışmada elde edilen iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayıları ise ,60 ile ,86 arasında değişmektedir.

3.1.2.4.2. Çocuk Davranış Ölçeği

“Çocuk Davranış Ölçeği”, Ladd ve Profilet (1996) tarafından çocukların akranlarıyla ilişkilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş ve Gülay (2008) tarafından doktora tez çalışmasında Türkçe'ye uyarlanmış, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. 44 maddeden oluşan üçlü Likert yapıdaki ölçek “uygun değil” ve “kesinlikle uygun” aralığında puanlanmaktadır.

Orijinal ölçeğin geçerlilik çalışmaları faktör analizi ile yapılmış ve ölçeğin altı alt ölçekten oluştuğu tespit edilmiştir. Buna göre alt ölçekler akranlarına karşı saldırganlık (7 madde), yardımı amaçlayan sosyal davranışlar (10 madde), asosyal davranışlar (7 madde), korkulu-kaygılı olma (9 madde); akranları tarafından dışlanma (7 madde); aşırı hareketlilik (4 madde) şeklindedir (Ladd ve Profilet, 1996). Ölçeğin uyarlanmasında, orijinal ölçek yapısı göz önünde bulundurulmuş ve faktör analizi yapılmamıştır. Alt ölçekler arasındaki ilişki incelenerek yapı geçerliliği sınanmıştır (Gülay, 2008). Çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranışlar alt ölçeğinden aldıkları yüksek puanlar akranlar ile olumlu ilişkiyi işaret ederken diğer alt ölçeklerden alınan yüksek puanlar akranlarla olumsuz ilişkiyi göstermektedir (Ladd ve Profilet, 1996).

Orijinal ölçeğin alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları ,77 ile ,96 arasında tespit edilmiştir. Alt ölçeklerin test-tekrar test güvenirlik katsayıları ,54 ile ,83 arasında olduğu tespit edilmiştir (Ladd ve Profilet, 1996). Gülay'ın (2008) rapor ettiği sonuçlara göre, ölçeğin Türkçe formunun alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları ise ,82 ile ,91 arasında değiştiği tespit edilirken; test-tekrar test güvenirlik katsayılarının ,99 veya 1,00 ($p<,001$) olduğu rapor edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayıları ise ,78 ile ,91 arasında değişmektedir.

3.1.2.5. Andre Rey'in Resim Testi

“Andre Rey'in Resim Testi” Rey (1946; akt., Özbaydar, 1959) tarafından geliştirilmiş ve Özbaydar (1959) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 48 kriterden oluşan testin her bir kriterinden çocuklar yaptıkları resme göre “1” veya “0” puan almaktadır. Buna göre, çocukların testten alabilecekleri en yüksek puan 48'dir.

Testin orijinalini geliştirirken Rey (1946; akt., Özbaydar, 1959) Wintch 1924 yılında geliştirdiği resim testini kullanmış ve o zamana kadar ki en iyi resim testi olan Goodenough'tan yararlanmıştır. Goodenough (1926; akt., Özbaydar, 1959) resim tekniğinin zeka düzeyini ölçmekte geçerli ve güvenilir olduğunu araştırmaları sonucunda ortaya koymuştur. Buna göre, çocukların yeteneklerinin ve hatta özel olarak eğitim almalarının bile onların aldıkları zeka puanına tesirinin olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışmada, pilot uygulamadaki 20 çocuğun resmi üzerinde birlikte çalışıldıktan sonra 30 çocuğun resmi iki kodlayıcı tarafından kodlanmış ve iki kodlayıcı arasındaki güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre iki kodlayıcı arası güvenirliliğin ,96 olduğu tespit edilmiştir. Anlaşmazlıklar üzerinden tekrar geçildikten sonra kalan çocukların resimleri tek bir araştırmacı tarafından kodlanmıştır.

3.1.3. Verilerin Toplanması

Uygulamalar için belirlenen okulların yönetimlerinden izin alınmış ve çocukların ailelerine onam formu gönderilmiştir (EK-5). Çalışma sadece çocuklarının çalışmaya katılmasına izin veren ailelerin çocuklarıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin Uygulama Formu, Andre Rey'in Yağmurda Dolaşan Kadın Testi ve yürütücü işlevler etkinlikleri için 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde pilot uygulama yapılmıştır. Yürütücü işlevler etkinlikleri ve Andre Rey Testinin pilot uygulamaları 20 çocuk ile gerçekleştirilir iken Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin Uygulama Formu'nun üç çocuk ile pilot uygulaması yapılmıştır.

Her iki okulda uygulamalara başlamadan önce öğretmenler ile bilgilendirme toplantısı yapılmış ve doldurmaları gereken ölçekler tanıtılmıştır. Çalışmanın uygulamaları 10 Ekim 2016-30 Aralık 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler bu süre

zarfında çocuklar için doldurmaları için kendilerine verilen kişisel bilgi formları ve ölçekleri tamamlamıştır. Kişisel bilgi formunda yer alan bilgileri öğretmenler çocukların okuldaki dosyalarından edinerek doldurmuştur.

Çalışmaya katılan çocuklara ilk olarak Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin Uygulama Formu uygulanmıştır. Ardından sırasıyla, ketleyici kontrol etkinliği, işler bellek etkinliği ve dikkat transferi etkinliği uygulanmıştır. Andre Rey Testi tüm uygulamalar bittikten sonra yapılmıştır. Çocuklara her bir ölçeğin uygulaması farklı günlerde yapılmıştır. Çocuklarla birebir yapılan Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin Uygulama Formu ve yürütücü işlevler etkinlikleri için okul yönetiminin tahsis ettiği rehberlik odası veya kütüphane kullanılmıştır. Andre Rey Testi için ise uygun olan boş sınıflar kullanılmıştır.

3.1.4. Verilerin Çözümlemesi

Uygulamalardan elde edilen veriler SPSS 22 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Manidarlıklar minimum $p < ,05$ düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde verilmiştir.

Çocukların yaş, cinsiyet ve anne-baba öğrenim durumu değişkenleri incelenirken tanımlayıcı istatistiklerden (yüzde ve frekans) yararlanılmıştır. Benzer şekilde, çocukların ilkokula hazır bulunuşluk, öz-düzenleme becerileri ve okul ilişki düzeyleri belirlenirken tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri) kullanılmıştır. Demografik bilgilerin (yaş, cinsiyet ve anne-baba öğrenim durumu) çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisi incelenirken fark testlerinden t testinden ve kovaryans analizinden (ANCOVA) yararlanılmıştır.

Çocukların ilkokula hazır bulunuşluk, öz-düzenleme becerileri ve okul ilişki düzeyleri arasındaki ilişki incelenirken keşfedici ve yordayıcı ilişki analizleri gerçekleştirilmiştir. Keşfedici ilişki analizi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Yordayıcı ilişki analizi için regresyon analizi yapılmıştır. Çocukların demografik bilgileri ve zeka puanları kontrol edilerek regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizinde, çocukların cinsiyetleri kızlar=0 ve erkekler=1 olacak şekilde kodlanmıştır. Anne ve baba eğitim düzeyi kodlanırken en

fazla lise mezunu olan ebeveynler=0 ve lisans/yüksek lisans mezunu ebeveynler=1 şeklinde kodlanmıştır. Zeka puanları ise çocukların Andre Rey Testi'nden aldıkları toplam puan üzerinden devamlı değişken olarak ele alınmıştır.

Ara değişken analizi yapılırken regresyon analizinden yararlanılmıştır. Bir değişkenin bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında ara değişken olması için dört varsayımın sağlanması gerekmektedir (Baron ve Kenny, 1986; Preacher ve Hayes, 2004). (1) Bağımsız değişken bağımlı değişkeni istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamalıdır. (2) Ara değişken bağımlı değişkeni istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamalıdır. (3) Bağımsız değişken ara değişkeni istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamalıdır. (4) Çoklu regresyonda ara değişken bağımlı değişkeni istatistiksel olarak anlamlı yordamalı ve bağımsız değişkenin yordama gücünü azaltmalıdır. Eğer çoklu regresyonda bağımsız değişkenin yordama gücü sıfıra düşerse ara değişken “tam ara değişken” olarak adlandırılır. Eğer çoklu regresyonda bağımsız değişkenin yordama gücü azalıyor fakat sıfıra düşmüyorsa ara değişken “kısmi ara değişken” olarak adlandırılır.

Çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin Uygulama ve Gelişim Formu'ndan aldıkları toplam puanlar üzerinden değerlendirilmiştir. Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği ve Çocuk Davranış Ölçeği'nden aldıkları puanlar ise alt ölçekler bazında değerlendirilmiştir. Benzer şekilde, yürütücü işlevler etkinliklerinden alınan puanlarda her etkinlik için ayrı ayrı belirlenmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik yapılan analiz bulgularına yer verilmiştir.

4.1. İlkokula Hazır Bulunuşluk, Öz-düzenleme Becerileri ve Okul İlişki Düzeylerine Ait Bulgular

Bu kısımda çocukların ilkokula hazır bulunuşluk, öz-düzenleme becerileri ve okul ilişki düzeylerine ait bulgular yer verilmiştir.

Tablo 4.1.
İlkokula Hazır Bulunuşluk, Öz-düzenleme Becerileri ve Okul İlişki Düzeylerine Ait Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri

Öğrenim Durumu	$\bar{X}$	Ss	Min.	Maks.
İlkokula Hazır Bulunuşluk				
Uygulama Formu	38,13	12,58	11	64
Gelişim Formu	395,87	61,13	200	459
Öz-düzenleme Becerileri				
Çaba Gerektiren Kontrol				
Ketleyici Kontrol	76,77	13,47	27	91
Dikkatini Odaklama	50,53	9,35	20	63
Dikkat Transferi	27,56	6,17	5	35
Yürütücü İşlevler				
Ketleyici Kontrol	14,69	2,55	2	16
Dikkat Transferi	1,66	,54	0	2
İşler Bellek	1,56	,54	1	3
Okul İlişkileri				
Çocuk-öğretmen İlişkisi				
Yakınlık	46,04	6,98	18	55
Çatışma	10,82	4,39	5	25
Bağımlılık	17,89	7,72	12	46
Akran İlişkileri				
Prososyal Davranış	15,36	4,76	0	20
Saldırgan Davranış	1,35	2,55	0	13
Kaygılı Davranış	1,76	2,55	0	14
Asosyal Davranış	1,34	2,72	0	13
Aşırı Hareketlilik	1,18	1,99	0	8
Dışlanma	0,80	1,87	0	10

Tablo 4.1 incelendiğinde, çocukların uygulama formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puan ortalamalarının 38,13; standart sapmasının 12,58 olduğu; çocukların uygulamadan minimum 11 puan aldıkları ve maksimum 64 aldıkları görülmektedir. Çocukların gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puan ortalamalarının

ise 395,87; standart sapmasının 61,13 olduğu; çocukların minimum 200 ve maksimum 459 puan görölmektedir.

Mizaca dayalı öz-düzenleme becerisi olan çaba gerektiren kontrolün alt boyutlarından ketleyici kontrolden çocukların aldıkları puan ortalamaları 76,77; standart sapması 13,47 olarak tespit edilmiştir. Çocukların aldıkları minimum puan 27 iken maksimum puanları 91'dir. Dikkatini odaklama alt ölçeğinden çocukların aldıkları puan ortalamaları 50,53; standart sapması 9,35 olarak tespit edilmiştir. Çocukların aldıkları minimum puan 20 iken maksimum puanları 63'tür. Dikkat transferi alt ölçeğinden çocukların aldıkları puan ortalamaları 27,56; standart sapmasının 6,17 olarak tespit edilmiştir. Çocukların aldıkları minimum puan beş iken maksimum puanları 35'tür (Tablo 4.1).

Çocukların öz-düzenleme becerilerinden yürütücü işlevler düzeyleri de Tablo 4.1'de verilmiştir. Buna göre, yürütücü işlevlerin alt boyutlarından ketleyici kontrol etkinliğinden çocukların aldıkları puan ortalamaları 14,69; standart sapması 2,55 olarak tespit edilmiştir. Çocukların aldıkları minimum puan iki iken maksimum puanları 16'dır. Çocukların yürütücü işlevlerin alt boyutlarından dikkat transfer etkinliğinden aldıkları puan ortalamaları 1,66; standart sapması ,54 olarak tespit edilmiştir. Çocukların aldıkları minimum puan 0 iken maksimum puanları 2'dir. Çocukların yürütücü işlevlerin alt boyutlarından işler bellek etkinliğinden aldıkları puan ortalamaları 1,56; standart sapması ,54 olarak tespit edilmiştir. Çocukların aldıkları minimum puan bir iken maksimum puanları üçtür.

Çocukların okul ilişkilerinden çocuk-öğretmen ilişkisi düzeyi Tablo 4.1 sunulmuştur. Tablo 4.1 incelendiğinde, çocukların yakınlık alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının 46,04; standart sapmasının 6,98 olduğu; çocukların alt ölçekten minimum 18 puan aldıkları ve maksimum 55 aldıkları görölmektedir. Çatışma alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının 10,82; standart sapmasının 4,39 olduğu; çocukların alt ölçekten minimum beş puan aldıkları ve maksimum 25 aldıkları görölmektedir. Bağımlılık alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının 17,89; standart sapmasının 7,72 olduğu; çocukların alt ölçekten minimum 12 puan aldıkları ve maksimum 46 aldıkları görölmektedir.

Çocukların akran ilişkileri düzeyleri de Tablo 4.1’de görülmektedir. Buna göre, çocukların akranlara karşı prososyal davranışlar gösterme alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları 15,36; standart sapması 4,76 olarak tespit edilmiştir. Çocukların aldıkları minimum puan 0 iken maksimum puanları 20’dir. Çocukların akranlara karşı saldırgan davranışlar gösterme alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları 1,35; standart sapması 2,55 olarak tespit edilmiştir. Çocukların aldıkları minimum puan 0 iken maksimum puanları 13’tür. Akranlara karşı kaygılı olma alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları 1,76; standart sapması 2,55 olarak tespit edilmiştir. Çocukların aldıkları minimum puan 0 iken maksimum puanları 14’tür. Akranlara karşı asosyal davranışlar gösterme alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları 1,34; standart sapması 2,72 olarak tespit edilmiştir. Çocukların aldıkları minimum puan 0 iken maksimum puanları 13’tür. Akran ilişkileri ölçeğinin aşırı hareketli olma alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları 1,18; standart sapması 1,99 olarak tespit edilmiştir. Çocukların aldıkları minimum puan 0 iken maksimum puanları 8’dir. Akranları tarafından dışlanma alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları 0,80; standart sapması 1,87 olarak tespit edilmiştir. Çocukların aldıkları minimum puan 0 iken maksimum puanları 10’dur.

4.2. Çocukların ve Ailelerinin Demografik Bilgilerine Ait Bulgular

Bu kısımda çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin onların ve ailelerinin demografik bilgilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ait bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.2.

Yaş Değişkenine Göre İllkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyi (Uygulama Formu) ile İlgili t Testi Sonuçları

Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi	
				t	Sd
60-66 Aylık	129	36,29	12,24	-2,91*	193
67-72 Aylık	66	41,73	12,56		

*p<,01

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, çocukların uygulama formu puan ortalamaları yaş değişkenine göre 67-72 aylık çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır (t=-2,91; p<,01).

Tablo 4.3.
Yaş Değişkenine Göre İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyi (Gelişim Formu) ile İlgili t Testi Sonuçları

Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi	
				t	Sd
60-66 Aylık	129	410,76	63,11	-2,46*	193
67-72 Aylık	66	410,76	54,49		

*p<,05

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, çocukların gelişim formu puan ortalamaları yaş değişkenine göre 67-72 aylık çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır (t=-2,46; p<,05).

Tablo 4.4.
Cinsiyet Değişkenine Göre İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyi (Uygulama Formu) ile İlgili t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi	
				t	Sd
Kız	92	36,04	11,82	-2,21*	193
Erkek	103	39,99	13,01		

*p<,05

Tablo 4.4'de görüldüğü gibi, çocukların uygulama formu puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre erkek çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır (t=-2,21; p<,05). Çocukların uygulama formu puan ortalamalarının yaşları kontrol edildiğinde cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Yaş kontrol edildiğinde, cinsiyetin uygulama formu puan ortalamalarına etkisinin ortadan kalktığı tespit edilmiştir, F(1, 192)=3,41; p>,05.

Tablo 4.5.
Cinsiyet Değişkenine Göre İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyi (Gelişim Formu) ile İlgili t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi	
				t	Sd
Kız	92	402,00	60,36	1,33*	193
Erkek	103	390,40	61,59		

*p>,05

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi, çocukların gelişim formu puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ($t=1,33$; $p>,05$). Çocukların gelişim formu puan ortalamalarının yaşları kontrol edildiğinde cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Yaş kontrol edildiğinde, cinsiyetin gelişim formu puan ortalamalarına etkisinin olmadığı tespit edilmiştir, $F(1, 192)=2,90$; $p>,05$.

Tablo 4.6.

Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyi (Uygulama Formu) ile İlgili t Testi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi	
				t	Sd
En Fazla Lise Mezun	106	34,44	12,15	-4,70*	193
En Az Üniversite Mezun	89	42,52	11,72		

* $p<,001$

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi, çocukların uygulama formu puan ortalamaları anne eğitim düzeyi değişkenine göre anneleri en az üniversite mezunu olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t=-4,70$; $p<,001$). Çocukların uygulama formu puan ortalamalarının yaşları kontrol edildiğinde anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Yaş kontrol edildiğinde de, uygulama formu puan ortalamaları anne eğitim düzeyi değişkenine göre annesi en az üniversite mezunu olan çocuklar lehine farklılaşmaktadır, $F(1, 192)=24,14$; $p<,01$.

Tablo 4.7.

Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyi (Gelişim Formu) ile İlgili t Testi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi	
				t	Sd
En fazla lise mezunu	106	386,58	69,09	-2,41	186,91
En az üniversite mezunu	89	406,93	48,11		

* $p<,05$

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi, çocukların gelişim formu puan ortalamaları anne eğitim düzeyi değişkenine göre anneleri en az üniversite mezunu olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t=-2,41$; $p<,05$). Çocukların gelişim formu puan ortalamalarının yaşları kontrol edildiğinde anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Yaş kontrol edildiğinde de, gelişim formu puan ortalamaları anne eğitim düzeyi değişkenine göre annesi en az üniversite mezunu olan çocuklar lehine farklılaşmaktadır, $F(1, 192)=5,83$; $p<,05$.

Tablo 4.8.
Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyi (Uygulama Formu) ile İlgili t Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi	
				t	Sd
En fazla lise mezunu	99	34,60	12,27	-4,14*	193
En az üniversite mezunu	96	41,77	11,90		

* $p<,001$

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, çocukların uygulama formu puan ortalamaları baba eğitim düzeyi değişkenine göre babaları en az üniversite mezunu olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t=-4,14$; $p<,001$). Çocukların uygulama formu puan ortalamalarının yaşları kontrol edildiğinde baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Yaş kontrol edildiğinde de, uygulama formu puan ortalamaları baba eğitim düzeyi değişkenine göre babası en az üniversite mezunu olan çocuklar lehine farklılaşmaktadır, $F(1, 192)=16,80$; $p<,001$.

Tablo 4.9.
Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyi (Gelişim Formu) ile İlgili t Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi	
				t	Sd
En fazla lise mezunu	99	384,49	65,77	-2,69*	187,72
En az üniversite mezunu	96	407,60	53,81		

*p<,01

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi, çocukların gelişim formu puan ortalamaları baba eğitim düzeyi değişkenine göre anneleri en az üniversite mezunu olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t=-2,69$; $p<,01$). Çocukların gelişim formu puan ortalamalarının yaşları kontrol edildiğinde baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Yaş kontrol edildiğinde de, gelişim formu puan ortalamaları baba eğitim düzeyi değişkenine göre babası en az üniversite mezunu olan çocuklar lehine farklılaşmaktadır, $F(1, 192)=6,73$; $p<,05$.

4.3. Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk, Öz-düzenleme Becerileri ve Okul İlişkileri Arasındaki Keşfedici İlişki Analiz Bulguları

Bu kısımda çocukların ilkokula hazır bulunuşluk, öz-düzenleme becerileri ve okul ilişkileri arasındaki keşfedici ilişki analizi bulguları sunulmuştur.

Tablo 4.10.
İlkokula Hazır Bulunuşluk ile Çaba Gerektiren Kontrol Arasındaki Keşfedici İlişki Analizi Sonuçları

	Ketleyici Kontrol	Dikkatini Odaklama	Dikkat Transferi
Uygulama Formu	,11	,21*	,06
Gelişim Formu	,53*	,58*	,48*

*p<,001

Tablo 4.10’da çocukların ilkokula hazır bulunuşluktan aldıkları puanlar ile çaba gerektiren kontrolün alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları verilmiştir. Görüldüğü gibi, çocukların ilkokula hazır

bulunuşluk/gelişim formundan aldıkları puanlar ile çaba gerektiren kontrolün alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<,001$). Çocukların uygulama formundan aldıkları puanlar ile sadece çaba gerektiren kontrolün dikkatini odaklama alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($p<,001$).

Tablo 4.11.

İlkokula Hazır Bulunuşluk ile Yürütücü İşlevler Arasındaki Keşfedici İlişki Analizi Sonuçları

	Ketleyici Kontrol	Dikkat Transferi	İşler Bellek
Uygulama Formu	,18*	,28**	,56**
Gelişim Formu	,05	,25**	,18*

* $p<,05$, ** $p<,01$

Tablo 4.11’de çocukların ilkokula hazır bulunuşluktan aldıkları puanlar ile yürütücü işlevlerin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları verilmiştir. Görüldüğü gibi, çocukların ilkokula hazır bulunuşluk/uygulama formundan aldıkları puanlar ile yürütücü işlevlerin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<,05$). Çocukların gelişim formundan aldıkları puanlar ile dikkatin transferi ve işler bellek alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($p<,05$).

Tablo 4.12.

İlkokula Hazır Bulunuşluk ile Çocuk-Öğretmen İlişkileri Arasındaki Keşfedici İlişki Analizi Sonuçları

	Yakınlık	Çatışma	Bağımlılık
Uygulama Formu	,08	-,16*	,01
Gelişim Formu	,41**	-,29**	-,40**

* $p<,05$, ** $p<,01$

Tablo 4.12’de çocukların ilkokula hazır bulunuşluktan aldıkları puanlar ile çocuk-öğretmen ilişkilerinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları verilmiştir. Görüldüğü gibi, çocukların ilkokula hazır bulunuşluk/uygulama formundan aldıkları puanlar ile çocuk-öğretmen ilişkilerinin sadece çatışma alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde negatif bir ilişki bulunmaktadır ($p<,05$). Çocukların gelişim formundan

aldıkları puanlar ile öğretmenle yakınlık alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif; gelişim formundan aldıkları puanlar ile öğretmenle çatışma ve öğretmene bağımlılık alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki bulunmaktadır ($p<,001$).

Tablo 4.13.
İlkokula Hazır Bulunuşluk ile Akran İlişkileri Arasındaki Keşfedici İlişki Analizi
Sonuçları

	Prososyal D.	Saldırgan D.	Kaygılı D.	Asosyal D.	Aşırı H.	Dışlanma
Uygulama Formu	,14	,01	-,18*	-,05	-,06	-,11
Gelişim Formu	,46**	-,25**	-,53**	-,26**	-,39**	-,22**

* $p<,05$, ** $p<,01$

Tablo 4.13'te çocukların ilkokula hazır bulunuşluktan aldıkları puanlar ile akran ilişkilerinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları verilmiştir. Görüldüğü gibi, çocukların ilkokula hazır bulunuşluk/uygulama formundan aldıkları puanlar ile akran ilişkilerinin sadece akranlara karşı kaygılı olma alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde negatif bir ilişki bulunmaktadır ($p<,05$). Çocukların gelişim formundan aldıkları puanlar ile akranlara karşı prososyal davranışlar gösterme alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif; gelişim formundan aldıkları puanlar ile akran ilişkilerinin diğer alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki bulunmaktadır ($p<,001$).

Tablo 4.14.
Çaba Gerektiren Kontrol ile Çocuk-Öğretmen İlişkileri Arasındaki Keşfedici İlişki Analizi
Sonuçları

	Yakınlık	Çatışma	Bağımlılık
Ketleyici Kontrol	,38*	-,12	-,57*
Dikkatini Odaklama	,41*	-,11	-,50*
Dikkat Transferi	,39*	-,03	-,46*

* $p<,001$

Tablo 4.14'te çocukların çaba gerektiren kontrolün alt boyutlarından aldıkları puanlar ile çocuk-öğretmen ilişkilerinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları verilmiştir. Görüldüğü gibi, çocukların çaba

gerektiren kontrolün alt boyutlarından aldıkları puanlar ile onların öğretmen ile çatışma alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Çaba gerektiren kontrolün tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar ve öğretmen ile yakınlıktan aldıkları puanlar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($p<,001$). Ayrıca, çaba gerektiren kontrolün tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar ile öğretmene bağımlılıktan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki bulunmaktadır ($p<,001$).

Tablo 4.15.

Çaba Gerektiren Kontrol ile Akran İlişkileri Arasındaki Keşfedici İlişki Analizi Sonuçları

	Prososyal D.	Saldırgan D.	Kaygılı D.	Asosyal D.	Aşırı H.	Dışlanma
Ketleyici Kontrol	,53*	-,57*	-,36*	-,28*	-,73*	-,36*
Dikkatini Odaklama	,59*	-,51*	-,41*	-,26*	-,68*	-,27*
Dikkat Transferi	,49*	-,43*	-,30*	-,28*	-,56*	-,28*

** $p<,001$

Tablo 4.15'te çocukların çaba gerektiren kontrolün alt boyutlarından aldıkları puanlar ile akran ilişkilerinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları verilmiştir. Görüldüğü gibi, çocukların çaba gerektiren kontrolün tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar ile onların akranlarına karşı prososyal davranış göstermelerinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($p<,001$). Ayrıca, çaba gerektiren kontrolün tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar ile akranlarla diğer akran ilişki örüntülerinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki bulunmaktadır ($p<,001$).

Tablo 4.16.

Yürütücü İşlevler ile Çocuk-öğretmen İlişkileri Arasındaki Keşfedici İlişki Analizi Sonuçları

	Yakınlık	Çatışma	Bağımlılık
Ketleyici Kontrol	-,04	-,05	,000
Dikkat Transferi	,18*	-,01	-,08
İşler Bellek	,13	-,04	-,07

* $p<,05$

Tablo 4.16’da çocukların yürütücü işlevlerin alt boyutlarından aldıkları puanlar ile çocuk-öğretmen ilişkilerinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları verilmiştir. Görüldüğü gibi, çocukların yürütücü işlevler becerileri alt boyutlarından dikkat transferinden aldıkları puanlar ve öğretmen ile yakınlıktan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Ölçeklerden alınan diğer puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 4.17.
Yürütücü İşlevler ile Akran İlişkileri Arasındaki Keşfedici İlişki Analizi Sonuçları

	Prososyal D.	Saldırgan D.	Kaygılı D.	Asosyal D.	Aşırı H.	Dışlanma
Ketleyici Kontrol	,11	-,09	,01	-,02	-,06	-,12
Dikkat Transferi	,15*	-,04	-,23**	-,17*	-,14*	-,18*
İşler Bellek	,11	-,10	-,08	-,08	-,09	-,11

*p<,05; **p<,01

Tablo 4.17’de çocukların yürütücü işlevlerin alt boyutlarından aldıkları puanlar ile akran ilişkilerinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları verilmiştir. Görüldüğü gibi, çocukların yürütücü işlevler becerilerden ketleyici kontrol ve işler bellekten aldıkları puanlar ile akran ilişkilerinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Dikkat transferinden aldıkları puanlar ile prososyal davranış göstermeden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır (p<,05). Ayrıca, dikkat transferinden aldıkları puanlar ile aşırı hareketli olma, akranlara karşı kaygılı olma, asosyal davranışlar gösterme ve akranlar tarafından dışlanmadan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde negatif bir ilişki bulunmaktadır (p<,001).

4.4. Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk, Öz-düzenleme Becerileri ve Okul İlişkileri Arasındaki Yordayıcı İlişki Analiz Bulguları

Bu kısımda çocukların ilkokula hazır bulunuşluk, öz-düzenleme becerileri ve okul ilişkileri arasındaki yordayıcı ilişki analizi bulguları sunulmuştur.

Tablo 4.18.
İlkokula Hazır Bulunuşluk/Uygulama Formu ile Öz-düzenleme Becerileri Arasındaki Yordayıcı İlişki Analizi Sonuçları

Değişkenler	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Yaş	3,77	1,76	,14*	3,53	1,78	,13*	3,91	1,49	,15*
Cinsiyet	4,49	1,71	,18**	4,59	1,73	,18**	2,61	1,47	,10
Anne E.	4,30	2,03	,17*	4,07	2,04	,16*	1,55	1,75	,06
Baba E.	2,95	1,97	,12	2,81	1,99	,11	3,24	1,67	,13
Zeka Puanı	,52	,15	,25**	,46	,16	,22**	,27	,13	,13*
Ketleyici K.				-,07	,12	-,08			
Dikkatini O.				,23	,16	,17			
Dikkat T.				-,06	,20	-,03			
Ketleyici K.							,27	,28	,05
Dikkat T.							3,23	1,34	,14*
İşler Bellek							10,72	1,38	,46**
R ²		,20**			,20**			,43**	

*p<,05, **p<,01

Tablo 4.18’de Model 1 incelendiğinde, çocukların yaşlarının, cinsiyetlerinin, zeka puanlarının ve anne eğitim düzeylerinin onların uygulama formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını yordadığı görülmektedir. Yapılan t-testi sonucunda çocukların ilkokula hazır bulunuşluğunu etkilediği belirlenen baba eğitim düzeyinin ise istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olmadığı ortaya çıkmıştır. Çocukların uygulama formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanı en güçlü yordayan değişken zeka düzeyi (β =,25) iken, cinsiyet (β =,18), anne eğitim düzeyi (β =,17) ve yaş değişkenleri (β =,14) uygulama formundan alınan puanları güçlüden zayıfa yordayan diğer değişkenlerdir. Bu model, varyansın %20’sini açıklamaktadır.

Model 2’de regresyon analizine çaba gerektiren kontrolün alt boyutları dahil edildiğinde, modelin varyansın %20’sini açıklamaya başladığı tespit edilmiştir. Çocukların çaba gerektiren kontrolün alt boyutlarından aldıkları puanların hiçbirinin onların uygulama formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanını yormadığı belirlenmiştir.

Model 3'teki modeli ise çocukların demografik bilgileri ile yürütücü işlevlerin alt boyutları oluşturmaktadır. Analiz sonuçlarına göre, çocukların yaşı ve zeka düzeyi, ayrıca yürütücü işlevler becerilerinden dikkat transferi ve işler bellek etkinliklerinden aldıkları puanlar onların uygulama formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanları yordadığı görülmektedir. Uygulama formu puanının en güçlü yordayıcısı işler bellektir ($\beta=,46$). Diğer istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar sırasıyla yaş ($\beta=,15$), dikkat transferi ($\beta=,14$) ve zeka düzeyidir ($\beta=,13$). Bu model, toplam varyansın %43'ünü açıklamaktadır.

Tablo 4.19.
İlkokula Hazır Bulunuşluk/Gelişim Formu ile Öz-düzenleme Becerileri Arasındaki Yordayıcı İlişki Analizi Sonuçları

Değişkenler	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Yaş	20,24	9,16	,16*	10,51	7,72	,08	21,98	8,99	,17*
Cinsiyet	-9,83	8,93	-,08	-,95	7,52	-,01	-13,37	8,83	-,11
Anne E.	5,16	10,57	,04	,90	8,85	,01	-1,01	10,53	-,01
Baba E.	13,85	10,28	,11	5,54	8,63	,05	13,49	10,07	,11
Zeka Puanı	1,85	,78	,18*	,93	,67	,09	1,34	,78	,13
Ketleyici K.				,63	,52	,14			
Dikkatini O.				2,22	,68	,34**			
Dikkat T.				1,49	,86	,15			
Ketleyici K.							-,45	1,66	-,02
Dikkat T.							23,40	8,06	,21**
İşler Bellek							12,22	8,31	,11
R ²		,09**			,34**			,13**	

*p<,05, **p<,01

Tablo 4.19'da Model 1 incelendiğinde, çocukların yaşlarının ve zeka puanlarının onların gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını yordadığı görülmektedir. Yapılan t-testi sonucunda çocukların ilkokula hazır bulunuşluğunu etkilediği belirlenen anne ve baba eğitim düzeyinin ise istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olmadığı ortaya çıkmıştır. Gelişim formundan alınan ilkokula hazır bulunuşluk puanını en güçlü yordayan değişken zeka düzeyi($\beta=,19$) iken, yaş değişkeni de ($\beta=,16$) gelişim formundan alınan puanları yordamaktadır. Bu model, varyansın %9'unu açıklamaktadır.

Model 2'de regresyon analizine çaba gerektiren kontrolün alt boyutları dahil edildiğinde, modelin varyansın %34'ünü açıklamaya başladığı tespit edilmiştir. Bu

modelde, sadece çocukların dikkatini odaklamadan aldıkları puanlar onların gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanları yordamaktadır ($\beta=,34$). Bu modelde, çocukların demografik özelliklerinin hiçbirinin onların gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordamamaktadır.

Tablo 4.19'daki Model 3 incelendiğinde ise, çocukların gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını sadece onların yaşlarının ve yürütücü işlevler becerilerinden dikkat transferinden aldıkları puanlar istatistiksel anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Dikkat transferi ($\beta=,21$) çocukların yaşından daha güçlü bir şekilde onların gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını yordamaktadır ve bu model varyansın %13'ünü açıklamaktadır.

Tablo 4.20.
İlkokula Hazır Bulunuşluk ile Öz-düzenleme Becerileri Arasındaki Yordayıcı İlişki Analizi Sonuçları

Değişkenler	Model 1			Model 2		
	B	SE B	β	B	SE B	β
Yaş	3,93	1,51	,15*	11,92	7,72	,09
Cinsiyet	2,50	1,49	,10	-3,58	7,59	-,020
Anne E.	1,41	1,76	,06	-2,67	8,96	-,02
Baba E.	3,26	1,69	,13	6,00	8,60	,05
Zeka Puanı	,22	,13	,11	,67	,69	,07
Ketleyici K.	-,12	,10	-,13	,59	,52	,13
Dikkatini O.	,20	,13	,15	2,19	,68	,33**
Dikkat T.	-,07	,17	-,03	1,33	,86	,13
Ketleyici K.	,31	,28	,06	-,58	1,42	-,02
Dikkat T.	3,49	1,38	,15*	11,74	7,02	,10
İşler Bellek	10,62	1,38	,45**	8,89	7,06	,08
R ²		,42**			,37**	

*p<,05, **p<,01

Tablo 4.20'de Model 1'de çocukların uygulama formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarının; Model 2'de onların gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarının yordayıcılarının analiz sonuçları sunulmuştur. Her iki modelde de öz-düzenleme becerileri ve onların alt boyutlarının tümü analize dahil edilmiştir.

Model 1 incelendiğinde, çocukların uygulama formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını onların demografik bilgilerinden sadece yaşın istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Ayrıca, yürütücü işlevler becerilerinden işler bellek ve dikkat transferinden aldıkları puanlar da uygulama formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordamaktadır. Çaba gerektiren kontrolün alt boyutlarından aldıkları puanların hiçbirisi uygulama formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir yordamamaktadır. Modelin varyansın %42'sini açıkladığı ve uygulama formu puanlarının en güçlü yordayıcısının ise çocukların işler bellek etkinliğinden aldıkları puanlar olduğu görülmektedir ($\beta=,45$).

Model 2 incelendiğinde, çocukların gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını sadece çaba gerektiren kontrolün alt boyutu olan dikkatini odaklamadan aldıkları puanların yordadığı görülmektedir. Çocukların yürütücü işlevler etkinliklerinde aldıkları puanlar ve demografik bilgileri ise onların gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordamamaktadır.

Tablo 4.21.
İlkokula Hazır Bulunuşluk ile Çocuk-Öğretmen İlişkileri Arasındaki Yordayıcı İlişki Analizi Sonuçları

	Model 1			Model 2		
Değişkenler	B	SE B	β	B	SE B	β
Yaş	2,80	1,75	,11	8,24	7,81	,06
Cinsiyet	4,91	1,71	,20**	1,10	7,62	,01
Anne E.	3,93	1,99	,16*	1,00	8,91	,01
Baba E.	2,87	1,94	,11	4,47	8,69	,04
Zeka Puanı	,56	,15	,27**	1,72	,65	,17**
Yakınlık	,31	,15	,17*	3,75	,66	,42**
Çatışma	-,63	,20	-,22**	-5,14	,91	-,37**
Bağımlılık	,32	,13	,20*	-,82	,57	-,10
R ²		,24**			,36**	

*p<,05, **p<,01

Tablo 4.21'de Model 1'de çocukların çocuk-öğretmen ilişkilerinin onların uygulama formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını; Model 2'de onların gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını yordama analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.21’de Model 1 incelendiğinde, çocukların uygulama formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını, onların cinsiyetlerinin, annelerinin eğitim düzeylerinin ve zeka puanlarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Ayrıca, çocukların çocuk-öğretmen ilişki örüntülerinden yakınlık, çatışma ve bağımlılıktan aldıkları puanlar da uygulama formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordamaktadır. Bununla birlikte, öğretmenle çatışma yaşamadan aldıkları puanların uygulama formundan alınan puanları negatif bir şekilde yordadığı görülmektedir. Bu model, toplam varyansın %24’ünü açıklamaktadır. Uygulama formundan alınan ilkokula hazır bulunuşluk puanlarının en güçlü yordayıcısı zeka düzeyi ($\beta=,27$) ve zeka düzeyinden sonra en güçlü yordayıcı öğretmenle yaşanan çatışmadan alınan puanlardır ($\beta= -,22$).

Model 2 incelediğinde, çocukların gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını onların zeka puanlarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Ayrıca, çocukların çocuk-öğretmen ilişki örüntülerinden yakınlık ve çatışmadan aldıkları puanlar da gelişim formu puanlarını istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordamaktadır. Bu model, varyansın %36’sını açıklamakta ve öğretmen ile yakınlıktan alınan puanlar modelin en güçlü yordayıcısıdır ($\beta=,42$).

Tablo 4.22.

İlkokula Hazır Bulunuşluk ile Akran İlişkileri Arasındaki Yordayıcı İlişki Analizi Sonuçları

Değişkenler	Model 1			Model 2		
	B	SE B	β	B	SE B	β
Yaş	3,99	1,79	,15*	10,89	7,80	,08
Cinsiyet	4,09	1,75	,16*	-3,60	7,61	-,030
Anne E.	4,57	2,03	,18*	6,60	8,86	,053
Baba E.	2,19	2,00	,09	1,07	8,70	,01
Zeka Puanı	,52	,15	,25**	,82	,66	,08
Prososyal D.	,13	,24	,05	4,11	1,03	,32**
Saldırgan D.	1,03	,50	,21*	3,29	2,18	,14
Kaygılı D.	-,50	,38	-,10	-8,77	1,64	-,37**
Asosyal D.	,94	,48	,20	-,18	2,10	-,01
Aşırı Hareketlilik	-,33	,63	-,05	-5,86	2,73	-,19*
Dışlanma	-1,68	,71	-,25*	3,16	3,11	,10
R ²		,22**			,38**	

*p<,05, **p<,01

Tablo 4.22’de Model 1’de çocukların akran ilişkilerinden aldıkları puanların onların uygulama formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını; Model 2’de onların gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını yordama analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.22’de Model 1 incelendiğinde, çocukların uygulama formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını onların yaşlarının, cinsiyetlerinin, anne eğitim düzeylerinin ve zeka puanlarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Ayrıca, akranlarına karşı saldırgan davranışlar gösterme ve akranları tarafından dışlanmadan aldıkları puanlar da onların uygulama formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordamaktadır. Saldırganlıktan alınan puanlar ($\beta=,21$) uygulama formu puanlarını pozitif şekilde yordarken, akranlar tarafından dışlanmadan alınan puanlar negatif şekilde yordamaktadır ($\beta=-,25$). Bu modelde, uygulama formu puanlarının en güçlü yordayıcıları zeka puanı ve akranlar tarafından dışlanmadan alınan puanlardır ($\beta=,25$).

Tablo 4.22’de Model 2 incelendiğinde, çocukların gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını onların demografik bilgilerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordamadığı görülmektedir. Çocukların prososyal ve kaygılı davranış gösterme ve aşırı hareketli olmadan aldıkları puanlar ise çocukların gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Prososyal davranış göstermeden alınan puanlar gelişim formu puanlarını pozitif bir şekilde yordarken, kaygılı davranış gösterme ve aşırı hareketli olmadan alınan puanlar negatif bir şekilde yordamaktadır. Bu model varyansın %38’ini açıklamaktadır. Gelişim formu puanlarının en güçlü yordayıcısı kaygılı davranış göstermeden alınan puanlar iken ($\beta=-,37$), onu prososyal davranış göstermeden ($\beta=,32$) ve aşırı hareketli olmadan ($\beta=-,19$) alınan puanlar takip etmektedir.

Tablo 4.23.
Çocuk-Öğretmen İlişkileri ile Çaba Gerektiren Kontrol Arasındaki Yordayıcı İlişki
Analizi Sonuçları

Değişkenler	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Yaş	,54	,98	,04				,49	1,02	,03
Cinsiyet	-1,97	,96	-,14*				,13	,99	,01
Anne E.	1,53	1,13	,11				,84	1,17	,05
Baba E.	-,12	1,10	-,01				-1,41	1,14	-,09
Zeka Puanı	,01	,09	,01				-,04	,09	-,03
Ketleyici K.	-,01	,07	-,03				-,25	,07	-,43**
Dikkatini O.	,17	,09	,23				-,07	,09	-,09
Dikkat T.	,25	,11	,22*				-,09	,11	-,07
R ²		,18**			,017			,30**	

*p<,05, **p<,01

Tablo 4.23'te çocukların çaba gerektiren kontrolden aldıkları puanların onların çocuk-öğretmen ilişkilerinden aldıkları puanları yordama bulguları rapor edilmiştir. Bu analizden önce çocukların demografik bilgilerinin ve zeka puanlarının onların çocuk-öğretmen ilişkilerinden aldıkları puanları yordayıp yordadığı tespit edilmiştir. Bahsi geçen değişkenlerin çocuk-öğretmen arasındaki yakınlıktan alınan puanların %6'sını, çatışmadan alınan puanların %1'ini ve bağımlılıktan alınan puanların %2'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Yakınlıktan alınan puanları sadece cinsiyet değişkeni yordamaktadır ($\beta=-,37$). Çocuk-öğretmen arasındaki çatışma ve bağımlılıktan alınan puanlar ise demografik bilgiler ve zeka düzeyi tarafından istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordanmamaktadır.

Tablo 4.23 incelendiğinde, Model 1'de çocukların çaba gerektiren kontrolden aldıkları puanların onların çocuk-öğretmen ilişkisindeki yakınlıktan aldıkları puanları, Model 2'de çatışmadan aldıkları puanları ve Model 3'te bağımlılıktan aldıkları puanları yordama bulgularının rapor edildiği görülmektedir. Bulgulara göre, çocukların çaba gerektiren kontrolden aldıkları puanlar, onların öğretmen çocuk arasındaki çatışmadan aldıkları puanları istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordamamaktadır ($R^2=,02$, $p>,05$; Model 2). Model 1 incelendiğinde ise, çocukların cinsiyetinin ve dikkat transferinden aldıkları puanların, onların öğretmenleri ile yakın ilişkiden aldıkları puanları yordadığı görülmektedir. Bu modelin varyansın %18'ini açıkladığı ve dikkatin transferinden alınan puanların, öğretmen çocuk arasındaki yakınlıktan alınan puanların en güçlü

yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($\beta=,22$). Model 3 incelendiğinde, çocuk-öğretmen ilişkisindeki bağımlılıktan alınan puanları sadece çocukların çaba gerektiren kontrolün ketleyici kontrol alt ölçeğinden alıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Bu model varyansın %30'unu açıklamaktadır. Ayrıca, çocukların ketleyici kontrolden aldıkları puanlar, onların öğretmen ile bağımlılıktan aldıkları puanları negatif bir şekilde yordamaktadır ($\beta=-,43$).

Tablo 4.24.

Çocuk-Öğretmen İlişkileri ile Yürütücü İşlevler Arasındaki Yordayıcı İlişki Analizi Sonuçları

Değişkenler	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Yaş	1,40	1,03	,10						
Cinsiyet	-2,99	1,01	-,22**						
Anne E.	1,20	1,21	,09						
Baba E.	,58	1,16	,04						
Zeka Puanı	,04	,09	,03						
Ketleyici K.	-,21	,19	-,08						
Dikkat T.	2,10	,93	,16*						
İşler Bellek	,99	,95	,08						
R ²		,08**			,01			,01	

*p<,05, **p<,01

Tablo 4.24 incelendiğinde, Model 1'de yürütücü işlevler etkinliklerinden aldıkları puanların çocuk-öğretmen ilişkisindeki yakınlıktan aldıkları puanları, Model 2'de çatışmadan aldıkları puanları ve Model 3'te bağımlılıktan aldıkları puanları yordama bulgularının rapor edildiği görülmektedir. Bulgulara göre, çocukların yürütücü işlevler etkinliklerinden aldıkları puanlar, onların öğretmen çocuk arasındaki çatışma ve bağımlılıktan aldıkları puanları istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordamamaktadır ($p>,05$). Model 1 incelendiğinde ise, çocukların cinsiyetinin ve dikkat transferi etkinliklerinden aldıkları puanların öğretmen ile yakın ilişkiden aldıkları puanları yordadığı görülmektedir. Bu modelin varyansın %8'ini açıkladığı ve cinsiyetin öğretmen çocuk arasındaki yakınlıktan alınan puanların en güçlü yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($\beta=-,22$).

Tablo 4.25.**Akran İlişkileri ile Çaba Gerektiren Kontrol Arasındaki Yordayıcı İlişki Analizi Sonuçları**

	Model 1			Model 2			Model 3		
Değişkenler	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Yaş	,53	,60	,05	-,20	,33	-,04	-,21	,37	-,04
Cinsiyet	,08	,59	,01	,64	,33	,13*	,13	,36	,03
Anne E.	-,11	,69	-,01	-,15	,38	-,03	,51	,42	,10
Baba E.	,50	,68	,05	,21	,37	,04	-,56	,41	-,11
Zeka Puanı	,04	,05	,05	-,00	,03	-,01	-,03	,03	-,07
Ketleyici K.	,02	,04	,05	-,09	,02	-,46**	-,02	,03	-,09
Dikkatini O.	,21	,05	,41**	-,03	,03	-,11	-,083	,03	-,30*
Dikkat T.	,14	,07	,18*	,00	,04	,00	-,01	,04	-,03
R ²		,35**			,31**			,16**	

*p<,05, **p<,01

Tablo 4.25'te çocukların çaba gerektiren kontrolden aldıkları puanların, onların akran ilişkilerinden prososyal, saldırgan ve kaygılı davranış göstermeden aldıkları puanları yordama bulguları rapor edilmiştir. Bu analizden önce çocukların demografik bilgilerinin ve zeka puanlarının onların akran ilişkilerinden aldıkları puanları yordayıp yordadığı tespit edilmiştir. Bahsi geçen değişkenlerin çocukların akran ilişkilerinden prososyal davranış gösterme, kaygılı olma ve akranlar tarafından dışlanmadan aldıkları puanları yordamadığı belirlenmiştir. Saldırgan davranışlar göstermeden alınan puanları sadece cinsiyet istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordamaktadır ($\beta=,19$; $R^2=,04$). Benzer şekilde, aşırı hareketli olmadan alınan puanları da sadece cinsiyet istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordamaktadır ($\beta=,21$; $R^2=,07$). Asosyal olmadan alınan puanları ise sadece zeka istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordamaktadır ($\beta=-,17$; $R^2=,05$).

Tablo 4.25'teki Model 1 incelendiğinde, çocukların demografik bilgilerinin ve zekalarının onların akranlarına karşı prososyal davranış göstermeden aldıkları puanlarını istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Çocukların dikkatini odaklama ve dikkat transferinden aldıkları puanların ise onların prososyal davranış göstermeden aldıkları puanları istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordamaktadır. Bu model varyansın %35'ini açıklamakta ve prososyal davranış göstermeden alınan puanların en güçlü yordayıcısı dikkatini odaklamadan alınan puanlardır ($\beta=,41$).

Model 2 incelendiğinde, akranlara karşı saldırgan davranışlar göstermeden alınan puanların çocukların cinsiyetinin ve ketleyici kontrolden aldıkları puanlarının

istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Bu modelin varyansın %31'ini açıkladığı ve ketleyici kontrolden alınan puanların akranlara karşı saldırgan olmadan alınan puanların en güçlü yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($\beta=-,46$).

Model 3 incelendiğinde, akranlara karşı kaygılı olmadan alınan puanları sadece çocukların dikkatini odaklamadan aldıkları puanların yordadığı görülmektedir ($\beta=,30$). Bu modelin varyansın %16'sını açıkladığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.26.

Akran İlişkileri ile Çaba Gerektiren Kontrol Arasındaki Yordayıcı İlişki Analizi Sonuçları

Değişkenler	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Yaş	,64	,41	,11	,28	,21	,07	,46	,28	,12
Cinsiyet	,47	,40	,09	,51	,20	,13*	,26	,27	,07
Anne E.	-,43	,47	-,08	-,27	,24	-,07	-,25	,32	-,07
Baba E.	,60	,45	,11	,08	,23	,02	,22	,31	,06
Zeka Puanı	-,07	,04	-,16*	,00	,02	,00	-,02	,02	-,08
Ketleyici K.	-,04	,03	-,17	-,08	,01	-,54**	-,06	,02	-,43**
Dikkatini O.	,01	,04	,00	-,05	,02	-,23**	,02	,02	,11
Dikkat T.	-,07	,05	-,15	,00	,02	,01	-,01	,03	-,03
R ²		,12**			,55**			,13**	

*p<,05, **p<,01

Tablo 4.26'da çocukların çaba gerektiren kontrolden aldıkları puanların, onların akran ilişkilerinden asosyal olma, aşırı hareketli olma ve akranları tarafından dışlanmadan aldıkları puanları yordama bulguları rapor edilmiştir. Tablo 4.26'daki Model 1 incelendiğinde, sadece çocukların zeka puanlarının onların akranlarına karşı asosyal davranış göstermeden aldıkları puanları istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=-,16$). Bu model varyansın %12'sini açıklamaktadır.

Model 2 incelendiğinde, çocukların cinsiyetlerinin onların aşırı hareketli olmadan aldıkları puanları yordadığı görülmektedir. Ayrıca çocukların ketleyici kontrol ve dikkatini odaklamadan aldıkları puanlar, onların aşırı hareketli olmadan aldıkları puanları istatistiksel olarak anlamlı negatif bir şekilde yordamaktadır. Bu model varyansın %55'ini açıklamaktadır. Ketleyici kontrol alınan puanlar, aşırı hareketli olmadan alınan puanların en güçlü yordayıcısı ($\beta=-,54$) iken onu dikkatini odaklamadan alınan puanlar takip etmektedir ($\beta=-,23$).

Model 3 incelendiğinde ise, çocukların akranları tarafından dışlanmadan aldıkları puanları sadece onların ketleyici kontrolden aldıkları puanların yordadığı görülmektedir ($\beta=,43$). Bu model, varyansın %13'ünü açıklamaktadır.

Çocukların yürütücü işlevlerden aldıkları puanların, onların akran ilişkilerinden prososyal, saldırgan ve asosyal davranış gösterme, aşırı hareketli olma ve akranları tarafından dışlamadan aldıkları puanları istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordamadıkları tespit edilmiştir. Çocukların akranlarına karşı kaygılı yaklaşımdan aldıkları puanları ise sadece onların yürütücü işlev becerilerinden dikkat transferinden aldıkları puanlar negatif bir şekilde yordamaktadır ($\beta=-,21$). Dikkat transferinden alınan puanların kaygılı olmadan alınan puanları yordadığı modelde, varyansın %7'sini açıklanmaktadır ve çocukların demografik bilgileri, zeka puanları ve yürütücü işlevlerin diğer alt boyutlarından aldıkları puanlar ise kaygılı olmadan alınan puanları istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordamamaktadır ($R^2=,07$; $p<,01$).

4.5. Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluk, Öz-düzenleme Becerileri ve Okul İlişkileri Arasındaki Ara Değişken Analiz Bulguları

Bu kısımda çocukların ilkokula hazır bulunuşluk, öz-düzenleme becerileri ve okul ilişkileri arasındaki ara değişken analizi bulguları sunulmuştur. Bir önceki kısımdaki regresyon analizi sonuçlarına göre çocukların gelişim formundan aldıkları puanlar ile çaba gerektiren kontrolün dikkatini odaklama alt boyutundan aldıkları puanlar arasında akran ilişkilerinin alt boyutlarından prososyal davranış gösterme, kaygılı davranış gösterme ve aşırı hareketli olmanın olası ara değişkenler olabileceği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, bahsi geçen akran ilişki örüntülerinin ara değişken olup olmadığı Baron ve Kenny (1986)'nin ara değişken varsayımları ışığında incelenmiştir.

Tablo 4.27.

İlkokula Hazır Bulunuşluk (Gelişim Formu) ile Çaba Gerektiren Kontrolün Dikkatini Odaklama Alt Boyutu Arasındaki Yordayıcı İlişki Analizi Sonuçları

Model 1			
Değişkenler	B	SE B	β
Yaş	11,01	7,84	,09
Cinsiyet	-3,08	7,60	-,03
Anne E.	-,35	8,98	-,00
Baba E.	7,04	8,74	,06
Zeka Puanı	,62	,67	,06
Dikkatini O.	3,60	,42	,55**
R ²		,34**	

**p<,01

Tablo 4.27 incelendiğinde, çocukların çaba gerektiren kontrolün dikkatini odaklama alt boyutundan aldıkları puanların onların gelişim formundan aldıkları ilkökula hazır bulunuşluk puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=,55$). Bu model varyansın %34'ünü açıklamaktadır. Bu bulgulara göre Baron ve Kenny (1986)'nin birinci varsayımının sağlandığı görülmektedir.

Tablo 4.28.

İlkokula Hazır Bulunuşluk (Gelişim Formu) ile Akran İlişkileri (Prosoyal Davranış, Kaygılı Davranış, Aşırı Hareketlilik) Arasındaki Yordayıcı İlişki Analizi Sonuçları

	Model 1			Model 2			Model 3		
Değişkenler	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Yaş	13,54	8,46	,10	14,39	8,03	,11	18,60	8,54	,14*
Cinsiyet	-6,57	8,19	-,05	-5,66	7,81	-,05	-,30	8,50	-,00
Anne E.	4,00	9,67	,03	9,22	9,24	,08	-,33	9,90	-,00
Baba E.	7,77	9,46	,06	4,88	9,04	,04	11,50	9,59	,09
Zeka Puanı	1,22	,72	,12	1,15	,69	,11	1,53	,73	,15*
Prososyal D.	5,21	,86	,40**						
Kaygılı D.				-	1,50	-,48**			
Aşırı H.							-11,61	2,15	-,38**
R ²		,24**			,31**			,21**	

*p<,05, **p<,01

Tablo 4.28'deki Model 1 incelendiğinde, çocukların prososyal davranışlar göstermeden aldıkları puanların onların gelişim formundan aldıkları ilkökula hazır bulunuşluk puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=,40$). Bu model varyansın %24'ünü açıklamaktadır. Bu bulgulara göre Baron ve Kenny (1986)'nin ikinci varsayımının sağlandığı görülmektedir.

Tablo 4.28'deki Model 2 incelendiğinde, çocukların kaygılı davranışlar göstermeden aldıkları puanların onların gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=-,48$). Bu model varyansın %31'ini açıklamaktadır. Bu bulgulara göre Baron ve Kenny (1986)'nin ikinci varsayımının sağlandığı görülmektedir.

Tablo 4.28'deki Model 3 incelendiğinde, çocukların aşırı hareketli olmaktan aldıkları puanların onların gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=-,37$). Bu model varyansın %21'ini açıklamaktadır. Bu bulgulara göre Baron ve Kenny (1986)'nin ikinci varsayımının sağlandığı görülmektedir.

Tablo 4.29.

Çaba Gerektiren Kontrolün Dikkatini Odaklama Alt Boyutu ile Akran İlişkileri (Prosoyal Davranış, Kaygılı Davranış, Aşırı Hareketlilik) Arasındaki Yordayıcı İlişki Analizi Sonuçları

Değişkenler	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Yaş	,54	,61	,05	-,23	,37	-,04	,22	,23	,05
Cinsiyet	-,09	,59	-,01	,16	,36	,03	,56	,22	,14*
Anne E.	-,22	,70	-,02	,52	,42	,10	-,26	,26	-,07
Baba E.	,62	,68	,07	-,57	,41	-,11	,06	,25	,02
Zeka Puanı	,02	,05	,03	-,02	,03	-,06	,02	,02	,06
Dikkatini O.	,29	,03	,57**	-,11	,02	-,40**	-,14	,01	-,67**
R ²		,34**			,17**			,46**	

*p<,05, **p<,01

Tablo 4.29'daki Model 1 incelendiğinde, çocukların çaba gerektiren kontrolün dikkatini odaklama alt boyundan aldıkları puanların onların prososyal davranışlar göstermeden aldıkları puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=,57$). Bu model varyansın %34'ünü açıklamaktadır. Bu bulgulara göre Baron ve Kenny (1986)'nin üçüncü varsayımının sağlandığı görülmektedir.

Tablo 4.29'daki Model 2 incelendiğinde, çocukların çaba gerektiren kontrolün dikkatini odaklama alt boyundan aldıkları puanların onların kaygılı davranışlar göstermeden aldıkları puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=,39$). Bu model varyansın %17'sini açıklamaktadır. Bu bulgulara göre Baron ve Kenny (1986)'nin üçüncü varsayımının sağlandığı görülmektedir.

Tablo 4.29'daki Model 3 incelendiğinde, çocukların çaba gerektiren kontrolün dikkatini odaklama alt boyundan aldıkları puanların onların aşırı hareketli olmaktan aldıkları puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=-,67$). Bu model varyansın %46'sını açıklamaktadır. Bu bulgulara göre Baron ve Kenny (1986)'nin üçüncü varsayımının sağlandığı görülmektedir.

Tablo 4.30.

İlkokula Hazır Bulunuşluk (Gelişim Formu), Çaba Gerektiren Kontrolün Dikkatini Odaklama Alt Boyutu ve Prososyal Davranış Gösterme Arasındaki Ara Değişken Analizi Sonuçları

Değişkenler	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Yaş	11,01	7,84	,09	13,54	8,46	,10	9,85	7,77	,08
Cinsiyet	-3,08	7,60	-,03	-6,57	8,19	-,05	-2,90	7,52	-,02
Anne E.	-,35	8,98	-,00	4,00	9,67	,03	,12	8,88	,00
Baba E.	7,04	8,74	,06	7,77	9,46	,06	5,73	8,67	,05
Zeka Puanı	,62	,67	,06	1,22	,72	,12	,58	,67	,06
Dikkatini O.	3,60	,42	,55**				2,99	,49	,45**
Prososyal D.				5,21	,86	,40**	2,12	,94	,16*
R ²		,34**			,24**			,36**	

*p<,05, **p<,01

Tablo 4.30'daki Model 1 incelendiğinde, çocukların çaba gerektiren kontrolün dikkatini odaklama alt boyutundan aldıkları puanların onların gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=,55$). Tablo 4.30'daki Model 2 incelendiğinde, çocukların prososyal davranışlar göstermeden aldıkları puanların onların gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=,40$). Tablo 29'daki analiz sonuçları da göz önüne alındığında prososyal davranış göstermeden alınan puanların çocukların çaba gerektiren kontrolün dikkatini odaklama alt boyutundan aldıkları puanlar ile gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanları arasında ara değişken olabileceği anlaşılmaktadır. Tablo 4.30'daki Model 3 incelendiğinde, prososyal davranış göstermeden alınan puanlar Model 1 eklendiğinde dikkatini odaklamadan alınan puanların yordama gücünü azalttığı görülmektedir ($\beta=,45$). Bu bulgulara göre Baron ve Kenny (1986)'nin dördüncü varsayımının da sağlandığı görülmektedir. Bununla birlikte, prososyal davranış göstermeden alınan puanlar dikkatini odaklamadan alınan puanların yordama gücünü tamamen ortadan kaldırmamıştır. Bu bağlamda, prososyal davranış göstermeden alınan

puanların çaba gerektiren kontrolün dikkatini odaklama alt boyutundan aldıkları puanlar ile gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanları arasında kısmi ara değişken olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.31.

İlkokula Hazır Bulunuşluk (Gelişim Formu), Çaba Gerektiren Kontrolün Dikkatini Odaklama Alt Boyutu ve Kaygılı Davranış Gösterme Arasındaki Ara Değişken Analizi Sonuçları

Değişkenler	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Yaş	11,01	7,84	,09	14,39	8,03	,11	9,19	7,30	,07
Cinsiyet	-3,08	7,60	-,03	-5,66	7,81	-,05	-1,82	7,08	-,02
Anne E.	-,35	8,98	-,00	9,22	9,24	,08	3,77	8,39	,03
Baba E.	7,04	8,74	,06	4,88	9,04	,04	2,50	8,18	,02
Zeka Puanı	,62	,67	,06	1,15	,69	,11	,44	,63	,04
Dikkatini O.	3,60	,42	,55**				2,74	,42	,41**
Kaygılı D.				-	1,50	-,48**	-7,94	1,46	-,33**
R ²		,34**			,31**			,43**	

*p<,05, **p<,01

Tablo 4.31'deki Model 1 incelendiğinde, çocukların çaba gerektiren kontrolün dikkatini odaklama alt boyutundan aldıkları puanların onların gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=,55$). Tablo 4.31'deki Model 2 incelendiğinde, çocukların kaygılı davranış göstermeden aldıkları puanların onların gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=,48$). Tablo 29'daki analiz sonuçları da göz önüne alındığında kaygılı davranış göstermeden alınan puanların çocukların çaba gerektiren kontrolün dikkatini odaklama alt boyutundan aldıkları puanlar ile gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanları arasında ara değişken olabileceği anlaşılmaktadır. Tablo 4.31'deki Model 3 incelendiğinde, kaygılı davranış göstermeden alınan puanlar Model 1 eklendiğinde dikkatini odaklamadan alınan puanların yordama gücünü azalttığı görülmektedir ($\beta=,41$). Bu bulgulara göre Baron ve Kenny (1986)'nin dördüncü varsayımının da sağlandığı görülmektedir. Bununla birlikte, kaygılı davranış göstermeden alınan puanlar dikkatini odaklamadan alınan puanların yordama gücünü tamamen ortadan kaldırmamıştır. Bu bağlamda, kaygılı davranış göstermeden alınan puanların çaba gerektiren kontrolün dikkatini odaklama alt boyutundan aldıkları puanlar

ile gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanları arasında kısmi ara değişken olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.32.

İlkokula Hazır Bulunuşluk (Gelişim Formu), Çaba Gerektiren Kontrolün Dikkatini Odaklama Alt Boyutu ve Aşırı Hareketli Olma Arasındaki Ara Değişken Analizi Sonuçları

	Model 1			Model 2			Model 3		
Değişkenler	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Yaş	11,00	7,84	,09	18,60	8,54	,14*	11,27	7,87	,09
Cinsiyet	-3,08	7,60	-,03	-,30	8,50	-,00	-2,39	7,75	-,02
Anne E.	-,35	8,98	-,00	-,33	9,90	-,00	-,67	9,02	-,01
Baba E.	7,04	8,74	,06	11,50	9,59	,09	7,12	8,76	,06
Zeka Puanı	,62	,67	,06	1,53	,73	,15*	,65	,68	,06
Dikkatini O.	3,60	,42	,55**				3,43	,55	,52**
Aşırı H.				-	2,15	-,37**	-1,24	2,57	-,04
R ²		,34**			,31**			,34**	

*p<,05, **p<,01

Tablo 4.32’deki Model 1 incelendiğinde, çocukların çaba gerektiren kontrolün dikkatini odaklama alt boyutundan aldıkları puanların onların gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=,55$). Tablo 4.32’deki Model 2 incelendiğinde, çocukların aşırı hareketli olmaktan aldıkları puanların onların gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=,37$). Tablo 29’daki analiz sonuçları da göz önüne alındığında aşırı hareketli olmaktan alınan puanların çocukların çaba gerektiren kontrolün dikkatini odaklama alt boyutundan aldıkları puanlar ile gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanları arasında ara değişken olabileceği anlaşılmaktadır. Tablo 4.32’deki Model 3 incelendiğinde, aşırı hareketli olmaktan alınan puanlar Model 1 eklendiğinde dikkatini odaklamadan alınan puanların yordama gücünü azalttığı görülmektedir ($\beta=,41$). Bununla birlikte, aşırı hareketli olmaktan alınan puanların Model 3’te anlamlı bir yordama gücü bulunmamaktadır. Bu bulgulara göre Baron ve Kenny (1986)’nin dördüncü varsayımının da sağlanmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, aşırı hareketli olmaktan alınan puanların çaba gerektiren kontrolün dikkatini odaklama alt boyutundan aldıkları puanlar ile gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanları arasında ara değişken olduğu söylenemez.

BÖLÜM V: SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı çocukların öz-düzenleme becerileri (çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevler), okul ilişkileri (çocuk-öğretmen ve akran ilişkileri) ve ilkokula hazır bulunuşlukları arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiyi incelemektir. Çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin Gelişim ve Uygulama Formu ile belirlenmiştir. Gelişim formu ile çocukların zihinsel ve dil, sosyal-duygusal, fiziksel gelişimleri ve öz bakım becerileri ölçülmüştür. Uygulama formu ile matematik, fen, ses, çizgi ve labirent becerileri ölçülmüştür. İlkokula hazır bulunuşluk, gelişim formunun ve uygulama formunun toplam puanları üzerinden değerlendirilmiştir. Çocukların öz-düzenleme becerileri çaba gerektiren kontrol ölçeği (ketleyici kontrol, dikkatini odaklama ve dikkat transferi alt boyutları) ve üç tane yürütücü işlevler etkinliği (ketleyici kontrol, dikkat transferi ve işler bellek) ile belirlenmiştir. Öz-düzenleme becerileri her alt boyut için ayrı ayrı ölçülmüştür. Buna göre, çocukların çaba gerektiren kontrollerinin alt boyutlarından aldıkları puanlar ayrı ayrı hesaplanmıştır. Çocukların okul ilişkilerini belirlemek için çocuk-öğretmen ve akran ilişkileri belirlenmiştir. Çocuk-öğretmen ilişkileri yakınlık, çatışma ve bağımlılık ilişki örüntüleri üzerinden ölçülmüştür. Akran ilişkileri ise saldırganlık, prososyal davranışlar, asosyal davranışlar, korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma, aşırı hareketlilik ilişki örüntüleri üzerinden ölçülmüştür. Okul ilişkileri de öz-düzenleme becerileri gibi her alt boyut için ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, yaş ve anne-baba eğitim düzeyi çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini etkilemektedir. Cinsiyetin ise çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur. Çocukların çaba gerektiren kontrolün dikkatini odaklama alt boyutundan ve yürütücü işlevlerin dikkat transferi ve işler bellek alt boyutlarından aldıkları puanlar, onların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini pozitif bir şekilde yordamaktadır. Çocukların çocuk-öğretmen ilişkilerinin yakınlık alt boyutundan aldıkları puanlar onların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini pozitif bir şekilde yordamaktadır. Çocukların çocuk-öğretmen ilişkileri alt boyutlarından olan çatışmadan aldıkları puanlar onların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini negatif bir şekilde yordamaktadır. Akran

ilişkileri alt boyutlarından olan prososyal ve saldırgan davranış göstermeden aldıkları puanlar çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini pozitif bir şekilde yordamaktadır. Çocukların akran ilişkileri alt boyutlarından kaygılı davranış göstermeden, aşırı hareketli olmaktan ve akranları tarafından dışlanmaktan aldıkları puanlar onların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini negatif bir şekilde yordamaktadır. Çaba gerektiren kontrolün ve yürütücü işlevlerin bazı alt boyutlarından alınan puanlar çocukların çocuk-öğretmen yakınlığından ve bağımlılığında aldıkları puanları anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Çocuk-öğretmen çatışmasından alınan puanları ise anlamlı şekilde yordayan hiçbir çaba gerektiren kontrol veya yürütücü işlevler alt boyutu bulunmamaktadır. Çaba gerektiren kontrolün ve yürütücü işlevlerin bazı alt boyutlarından alınan puanlar ise akran ilişkilerinin saldırganlık, prososyal davranışlar, kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma, aşırı hareketlilik alt boyutlarından alınan puanları anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Asosyal davranışlar alt boyutundan alınan puanları ise anlamlı bir şekilde yordayan hiçbir çaba gerektiren kontrol veya yürütücü işlevler alt boyutu bulunmamaktadır. Son olarak, çaba gerektiren kontrolün dikkatini odaklama alt boyutundan alınan puanların; gelişim formundan alınan ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını prososyal ve kaygılı davranışlar göstermeden alınan puanlar üzerinden dolaylı bir şekilde de yordadığı tespit edilmiştir. Buna göre, dikkatini odaklamanın çocukların prososyal davranışlar göstermelerini sağlayarak ve kaygılı davranışlar göstermelerini engelleyerek de onların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini yükselttiği düşünülebilir. Bu kısımda, elde edilen bulgular alan yazındaki çalışmaların sonuçları ışığında tartışılmıştır.

Bu çalışmanın bulgularına göre, çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin uygulama ve gelişim formundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre, 67-72 aylık çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri 60-66 aylık çocuklarınkine göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Çalışmanın bu bulgusu alan yazındaki birçok çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Akay, 2017; Çelik, 2016; Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, McDermott ve McWayne, 2007; Grissmer vd., 2010; Gullo ve Burton, 1992; Janus ve Duku, 2007; Küçük, 2016; Morgül, 2016; Özgünlü, 2017; Polat-Unutkan, 2007; Shah, Kaciroti, Richards ve Lumeng, 2016). Bu bağlamda, Türkiye’de son zamanlarda yapılan iki çalışmanın sonuçlarının ülkemizdeki ilkokula başlama yaşı tartışmaları üzerine kayda değer olduğu

düşünülmektedir (Akay, 2017; Morgül, 2016). Akay (2017)'ın elde ettiği sonuçlara göre, 67-71 aylık ve anaokuluna devam eden çocuklar, 60-65 aylık ve anaokuluna devam eden çocuklara göre anlamlı bir şekilde daha hazır durumdadır. Benzer şekilde, 67-71 aylık ve birinci sınıfa devam eden çocuklar, 60-65 aylık ve birinci sınıfa devam eden çocuklara göre anlamlı bir şekilde daha hazır durumdadır. Bununla birlikte, 60-65 aylık ve anaokuluna devam eden çocuklar 60-65 aylık ve birinci sınıfa devam eden çocuklara göre anlamlı şekilde daha hazır durumdadır. Elde edilen sonuçlar ışığında, Akay (2017) 60-65 aylık çocukların okul öncesi kurumlara devam etmesi gerektiği ve bu çocukların ilkokula başlayıp başlamama kararının aileye bırakılmaması gerektiğine ilişkin öneride bulunmuştur. Morgül (2016) birinci sınıf öğretmenleri ile 60-66 aylık ve 66 aydan büyük çocukların hedeflenen kazanımlara ulaşabilip ulaşamadığı hakkında görüşmeler yapmıştır. Buna göre, araştırmacılar tarafından 113 öğretmen ile yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin 60-66 aylık çocukların yılsonunda hedeflenen kazanımlara ulaşamadığı görüşünü dile getirildikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde, Morgül (2016) de çocukların 66 aydan önce temel eğitime başlamamaları gerektiğini ve ilkokula başlayıp başlamama tercihin ailelere bırakılmaması gerektiğini vurgulamıştır.

Elde edilen bulgular, çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin uygulama formundan aldıkları puanlar erkek çocuklar lehine farklılaşırken çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin gelişim formundan aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir. Daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde; cinsiyetin çocukların ilkokula hazır bulunuşluğuna etkisiyle ilgili birbirinden farklı sonuçların tespit edildiği görülmektedir. Önceki çalışmaların bazıları kız çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir (Hartman, Winsler ve Manfra, 2017; Ip vd., 2016; Özgünlü, 2017; Winsler vd., 2008). Bazı çalışmalarda ise ilkokula hazır bulunuşluk düzeyinin erkek çocuklar lehine daha yüksek olduğu bulunmuştur (Morrison, Alberts ve Griffith, 1997; Ribner, Willoughby ve Blair, 2017). Bununla birlikte cinsiyetin ilkokula hazır bulunuşluk düzeyine etkisinin olmadığı sonucuna varan çalışmalar da mevcuttur (Dilcioğlu, 2016; Fantuzzo vd., 2007; Gullo ve Burton, 1992; Matthews, Ponitz ve Morrison, 2009; Nayfeld, Fuccillo ve Greenfield, 2013; Pellicano vd., 2017; Son, Lee ve Sung, 2013). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen erkek çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin aynı ekonomik düzeydeki ailelerin kız çocuklarına göre daha

düşük olduğu sonucuna varan çalışmalar da alan yazında yer almaktadır (Fiorentino ve Howe, 2004; Isaacs, 2012; Janus ve Duku, 2007). Görüldüğü gibi cinsiyetin ilkokula hazır bulunuşluğa etkisi ile ilgili yapılan çalışmalarda farklı sonuçların elde edildiği anlaşılmaktadır.

Ayrıca bulgular ışığında, çocukların yaşları kontrol edildiğinde çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin hem uygulama formundan aldıkları puanların hem de gelişim formundan aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, uygulama formunda erkek çocuklar lehine tespit edilen anlamlı farkın aslında çocukların yaşlarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu çalışmanın örneklemini sadece orta sosyo-ekonomik düzey ailelerden gelen çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın bu sınırlılığından dolayı, çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine cinsiyet etkisinin sosyo-ekonomik düzey ile ilgili olup olmadığı ise incelenememiştir.

Bununla birlikte çocukların uygulama formundan aldıkları puanların, onların yaşları dikkate alınmadığında erkek çocuklar lehine farklılaşmasının nedeninin uygulama formundaki matematik sorularının fazlalığı olabileceği de düşünülebilir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, erkek çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin kızlardan daha yüksek olduğunu belirten çalışmaların genellikle matematiksel olarak hazır bulunuşluktan bahsettikleri görülmektedir (Morrison vd., 1997; Penner ve Paret, 2008; Ribner vd., 2017; Robinson ve Lubienksi, 2011). Bununla birlikte, yapılan bazı çalışmaların da erken yaşlarda çocukların matematik becerilerinde cinsiyetin etkisinin olmadığını tespit ettiği bilinmektedir (Polat-Unutkan, 2007). Bu bağlamda, ilkokula hazır bulunuşluğun sadece cinsiyet değişkeni üzerinden ele alınmaması ve cinsiyetin ilkokula hazır bulunuşluğu etkileyebilecek faktörlerden biri olabileceğinin göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir.

Çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin uygulama ve gelişim formundan aldıkları puanların anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre, anne veya babaları en az üniversite mezunu olan çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri anne veya babası en fazla lise mezunu olanlarından anlamlı şekilde daha yüksektir. Gruplar arasındaki anlamlı fark, çocukların yaşı dikkate alındığında da değişmemiştir. Bu bağlamda, çocukların anne veya babalarının eğitim düzeylerinin çocukların yaşlarından bağımsız şekilde onların

ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini etkilediği söylenebilir. Bu durum, aile eğitim düzeyi yüksek olan daha küçük çocukların bile ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olabileceğini düşündürmektedir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, bu bulgunun önceki araştırmalar ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır (Akay, 2017; Dilcioğlu, 2016; Holliday, Cimetta, Cutshaw, Yaden ve Marx, 2014; Merz vd., 2014; Nelson vd., 2016; Özgünlü, 2017; Tunçeli, 2017). Bu bağlamda, Nelson ve diğerleri (2016) ebeveynleri üniversite mezunu olmayan çocukların, ilkokula hazır olma açısından risk grubunda olduklarını savunmuş ve aile eğitim düzeyinin çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyi üzerinde önemli bir etkisinin olduğuna dikkat çekmiştir. Holliday ve diğerleri (2014) ise ekonomik olarak zor durumda olan ailelerde anne-babaların eğitim düzeyinin yüksek olmasının çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerinde koruyucu bir etkisinin olacağını dile getirmiştir. Bu çalışmanın sınırlılıklarından biri olarak örneklem sadece orta sosyo-ekonomik düzey ailelerden seçilmiştir. Bu yüzden anne ve babaların eğitim düzeyinin sosyo-ekonomik düzey üzerine bir etkisi ele alınamamıştır.

Bulgulara göre, çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin uygulama formundan aldıkları puanlar ile çaba gerektiren kontrolün sadece dikkatini odaklama alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Çaba gerektiren kontrolün ketleyici kontrol ve dikkat transferi alt boyutlarından alınan puanlar ile uygulama formundan alınan puanlar arasında ise anlamlı ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin gelişim formundan aldıkları puanlar ile çaba gerektiren kontrolün alt boyutlarından aldıkları puanların tümü arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Bu çalışmada, çaba gerektiren kontrolün hangi alt boyutunun ilkokula hazır bulunuşluk ile ilişkili olduğunu tespit edebilmek üzere alt boyutlar ayrı ayrı ele alınmıştır. Alan yazın incelendiğinde, çocukların çaba gerektiren kontrolünün öğretmen veya anne-babalardan alınan puanlarla belirlendiği çalışmalarda çaba gerektiren kontrolün alt boyutları ile ilkokula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin incelenmesinin göz ardı edildiği görülmektedir. Araştırmacıların genellikle çaba gerektiren kontrol için hesapladıkları toplam puan ile ilkokula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiye baktıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarında farklı bulguların elde edildiği görülmektedir (Blair ve Razza, 2007; Chen vd., 2015; Jahromi, Zeiders, Updegraff,

Umaña-Taylor ve Bayless, 2017; Morris vd., 2013; Sutter vd., 2017; Zhang ve Rao, 2017). Örneğin, Jahromi ve diğerleri (2017) çocukların birebir uygulamalardan aldıkları matematik puanları ile çaba gerektiren kontrol arasında anlamlı ilişki olmadığını, birebir uygulamalardan alınan dil puanları ile çaba gerektiren kontrol arasında ise anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Blair ve Razza (2007) çaba gerektiren kontrol ile matematik becerileri arasında anlamlı ilişki tespit etmiş; ses farkındalığı ile çaba gerektiren kontrol arasında ise anlamlı ilişki olmadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda, çocukların birebir uygulamalardan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanları ile çaba gerektiren kontrol arasında bir ilişki olabileceği görülmektedir. Bununla birlikte, farklı çalışmaların bulgularında çaba gerektiren kontrol ile çeşitli ilkokula hazır bulunuşluk becerileri arasında ilişki olduğunun tespit edildiği anlaşılmaktadır. Çocukların ilkokula hazır bulunuşluğunu öğretmenlerin değerlendirdiği çalışmalar incelendiğinde ise çaba gerektiren kontrol ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında genellikle anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir (Morris vd., 2013; Portilla vd., 2014; Sutter vd., 2017).

Çaba gerektiren kontrolün alt boyutları ile ilkokula hazır bulunuşluk ilişkisinin incelendiği çalışmalarda genellikle ketleyici kontrol alt boyutunun ele alındığı görülmektedir. Örneğin, Çelik (2016) çalışmasında çaba gerektiren kontrolün sadece ketleyici kontrol alt boyutunu ele almıştır. Çocukların annelerin değerlendirmesiyle elde edilen ilkokula hazır bulunuşluk puanları ile ketleyici kontrol arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit ederken, çocukların birebir uygulamalardan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanları ile ketleyici kontrol arasında anlamlı ilişki olmadığını tespit etmiştir (Çelik, 2016).

Bu çalışmada ilkokula hazır bulunuşluğun farklı alt boyutları ayrı ayrı ele alınmamış, ilkokula hazır bulunuşluk bir bütün olarak ele alınmıştır. Çaba gerektiren kontrolün farklı alt boyutlarının ilkokula hazır bulunuşluk ile ilişkisi incelenmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulguların alan yazındaki çalışmalar ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Dahası bu çalışmadan elde edilen bulgular, çaba gerektiren kontrolün alt boyutları ile çocukların birebir uygulamalardan aldıkları ve öğretmenlerinden aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanları arasındaki ilişkilerin düzeyleri hakkında kapsamlı bilgi sunmaktadır. Bu bağlamda, çocukların birebir uygulamalardan (uygulama formu) elde ettikleri ilkokula hazır bulunuşluk puanlarının onların sadece dikkatini odaklamadan aldıkları puanlarla ilişkili olması dikkat çekicidir.

Elde edilen bulgulara göre, çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin uygulama formundan aldıkları puanlar ile yürütücü işlevlerin tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu bulguların alan yazındaki çalışmalar ile paralellik gösterdiği görülmektedir (Baptista, Osório, Martins, Verissimo ve Martins, 2016; Blair ve Razza, 2007; Çelik, 2016; Fitzpatrick, McKinnon, Blair ve Willoughby, 2014; Nayfeld vd., 2013; Sasser, Bierman ve Heinrichs, 2015; Shaul ve Schwartz, 2014). Çocukların gelişim formundan aldıkları puanlar ile yürütücü işlevlerin dikkat transferi ve işler bellek alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında da anlamlı ilişki bulunmaktadır. Beklenenin aksine, ketleyici kontrol alt boyutundan alınan puanlar ile gelişim formundan alınan puanlar arasında ise anlamlı ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Alan yazında çocukların öğretmenlerden aldıkları ilkökula hazır bulunuşluk puanlarının yürütücü işlevlerle ilişkisinin incelendiği herhangi bir araştırma bulunamamıştır. Yukarıda atıf yapılan araştırmalarda da çocukların yürütücü işlevler puanları ile onlarla birebir uygulamalardan aldıkları ilkökula hazır bulunuşluk puanlarının ilişkisinin incelendiği belirlenmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmada öğretmenlerden elde edilen ilkökula hazır bulunuşluk puanları ile yürütücü işlevler arasındaki ilişkilerin ilerideki çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada çocukların ketleyici kontrol etkinliğinden aldıkları puanlar ile öğretmenlerinden aldıkları ilkökula hazır bulunuşluk puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin bulunmamasının nedeninin ilerideki çalışmalarda incelemeye değer olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın bulguları, çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin uygulama formundan aldıkları puanlar ile çocuk-öğretmen ilişkisinin çatışma alt boyutundan aldıkları puanlar arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Gelişim formundan alınan puanlar ve öğretmen ile yakınlıktan alınan puanlar arasında pozitif; öğretmen ile çatışma ve öğretmene bağımlılıktan alınan puanlar arasında ise negatif ilişki bulunmaktadır. Daha önceki çalışmalar incelendiğinde, çocukların öğretmenlerinden aldıkları okula hazır bulunuşluk puanları ile çocuk-öğretmen ilişkileri arasında genellikle anlamlı bir ilişki tespit edildiği görülmektedir (Garner ve Waajid, 2008; Graziano vd., 2007; Palermo vd., 2007). Bununla birlikte, Portilla ve diğerleri (2014) ise çocukların öğretmen ilişkileri ile öğretmenlerden aldıkları akademik yeterlilik puanları arasında anlamlı ilişkinin olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde, çocukların

kendileri ile birebir yapılan uygulamalardan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanları ile çocuk-öğretmen ilişki puanları arasındaki ilişki hakkında farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Genellikle araştırmacılar bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını tespit etmişler (Commodari, 2013; Garner ve Waajid, 2008; Graziano vd., 2016) iken anlamlı ilişki tespit edilen çalışmalar da bulunmaktadır (örn., Graziano vd., 2007). Bu bağlamda, çocuk-öğretmen ilişkisi ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında her zaman istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olmayabileceği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, çocuk-öğretmen ilişkisi ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında doğrudan bir ilişkinin olmadığını ve bu iki değişkenin dolaylı bir şekilde ilişkili olduğunu tespit eden çalışmalar da bulunmaktadır (Garner ve Waajid, 2008; Portilla vd., 2014).

Bu çalışmanın bulguları incelendiğinde, çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin uygulama formundan aldıkları puanlar ile akranlara kaygılı yaklaşma alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Gelişim formundan alınan puanlar ile prososyal davranış gösterme alt boyutundan alınan puanlar arasında anlamlı pozitif; kaygılı olma, saldırgan davranış gösterme, asosyal davranış gösterme, aşırı hareketli olma ve akranlar tarafından dışlanma alt boyutlarından alınan puanlar arasında ise anlamlı negatif ilişki bulunmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, olumlu akran ilişkileri ile çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları arasında pozitif ilişkinin olduğu görülmektedir (Kiuru vd., 2015; Torres vd., 2015). Olumsuz akran ilişkileri ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında ise negatif bir ilişki bulunmaktadır (Gülay-Ogelman, Seçer ve Önder, 2015; Ladd vd., 1997). Bununla birlikte, olumlu ve/ya olumsuz akran ilişkileri ile çocukların ilkokula hazır bulunuşluk arasında her zaman anlamlı ilişki ortaya çıkmadığı da bilinmektedir (Bulotsky-Shearer vd., 2014; Carter-Clopet ve Bulotsky-Shearer, 2016; Eggum-Wilkens vd., 2014; Hernández vd., 2017). Atış-Akyol (2015)'ün akran ilişkilerinin alt boyutları ile ilkokula hazır bulunuşluğun alt boyutlarını incelediği tez çalışmasının da bu konuda kapsamlı bir fikir verdiği görülmektedir. Çalışmaya göre, farklı akran ilişki örüntülerinin ilkokula hazır bulunuşluğun farklı alt boyutları ile anlamlı ilişkileri bulunmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada elde edilen bulguların alan yazın ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Akranlara karşı kaygılı yaklaşımın çocukların hem öğretmenlerden aldıkları hem de kendileriyle birebir yapılan uygulamalardan aldıkları

ilkokula hazır bulunuşluk puanları ile ilişkili olması yani çocukların kaygılı yaklaşımları arttıkça ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin düşmesi bu araştırmanın ilgi çekici bir bulgusu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, çocukların çaba gerektiren kontrolün alt boyutlarından aldıkları puanlar ile öğretmene yakınlıktan aldıkları puanlar arasında anlamlı pozitif; öğretmene bağımlılıktan aldıkları puanlar arasında anlamlı negatif ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte, çocukların çaba gerektiren kontrolün alt boyutlarından aldıkları puanlar ve öğretmen ile çatışmadan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Elde edilen bulgulara paralel olarak, öğretmene yakınlık ile çaba gerektiren kontrol arasındaki pozitif ilişkinin alan yazındaki çalışmalarda da tespit edildiği görülmektedir (Portilla vd., 2014; Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009; Silva vd., 2011; Valiente vd., 2008). Öğretmen ile çatışmadan alınan puanlar ile çaba gerektiren kontrol arasında anlamlı bir ilişki çıkmamasının ise alan yazındaki bulgulardan farklı olduğu söylenebilir. Örneğin, Silva ve diğerleri (2011) öğretmen ile çatışma ve çaba gerektiren kontrol arasında negatif ilişki olduğunu tespit etmiştir. Benzer ilişkinin rapor edildiği alan yazında farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Acar, Torquati, Encinger ve Colgrove, 2017; Cadima vd., 2015; Portilla vd., 2014). Bununla birlikte, alan yazındaki çalışmalarda öğretmen ile çatışmanın çaba gerektiren kontrol ile ilişkisinde farklı bulguların tespit edildiği de görülmektedir. Örneğin, Rudasill ve Rimm-Kaufman (2009) öğretmen ile çatışma yaşamak ile çaba gerektiren kontrolün alt boyutlarından ketleyici kontrol ve dikkatini odaklama arasında negatif ilişki tespit etmiş; çaba gerektiren kontrol toplam puanı ve öğretmen ile çatışma yaşama arasında ise pozitif ilişki olduğunu belirlemiştir.

Alan yazındaki çalışmalarda, çaba gerektiren kontrol ile öğretmene yakınlık ve öğretmen ile çatışma arasındaki ilişkinin incelenmiş olduğu fakat öğretmene bağımlılık ile çaba gerektiren kontrol arasındaki ilişkinin göz ardı edildiği görülmektedir. Yapılan alan yazın incelemesinde çaba gerektiren kontrol ile öğretmene bağımlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, çocuk-öğretmen arasındaki bağımlılıktan alınan puanlar ile çaba gerektiren kontrolün alt boyutlarından alınan puanlar arasında anlamlı orta düzeyde negatif bir ilişki tespit

edilmiştir. Bu bağlamda, çocukların çaba gerektiren kontrol düzeyleri arttığında öğretmenlerine bağımlılıklarının azalabileceği söylenebilir. Buna göre, çaba gerektiren kontrol düzeyleri yüksek olan çocuklar öğretmenlerine bağımlı olmadan hareket edebilirler. Bu bulguların ilerideki çalışmalarda da incelemeye devam edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, çocukların çaba gerektiren kontrolün alt boyutlarından aldıkları puanlar ile akranlara karşı prososyal davranışlar göstermeden aldıkları puanlar arasında anlamlı pozitif; olumsuz akran örüntülerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı negatif bir ilişki bulunmaktadır. Akran ilişki örüntüleri ile çaba gerektiren kontrol arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli çalışmalarda da benzer bulguların elde edildiği bilinmektedir (Graziano vd., 2007; Hernández vd., 2017; Jahromi, Bryce ve Swanson, 2013; Valiente vd., 2008). Bununla birlikte, alan yazında çaba gerektiren kontrol ile akran ilişkileri arasındaki ilişki kapsamlı bir şekilde Acar, Rudasill, Molfese, Torquati ve Prokasky (2015) tarafından incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, çalışmada incelenen akran ilişki örüntüleri çaba gerektiren kontrolün alt boyutları ile anlamlı bir şekilde ilişkilidir. Alan yazındaki çalışmalar ve bu çalışmanın bulguları ışığında, çaba gerektiren kontrol ve akran ilişki örüntülerinin birbiriyle yakından etkileşim içinde oldukları söylenebilir.

Ayrıca, çocukların yürütücü işlevlerin dikkat transferi alt boyutundan aldıkları puanlar ile öğretmenlerine yakınlıktan aldıkları puanlar arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, yürütücü işlevler ile çocuk-öğretmen ilişkileri arasında anlamlı ilişki olmadığını tespit eden çalışmalar da olduğu görülmektedir (Cadima, Verschueren, Leal ve Guedes, 2016; Choi vd., 2016; Graziano vd., 2016). Blair ve McKinnon (2016) çocukların yürütücü işlevlerden aldıkları toplam puan ile olumlu öğretmen çocuk ilişkisi arasında anlamlı pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Benzer şekilde, Cadima ve diğerleri (2016) öğretmene yakınlık ile yürütücü işlevler arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir. Bununla birlikte, öğretmen ile çatışma yaşamakla yürütücü işlevler arasında anlamlı ilişki olmadığını tespit etmiştir. Choi ve diğerleri (2016) de çocuk-öğretmen ilişkisi ile yürütücü işlevler arasında ilişki olmadığını tespit eden araştırmacılardandır. Fakat yaptıkları analizler sonucunda olumlu öğretmen yaklaşımının yürütücü işlev düzeyleri düşük çocukların diğer çocuklara göre daha fazla gelişim göstermelerini sağladığını ortaya koymuştur. Graziano ve diğerleri (2016) de

yürütücü işlevler ile olumlu çocuk-öğretmen ilişkisi arasında anlamlı ilişki bulmamıştır. Fakat aynı araştırmada yürütücü işlevlerde problem yaşama ile olumlu çocuk-öğretmen ilişkisi arasında anlamlı negatif ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, bu çalışmada elde edilen verilerin alan yazın ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Çocukların yürütücü işlevlerin sadece dikkat transferi alt boyutundan aldıkları puanlar ile akran ilişki örüntülerinden prososyal davranış gösterme, kaygılı olma, asosyal davranış gösterme, aşırı hareketli olma ve akranlar tarafından dışlanmadan aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Dikkat transferinden alınan puanlar ile saldırgan davranışlar göstermeden alınan puanlar arasında ise anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, yürütücü işlevlerin ketleyici kontrol ve işler bellek boyutlarından alınan puanlar ile akran ilişki örüntülerinden alınan puanlar arasında da anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Alan yazın incelendiğinde, bazı çalışmalarda çocukların yürütücü işlevlerden aldıkları toplam puanlar ile akran ilişki örüntülerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir (Holmes vd., 2016; Jahromi vd., 2013; Montroy vd., 2014; Sasser vd., 2015). Çalışmaların sonuçlarına göre, yürütücü işlevlerden elde edilen toplam puan ile prososyal davranış gösterme arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Jahromi vd., 2013; Montroy vd., 2014). Yürütücü işlevlerden alınan toplam puan ile akran problemlerinden alınan puanlar arasında ise anlamlı negatif ilişki bulunmaktadır (Holmes vd., 2016; Montroy vd., 2014). Sasser ve diğelerine (2015) göre yürütücü işlevlerden alınan toplam puanlar ile olumlu akran ilişkilerinden alınan puanlar arasında anlamlı bir ilişki varken yürütücü işlevler ile saldırgan davranış gösterme arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Oberle ve Schonert-Reichl (2013) ise akranlar tarafından kabul edilme ile yürütücü işlevlerin ketleyici kontrol alt boyutu arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. İlkokul öğrencileri ile yapılan bir çalışma ise hem ketleyici kontrol hem de dikkat transferinin olumlu akran ilişkileri ile anlamlı ilişkili olduğunu tespit etmiştir (Zorza, Marino ve Mesas, 2016). Benzer şekilde, O'Toole, Monks ve Tsermentseli (2017) ise yürütücü işlevlerin alt boyutlarından ketleyici kontrol ile işler belleğin akran ilişkilerindeki saldırganlık ve akranlar tarafından kabul edilme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ketleyici kontrol ile saldırganlık arasında; işler bellek ile hem akranlar tarafından kabul edilme hem de saldırganlık arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir. Motamedi, Bierman ve Huang-Pollock (2016) da yaptıkları çalışmanın sonucunda yürütücü işlevlerin farklı alt

boyutlarının olumsuz akran ilişkileri ile anlamlı negatif ilişkili olduklarını tespit etmiştir. Bu bağlamda, alan yazındaki daha güncel çalışmalarda akran ilişki örüntüleri ile yürütücü işlevlerin alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmeye başladığı görülmektedir. Bu çalışmada da güncel araştırmalardaki gibi bu iki değişkenin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen veriler göz önünde bulundurulduğunda ise dikkat transferinin akran ilişki örüntüleri ile anlamlı ilişkili olan yürütücü işlevler alt boyutu olduğu görülmektedir. Hem çocuk-öğretmen hem akran ilişkileri göz önünde bulundurulduğunda, okul ilişkilerinin yürütücü işlevlerin alt boyutlarından yalnızca dikkat transferi ile ilişkili olması ilginç kabul edilebilir. İleride yapılacak çalışmalarda bu ilişkinin irdelenmesi ve dikkat transferinin okul ilişkilerine olası etkisinin de incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada elde edilen regresyon analizi bulgularına göre, çocukların yaşlarının ve yürütücü işlevlerden işler bellek ve dikkat transferinden aldıkları puanların, onların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin uygulama formundan aldıkları puanları yordadığı görülmektedir. Çocukların çaba gerektiren kontrolden ve yürütücü işlevlerin ketleyici kontrol alt boyutundan aldıkları puanların ise onların kendileri ile birebir yapılan uygulamalardan elde ettikleri ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını yordamadığı tespit edilmiştir. Çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin gelişim formundan aldıkları puanları onların çaba gerektiren kontrol alt boyutlarından sadece dikkatini odaklamadan aldıkları puanlar yordamaktadır. Buna göre, çocukların zeka düzeyi ve yaş dahil hiçbir demografik özelliğinin onların öğretmenlerden aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını yordamadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, çocukların ilkokula hazır hale gelmesi için çocuklardan beklenen en önemli özelliklerden birinin dikkatini odaklama olduğu söylenebilir. Her iki model göz önünde bulundurulduğunda, öz-düzenleme becerilerinden çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevlerin ilkokula hazır bulunuşluk düzeyine etkisi ortaya çıkmaktadır. Öz-düzenleme becerilerinin ilkokula hazır bulunuşluğa etkisinin olduğu önceki çalışmalarda da ortaya konduğu görülmektedir (Chen vd., 2015; Fitzpatrick vd., 2014; Jahromi vd., 2017; Sasser vd., 2015; Vitiello ve Greenfield, 2017).

Her iki modelde de ilk olarak demografik özelliklerin ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini yordama gücü incelenmiştir. Demografik özelliklerin ilkokula hazır bulunuşluk düzeyi üzerine etkisi bulunmaktadır. Bununla birlikte, öz-düzenleme

becerileri çocukların demografik özelliklerinin onların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisini azaltmaktadır. Önceki çalışmalarda ifade edildiği gibi öz-düzenleme becerileri ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini zeka düzeyinden daha fazla yordamaktadır (Blair ve Razza, 2007; Diamond vd., 2007; Fitzpatrick vd., 2014). Bu çalışmanın bulgularına göre her iki modelde de öz-düzenleme becerileri zeka düzeyinin ilkokula hazır bulunuşluk düzeyi üzerindeki anlamlı yordama gücünü ortadan kaldırmıştır. Ek olarak, her iki modelde de öz-düzenleme becerileri çocukların demografik özelliklerinden cinsiyetin ve anne-babaların eğitim düzeyinin yordama gücünü anlamsız hale getirmiştir. Bu durum, çocuklarda öz-düzenleme becerilerinin gelişiminin desteklenmesinin onların cinsiyetleri, zeka ve anne-baba eğitim durumu düzeyleri ne olursa olsun ilkokula hazır hale gelmelerindeki önemini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, öz-düzenleme becerilerini geliştirmenin çocuklar ilkokula başlarken onlar için fırsat eşitliği sunmanın bir yolu olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, yaş değişkeninin regresyon analizleri sonucunda istatistiksel olarak anlamlı yordama gücüne sahip tek değişken olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Bu bulgu alan yazındaki genel görüş ile paralellik göstermektedir (Akay, 2017; Morgül, 2016). Daha önceki çalışmalarda da belirtildiği gibi, çocukların 66 ay ve üzerinde ilkokula başlamalarının uygun olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi eğitimin farklı özellikteki çocukları okula hazırlık açısından eşitlemesinin en uygun yolu en az 66 aylık çocukların temel eğitime başlamasının sağlanması ve okul öncesi eğitimde öz-düzenleme becerilerini geliştirecek bir eğitim programı sunulması olarak görülmektedir. Bu eğitimde fırsat eşitliğini sağlamanın mümkün, uygulanabilir ve etkili bir yoludur.

Regresyon analizi bulguları, çocukların çocuk-öğretmen ilişkilerinden aldıkları puanların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin uygulama formundan aldıkları puanları yordadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, çocuk-öğretmen ilişkilerinin çocukların demografik özelliklerinin uygulama formundan alınan puanları anlamlı yordama gücünü ortadan kaldırmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, çocukların erkek olması, anne eğitim düzeylerinin yüksek olması ve çocukların zeka düzeylerinin yüksek olması da uygulama formundan alınan puanları yordadığı görülmektedir. Çocukların öğretmenleri ile çatışma yaşamasının uygulama formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını yordayan en önemli örüntü türü olduğu ve ilkokula hazır bulunuşluğu negatif şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Alan yazında olumsuz çocuk-

öğretmen ilişkisi olarak ele alınan bağımlılıktan alınan puanların çocukların uygulama formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanları pozitif şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, çocuk-öğretmen bağımlılığının olumlu bir ilişki örüntüsü olarak algılandığı söylenebilir. Çocukların öğretmenleri ile yakın ilişki kurmaları da ilkokula hazır bulunuşluğu pozitif şekilde yordamaktadır.

Çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin gelişim formundan aldıkları puanları çocuk-öğretmen ilişkilerinden aldıkları yakınlık ve çatışma puanları yordamaktadır. Bağımlılıktan alınan puanların gelişim formundan alınan puanları anlamlı şekilde yordamadığı tespit edilmiştir. Bulgulara göre, çocukların demografik bilgilerinden sadece zeka düzeyleri, öğretmen ilişkileri ile birlikte gelişim formundan alınan ilkokula hazır bulunuşluk puanını yordamaktadır. Bununla birlikte, öğretmen ile yakınlık ve çatışmadan alınan puanlar gelişim formundan alınan puanları zeka düzeyine göre daha güçlü bir şekilde yordamaktadır. Bu doğrultuda, çocukların öğretmenleriyle olumlu veya olumsuz ilişkileri onların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini yordayan önemli faktörlerdir. Yine de, zeka düzeyinin gelişim formundan alınan ilkokula hazır bulunuşluk puanını yordadığı unutulmamalıdır.

Her iki model göz önünde bulundurulduğunda, çocuk-öğretmen ilişki örüntülerinden yakınlık ve çatışmanın ise her iki modelde de ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini yordadığı tespit edilmiştir. Alan yazında da benzer bulgulara rastlanmaktadır. Bu bağlamda, önceki çalışmalarda genellikle yakınlık ve çatışmanın ele alınmış olmasının nedeninin bu ikisinin ilkokula hazır bulunuşluğu daha güçlü yordaması olabileceği düşünülmektedir (Cadima vd., 2015; Graziano vd., 2016; Portilla vd., 2014). Palermo ve diğerleri (2007) ise çocuk-öğretmen ilişkilerinin ilkokula hazır bulunuşluğa etkisini incelerken çocukların öğretmenlerine bağımlılığını da ele almıştır. Elde ettikleri sonuçlara göre, sadece yakınlıktan alınan puanlar ilkokula hazır bulunuşluğu doğrudan etkilemektedir. Bağımlılık ve çatışmanın ise ilkokula hazır bulunuşluk üzerine dolaylı negatif bir etkisi bulunmaktadır. Garner ve Waajid (2008) de çocuk-öğretmen ilişkisindeki üç örüntü türünü ele alarak ilkokula hazır bulunuşluğa etkisini incelemiştir. Onlar da ilkokula hazır bulunuşluğu hem öğretmenlerden elde edilen hem de çocuklarla yapılan birebir uygulamalardan elde edilen ilkokula hazır bulunuşluk puanları ile değerlendirmiştir. Çalışmalarının bulguları bu tez çalışmasınıninkilerle kısmen paralellik göstermektedir. Buna göre, öğretmenlerden alınan ilkokula hazır bulunuşluk

puanlarını sadece yakınlık ve çatışma yordamaktadır. Bu tez çalışmasının bulgularının aksine, Garner ve Waajid (2008) elde ettiği sonuçlara göre çocuklar ile birebir yapılan uygulamalardan elde edilen ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını çocuk-öğretmen ilişkileri anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Fakat bağımlılık anlamlı olmasa da pozitif olarak ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını yordamaktadır (Garner ve Waajid, 2008). Bu doğrultuda, bağımlılığın ilkokula hazır bulunuşluğa pozitif bir etkisinin de olabileceği düşünülebilir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular doğrultusunda çocuk-öğretmen ilişkilerinin de ilkokula hazır bulunuşluk üzerinde etkili bir faktör olduğu söylenebilir.

Regresyon analizi bulgularına göre, akran ilişki örüntülerinden saldırganlık ve dışlanmadan alınan puanlar çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin uygulama formundan aldıkları puanları yordamaktadır. Ayrıca, çocukların yaşlarının büyük olması, erkek olması, anne eğitim düzeylerinin yüksek olması ve zeka düzeylerinin yüksek olması da uygulama formundan alınan puanları yordadığı görülmektedir. Çocukların akranları tarafından dışlanmaları beklenildiği gibi ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini negatif bir şekilde yordamaktadır. Fakat beklenilenin aksine çocukların saldırganlık düzeylerinin ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini pozitif şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde, saldırganlığın ilkokula hazır bulunuşluk üzerine negatif bir etkisinin olduğu görülmektedir (Coolahan vd., 2000; Denham vd., 2012; Ladd, 2006). Bu çalışmanın da, ilişki analizi bulgularında çocukların saldırganlıktan aldıkları puanlar ile öğretmenlerden aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanları arasında anlamlı negatif bir ilişki tespit edilirken çocukların saldırganlıktan aldıkları puanlar ile onlar ile yapılan birebir uygulamalardan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu bağlamda, regresyon analizinde elde edilen pozitif yordama gücüne dikkatli yaklaşmak gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte, elde edilen sonucun nedeninin akran ilişkileri ölçeğinin saldırganlık alt boyutunda fiziksel ve ilişkisel saldırganlık maddelerinin birlikte yer alması olduğu da düşünülebilir. Çünkü ilişkisel saldırganlığın ilkokula hazır bulunuşluğa pozitif bir etkisinin olabileceği bilinmektedir. Örneğin, Faria (2009) farklı saldırganlık türlerinin çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında akranlara karşı fiziksel saldırganlığın ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini anlamlı şekilde etkilemediğini fakat ilişkisel saldırganlığın ilkokula

hazır bulunuşluk düzeyini yükselttiğini tespit etmiştir. Bu bağlamda, çeşitli saldırganlık türlerinin ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini farklı şekilde etkileyebileceği gözden kaçırılmamalı ve ilerideki çalışmalarda farklı saldırganlık türlerinin çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyine etkisi ayrı ayrı incelenmelidir.

Çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin gelişim formundan aldıkları puanları ise akran ilişki örüntülerinden prososyal, kaygılı davranış ve aşırı hareketlilikten aldıkları puanların anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Gelişim formundan alınan puanları çocukların zeka düzeylerinin ve demografik özelliklerinin anlamlı şekilde yordamadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, çocuklar prososyal davranışlar gösteriyorsa, arkadaşlarına kaygılı bir şekilde yaklaşmıyorlarsa ve aşırı hareketli değillerse onların zeka düzeylerine ve demografik özelliklerine bakılmaksızın onların ilkokula hazır oldukları söylenebilir. Saldırganlıktan alınan puanlar ise gelişim formu puanlarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır.

Her iki model göz önünde bulundurulduğunda, prososyal davranışlar gösterme alt boyutundan alınan puanlar, ilkokula hazır bulunuşluktan alınan puanları pozitif şekilde yordamaktadır. Aşırı hareketli olmadan, akranlara kaygılı yaklaşımdan ve akranlar tarafından dışlanmadan alınan puanlar ise ilkokula hazır bulunuşluktan alınan puanları negatif şekilde yordamaktadır. Bu bulguların alan yazındaki konu ile ilgili yapılan çalışmalarla paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır (Coolahan vd., 2000; Denham, 2006; Denham vd., 2012; Eggum-Wilkens vd., 2014; Ladd vd., 1997; Montroy vd., 2014; Torres vd., 2015).

Birebir yapılan uygulamalardan alınan ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını, akran ilişkileri ile birlikte çocukların demografik bilgilerinin de yordaması akran ilişkilerinin çocukların ilkokula hazır hale gelmesinde tek başına yeterli olmayacağını düşündürmektedir. Ayrıca, her iki formu da yordayan hiçbir akran ilişki örüntüsü bulunmamıştır. Bu bağlamda, ilkokula hazır bulunuşluk düzeyinin hem çocuklarla birebir yapılan uygulamalardan elde edilen hem de öğretmenlerden elde edilen puanlar ile araştırılmış olması farklı akran ilişki örüntülerinin ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisi hakkında daha kapsamlı fikir verdiği görülmektedir.

Regresyon analizi bulguları, beklenilenin aksine öz-düzenleme becerilerinden çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevler alt boyutlarının hiçbirinin çocuk-öğretmen

çatışmasını yordamadığını ortaya koymuştur. Uluslararası alan yazın incelendiğinde ise çaba gerektiren kontrolün ve yürütücü işlevlerin çocuk-öğretmen çatışmasını etkilediği görülmektedir (Diaz vd., 2017; Portilla vd., 2014; Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009). Bu bağlamda, bu çalışmanın bulgularının kültürel farklardan kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, öz-düzenleme becerileri ile çocuk-öğretmen çatışması arasındaki etkileşimin net olarak ortaya konulması için benzer çalışmaların ülkemizde de yürütülmeye devam etmesi gerektiği düşünülmektedir.

Çocuk-öğretmen yakınlığını ise hem çaba gerektiren kontrolün hem de yürütücü işlevlerin dikkat transferi alt boyutunun yordadığı görülmektedir. Bu yüzden, dikkat transferinin çocukların öğretmenleri ile olumlu ilişkiler kurmasında göz önünde bulundurulabilecek faktörlerden birisi olduğu düşünülmektedir. Vandenbroucke, Spilt, Verschueren, Piccinin ve Baeyens (2017) alan yazında yürütücü işlevlerin alt boyutu olan dikkat transferi ile çocuk-öğretmen yakınlığını arasındaki etkileşimi inceleyen çok az çalışmanın olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulguların ileride yapılacak çalışmalara yol gösterici çalışmalardan biri olacağı söylenebilecektir. Diaz ve diğerleri (2017) çaba gerektiren kontrolün çocuk-öğretmen yakınlığını pozitif bir şekilde etkilediği sonucunu elde etmiştir. Bununla birlikte, çaba gerektiren kontrolün alt boyutlarını ele almamış ve çocukların çaba gerektiren kontrolden aldıkları toplam puan üzerinden analizlerini yapmıştır. Bu çalışmada çaba gerektiren kontrolün alt boyutları incelenerek çocuk-öğretmen yakınlığını etkileyen alt boyutun dikkat transferi olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca bulgulara göre öğretmen ile yakın ilişki kurmada çocukların cinsiyetleri de rol oynamaktadır. Buna göre kız çocukları öğretmenleri ile daha olumlu ilişkiler kurmaktadır.

Çocuk-öğretmen bağımlılığını ise sadece çocukların çaba gerektiren kontrolün ketleyici kontrol alt boyutundan aldıkları puanlar anlamlı negatif bir şekilde yordamaktadır. Çaba gerektiren kontrol ile çocuk-öğretmen ilişkisi arasındaki etkileşimi inceleyen çalışmaların genellikle çocuk-öğretmen bağımlılığını göz ardı ettikleri görülmektedir (Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009; Silva vd., 2011). Bu çalışmanın bulgularına göre çaba gerektiren kontrolün ketleyici kontrol alt boyutu çocuk-öğretmen bağımlılığını engelleyebilecek bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bulgunun alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Vandenbroucke ve diğerleri (2017) de yürütücü işlevler ile çocuk-öğretmen bağımlılığı arasındaki etkileşimin incelenmesinin tamamen göz ardı

edildiği ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesinin ilginç olabileceği sonucuna varmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre yürütücü işlevlerin hiçbir alt boyutu çocuk-öğretmen bağımlılığını yordamamaktadır. Vandenbroucke ve diğerlerinin (2017) meta-analiz çalışmalarına dayanarak, bu çalışmanın bulgularının bu iki değişken arasındaki etkileşimi ortaya koyan ilk çalışmalardan biri olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, düşük ketleyici kontrolün çocukların öğretmene bağımlı olmasının bir nedeni olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, ketleyici kontrolün çocukların öğretmenlerine bağımlılığını demografik özelliklerden ve zeka düzeyinden bağımsız bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, çocukların cinsiyeti, yaşı, anne-baba eğitim düzeyi ve zeka düzeyleri ne olursa olsun ketleyici kontrol düzeyleri yüksek olmadığı sürece öğretmene bağımlı olabilecekleri söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, öz-düzenleme becerilerden çaba gerektiren kontrolün dikkatini odaklama ve dikkat transferi alt boyutlarının, çocukların demografik özelliklerinden ve zeka düzeylerinden bağımsız olarak onların akranlarına karşı prososyal davranış göstermelerini yordadığı görülmektedir. Bu bulgular alan yazındaki önceki çalışmaları desteklemekte ve çaba gerektiren kontrolün olumlu arkadaş ilişkilerini pozitif şekilde etkilediğini ortaya koymaktadır (Graziano vd., 2007; Laible, Carlo, Murphy, Augustine ve Roesch, 2014; Miller, Dunsmore ve Smith, 2015; VanSchyndel, Eisenberg, Valiente ve Spinrad, 2017). Laible ve diğerleri (2014) de çaba gerektiren kontrolün çocukların akranlara karşı prososyal davranış göstermelerini yordadığını tespit etmişler. Çalışmalarında çaba gerektiren kontrolü toplam puan üzerinden değerlendirmişlerdir. Bu doğrultuda, bu çalışmada elde edilen veriler ışığında dikkatini odaklama ve dikkat transferinin çocukların prososyal davranış göstermelerini etkileyen çaba gerektiren kontrolün alt boyutları olduğu söylenebilecektir. Yürütücü işlevlerin hiçbir alt boyutu ise prososyal davranış göstermeyi yordamamaktadır. Hay ve diğerlerinin (2004) ortaya attığı yürütücü işlevlerin akranlara karşı prososyal davranış göstermeyi pozitif etkileyebileceği varsayımı bu çalışmanın bulguları tarafından desteklenmemektedir.

Saldırganlıktan alınan puanları çaba gerektiren kontrolün alt boyutu olan ketleyici kontrol anlamlı negatif bir şekilde yordamaktadır. Ketleyici kontrolün çocukların saldırgan davranışlarını azalttığı alan yazındaki çalışmalarda da görülmektedir (Suurland vd., 2016; Utendale ve Hastings, 2011). Bu bağlamda, bu çalışmanın

bulgularının alan yazın ile paralellik gösterdiği söylenebilecektir. Ayrıca, cinsiyet de saldırganlık puanlarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Buna göre, erkek çocuklar daha çok saldırgan davranış göstermektedir. Yürütücü işlevlerin alt boyutları saldırganlık puanlarını anlamlı şekilde yordamamaktadır. Hay ve diğerlerinin (2004) ortaya attığı yürütücü işlevlerin akranlara karşı saldırgan davranış göstermeyi engel olabileceği varsayımını bu çalışmanın bulgularının desteklemediği görülmektedir. Ayrıca Raaijmakers ve diğerleri (2008) çocukların yürütücü işlevlerde yaşadıkları problemlerin onların saldırgan davranışlarda bulunmalarına neden olduğunu tespit etmiştir. Bu nedenle, yürütücü işlevlerin çocukların saldırgan davranışlarına etkisi olup olmadığını ortaya koymak adına bu değişkenler arasındaki nedensel ilişkiyi inceleyecek daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Çocukların kaygılı davranış göstermeden aldıkları puanları çaba gerektiren kontrolün dikkatini odaklama alt boyutu ve yürütücü işlevlerin dikkat transferi alt boyutu, demografik bilgiler ve zeka düzeyinden bağımsız olarak anlamlı negatif bir şekilde yordamaktadır. Alan yazın incelendiğinde, çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevlerin akranlara karşı kaygılı davranış göstermeye etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevlerin alt boyutu olan ketleyici kontrolün kaygılı davranışa neden olabileceğini savunan araştırmalar bulunmaktadır. Buna göre, yüksek ketleyici kontrole sahip çocukların akranlarına karşı kaygılı yaklaşabilecekleri ileri sürülmektedir (Bosacki, 2015; Marcone, Affuso ve Borrone, 2017). Marcone ve diğerleri (2017) davranışsal öz-düzenlemede problem yaşayan çocukların akranlarına karşı kaygılı yaklaşım gösterdiklerini tespit etmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre ise akranlara karşı kaygılı davranış göstermenin sebebi dikkatlerini odaklayamamaları ve dikkatlerini transfer edememeleridir. Çocukların dikkatlerinin kaygılı davranış gösterme üzerindeki etkisinin ileride yapılacak çalışmalarda incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bulgular çocukların aşırı hareketlilikten aldıkları puanları, çaba gerektiren kontrolün ketleyici kontrol ve dikkatini odaklama alt boyutu istatiksel olarak anlamlı negatif bir şekilde yordadığını göstermektedir. Çocukların aşırı hareketlilikten aldıkları puanları, yürütücü işlevlerin alt boyutları ise yordamamaktadır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevlerin aşırı hareketlilik üzerine etkisi hakkında farklı bulgular elde edildiği görülmektedir. Ullsperger, Nigg ve Nikolas

(2016) çaba gerektiren kontrolün çocukların aşırı hareketli olmasını engellediğini belirlemiştir. Benzer şekilde, Rabinovitz, O'Neill, Rajendran ve Halperin (2016) de yürütücü işlevlerin aşırı hareketliliği azalttığını tespit etmiştir. Samyn, Roeyers, Bijttebier Wiersema (2017) ise çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevlerin aşırı hareketlilik üzerine bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre ise çaba gerektiren kontrolün ketleyici kontrol ve dikkatini odaklama alt boyutları ile birlikte çocukların cinsiyetleri de aşırı hareketli olmayı yordamaktadır. Buna göre, çocukların erkek olmaları onların aşırı hareketli olmalarının bir nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte, ketleyici kontrol ve dikkatini odaklamanın cinsiyetten daha güçlü bir şekilde aşırı hareketli olmayı yordadığı görülmektedir. Bu bağlamda, eğer erkek çocukların ketleyici kontrol ve dikkatini odaklama düzeyleri yüksek ise onların aşırı hareketliliklerini kontrol altına alabilecekleri düşünülmektedir. Buna göre, çocukların ketleyici kontrol ve dikkatini odaklamaları desteklenerek aşırı hareketlilik problemlerinin önüne geçilebileceği söylenebilir.

Çocukların akranlar tarafından dışlanma puanlarını, onların demografik bilgileri ve zeka düzeylerinden bağımsız olarak çaba gerektiren kontrolün ketleyici kontrol boyutunun anlamlı negatif bir şekilde yordadığı görülmektedir. Yürütücü işlevlerin hiçbir alt boyutu akranlar tarafından dışlanmayı yordamamaktadır. Bu bulgulara paralel olarak Obradović (2010) de çaba gerektiren kontrolde yaşanan problemlerin akranlar tarafından dışlanmaya neden olduğunu tespit etmiştir. Murray ve Kochanska (2002) de ketleyici kontrolde yaşanan problemlerin akranlar tarafından dışlanmaya neden olduğunu ifade etmiştir. Trentacosta ve Shaw (2009) ise küçük yaşlardaki dikkatini odaklamanın ilerleyen yıllardaki akranlar tarafından reddedilmeyi negatif bir yönde yordadığını tespit etmiştir. Bu bağlamda, yapılacak boylamsal çalışmalar ile çaba gerektiren kontrolün alt boyutlarının akranlar tarafından dışlanmayı ne şekilde etkilediğinin ortaya konması gerektiği söylenebilir. Buna ek olarak, ketleyici kontrolün uzun vadede çocukların akranlar tarafından dışlanmasına etkisinin de incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte, Gunnar, Sebanc, Tout, Donzella, van Dulmen (2003) çaba gerektiren kontrolün akranlar tarafından dışlanmaya doğrudan bir etkisinin olmadığını sonucuna varmıştır. Buna göre, çaba gerektiren kontrolde problemler yaşamak saldırgan davranışlara neden olmakta ve saldırgan davranışlar akranlar tarafından dışlanmaya neden olmaktadır. Bu tez çalışmasının asıl amacı akran

ilişkilerinin etkileşimini incelemek olmadığı için saldırganlık ile akranlar tarafından dışlanma arasındaki etkileşim incelenmemiştir. İleriki çalışmalarda, bu etkileşimin çaba gerektiren kontrol bağlamında incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak, çocukların ketleyici kontrolünün düşük olmasının onların akranları tarafından dışlanmasının bir sebebi olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, çocukların ketleyici kontrolleri desteklenerek onların akranları tarafından dışlanmasının önüne geçilebileceği ve olumlu akran ilişkileri geliştirmeleri sağlanabileceği düşünülmektedir. Çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevlerin hiçbir alt boyutu asosyal davranış göstermeden alınan puanları yordamamaktadır. Asosyal davranış göstermeyi sadece çocukların zeka düzeylerinin negatif bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmanın bulgularına göre öz-düzenleme becerilerinin asosyal davranışlar göstermeye bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, çocukların okul ilişkilerinden aldıkları puanlar onların yürütücü işlevlerden ve ilkokula hazır bulunuşluktan aldıkları puanlar arasında ara değişken değildir. Buna göre, yürütücü işlevlerin işler bellek ve dikkat transferi alt boyutları çocukların onlarla birebir yapılan uygulamalardan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanlarını doğrudan yordamaktadır. Yürütücü işlevlerin çocuk-öğretmen ve akran ilişkileri üzerinden dolaylı bir etkisi bulunmamaktadır. Bu doğrultuda, çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla ilişki düzeylerine bakılmaksızın işler bellek ve dikkat transferlerini desteklemenin onları ilkokula hazır hale getirmede etkili olacağı söylenebilir. Bununla birlikte, bu çalışmanın bulgularında da görüldüğü gibi çocukların öğretmen ve akran ilişkilerinin de yürütücü işlevler düzeylerinden bağımsız olarak ilkokula hazır bulunuşluğu etkilediği gözden kaçırılmamalıdır.

Alan yazın incelendiğinde bu çalışmada elde edilen bulgulara benzer sonuçların elde edildiği çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin, Portilla ve diğerleri (2014) de çocuk-öğretmen ilişkilerinin yürütücü işlevler ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında ara değişken olmadığını tespit etmiştir. Buna göre, her iki değişkenin de ilkokula hazır bulunuşluk üzerine birbirlerinden bağımsız etkileri bulunmaktadır. Bununla birlikte, alan yazındaki bazı çalışmaların sonuçları ise bu çalışmada elde edilen bulgularla çelişmektedir. Örneğin, akran ilişkilerinin çocukların yürütücü işlevleri ile akademik başarıları arasında ara değişken olduğu sonucuna varan çalışmalar bulunmaktadır (örn., Montroy vd., 2014; Oberle ve Schonert-Reichl, 2013). Ayrıca, çocuk-öğretmen

ilişkilerinin de yürütücü işlevler ile ilkokula hazır bulunuşluk etkileşimine katkısına değinen çalışmaların olduğu da görülmektedir (örn., Graziano vd., 2016). Buna göre, yürütücü işlevlerde problem yaşayan çocuklar için olumsuz çocuk-öğretmen ilişkisi onların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin düşmesine sebep olmaktadır. Yürütücü işlevlerde problem yaşamayan çocuklar için ise olumsuz çocuk-öğretmen ilişkisinin ilkokula hazır bulunuşluk üzerine olumsuz bir etkisi bulunmamaktadır. Jones ve diğerleri (2013) ise yürütücü işlevlerin çocuk-öğretmen ilişkisi ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında ara değişken olduğunu tespit etmiştir. Buna göre, çocuk-öğretmen ilişkisi değil yürütücü işlevler ara değişkendir.

Görüldüğü gibi, yürütücü işlevler, okul ilişkileri ve ilkokula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışan araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmektedir. Bu çalışmanın bulgularının da geliştirmekte olan yürütücü işlevler, okul ilişkileri ve ilkokula hazır bulunuşluk alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ara değişken analizi bulguları ışığında, çocukların akran ilişkilerinin prososyal ve kaygılı davranış gösterme alt boyutundan aldıkları puanlar; onların çaba gerektiren kontrolün dikkatini odaklama alt boyutundan aldıkları puanlar ve gelişim formundan aldıkları ilkokula hazır bulunuşluk puanları arasında ara değişken olduğu görülmektedir. Aşırı hareketli olma, saldırgan davranışlar gösterme, asosyal olma ve akranlar tarafından dışlanmadan alınan puanlar ise çaba gerektiren kontrolden alınan ve ilkokula hazır bulunuşluktan alınan puanlar arasında ara değişken rolü üstlenmemiştir. Benzer şekilde, çocuk-öğretmen ilişki örüntülerinden alınan puanlar da çaba gerektiren kontrolden alınan ve ilkokula hazır bulunuşluktan alınan puanlar arasında ara değişken değildir. Buna göre, çaba gerektiren kontrolün dikkatini odaklama alt boyutu ilkokula hazır bulunuşluğu doğrudan etkilediği gibi dolaylı bir şekilde akranlara karşı prososyal davranışları arttırarak ve kaygılı davranışları azaltarak da ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini dolaylı bir şekilde de etkilemektedir. Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde, akran ilişkilerinin çaba gerektiren kontrol ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında ara değişken olabileceğine dair sonuçlar elde eden çalışmaların olduğu bilinmektedir (Montroy vd., 2014; Oberle ve Schonert-Reichl, 2013; Valiente vd., 2008). Örneğin, Oberle ve Schonert-Reichl (2013) dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada akranlar tarafından kabul edilmenin öz-düzenleme becerileri ile matematik başarısı arasında ara değişken olduğunu tespit etmiştir. Valiente ve diğerleri (2014) ise akranlar

tarafından şiddete maruz kalmanın okul öncesi dönem çocuklarının çaba gerektiren kontrolleri ile birinci sınıftaki başarıları arasında ara değişken olmadığını tespit etmiştir. Bu bağlamda, alan yazındaki farklı çalışmalarda farklı sonuçların elde edildiği söylenebilir. Bu çalışmanın bulguları göz önünde bulundurulduğunda ise Eisenberg ve diğerlerinin (2010) ortaya attığı akran ilişkilerinin öz-düzenleme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında ara değişken olabileceğine dair hipotezin kısmen doğrulandığı söylenebilir.

Çocuk-öğretmen ilişkisinin çaba gerektiren kontrol ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında ara değişken olabileceğine dair Eisenberg ve diğerlerinin (2010) varsayımı ise bu çalışmanın bulgularına göre doğrulanmamıştır. Oysa, alan yazında çocuk-öğretmen ilişkilerinin ara değişken olduğuna dair sonuçlar elde eden çalışmalar bulunmaktadır (örn., Liew vd., 2010; Silva vd., 2011). Bununla birlikte, alan yazındaki çalışma sonuçlarında tutarsızlıklar bulunmaktadır. Örneğin, Graziano ve diğerleri (2007) çaba gerektiren kontrol ve çocuk-öğretmen ilişkilerinin ikisinin de ilkokula hazır bulunuşluğu etkilediğini fakat çocuk-öğretmen ilişkilerinin ara değişken olmadığını tespit etmiştir. Bunun aksine, Jones ve diğerleri (2013) ise çaba gerektiren kontrolün çocuk-öğretmen ilişkisi ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında ara değişken olduğunu tespit etmiştir. Buna göre, çocuk-öğretmen ilişkisi değil çaba gerektiren kontrol ara değişkendir. Bu çalışmanın bulguları göz önünde bulundurulduğunda ise çaba gerektiren kontrolün çocuk-öğretmen ilişkisi üzerinden ilkokula hazır bulunuşluğa dolaylı bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmanın bulguları ışığında aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

- Çocukların yaşları ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini etkilemektedir. Bu bağlamda, çocukların 66 aylıktan önce ilkokula başlamamaları gerektiği düşünülmektedir.
- Çocukların anne-baba eğitim düzeyleri ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini etkilemektedir. Anne-babaları üniversite mezunu olmayan çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, özellikle anne-babaları üniversite mezunu olmayan çocukların okul öncesi

eğitimi almaları gerektiği ve 66 aylıktan önce ilkokula başlamamaları tavsiye edilebilir. Ayrıca, üniversite mezunu olmayan anne ve babaların aile eğitimleri ile çocuk yetiştirme ve eğitimi konusunda desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

- Çocukların yürütücü işlevlerinden işler bellek ve dikkat transferi düzeylerinin onların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini doğrudan yordadığı belirlenmiştir. Çocukların cinsiyetleri, zeka düzeyleri ve anne-baba eğitim düzeylerine bakılmaksızın bu sonucun geçerli olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Araştırmanın bu bulguları, çocukların ilkokula hazır hale gelmelerinde işler bellek ve dikkat transferinin desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır.
- Çocukların çaba gerektiren kontrol alt boyutlarından dikkatini odaklama düzeylerinin onların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini doğrudan yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca, dikkatini odaklama; akranlara karşı prososyal davranış göstermeyi artırarak ve kaygılı davranış göstermeyi azaltarak da ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini yükseltmektedir. Bu bağlamda, çocukların ilkokula hazır hale gelmelerinde dikkatini odaklamanın iki türlü etkisi bulunmaktadır. Birincisi, ilkokula hazır bulunuşluğu doğrudan etkilemektedir. İkincisi, akran ilişkilerini etkileyerek çocukların ilkokula hazır hale gelmelerini sağlamaktadır. Bu sonuçların çocukların cinsiyetleri, yaşları, zeka düzeyleri ve anne-baba eğitim düzeylerine bakılmaksızın geçerli olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Bu durum, çocuklarda öz-düzenleme becerilerinin gelişiminin desteklenmesinin onların cinsiyetleri, yaşları, zeka ve anne-baba eğitim durumu düzeyleri ne olursa olsun ilkokula hazır hale gelmelerindeki önemini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, öz-düzenleme becerilerini geliştirmenin çocuklar ilkokula başlarken onlar için fırsat eşitliği sunmanın bir yolu olduğu düşünülmektedir.
- Çocukların öğretmenleri ile yakın ilişki kurmalarının onların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini olumlu bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Her ne kadar, bu durum çocukların cinsiyetleri, zeka ve anne eğitim düzeylerinden bağımsız değilse de yakınlığın gelişim formu ile belirlenen ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini, çocukların zeka düzeyinden daha güçlü etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, çocuk-öğretmen arasında yakın bir ilişki olmasının çocukların ilkokula hazır hale gelmelerindeki önemi ortadadır. Öğretmenler,

çocukların kendileri ile yakın ilişki kurabileceği bir sınıf ortamı oluşturmalarıdır. Her ne kadar bu çalışmanın bulgularına göre, öz-düzenleme becerilerinin ilkokula hazır bulunuşluğa çocuk-öğretmen yakınlığı üzerinden dolayı bir etkisi bulunmasa da çocukların dikkat transferlerinin desteklenmesinin çocuk-öğretmen arasındaki yakınlığı arttırdığı unutulmamalıdır.

- Çocukların öğretmenleri ile çatışma yaşamalarının onların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini olumsuz bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Her ne kadar, bu durum çocukların cinsiyetleri, zeka ve anne eğitim düzeylerinden bağımsız değilse de çatışmanın gelişim formu ile belirlenen ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini çocukların zeka düzeyinden daha güçlü etkilediği sonucuna varılmıştır. Çocukların öğretmenleri ile çatışma düzeylerinin yüksek olmasının onların ilkokula hazır hale gelmelerine olumsuz etkileri olduğu göz önünde bulundurularak, çocuk-öğretmen çatışması yaşanmasından mümkün olduğunca kaçılmalıdır. Öz-düzenleme becerilerinin de çocuk-öğretmen çatışmasına herhangi bir etkisinin olmadığı göz önüne alındığında, öğretmenlerin çatışma yaşanmaması için oluşturacağı sınıf ortamının önemi daha çok ortaya çıkmaktadır.
- Çocukların akranlarına karşı prososyal davranış göstermelerinin onların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini olumlu bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre, dikkatini odaklama desteklenerek çocukların prososyal davranış gösterme düzeylerinin arttırılabileceği ve böylelikle ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin de arttırılabileceği görülmektedir. Diğer bir yandan, dikkat transferinin de prososyal davranışlar gösterme düzeyinin artmasını sağlayacağı görülmektedir. Bununla birlikte, dikkat transferi düzeyi desteklenerek prososyal davranışlar gösterme düzeyinin arttırılabileceği ve dolaylı olarak ilkokula hazır bulunuşluk düzeyinin yükseltilebileceği ise bu çalışmanın bulguları ışığında iddia edilememektedir.
- Çocukların akranlarına karşı kaygılı davranış göstermelerinin onların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini olumsuz bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Çocukların kaygılı davranış göstermeleri onların dikkatlerini odaklamaları desteklenerek de engellenebilir. Bu çalışmanın bulgularına göre, dikkatini

odaklama desteklenerek çocukların kaygılı davranış gösterme düzeylerinin azaltılabileceği ve böylelikle ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin de arttırılabileceği görülmektedir. Bu bağlamda, çocukların dikkatlerini odaklamaları desteklenmeli ve daha az kaygılı davranışlar göstermeleri sağlanmalı; böylelikle ilkokula hazır hale getirilmelidir.

- Çocukların akranlarına karşı saldırgan davranış göstermelerinin onların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini olumlu bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Oysaki saldırganlık ile uygulama formu ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında ilişki tespit edilmemiştir. Diğer akran ilişki örüntüleri ile birlikte ele alındığında ise saldırganlığın ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini olumlu bir şekilde etkilediği görülmüştür. Bu bulgu, bu araştırmanın ilginç bir bulgusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun sebebinin saldırganlık alt boyutu maddelerinin bazılarının fiziksel saldırganlık maddeleri ve bazılarının ise ilişkisel saldırganlık maddeleri olması olabileceği düşünülmektedir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, ilişkisel saldırganlığın çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini olumlu etkileyebileceğine dair bulgular tartışma kısmında ele alınmıştır. Araştırmanın bu bulguları göz önünde bulundurularak, ileriki çalışmalarda fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ilkokula hazır bulunuşluk düzeyi üzerine etkisinin ayrı ayrı araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca, çocukların saldırganlık düzeylerinin onların ketleyici kontrolleri desteklenerek azaltılabileceği sonucuna varılmıştır. Her ne kadar, ketleyici kontrolün ilkokula hazır bulunuşluk düzeyine etkisi olmasa da çocukların saldırganlık düzeyini düşürmede etkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, çocukların saldırganlık düzeyini düşürmek isteyen öğretmenlerin onların ketleyici kontrol düzeylerini desteklemesinin başvurulabilecek yollardan biri olduğu söylenebilir.
- Çocukların aşırı hareketli olmalarının onların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini olumsuz bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Çocukların ketleyici kontrol ve dikkatini odaklamalarının ise aşırı hareketli olma düzeyini düşürdüğü tespit edilmiştir. Ketleyici kontrol ve dikkatini odaklamanın çocukların aşırı hareketli olmalarını engelleyerek ilkokula hazır hale gelmelerini sağlayabileceği ise bu çalışmanın bulguları ışığında iddia edilememektedir. Bununla birlikte,

ketleyici kontrol ve dikkatini odaklamanın aşırı hareketlilik düzeyini düşürdüğü gözden kaçırılmamalıdır. Özellikle, ketleyici kontrol desteklenerek aşırı hareketliliğin önüne geçilebileceği bu araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından bir tanesidir. Bu bağlamda, çocukların aşırı hareketlilik düzeyini düşürmek isteyen öğretmenlerin onların ketleyici kontrol ve dikkatini odaklama düzeylerini desteklemesi başvurulabilecek yollardan biri olduğu söylenebilir.

- Çocukların akranları tarafından dışlanmaları da onların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini olumsuz bir şekilde yordamaktadır. Çocukların ketleyici kontrol düzeylerinin yüksek olması ise akranları tarafından dışlanmalarını engellemektedir. Bu çalışmanın bulgularına göre, ketleyici kontrolün çocukların akranları tarafından dışlanmalarının önüne geçerek ilkokula hazır hale gelmelerini sağlayacağı ise iddia edilememektedir. Bununla birlikte, ketleyici kontrol düzeyi yüksek çocukların akranlar tarafından daha az dışlanacağı söylenebilir. Bu bağlamda, akranları tarafından dışlanan çocukların ketleyici kontrol düzeyleri desteklenerek akranları tarafından kabul edilmelerinin sağlanabileceği düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Yukarıda çalışmanın sonuçları maddeler halinde verilirken ilgili sonuca yönelik öneriler de verilmiştir. Aşağıda bu araştırmanın önerileri özetlenerek kısaca sunulmuştur:

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Çocuklar 66 aylıktan sonra ilkokula başlamalıdır. Özellikle, anne-babaları üniversite mezun olmayan çocukların okul öncesi eğitimi almaları desteklenebilir. Ayrıca, üniversite mezunu olmayan anne ve babaların da aile eğitimleri ile çocuk yetiştirme ve eğitimi konusunda desteklenebilir.
- Cinsiyetlerine, anne-baba eğitim ve zeka düzeylerine bakılmaksızın öz-düzenleme becerileri yüksek olan çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi dönemde

çocukların öz-düzenleme becerileri desteklenerek ilkokula başlarken fırsat eşitliği sağlanmasına destek olunabilir.

- Çocukların öğretmenleri ile olumlu ilişkilerinin onların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini yükselttiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, çocukların öğretmenleri ile olumlu ilişkiler geliştirmesi önemlidir.
- Çocukların akranları ile olumlu ilişkilerinin onların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini yükselttiği tespit edilmiştir. Çocukların akranları ile olumlu ilişkiler kurmaları desteklenmelidir.
- Çocukların akranları ile olumsuz ilişkilerinin onların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini düşürdüğü tespit edilmiştir. Çocukların akranları ile olumlu ilişkiler kurmaları desteklenmelidir.
- Öz-düzenleme becerileri yüksek olmasının çocukların öğretmenleri ile olumlu ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olacağı gözden kaçırılmalıdır.
- Çocukların olumsuz akran ilişkilerini azaltmak için ketleyici kontrol ve dikkatini odaklama düzeyleri desteklenebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma deneysel bir çalışma olmadığı için öz-düzenleme becerilerinin ve okul ilişkilerinin ilkokula hazır bulunuşluk düzeyine nedensel bir etkisinin olduğu iddia edilemez. Deneysel çalışmalar tasarlanarak öz-düzenleme becerilerinin ve okul ilişkilerinin ilkokula hazır bulunuşluk düzeyine nedensel bir etkisinin olup olmadığı incelenebilir.
- Dikkati odaklama geliştirilerek akranlara karşı prososyal davranışların artırılıp ve kaygılı davranışlar azaltılarak ilkokula hazır bulunuşluk düzeyinin yükseltilip yükseltilemeyeceği deneysel çalışmalar ile incelenebilir.
- Çocukların öğretmenleri ile çatışma yaşaması onların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini düşürdüğü tespit edilmiştir. Öz-düzenleme becerilerinin ise çocuk-öğretmen çatışması üzerine bir etkisi bulunmamaktadır. İleride yapılacak çalışmalarda çocuk-öğretmen çatışmasını engelleyebilecek faktörler araştırılabilir.
- Bu çalışmanın bulgularına göre, saldırganlık ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini olumlu bir şekilde yordamaktadır. Tartışma bölümünde bu nedeninin ne

olabileceği ele alınmıştır. İleriki çalışmalarda, ilişkisel saldırganlık ile fiziksel saldırganlığın ayrı ayrı araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

- Boylamsal çalışmalar yapılarak, okul öncesi dönemdeki öz-düzenleme becerileri, okul ilişki ve ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin çocukların ilkokuldaki başarılarına ve okul uyumlarına etkisi incelenebilir.
- Bu çalışmanın örneklemini sadece orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklar oluşturmaktadır. Benzer çalışmalar farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklar ile gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmanın örneklemini sadece okul öncesi kurumuna devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Benzer çalışmalar bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen okul öncesi dönem çocukları ile de tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, I. H., Rudasill, K. M., Molfese, V., Torquati, J., & Prokasky, A. (2015). Temperament and preschool children's peer interactions. *Early Education and Development*, 26(4), 479–495.
- Acar, I. H., Torquati, J. C., Encinger, A., & Colgrove, A. (2017). The role of child temperament on low-income preschool children's relationships with their parents and teachers. *Infant and Child Development*. Published online before print September 20, 2017. <https://doi.org/10.1002/icd.2045>
- Adagideli, F. H., Saraç, S., & Ader, E. (2015). Assessing preschool teachers' practices to promote self-regulated learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 423–440.
- Adagideli, F. H., Saraç, S., Ader, E., & Peeters, J. (2016). *Scale development for assessing preschool teachers' practices to promote self-regulated learning: A cross-cultural effort*. The 7th Biennial Meeting of the EARLI Special Interest Group 16 (pp. 54-54). Nijmegen: EARLI.
- Agostin, T. M., & Bain, S. K. (1997). Predicting early school success with developmental and social skills screeners. *Psychology in the Schools*, 34(3), 219–228.
- Akay, D. (2017). *Anaokulu ve ilkokul birinci sınıfa devam eden 60-71 aylık çocukların zihinsel-dil gelişimleri açısından ilkokula hazır oluş düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akın-Sarı, B. (2009). *Çocuk davranış listesi kısa formunun Türkçe geçerlilik-güvenilirlik çalışması ve 3-6 yaş çocuklarında mizacın etyolojisinin araştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ankara.

- Allan, N. P., Hume, L. E., Allan, D. M., Farrington, A. L., & Lonigan, C. J. (2014). Relations between inhibitory control and the development of academic skills in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 50(10), 2368–2379.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71–82.
- Arı, H. (2015). *Bir okul öncesi özel eğitim kurumunda tersine kaynaştırma uygulamasının ve ilkokula hazırlığa etkilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Atış-Akyol, N. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş çocuklarının akran ilişkileri ile ilkokula hazırlanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287.
- Baptista, J., Osório, A., Martins, E. C., Verissimo, M., & Martins, C. (2016). Does social-behavioral adjustment mediate the relation between executive function and academic readiness?. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 22–30.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?. *Developmental Review*, 27, 90–126.
- Berman-Young, S. B. (2014). *Teacher-student relationships: examining student perceptions of teacher support and positive student outcomes* (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota, Minnesota.

- Beyazkürk, D. (2005). *Biriktirilmiş olumlu deneyimler (Banking Time) müdahale programının okul öncesi öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- 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.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127.
- Blair, C., McKinnon, R. D., & Family Life Project Investigators. (2016). Moderating effects of executive functions and the teacher–child relationship on the development of mathematics ability in kindergarten. *Learning and Instruction*, 41, 85–93.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663.
- Blair, C., & Ursache, A. (2011). A bidirectional theory of executive functions and self-regulation. In R. Baumeister & K. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 300–320). New York, NY: Guilford.
- Bosacki, S. L. (2015). Children's theory of mind, self-perceptions, and peer relations: A longitudinal study. *Infant and Child Development*, 24(2), 175–188.
- Bridgett, D. J., Oddi, K. B., Laake, L. M., Murdock, K. W., & Bachmann, M. N. (2013). Integrating and differentiating aspects of self-regulation: Effortful control, executive functioning, and links to negative affectivity. *Emotion*, 13(1), 47–63.

- Bryce, D., Whitebread, D., & Szűcs, D. (2015). The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year-old children. *Metacognition and Learning*, 10(2), 181–198.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Bell, E. R., Romero, S. L., & Carter, T. M. (2014). Identifying mechanisms through which preschool problem behavior influences academic outcomes: What is the mediating role of negative peer play interactions?. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(4), 199–213.
- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher–child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 1–12.
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T., & Guedes, C. (2016). Classroom interactions, dyadic teacher–child relationships, and self-regulation in socially disadvantaged young children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 7–17.
- Caputi, M., Lecce, S., & Pagnin, A. (2017). The role of mother–child and teacher–child relationship on academic achievement. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(2), 141–158.
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595–616.
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28(3), 338–352.
- Carter-Clopet, T., & Bulotsky-Shearer, R. (2016). Relationship between peer social competence and academic readiness for head start children: a multi-method, multi-source measurement approach. *NHSA Dialog: The Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 19(1), 1–25.
- Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, K. ve Soysal, M. R. (2014). Yeni eğitim sisteminin (4+ 4+ 4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu il örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 59–82.

- Chen, D. W., Fein, G., & Tam, H. P. (2001). Peer conflicts of preschool children: Issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early Education and Development, 12*, 523–544.
- Chen, S. H., Main, A., Zhou, Q., Bunge, S. A., Lau, N., & Chu, K. (2015). Effortful control and early academic achievement of Chinese American children in immigrant families. *Early Childhood Research Quarterly, 30*, 45–56.
- Choi, J. Y., Castle, S., Williamson, A. C., Young, E., Worley, L., Long, M., & Horm, D. M. (2016). Teacher–child interactions and the development of executive function in preschool-age children attending Head Start. *Early Education and Development, 27*(6), 751–769.
- Comodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 123–133.
- Coolahan, K.C., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 458–465.
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 143–161). New York, NY: Guilford.
- Crnic, K., & Lamberty, G. (1994). Reconsidering school readiness: Conceptual and applied perspectives. *Early Education and Development, 5*(2), 91–105.
- Cumberland-Li, A., Eisenberg, N., & Reiser, M. (2004). Relations of young children's agreeableness and resiliency to effortful control and impulsivity. *Social Development, 13*, 193–212.
- Çelik, H. (2016). *Yürütücü işlevler ve ilkokula hazır bulunuşluk arasındaki bağlantılar* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Özyeğin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Dağlı, A. (2007). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Davies, S., Janus, M., Duku, E., & Gaskin, A. (2016). Using the Early Development Instrument to examine cognitive and non-cognitive school readiness and elementary student achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 63–75.
- Davis, H. L., & Pratt, C. (1996). The development of children's theory of mind: The working memory explanation. *Australian Journal of Psychology*, 47(1), 25–31.
- de Cos, P. (1997). *Readiness for kindergarten: What does it mean?*. Sacramento, CA: California State Library.
- de Luca, C. R., & Leventer, R. J. (2008). Developmental trajectories of executive functions across the lifespan. In V. Anderson, R. Jacobs, & P. Anderson (Eds.), *Executive functions and the frontal lobes: A lifespan perspective* (pp. 281–304). New York, NY: Psychology Press.
- Demir, M., & Özdemir, M. (2010). Friendship, need satisfaction and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 11, 243–259.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2012). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal of Genetic Psychology*, 173(3), 246–278.
- 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.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.

- Diamond, A., Barnett, W.S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318, 1387–1388.
- Diaz, A., Eisenberg, N., Valiente, C., VanSchyndel, S., Spinrad, T. L., Berger, R., ... & Southworth, J. (2017). Relations of positive and negative expressivity and effortful control to kindergarteners' student–teacher relationship, academic engagement, and externalizing problems at school. *Journal of Research in Personality*, 67, 3–14.
- Dilcioğlu, Z. (2016). *5 ve 6 yaş grubu çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Doherty, G. (1997). *Zero to six: the basis for school readiness*. Ottawa: Human Resources Development Canada.
- Doumen, S., Koomen, H. M., Buyse, E., Wouters, S., & Verschueren, K. (2012). Teacher and observer views on student–teacher relationships: Convergence across kindergarten and relations with student engagement. *Journal of School Psychology*, 50(1), 61–76.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ...Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.
- Dunn, J., Cutting, A., & Fisher, N. (2002). Old friends, new friends: Predictors of children's perspective on their friends at school. *Child Development*, 73, 621–635.
- Eggum-Wilkens, N. D., Fabes, R. A., Castle, S., Zhang, L., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2014). Playing with others: Head start children's peer play and relations with kindergarten school competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 345–356.

- Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In R. F. Baumeister, & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 259–282). New York, NY: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681–698.
- Emig, C. 2001. *School readiness: Helping communities get children ready for school and schools ready for children*. Washington, DC: Child Trends.
- Ertürk-Kara, H. G. ve Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224–1239.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2009). Children's behaviors and interactions with peers. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 45–62). New York, NY: Guilford.
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P. A., & McWayne, C. (2007). Investigation of dimensions of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review*, 36(1), 44–62.
- Faria, A. M. (2009). *Peer interactions and school readiness in head start children: physical aggression, relational aggression, and prosocial behavior* (Published doctoral dissertation). Faculty of the University of Miami, Florida.
- Fiorentino, L., & Howe, N. (2004). Language competence, narrative ability, and school readiness in low-income preschool children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 36(4), 280–294.

- Fitzpatrick, C., McKinnon, R. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2014). Do preschool executive function skills explain the school readiness gap between advantaged and disadvantaged children?. *Learning and Instruction, 30*, 25–31.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Frye, D., Zelazo, P. D., & Palfai, T. (1995). Theory of mind and rule-based reasoning. *Cognitive Development, 10*(4), 483–527.
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher–child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(2), 89–100.
- Gerstadt, C. L., Hong, Y. J., & Diamond, A. (1994). The relationship between cognition and action: Performance of children 3.5–7 years old on a stroop-like day-night test. *Cognition, 53*(2), 129–153.
- Goble, P., & Pianta, R. C. (2017). Teacher–child interactions in free choice and teacher-directed activity settings: Prediction to school readiness. *Early Education and Development, 28*(8), 1011–1034.
- Graue, M. E. (1992). Social interpretations of readiness for kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 7*, 225–243.
- Graziano, P. A., Garb, L. R., Ros, R., Hart, K., & Garcia, A. (2016). Executive functioning and school readiness among preschoolers with externalizing problems: the moderating role of the student–teacher relationship. *Early Education and Development, 27*(5), 573–589.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*(1), 3–19.
- Gredler, G. R. (1992). *School readiness: Assessment and educational issues*. Brandon, VT: Clinical Psychology Publishing.

- Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M., & Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46(5), 1008–1017.
- Gullo, D. F., & Burton, C. B. (1992). Age of entry, preschool experience, and sex as antecedents of academic readiness in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), 175–186.
- Gunnar, M. R., Seabanc, A. M., Tout, K., Donzella, B., & van Dulmen, M. M. (2003). Peer rejection, temperament, and cortisol activity in preschoolers. *Developmental Psychobiology*, 43(4), 346–368.
- Gülay Ogelman, H., Seçer, Z., & Önder, A. (2015). Cognitive developmental levels of preschool children in relation to peer relationships. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 563–572.
- Gülay, H. (2008). 5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gültekin-Ahçı, Z. (2016). 3-5 yaş çocuklarının yürütücü işlev performansları ve dil becerileri ile ilişkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(2), 84–99.
- Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+ 4+ 4 ve fatih projesi yasa tasarısı= reform mu?. *İlköğretim Online*, 11(3), 556–577.
- Haines, J., Ames, L. B., & Gillespie, C. (1980). *The Gesell preschool test manual*. Lumberville, PA: Modern Learning Press.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431–454.
- Hampton, V. R., & Fantuzzo, J. W. (2003). The validity of the Penn Interactive Peer Play Scale with urban low-income kindergarten children. *School Psychology Review*, 32, 77–91.

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hartman, S., Winsler, A., & Manfra, L. (2017). Behavior concerns among low-income, ethnically and linguistically diverse children in child care: Importance for school readiness and kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 28(3), 255–273.
- Hatfield, B. E., Burchinal, M. R., Pianta, R. C., & Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacher–child interactions and preschool children's school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 561–571.
- Hay, D. F., Caplan, M., & Nash, A. (2009). The beginnings of peer relations. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 121–143). New York, NY: Guilford.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84–108.
- Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Diaz, A., VanSchyndel, S. K., Berger, R. H., ... & Southworth, J. (2017). Concurrent and longitudinal associations of peers' acceptance with emotion and effortful control in kindergarten. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 30–40.
- Holliday, M. R., Cimetta, A., Cutshaw, C. A., Yaden, D., & Marx, R. W. (2014). Protective factors for school readiness among children in poverty. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19(3), 125–147.
- Holmes, C. J., Kim-Spoon, J., & Deater-Deckard, K. (2016). Linking executive function and peer problems from early childhood through middle adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 31–42.
- Hongwanishkul, D., Happaney, K. R., Lee, W., & Zelazo, P. D. (2005). Hot and cool executive function: Age-related changes and individual differences. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 617–644.

- Hughes, J. N. (2012). Teacher–student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*, 14(3), 319–327.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2011). Individual differences in growth in executive function across the transition to school predict externalizing and internalizing behaviors and self-perceived academic success at 6 years of age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 663–676.
- Hughes, J. N., & Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher–student support on elementary students’ peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43, 465–480.
- Huizinga, M., Dolan, C. V., & van der Molen, M. W. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, 44(11), 2017–2036.
- Ip, P., Rao, N., Bacon-Shone, J., Li, S. L., Ho, F. K. W., Chow, C. B., & Jiang, F. (2016). Socioeconomic gradients in school readiness of Chinese preschool children: the mediating role of family processes and kindergarten quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 111–123.
- Isaacs, J. B. (2012). *Starting school at a disadvantage: The school readiness of poor children*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Jacques, S., & Zelazo, P. D. (2001). The Flexible Item Selection Task (FIST): A measure of executive function in preschoolers. *Developmental Neuropsychology*, 20(3), 573–591.
- Jahromi, L. B., Bryce, C. I., & Swanson, J. (2013). The importance of self-regulation for the school and peer engagement of children with high-functioning autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(2), 235–246.
- Jahromi, L. B., Zeiders, K. H., Updegraff, K. A., Umaña-Taylor, A. J., & Bayless, S. D. (2017). Coparenting conflict and academic readiness in children of teen mothers: effortful control as a mediator. *Family Process*. Published online before print April 24, 2017. doi:10.1111/famp.12290

- Janus, M., & Duku, E. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early Education and Development, 18*(3), 375–403.
- Jones, S. M., Bub, K. L., & Raver, C. C. (2013). Unpacking the Black Box of the Chicago School Readiness Project intervention: The mediating roles of teacher–child relationship quality and self-regulation. *Early Education & Development, 24*(7), 1043–1064.
- Kagan, S. L. (1990). Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. *The Phi Delta Kappan, 72*(4), 272–279.
- Karakaş, B. (2015). *Okul öncesi eğitim alan 60-72 aylık çocuklarda "okula hazırlık eğitimi'nin ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karakelle, S. ve Ertuğrul, Z. (2012). Zihin kuramı ile çalışma belleği, dil becerisi ve yönetici işlevler arasındaki bağlantılar küçük (36-48 ay) ve büyük (53-72 ay) çocuklarda farklılık gösterebilir mi?. *Türk Psikoloji Dergisi, 27*(70), 1–21.
- Karakelle, S. ve Saraç, S.(2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları, 10*(20), 85–103.
- Karakuzu, E. (2015). *Ebeveyn destekli ilkokula hazırlık programının okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluğuna etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kaynar, F. (2014). *Erken çocukluk döneminde verilen satranç eğitiminin ilkokula hazır bulunuşluğa etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kenny, D. T., & Chekaluk, E. (1993). Early reading performance: A comparison of teacher-based and test-based assessments. *Journal of Learning Disabilities, 26*, 227–236.

- Kim, J., & Suen, H. K (2003). Predicting children's academic achievement from early assessment scores: A validity generalization study. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 547–566.
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., ... & Nurmi, J. E. (2015). Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology*, 51(4), 434–446.
- Koca, S. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ilköğretime başlayacak farklı sosyo-ekonomik ortamlarda ailesiyle yaşayan çocukların okul olgunluğu açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220–232.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Küçük, Ö. (2016). *Okula başlama aşamasındaki çocuklarda okul olgunluğu ve dil gelişimi ile ilişkili bireysel ve ailesel etkenlerin araştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Tıp Fakültesi, İzmir.
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2001). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70, 443–484.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081–1100.

- Ladd, G. W. (2003). Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. In R. V. Kail & H. W. Reese (Eds.), *Advances in child development and behavior* (pp. 43–104). New York, NY: Academic Press.
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development*, 77(4), 822–846.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relation systems that contribute uniquely to children's school adjustment?. *Child Development*, 68(6), 1181–1197.
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008–1024.
- Laible, D., Carlo, G., Murphy, T., Augustine, M., & Roesch, S. (2014). Predicting children's prosocial and co-operative behavior from their temperamental profiles: A person-centered approach. *Social Development*, 23(4), 734–752.
- Lee, P., & Bierman, K. L. (2015). Classroom and teacher support in kindergarten: Associations with the behavioral and academic adjustment of low-income students. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(3), 383–411.
- Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child Development Perspectives*, 6(2), 105–111.
- Liew, J., Chen, Q., & Hughes, J. N. (2010). Child effortful control, teacher–student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 51–64.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596–613.

- Marcone, R., Affuso, G., & Borrone, A. (2017). Parenting styles and children's internalizing-externalizing behavior: The mediating role of behavioral regulation. *Current Psychology*, 1–12.
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early education and development*, 17(1), 151–176.
- 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), 689–704.
- May, C. R., & Campbell, R. M. (1981). Readiness for learning: assumptions and realities. *Theory into Practice*, 20(2), 130–134.
- Mazzocco, M. M., & Thompson, R. E. (2005). Kindergarten predictors of math learning disability. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(3), 142–155.
- McCabe, L. A., Cunningham, M., & Brooks-Gunn, J. (2004). The development of self-regulation in young children: individual characteristics and environmental contexts. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and application* (pp. 341–357). New York, NY: Guilford Press.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471–490.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947–959.
- McGrath, K.F., & Bergen, P.V. (2015). Who, when, why and what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14(1), 1–17.
- Meisels, S. J. (1999). Assessing readiness. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 39–66). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Memişoğlu, S. P. ve İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu eğitimde 4+ 4+ 4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14–25.
- Mercan-Uzun, E. (2015). *Okul öncesi dönemde uygulanan "okula hazırız" eğitim programının ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Mervielde, I., & De Pauw, S. S. (2012). Models of child temperament. In M. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 21–40). New York, NY: The Guilford Press.
- Merz, E. C., Landry, S. H., Williams, J. M., Barnes, M. A., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., ... & Phillips, B. M. (2014). Associations among parental education, home environment quality, effortful control, and preacademic knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(4), 304–315.
- Miller, R. L., Dunsmore, J. C., & Smith, C. L. (2015). Effortful control and parents' emotion socialization patterns predict children's positive social behavior: A person-centered approach. *Early Education and Development*, 26(2), 167–188.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mischel, W., & Ayduk, O. (2011). Willpower in a cognitive-affective processing system. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 83–105). New York, NY: Guilford Press.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298–309.

- Morgül, S. (2016). *2012-2013 eğitim öğretim yılında ilkokula başlama yaşındaki değişikliğin eğitim öğretime etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Morris, A. S., John, A., Halliburton, A. L., Morris, M. D., Robinson, L. R., Myers, S. S., ... & Terranova, A. (2013). Effortful control, behavior problems, and peer relations: What predicts academic adjustment in kindergartners from low-income families?. *Early Education & Development*, 24(6), 813–828.
- Morrison, F. J., Alberts, D. M., & Griffith, E. M. (1997). Nature–nurture in the classroom: Entrance age, school readiness, and learning in children. *Developmental Psychology*, 33(2), 254–262.
- Motamedi, M., Bierman, K., & Huang-Pollock, C. L. (2016). Rejection reactivity, executive function skills, and social adjustment problems of inattentive and hyperactive kindergarteners. *Social Development*, 25(2), 322–339.
- Murray, K. T., & Kochanska, G. (2002). Effortful control: Factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(5), 503–514.
- Nayfeld, I., Fuccillo, J., & Greenfield, D. B. (2013). Executive functions in early learning: Extending the relationship between executive functions and school readiness to science. *Learning and Individual Differences*, 26, 81–88.
- Nelson, B. B., Dudovitz, R. N., Coker, T. R., Barnert, E. S., Biely, C., Li, N., ... & Chung, P. J. (2016). Predictors of poor school readiness in children without developmental delay at age 2. *Pediatrics*, 138(2), 2–12.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2013). Relations among peer acceptance, inhibitory control, and math achievement in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(1), 45–51.
- Obradović, J. (2010). Effortful control and adaptive functioning of homeless children: Variable-focused and person-focused analyses. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(2), 109–117.

- Oktaý, A. (2010). İlköğretime hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen temel faktörler. A. Oktaý (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (21–34). Ankara: Pegem Akademi.
- Onat, O. ve Otrar M. (2010). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 123–143.
- O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R. D., Wang, S., & Strand, C. (1997). A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(3), 290–303.
- O'Toole, S. E., Monks, C. P., & Tsermentseli, S. (2017). Executive function and theory of mind as predictors of aggressive and prosocial behavior and peer acceptance in early childhood. *Social Development*, 26, 907–920.
- Özbaydar, B. (1959). *Dört ila onbir yaşlarındaki çocukların zihin seviyelerinin tayini*. İstanbul: İrfan Matbaası.
- Önder, A., & Gülay-Ogelman, H. (2011). The reliability-validity study for the Ego Resiliency Scale (teacher-mother-father forms) for children aged between 5 and 6. *International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 2(1), 5–21.
- Özbek, Ö. Y. (2011). *60-72 aylık çocuklara uygulanan aile katılımı ilköğretime hazırlık programının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özgünlü, M. (2017). *Türkiye'deki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilgili faktörler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I., & Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension. *Developmental Psychology*, 46(5), 984–994.
- Palermo, F., Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A., & Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher–child relationship play?. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(4), 407–422.

- Pellicano, E., Kenny, L., Brede, J., Klaric, E., Lichwa, H., & McMillin, R. (2017). Executive function predicts school readiness in autistic and typical preschool children. *Cognitive Development*, 43, 1–13.
- Penner, A. M., & Paret, M. (2008). Gender differences in mathematics achievement: Exploring the early grades and the extremes. *Social Science Research*, 37(1), 239–253.
- Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B., Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 311–327.
- Perry, N., Phillips, L., & Dowler, J. (2004). Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *The Teachers College Record*, 106(9), 1854–1878.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *Students, teachers, and relationship support: Professional manual*. Psychological Assessment Resources, Inc.
- Polat, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim programlarında ilköğretime hazırlık. A. Oktay (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (21–34). Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, Ö., & Atış-Akyol, N. (2016). Analyzing the relationship between school readinesses and peer relations of five-year-old children. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 7(4), 29–39.
- Polat-Unutkan, Ö. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Polat-Unutkan, Ö. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 243–254.

- Portilla, X. A., Ballard, P. J., Adler, N. E., Boyce, W. T., & Obradović, J. (2014). An integrative view of school functioning: Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher–child relationship quality. *Child Development*, 85(5), 1915–1931.
- Power, T. G. (2000). *Play and exploration in children and animals*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods*, 36(4), 717–731.
- Putnam, S. P., Ellis, L. K., & Rothbart, M. K. (2001). The structure of temperament from infancy through adolescence. In A. Elias & A. Angleitner (Eds), *Advances in Research on Temperament* (pp. 165–82). Germany: Pabst Science Publishers.
- Quirk, M., Nylund-Gibson, K., & Furlong, M. (2013). Exploring patterns of Latino/a children's school readiness at kindergarten entry and their relations with grade 2 achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 437–449.
- Raaijmakers, M. A. J., Smidts, D. P., Sergeant, J. A., Maassen, G. H., Posthumus, J. A., van Engeland, H., & Matthys, W. (2008). Executive functions in preschool children with aggressive behavior: Impairments in inhibitory control. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1097–1107.
- Rabiner, D. L., Godwin, J., & Dodge, K. A. (2016). Predicting academic achievement and attainment: the contribution of early academic skills, attention difficulties, and social competence. *School Psychology Review*, 45(2), 250–267.
- Rabinovitz, B. B., O'Neill, S., Rajendran, K., & Halperin, J. M. (2016). Temperament, executive control, and attention-deficit/hyperactivity disorder across early development. *Journal of Abnormal Psychology*, 125(2), 196–206.
- Ribner, A. D., Willoughby, M. T., Blair, C. B., & Family Life Project Key Investigators. (2017). Executive function buffers the association between early math and later academic skills. *Frontiers in Psychology*, 8. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00869/full>

- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147–166.
- Robinson, J. P., & Lubienski, S. T. (2011). The development of gender achievement gaps in mathematics and reading during elementary and middle school: Examining direct cognitive assessments and teacher ratings. *American Educational Research Journal*, 48(2), 268–302.
- Robson, S. (2010). Self-regulation and metacognition in young children's self-initiated play and reflective dialogue. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 227–241.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72, 1394–1408.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon, R. M. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 99–166). New York, NY: Wiley.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 571–645). New York, NY: Wiley.
- Rudasill, K. M., Reio, T. G., Stipanovic, N., & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student–teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48(5), 389–412.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107–120.

- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development, 14*(3), 213–231.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2017). The state of young children in the United States: School readiness. In E. Votruba-Drzal & E. Dearing (Eds.), *Handbook of early childhood development programs, practices, and policies* (pp. 3–17). New Jersey, NY: John Wiley & Sons.
- Samyn, V., Roeyers, H., Bijttebier, P., & Wiersema, J. R. (2017). Attentional networks in boys with ADHD or autism spectrum disorder and the relationship with effortful control. *Journal of Attention Disorders, 21*(3), 228–239.
- Sandler, A. D., Watson, T. E., Footo, M., Levine, M. D., Coleman, W. L., & Hooper, S. R. (1992). Neurodevelopmental study of writing disorders in middle childhood. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 13*(1), 17–23.
- Sasser, T. R., Bierman, K. L., & Heinrichs, B. (2015). Executive functioning and school adjustment: The mediational role of pre-kindergarten learning-related behaviors. *Early Childhood Research Quarterly, 30*, 70–79.
- Sawyer, A. C. P., Chittleborough, C. R., Mittinty, M. N., Miller-Lewis, L. R., Sawyer, M. G., Sullivan, T., & Lynch, J. W. (2015). Are trajectories of self-regulation abilities from ages 2–3 to 6–7 associated with academic achievement in the early school years?. *Child: Care, Health and Development, 41*(5), 744–754.
- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly, 30*, 20–31.
- Scott-Little, C., Kagan, S. L., & Frelow, V. S. (2006). Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research?. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(2), 153–173.
- Sekino, Y. (2006). *Investigation of the relationship between preschool peer play and third-grade outcomes for low-income urban students* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pennsylvania, Philadelphia.

- Shah, P. E., Kaciroti, N., Richards, B., & Lumeng, J. C. (2016). Gestational age and kindergarten school readiness in a national sample of preterm infants. *The Journal of Pediatrics*, 178, 61–67.
- Shaul, S., & Schwartz, M. (2014). The role of the executive functions in school readiness among preschool-age children. *Reading and Writing*, 27(4), 749–768.
- Silva, K. M., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Sulik, M. J., Valiente, C., Huerta, S., ... & Phillips, B. M. (2011). Relations of children's effortful control and teacher–child relationship quality to school attitudes in a low-income sample. *Early Education & Development*, 22(3), 434–460.
- Simonds, J., Kieras, J. E., Rueda, M. R., & Rothbart, M. K. (2007). Effortful control, executive attention, and emotional regulation in 7–10-year-old children. *Cognitive Development*, 22(4), 474–488.
- Skalická, V., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student–teacher conflict, children's social skills and externalizing behavior: A three-wave longitudinal study from preschool to third grade. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 413–425.
- Smith, L. B., (2005). *Kindergarten readiness: using age or skills in assessing a child's readiness* (Unpublished Master Thesis). Dominican University of California, San Rafael, California.
- Smith, M. L., & Shepard, L. A. (1988). Kindergarten readiness and retention: A qualitative study of teachers' beliefs and practices. *American Educational Research Journal*, 25, 307–333.
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early education and development*, 17(1), 7–41.
- 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.

- Sop, A. (2016). *Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz düzenlemenin aracılık etkisi ile incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sortor, J. M., & Kulp, M. T. (2003). Are the results of the Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration and its subtests related to achievement test scores? *Optometry and Vision Science*, 80, 758–763.
- Sutter, C., Ontai, L. L., Nishina, A., Conger, K. J., Shilts, M. K., & Townsend, M. S. (2017). Utilizing the desired results developmental profile as a measure of school readiness: evaluating factor structure and predictors of school readiness. *Early Child Development and Care*, 187(9), 1433–1445.
- Suurland, J., Heijden, K. B., Huijbregts, S. C., Smaling, H. J., Sonnevile, L. M., Van Goozen, S. H., & Swaab, H. (2016). Parental perceptions of aggressive behavior in preschoolers: inhibitory control moderates the association with negative emotionality. *Child Development*, 87(1), 256–269.
- Tanrıbuyurdu, E. F. ve Yıldız, T. G. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 317–328.
- Taylor, Z. E., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Widaman, K. F. (2013). Longitudinal relations of intrusive parenting and effortful control to ego-resiliency during early childhood. *Child Development*, 84(4), 1145–1151.
- Teglasi, H., Schussler, L., Gifford, K., Annotti, L. A., Sanders, C., & Liu, H. (2015). Child behavior questionnaire–Short form for teachers: Informant correspondences and divergences. *Assessment*, 22(6), 730–748.
- Teke, H. (2010). *Ana sınıfı öğretim programının ilköğretim 1. kademe 1. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Thompson, R. A., & Raikes, H. A. (2007). The social and emotional foundations of school readiness. In R.K. Kaufmann & J. Knitzer (Eds.), *Social and emotional health in early childhood* (pp. 13–35). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Torres, M. M., Domitrovich, C. E., & Bierman, K. L. (2015). Preschool interpersonal relationships predict kindergarten achievement: Mediated by gains in emotion knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 39, 44–52.
- Tramontana, M. G., Hooper, S. R., & Selzer, S. C. (1988). Research on the preschool prediction of later academic achievement: A review. *Developmental Review*, 8, 89–146.
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 356–365.
- Tunçeli, H. İ. (2017). *LAP-3 gelişim değerlendirme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve 48-72 aylık çocukların gelişimlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tutkun, C. Tezel Şahin, F. ve Işıktekiner, S. (2016). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (ss. 459–473). Ankara: Pegem Akademi.
- Ullsperger, J. M., Nigg, J. T., & Nikolas, M. A. (2016). Does child temperament play a role in the association between parenting practices and child attention deficit/hyperactivity disorder?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 167–178.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. E. ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duyguların düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 589–598.

- Utendale, W. T., & Hastings, P. D. (2011). Developmental changes in the relations between inhibitory control and externalizing problems during early childhood. *Infant and Child Development*, 20(2), 181–193.
- Ülkü, Ü. B. (2007). *Anasınıfına ve ilköğretim 1.sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin, çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 67–77.
- Valiente, C., Swanson, J., Lemery-Chalfant, K., & Berger, R. H. (2014). Children's effortful control and academic achievement: do relational peer victimization and classroom participation operate as mediators?. *Journal of School Psychology*, 52(4), 433–445.
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., & Baeyens, D. (2017). The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher-student interactions for children's executive functions. *Review of Educational Research*, 88(1), 125–164.
- VanSchyndel, S. K., Eisenberg, N., Valiente, C., & Spinrad, T. L. (2017). Relations from temperamental approach reactivity and effortful control to academic achievement and peer relations in early elementary school. *Journal of Research in Personality*, 67, 15–26.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3–14.
- Vitiello, V. E., & Greenfield, D. B. (2017). Executive functions and approaches to learning in predicting school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 53, 1–9.

- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and application* (pp. 1–9). New York, NY: Guilford Press.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531–547). New York, NY: Guilford Press.
- Whitebread, D., & Coltman, P. (2010) Aspects of pedagogy supporting metacognition and mathematical learning in young children; evidence from an observational study. *ZDM The International Journal on Mathematics Education*, 42(2), 163–178.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pino Pasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., ... Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4, 63–85.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 933–1002). New York, NY: Wiley.
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89, 397–410.
- Winsler, A., Tran, H., Hartman, S. C., Madigan, A. L., Manfra, L., & Bleiker, C. (2008). School readiness gains made by ethnically diverse children in poverty attending center-based childcare and public school pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 314–329.
- Wolfe, C. D., & Bell, M. A. (2007). Sources of variability in working memory in early childhood: A consideration of age, temperament, language, and brain electrical activity. *Cognitive Development*, 22(4), 431–455.
- Zelazo, P. D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1, 297–301.
- Zhang, L., & Rao, N. (2017). Effortful control and academic achievement in rural China. *Early Education and Development*, 28(5), 541–558.

- Zhou, Q., Chen, S. H., & Main, A. (2012). Commonalities and differences in the research on children's effortful control and executive function: A call for an integrated model of self-regulation. *Child Development Perspectives*, 6(2), 112–121.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts & P. R. Pintrich, (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zorza, J. P., Marino, J., & Mesas, A. A. (2016). Executive functions as predictors of school performance and social relationships: Primary and secondary school students. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, 1–10.

EKLER

Ek 1: Ketleyici Kontrol Etkinliği

MATERYAL: Gündüz/Gece kartları

UYGULAMA: Araştırmacı çocukla sessiz bir odada bir masada karşılıklı oturur. Çalışma araştırmacı ve çocukla birebir sürdürülür. Araştırmacı uygulamaya geçmeden önce çocuğun kartları incelemesine izin verir.

Daha sonra kartları alır ve “Şimdi bu kartları kullanarak seninle bir oyun oynayacağız” der.

Uygulama sırasında önce birinci ve ikinci kurallar gösterilerek birlikte uygulanır, ardından 16 deneme serisine geçilir.

BİRİNCİ KURAL: Araştırmacı kartları alarak uygulama yaparken çocuğa yönerge verir:

“Bu kartı (ay ve yıldızların olduğu kart) gördüğünde, senden “gündüz” demeni istiyorum.”

Araştırmacı çocuktan “gündüz” kelimesini tekrar etmesini ister.

İKİNCİ KURAL: Araştırmacı kartları alarak uygulama yaparken çocuğa yönerge verir:

““Bu kartı (güneşin olduğu kart) gördüğünde, senden “gece” demeni istiyorum.”

Araştırmacı çocuktan “gece” kelimesini tekrar etmesini ister.

ÖN DENEME: Birinci ve ikinci kuralın açıklamasından sonra araştırmacı ön-denemeyi yapar.

- Üzerinde güneş olan kartı gösterir. Araştırmacı yönerge vermez.
 - o Eğer çocuk tereddüt ederse, “Bu kart için ne diyorduk?” diye çocuğu cesaretlendirir.
 - o Araştırmacı cesaretlendirmek için kesinlik “gündüz” veya “gece” kelimelerini kullanmaz.
 - o Eğer çocuk doğru cevap verirse, araştırmacı aferin diyerek çocuğu över ve ikinci kuralın denemesine geçilir.
- Üzerinde ay-yıldız olan kartı gösterir. Araştırmacı yönerge vermez.
 - o Eğer çocuk tereddüt ederse, “Bu kart için ne diyorduk?” diye çocuğu cesaretlendirir.
 - o Araştırmacı cesaretlendirmek için kesinlik “gündüz” veya “gece” kelimelerini kullanmaz.
 - o Eğer çocuk doğru cevap verirse, araştırmacı aferin diyerek çocuğu över ve bu iki ön-deneme birinci ve ikinci deneme serisi olarak kabul edilir.
- Çocuk iki kuraldan herhangi birini yanlış cevaplarsa veya cevaplamazsa (1)
 - o Bu ön-denemeler alıştırma olarak kabul edilir ve araştırmacı çocuğun yanlış cevap verdiği karttan başlayarak iki kuralı da hatırlatır.

- Ardından birinci ve ikinci kuralın ön-denemeleri tekrarlanır.
- Çocuk birinci kuralı doğru yaparsa çocuk aferin denilerek övülür ve ikinci kurala geçilir.
- Çocuk ikinci kuralı doğru yaparsa çocuk aferin denilerek övülür ve bu iki ön-deneme birinci ve ikinci deneme serisi olarak kabul edilir.
- Çocuk iki kuraldan herhangi birini yanlış cevaplırsa veya cevaplamazsa (2)
 - Bu ön-denemeler alıştırma olarak kabul edilir ve araştırmacı çocuğun yanlış cevap verdiği karttan başlayarak iki kuralı da hatırlatır.
 - Ardından birinci ve ikinci kuralın ön-denemeleri tekrarlanır.
 - Çocuk birinci kuralı doğru yaparsa çocuk aferin denilerek övülür ve ikinci kurala geçilir.
 - Çocuk ikinci kuralı doğru yaparsa çocuk aferin denilerek övülür ve bu iki ön-deneme birinci ve ikinci deneme serisi olarak kabul edilir.
- Çocuk iki kuraldan herhangi birini yanlış cevaplırsa veya cevaplamazsa (3)
 - Bu ön-denemeler alıştırma olarak kabul edilir ve araştırmacı çocuğun yanlış cevap verdiği karttan başlayarak iki kuralı da hatırlatır.
 - Denemeler, kuralların tekrar hatırlatılmasından sonra başlar.
 - Uygulamanın kullanılabilir olması için, çocuğun kuralları en az bir kere doğru söylemesi gerekmektedir.

DENEME SERİSİ: Araştırmacı çocuğa,

Aşağıdaki sırayla kartları gösterir. Eğer çocuk tereddüt ederse, “Bu kart için ne diyorduk?” diye çocuğu cesaretlendirir. Araştırmacı cesaretlendirmek için kesinlik “gündüz” veya “gece” kelimelerini kullanmaz. Deneme serisi sırasında çocuğa hiçbir şekilde geri bildirim verilmez.

Araştırmacı aşağıdaki seriye uygun bir şekilde kartları gösterir. Kartı gösterdikten sonra çocuğun cevap vermesi için fırsat verir.

Gece	Gün	Gün	Gece	Gün	Gece	Gece	Gün
Gün	Gece	Gün	Gece	Gece	Gün	Gece	Gün

Ek 2: İşler Bellek Etkinliği

MATERYAL: Kukla ayıcık

UYGULAMA: Araştırmacı çocukla sessiz bir odada bir masada karşılıklı oturur. Çalışma araştırmacı ve çocukla birebir sürdürülür. Araştırmacı kukla ayıcığı çocukla tanıştırır.

“Ben ne söylersem, ayıcık söylediklerimi tersten söylemekten çok hoşlanıyor” der.

Araştırmacı kukla ayıcığı eline takar.

“Bak şimdi ben ona bir şey söyleyeceğim o da bana cevap verecek; 1-2” der.

Ayıcığı oynatarak ona “2-1” dedirtir.

Daha sonra çocuğu, aynı örnek üzerinden denemeye davet eder, kukla ayıcı çocuğun eline takar. Araştırmacı “Hadi seninle de deneyelim: 1-2” der, çocuğun kukla ayıcığa cevap verdirmesini bekler.

ÖN DENEME: Açıklamadan sonra araştırmacı daha fazla deneme yapmayı önerir:

“Şimdi deneme yapmaya devam edelim. Ben ne dersem kukla ayıcığı tersten söyleteceksin” diyerek aşağıdaki sayı gruplarını sıra ile söyler ve çocuğun kukla ayıya cevap verdirmesi için fırsat tanır.

Sıra ile aşağıdaki rakamlar söylenir.

Bu ön-denemelerde çocuğa dönüt verilir.

Araştırmacı söyler		Çocuk kukla ayıya söyler
4 5	→	5 4
6 1	→	1 6
5 2	→	2 5
1 7	→	7 1
8 3	→	3 8

DENEME: Ön denemeler tamamlandıktan sonra denemelere geçilir. Araştırmacı rakam grubunu söyler, çocuğun kukla ayıcı kullanarak rakam grubunu tersten söylemesi beklenir.

Deneme gruplarında 2li, 3lü, 4lü, 5li rakam serileriyle çalışılır. Her seride dört rakam grubu vardır.

2’lik Seriler:

9,4→ 4,9 7,3→3,7 8,2→2,8 4,6→6,4

İlk üç grup doğru yapılırsa, dördüncü grup söylenmeden 3’lük serilere geçilir. 2 veya daha fazla yanlış yaparsa etkinlik sona erdirilir.

3’lük Seriler:

1,4,2→ 2,4,1 5,3,6→ 6,3,5

7,1,8→8,1,7 9,2,5→5,2,9

İlk üç grup doğru yapılırsa, dördüncü grup söylenmeden 4’lük serilere geçilir. 2 veya daha fazla yanlış yaparsa etkinlik sona erdirilir.

4'lük Seriler:

2,7,1,6→6,1,7,2 5,4,8,3→3,8,4,5
 9,3,1,5→5,1,3,9 4,2,6,7→7,6,2,4

İlk üç grup doğru yapılırsa, dördüncü grup söylenmeden 5'lik serilere geçilir.
 2 veya daha fazla yanlış yaparsa etkinlik sona erdirilir.

5'lik Seriler

3,1,9,5,7→7,5,9,1,3 4,6,8,2,5→5,2,8,6,4
 1,4,2,9,7→7,9,2,4,1 6,3,5,8,2→2,8,5,3,6

İlk üç grup doğru yapılırsa, etkinlik bitirilir.
 2 veya daha fazla yanlış yaparsa etkinlik sona erdirilir.

Ek 3: Dikkat Transferi Etkinliği

MATERYAL: 2 adet hedef kart (mavi tavşan ve kırmızı sandal)

14 adet test kartı (7 kırmızı tavşan ve 7 mavi sandal)

UYGULAMA: Araştırmacı çocukla sessiz bir odada bir masada yan yana oturur. Çalışma araştırmacı ve çocukla birebir sürdürülür. Araştırmacı uygulamaya geçmeden hedef kartları çocuğın ulaşabileceğı şekilde yerleştirir.

Araştırmacı hedef kartları gösterir ve “şimdi bu kartları kullanarak seninle bir oyun oynayacağız” der. Ardından, “Burada mavi tavşan ve burada da kırmızı sandal var” diyerek tanıtır. Daha sonra “Şimdi seninle renk oyunu oynayacağız” der.

Uygulamaya renk oyunu anlatılarak başlanır:

“Renk oyununda mavi renkler buraya gider” diyerek mavi tavşanın olduğı hedef kart gösterilir.

“Kırmızı renkler buraya gider” diyerek kırmızı sandalın olduğı hedef kart gösterilir.

Daha sonra test kartlarından en üstteki (Ör., mavi sandal) alınır.

“Bak! Mavi kart, demek ki buraya gidecek” diyerek mavi tavşanın olduğı hedef kartın altına resim alta gelecek şekilde yerleştirilir.

Renk oyunun kuralları tekrar hatırlatılır:

“Maviler buraya, kırmızılar ise buraya gider.”

Daha sonra bir test kartı daha (ilk denemede mavi sandal alındığı için kırmızı tavşan) alınır.

“Bak! Kırmızı kart, nereye gitmesi gerekiyor?” diye sorulur.

Çocuk kartı doğru yerleştirirse aferin diyerek çocuk övülür. Çocuk kartı yanlış yerleştirirse “hayır, bu kırmızı ve kart oyununda kırmızılar buraya gider” diye düzeltilir. Çocuğın kartı resim alta gelecek koymasına dikkat edilir. Hiç beklenmeden çocuk ile renk oyununa başlanır.

“Şimdi senin sıran! Lütfen unutma, eğer maviyse buraya, kırmızıysa buraya” diye kural hatırlatılır.

Sırayla 6 adet kart çocuğa verilir ve her karttan önce kural tekrar edilir:

“Eğer maviyse buraya, kırmızıysa buraya.”

Çocuk doğru da yapsa yanlış da yapsa geri dönüt verilmez.

6 adet kart bittiğı zaman şekil oyununa geçilir.

“Şimdi seninle yeni bir oyun oynayacağız. Artık renk oyunu oynamayacağız. Şimdi seninle şekil oyunu oynayacağız. Şekil oyununda tavşanlar buraya gider” diyerek mavi tavşanın olduğı hedef kart gösterilir. Ardından “Sandallar buraya gider” diyerek kırmızı sandalın olduğı hedef kart gösterilir.

Şekil oyunun kuralı tekrar edilir.

“Lütfen unutma, eğer tavşansa buraya, sandalsa buraya.”

Şekil oyunundan önce herhangi bir deneme aşaması yoktur. Bir kart seçilir ve çocuğa nereye gideceği sorulur. Sırayla 6 adet kart çocuğa verilir ve her karttan önce kural tekrar edilir:

“Eğer tavşansa buraya, sandalsa buraya.”

Çocuk doğru da yapsa yanlış da yapsa geri dönüt verilmez.

Dikkat Edilecek Noktalar:

Uygulamalar sırasında çocuğa aynı karttan 2 defadan fazla art arda verilmemelidir.

Çocukların şekil oyununa geçebilmeleri için renk oyununda en az 5 adet kartı doğru yerleştirmeleri gerekmektedir.

Çocuklar renk oyununda 5 adetten az kartı doğru yerleştirirlerse 0 puan alırlar.

Renk oyununda 5 adet ve daha fazla kartı doğru yerleştirirler fakat şekil oyununda 5 adetten az kartı doğru yerleştirirlerse 1 puan alırlar.

Hem renk oyununda hem de şekil oyununda 5 adet ve daha fazla kartı doğru yerleştirirlerse 2 puan alırlar.

Ek 4: Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği İçin Madde Analiz Sonuçları

	Madde Toplam			Madde Kalan		Madde Ayırt Edicilik		
	N	r	p	r	p	t	Sd	P
Madde1	350	,59	,000	,57	,000	-7,41	188	,000
Madde2	350	,61	,000	,58	,000	-8,71	188	,000
Madde3	350	,44	,000	,42	,000	-6,36	188	,000
Madde4	350	,29	,000	,35	,000	-4,82	188	,000
Madde5	350	,66	,000	,64	,000	-9,64	188	,000
Madde6	350	,64	,000	,62	,000	-7,26	188	,000
Madde7	350	,24	,000	,19	,000	-2,26	188	,026
Madde8	350	,65	,000	,62	,000	-8,25	188	,000
Madde9	350	,55	,000	,52	,000	-7,37	188	,000
Madde10	350	,70	,000	,68	,000	-10,15	188	,000
Madde11	350	,01	,998	-,04	,998	-0,24	188	,814
Madde12	350	,73	,000	,71	,000	-11,35	188	,000
Madde13	350	,66	,000	,64	,000	-10,36	188	,000
Madde14	350	,27	,000	,23	,000	-3,40	188	,001
Madde15	350	,52	,000	,49	,000	-6,02	188	,000
Madde16	350	,61	,000	,57	,000	-9,31	188	,000
Madde17	350	,43	,000	,39	,000	-5,27	188	,000
Madde18	350	,56	,000	,53	,000	-7,23	188	,000
Madde19	350	,64	,000	,62	,000	-7,75	188	,000
Madde20	350	,26	,000	,22	,000	-3,08	188	,003
Madde21	350	,02	,794	-,02	,794	-0,04	188	,969
Madde22	350	,40	,000	,36	,000	-4,80	188	,000
Madde23	350	,71	,000	,69	,000	-13,97	188	,000
Madde24	350	,64	,000	,61	,000	-10,15	188	,000
Madde25	350	,42	,000	,39	,000	-5,34	188	,000
Madde26	350	,26	,000	,22	,000	-2,57	188	,012
Madde27	350	,52	,000	,48	,000	-7,03	188	,000
Madde28	350	,41	,000	,38	,000	-5,14	188	,000
Madde29	350	,47	,000	,44	,000	-6,44	188	,000
Madde30	350	,38	,000	,34	,000	-4,31	188	,000
Madde31	350	,42	,000	,38	,000	-4,13	188	,000
Madde32	350	,76	,000	,74	,000	-10,41	188	,000
Madde33	350	,61	,000	,60	,000	-6,83	188	,000
Madde34	350	,75	,000	,73	,000	-9,38	188	,000
Madde35	350	,06	,454	,02	,454	-0,57	188	,572
Madde36	350	,58	,000	,56	,000	-5,79	188	,000
Madde37	350	,59	,000	,56	,000	-6,60	188	,000
Madde38	350	,70	,000	,68	,000	-10,02	188	,000
Madde39	350	,66	,000	,65	,000	-7,92	188	,000
Madde40	350	,41	,000	,38	,000	-4,68	188	,000
Madde41	350	,74	,000	,72	,000	-9,63	188	,000
Madde42	350	,56	,000	,53	,000	-8,04	188	,000
Madde43	350	,04	,608	,00	,608	-1,13	188	,262
Madde44	350	,71	,000	,68	,000	-11,36	188	,000
Madde45	350	,50	,000	,47	,000	-6,98	188	,000
Madde46	350	,59	,000	,56	,000	-8,88	188	,000
Madde47	350	,27	,000	,23	,000	-4,01	188	,000
Madde48	350	,62	,000	,60	,000	-7,51	188	,000
Madde49	350	,38	,000	,34	,000	-4,20	188	,000
Madde50	350	,56	,000	,53	,000	-7,77	188	,000
Madde51	350	,36	,000	,33	,000	-4,75	188	,000
Madde52	350	,29	,000	,25	,000	-3,16	188	,000

Ek 5: Onam Formu

Sayın Veli,

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Programında doktora yapmaktayım ve İstanbul Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programında çalışmaktayım.

Doktora tezim kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarına ve öz-düzenleme becerilerine yönelik bir araştırma yürütüyorum. Araştırma kapsamında çocuklar oyun temelli etkinliklere katılacaklardır. Araştırmada elde edilen sonuçlar öğretmenlerle ile paylaşarak çocukların gelişimine katkı sağlanacaktır. Çocukların isimleri ve etkinliklerden aldıkları puanlar, öğretmenleri dışında **hiç kimse ile paylaşılmayacak ve hiçbir yerde yayınlanmayacaktır.**

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çocuğunuzun etkinliklere katılımına onay veriyorsanız, lütfen aşağıdaki formu doldurunuz. Bu formu imzalamadan önce, çalışmayla ilgili sorularınız varsa iletişim bilgilerimi kullanarak bana sorabilirsiniz.

Araş. Gör. Fahrettin Hasan Adagideli
Adresi: İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Besim Ömer Paşa Cad. No:1/5 Beyazıt/İstanbul
E-mail adresi: fahrettin.adagideli@istanbul.edu.tr

Veli Araştırma İzni
Çocuğumun Fahrettin Hasan Adagideli'nin bilimsel amaçlı tez çalışmasına katılmasını kabul edip, izin verdim.
Velinin Adı-Soyadı:
Çocuğunuz Adı-Soyadı:
Çocuğun Sınıfı:
Çocuğun Yaşı:
İmza: